



## LA FORMATION DES MAÎTRES AU QUÉBEC

# Enjeux et débats

Comité école et société

Document présenté au conseil fédéral des 5, 6 et 7 décembre 2018



Fédération nationale des enseignantes  
et des enseignants du Québec - CSN

La formation des maîtres au Québec

## Enjeux et débats

Une publication du comité école et société de la FNEEQ :

Claudine Beaupré, Madeleine Ferland, Ricardo Penafiel, Isabelle Pontbriand, Michaël Séguin et  
Richard Bousquet (responsable politique au comité exécutif)

Révision linguistique : Caroline Labelle

Mise en page : Ariane Bilodeau

## Table des matières

<b>Pourquoi une réflexion sur la formation des maîtres ?</b>	<b>4</b>
<b>1. Le système actuel de formation des maîtres</b>	<b>7</b>
1.1 Droit d'enseigner	7
1.2 Former les maîtres, un long parcours	8
1.3 Orientations ministérielles actuelles relatives à la formation à l'enseignement	9
1.4 Les programmes en formation des maîtres	12
1.4.1. La formation à l'enseignement dans le secteur général	12
1.4.2. La formation à l'enseignement professionnel	14
1.4.3. La formation à l'enseignement en milieu de pratique : les stages	14
1.4.4. La formation continue en enseignement	15
<b>2. Réflexions critiques sur le système actuel de la formation des maîtres</b>	<b>18</b>
2.1 La formation disciplinaire est-elle suffisante ?	19
2.2 Préscolaire : où es-tu ?	22
2.3 Maîtrise du français des futures enseignantes et enseignants : à qui la faute ?	26
2.4 Les stages : une dimension essentielle, mais négligée	30
2.4.1 La lutte pour la rémunération des stages	31
2.4.2 Les stages non rémunérés et la division sexuelle du travail	32
2.4.3 La reconnaissance d'un statut d'emploi pour les stagiaires	33
2.4.4 Des problèmes d'encadrement ?	34
2.4.5 Une catastrophique réforme à l'Université Laval	34
2.4.6 Les stages, qu'ossa donne ?	36
2.5 Former les maîtres à l'école inclusive ?	37
2.5.1 L'inclusion : avant tout une démarche organisationnelle	39
2.5.2 La réussite éducative dans une classe diversifiée : les angles morts	41
2.5.3 « Communauté éducative » et travail en équipe : dans quel carré de sable ?	42
2.5.4 Pas d'inclusion réussie sans véritable autonomie professionnelle	43
2.5.5 La conception universelle des apprentissages	43
2.5.6 Néolibéralisme, quand tu nous tiens !	44
2.6 À quand un accès et un financement continu à la formation continue ?	45
2.7 Faut-il changer les critères d'accès à la formation et à la profession enseignante ?	51
2.8 Décrochage enseignant : est-ce la faute de la formation ?	55
<b>3. Pistes de recommandations</b>	<b>60</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>62</b>
<b>Annexe 1</b>	<b>75</b>
<b>Annexe 2</b>	<b>76</b>

## Pourquoi une réflexion sur la formation des maîtres ?

Après des « années d'austérité nocives<sup>1</sup> » en éducation, puis un maigre réinvestissement dans l'année préélectorale 2017-2018 qui n'arrive même pas à compenser pour les pertes des dernières années<sup>2</sup>, les besoins sont nombreux et criants. Depuis 2003, le Parti libéral du Québec a envenimé les conditions d'exercice des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire. Comme l'indiquait la FNEEQ lors d'une rencontre de consultation avec le Conseil supérieur de l'éducation en mai 2018, les conditions de travail « se sont détériorées considérablement ces dernières années, surtout à la suite des compressions budgétaires imposées par le gouvernement, ce qui explique en bonne partie le peu d'attractivité de la profession et le taux d'abandon effarant chez le personnel enseignant ». <sup>3</sup> D'ailleurs, on apprenait récemment que la pénurie d'enseignantes et d'enseignants est telle que les commissions scolaires sont parfois contraintes de recruter du personnel suppléant chez les étudiantes et étudiants du baccalauréat qui en sont... à leur première année d'études !<sup>4</sup>

Qui plus est, au cours des dernières années, les partis politiques plus à droite de l'échiquier semblent oublier qu'ils ont souvent véhiculé une image dévalorisante de la profession et remis en question la qualité du personnel enseignant. Par exemple, dès son arrivée au ministère de l'Éducation en 2015, François Blais (PLQ) décriait la qualité des candidates et candidats admis au programme. Il souhaitait une augmentation des exigences de maîtrise du français pour l'obtention du baccalauréat en enseignement primaire et secondaire. Il proposait alors de hausser la note de passage au TECFÉE de 70 à 75 % et de limiter le nombre de reprises à trois. Il suggérait également un resserrement des règles d'admission au programme de formation des maîtres (ajout d'un nouvel examen d'entrée en français et exigence d'une cote R plus élevée). Suite à ces manœuvres de dénigrement, il a été proposé au 31<sup>e</sup> Congrès de la FNEEQ, tenu en mai 2015, que la Fédération se prononce clairement sur la question de la formation des maîtres. L'assemblée a adopté la proposition suivante :

- *Considérant les orientations gouvernementales qui cherchent à encadrer la formation des maîtres ;*
- *Considérant la multiplication des tendances et des approches pédagogiques ;*

---

<sup>1</sup> François Desjardins, Amélie Daoust-Boisvert et Marco Bélaïr-Cirino, « La vérificatrice générale donne la note de passage à Québec », *Le Devoir*, 21 août 2018, <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/534941/rapport-de-la-verificatrice-generale-la-note-de-passage> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>2</sup> « En début de mandat, le gouvernement Couillard a réduit le rythme de croissance des dépenses en éducation, consentant au réseau un maigre 0,6 % dans sa première année complète au pouvoir (2015-2016). À titre comparatif, la croissance des dépenses a été de 5,5 % en 2013-2014 sous le gouvernement Marois. Pendant l'année préélectorale, les libéraux ont revu à la hausse le rythme de croissance, le fixant à 4,3 % pour 2017-2018, puis à 5 % pour 2018-2019. » (Guillaume Lepage, Jean-Philippe Corbeil et Simon Poirier, « Dessinez vous-même le bilan du gouvernement Couillard », *Le Devoir*, 30 août 2018, <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/535519/dessinez-vous-meme-le-bilan-du-gouvernement-couillard> (page consultée le 25 septembre 2018)).

<sup>3</sup> FNEEQ, *Les conditions d'exercice de la profession enseignante au secondaire. Notes pour la rencontre avec le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des travaux de la Commission de l'enseignement secondaire*, Montréal, FNEEQ, 2018, p. 1-2. [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/FNEEQ-CSN\\_2018\\_Conditions-exercice-profession-enseignante-au-secondaire\\_M%C3%A9moire-CSE.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/FNEEQ-CSN_2018_Conditions-exercice-profession-enseignante-au-secondaire_M%C3%A9moire-CSE.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>4</sup> Anouk Lebel, « Des enseignants remplaçants recrutés en première année d'université », *Radio-Canada*, 27 août 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1120348/penurie-enseignants-replacements-supplance> (page consultée le 25 septembre 2018).

- *Considérant les risques d'impact sur l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants ;*

*Il est proposé :*

*Que la FNEEQ élabore sa réflexion sur la formation des maîtres dans le but de développer une position à ce sujet.*

Le comité école et société a entamé sa réflexion dès l'automne 2015. Depuis, les politiciens dénigrent moins ouvertement la profession enseignante ; ils disent même vouloir la « valoriser ». Par exemple, le *Plan de valorisation de la profession enseignante* de la CAQ propose de « renforcer [l']autonomie professionnelle [du personnel enseignant] et de garantir la reconnaissance de son expertise », mais la critique reste sous-jacente à propos de la formation des maîtres puisque la CAQ propose aussi un « programme de mentorat efficace », comme si la formation initiale n'était pas suffisante. La critique est aussi présente au PLQ, qui parle de créer un institut national d'excellence en éducation pour mieux diffuser les meilleures pratiques pédagogiques et de « mieux outiller » le personnel enseignant, comme s'il ne l'était pas présentement. D'ailleurs, le PLQ indique clairement que la formation initiale doit être non seulement révisée mais également rehaussée. Est-ce à dire que les diplômes décernés en enseignement n'ont pas de valeur ? Et que les professeur-es, les chargé-es de cours et les superviseur-es de stage qui veillent à la qualité et à la cohérence de cette formation font mal leur travail ?

Évidemment, nous ne sommes pas contre la nécessité d'une formation de qualité qui prépare comme il se doit les futurs-es enseignantes et enseignants à l'exercice de leur tâche. Cela dit, nous nous opposons à la vision managériale et productiviste que proposent la plupart des partis politiques. En effet, la solution ne passe pas, à notre avis, par des contrôles plus serrés du personnel enseignant (qu'ils prennent la forme d'un ordre professionnel ou de formations continues imposées), mais par une valorisation publique de la tâche, un respect de l'autonomie professionnelle (y compris de la part des parents et des différents professionnels qui gravitent autour des enfants) et une réduction du fardeau des enseignantes et enseignants alors que se multiplie le nombre d'enfants en difficulté dans leur classe.

Après avoir présenté un tour d'horizon du système actuel de formation des maîtres et de son évolution, nous analyserons certains de ses éléments qui demandent effectivement des ajustements et nous suggérerons certaines recommandations. Toutefois, les améliorations au programme ne signifient pas que celles et ceux qui ont suivi le parcours actuel n'ont pas reçu ce qu'il faut pour être compétentes et compétents. En fait, à notre avis, ce sont surtout les conditions déplorables de travail et d'exercice de la profession qui sont à la base des problèmes vécus par le personnel enseignant, non leur formation. Les tentatives de contrôle et de standardisation de l'éducation effritent l'autonomie professionnelle des enseignants et enseignantes, nient leur expertise et contribuent à la dévalorisation de cette profession. Ce n'est pas une révision de la formation initiale et continue des maîtres qui changera cette tendance.

Afin de proposer la réflexion la plus pertinente qui soit aux membres de la Fédération, ce rapport se fonde sur quatre principales sources d'information. Nous avons recueilli quelques témoignages sur la formation continue de la part d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire des

établissements privés qui sont membres de la FNEEQ à partir d'un questionnaire que nous avons envoyé à l'automne 2016 (voir Annexe 1). Aussi, une discussion de groupe a eu lieu en février 2017 auprès des délégué-es du regroupement privé qui représentent le personnel enseignant du primaire et du secondaire (tout près de 3000 personnes dans 29 écoles privées). Nous avons également mené une vaste revue de la littérature afin de mieux saisir les principaux enjeux que soulève la formation des maîtres. Nous avons consulté les différents rapports et politiques du gouvernement, dont ceux du Conseil supérieur de l'éducation, afin de tracer un portrait juste de la situation prévalant ces dernières années. Nous avons enfin soumis ces résultats préliminaires au 32<sup>e</sup> congrès de la Fédération, en mai 2018, afin de valider auprès des congressistes les différentes positions avancées dans ce document.

## 1. Le système actuel de formation des maîtres

### 1.1 Droit d'enseigner

Pour bien comprendre et analyser la formation des maîtres au Québec, il est essentiel de rendre compte d'abord de l'état actuel de cette formation : quels sont les programmes dans les universités et quelles sont les règles imposées par le gouvernement.

De façon sommaire, pour avoir le droit d'enseigner<sup>5</sup> dans le secteur général (préscolaire, primaire et secondaire)<sup>6</sup> et à la formation professionnelle<sup>7</sup>, on doit obtenir l'une ou l'autre des autorisations suivantes :

- Le **brevet d'enseignement** confère à son titulaire une autorisation permanente d'enseigner. Il est automatiquement accordé à une personne ayant complété avec succès un baccalauréat en enseignement d'une durée de 4 ans (120 crédits) dans un programme reconnu, que ce soit en formation générale ou professionnelle.
- Le **permis d'enseigner** est une autorisation provisoire d'enseigner, valide pour une seule période de cinq ans, accordée à une personne qui a terminé une formation à l'enseignement ailleurs qu'au Québec avant d'avoir rempli certaines conditions<sup>8</sup>.
- L'**autorisation provisoire d'enseigner**, valide pour deux années scolaires, permet à son titulaire d'enseigner pendant qu'il complète un parcours de formation menant à l'obtention du brevet. Il peut s'agir par exemple d'une personne en 4<sup>e</sup> année de baccalauréat en enseignement (l'autorisation est dans ce cas non renouvelable), d'une personne munie d'un baccalauréat de 90 crédits dans un autre domaine qui s'engage dans une passerelle vers la profession enseignante (l'autorisation étant ici renouvelable) ou d'une personne détentrice d'un DEP, d'un DEC ou d'un BAC en lien direct avec un programme professionnel à enseigner.
- La **licence d'enseignement** est une autorisation provisoire d'enseigner accordée à une personne en 4<sup>e</sup> année de baccalauréat d'enseignement professionnel et technique. La licence est valide pour 5 ans, renouvelable sous certaines conditions<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Autorisations d'enseigner », 2018, <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/enseigner-au-quebec/autorisations-denseigner/> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>6</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, « Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante (formation générale) », 2011, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2011\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Loi sur l'instruction publique*, R.L.R.Q. [2018], c. I-13.3, r. 2, a. 3 et 6, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%202> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>9</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Demander ou renouveler une licence d'enseignement », dans *Portail Québec*, 2018, <http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=service&sqcid=7151> (page consultée le 25 septembre 2018).

S'il faut remplir les mêmes exigences pour avoir le droit d'enseigner (que ce soit en formation générale ou professionnelle), la manière de répondre à ces exigences, elle, diffère : pour obtenir le baccalauréat (120 crédits tout comme au secteur général) et le brevet d'enseignement en formation professionnelle, il faut aussi avoir déjà au moins 3 000 heures d'expérience en enseignement ou en pratique du métier à enseigner et posséder un DEP, un DEC, un baccalauréat ou un équivalent en lien direct avec le programme à enseigner. L'obtention de 90 unités, dont 45 unités de formation en éducation conduit à une autorisation provisoire d'enseigner. Les 30 autres unités en vue de l'obtention du brevet peuvent faire l'objet d'une reconnaissance de compétence disciplinaire (et non d'expérience) en lien avec le métier exercé.

Les enseignantes et enseignants à la leçon ou à taux horaire ainsi que le personnel suppléant occasionnel ne sont pas tenus d'être titulaires d'une autorisation pour enseigner<sup>10</sup>. Notons que, sur tous les sites des commissions scolaires que nous avons consultés, il était indiqué pour chacune d'elles qu'elle favorise l'embauche de personnel suppléant légalement qualifié pour enseigner au Québec. Ceci dit, tel que mentionné en préambule, dans un contexte de pénurie de personnel enseignant, les commissions scolaires engagent de plus en plus de personnel non qualifié<sup>11</sup>.

## 1.2 Former les maîtres, un long parcours

Le brevet d'enseignement existe depuis longtemps. Jusqu'à 1969, il était accordé aux personnes diplômées des écoles normales, dont les premières sont apparues en 1857 et dont la plupart étaient privées, non-mixtes et sous conduite cléricale. L'historienne Micheline Dumont rappelle qu'avant cette période, la seule qualification requise pour qu'une personne enseigne à des élèves au Québec était qu'elle ait 17 ans. Même après l'apparition des écoles normales, la très grande majorité des personnes enseignantes sont des jeunes filles<sup>12</sup>.

À partir de 1970, à la suite du Rapport Parent, la formation initiale des maîtres a été confiée au réseau universitaire, laïc, public et en contact étroit avec l'évolution des connaissances. Jusqu'en 1995, le brevet d'enseignement a ainsi été accordé au terme d'un parcours de formation universitaire de trois ans comprenant deux ans de formation axée sur les compétences disciplinaires et une année de pédagogie dont 6 crédits de stage, et une période probatoire d'enseignement de deux ans sous la supervision du milieu scolaire.

Ce système (baccalauréat de trois ans + période probatoire de deux ans) a été remis en question à partir de la fin des années 1970, et plus intensément dans les années 1980 et 1990. Ministère, Commissions, Conseil des universités, Conseil supérieur de l'éducation, Fédération des commissions scolaires se sont succédé pour en souligner des lacunes importantes. Parmi celles-ci, on discute

---

<sup>10</sup> *Loi sur l'instruction publique, op. cit.*, c. I-13.3, a. 23, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>11</sup> Olivier Roy-Martin, « Pénurie d'enseignants : du personnel non qualifié appelé en renfort », *Radio-Canada*, 4 juin 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1104310/supplance-remplacant-secretaires-ecoles-penurie> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>12</sup> Micheline Dumont, « Des écoles normales à la douzaine », *Cap-aux-Diamants : la revue d'histoire du Québec*, n°75, 2003, p. 43-48, <https://www.erudit.org/fr/revues/cd/2003-n75-cd1046317/7322ac/> (page consultée le 25 septembre 2018).



beaucoup de la « piètre qualité de la formation pratique » : insuffisance du nombre d'heures de stage, collaboration mal encadrée entre les universités et les milieux scolaires, faible encadrement de la période probatoire et faiblesse de son évaluation, en plus des conditions précaires qu'imposait ce système à l'entrée dans la profession.

Certains intervenants, comme le Conseil des universités, jugent que la formation est trop axée sur la discipline au détriment d'une formation générale commune des enseignants. Ils déplorent du même souffle le caractère trop disparate des différentes formations à l'enseignement et plaident pour la création d'un comité national d'agrément de programmes<sup>13</sup>.

D'autres, comme le Conseil supérieur de l'éducation, défendent une professionnalisation accrue du métier, ce qui implique un enrichissement et une plus grande cohérence de la formation initiale du personnel enseignant. Finalement, les bilans des années 70-80 aboutissent, selon un document de la FNEEQ de l'époque, à « un consensus clair [...] sur la formation pratique. Celle-ci doit constituer une étape importante de la formation initiale. Elle doit se traduire entre autres par des stages allongés en milieu scolaire, un encadrement plus constant des stagiaires et une reconnaissance effective de la tâche accomplie par les maîtres associé-es »<sup>14</sup>.

### 1.3 Orientations ministérielles actuelles relatives à la formation à l'enseignement

Après la publication de plusieurs documents d'orientation ministérielle au début des années 1990<sup>15</sup>, les nouveaux programmes de formation en enseignement sont finalement implantés en 1995. D'une durée de quatre ans, ils visent une formation davantage axée sur la professionnalisation de la fonction enseignante et ils comportent davantage d'heures de stages en milieu scolaire (700 heures). L'exigence des deux années de probation pour obtenir le brevet d'enseignement est du même coup abrogée.

Par la suite, le ministère de l'Éducation a mis en chantier une imposante réforme du système d'éducation. Il s'agissait de la fameuse et toujours controversée « réforme Marois » *Prendre le virage du succès*<sup>16</sup>, qui apportait d'importants changements aux curriculum préscolaire, primaire et secondaire, en particulier l'introduction des compétences transversales dans les contenus de formation. L'agrément des programmes de formation à l'enseignement et les conditions d'obtention

---

<sup>13</sup> Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) sera finalement créé en 1992 et sera sanctionné en 1997 par la Loi sur l'instruction publique.

<sup>14</sup> FNEEQ, *Réforme de la formation universitaire en enseignement au secondaire*, document présenté au Conseil fédéral du 25-27 novembre 1993, Montréal, FNEEQ, 1993, p. 34.

<sup>15</sup> Il y a eu, en 1992, *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues* ; *La formation à l'enseignement préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues* ; et *La formation des enseignants et des enseignantes du préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire*, pour ne nommer que ceux-là.

<sup>16</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997, [https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018) ; *Id.*, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997, <http://catalogue.cdeacf.ca/record.htm?record=19113532124919317149> (page consultée le 25 septembre 2018).

du brevet d'enseignement seront ajustés en conséquence, tout comme les nouveaux programmes de formation à l'enseignement.

La révision des orientations générales, compétences professionnelles et profils de sortie des programmes de formation à l'enseignement est exposée dans les publications de référence, toujours actuelles, du gouvernement du Québec intitulées *La formation à l'enseignement*<sup>17</sup>, *La formation à l'enseignement professionnel*<sup>18</sup>, ainsi que *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu pratique*<sup>19</sup>.

La formation des maîtres y est présentée dans une optique de professionnalisation et d'« approche culturelle » de l'enseignement à partir d'une approche par compétences professionnelles. L'ensemble des programmes, au secteur général comme professionnel, repose sur les mêmes 12 compétences à acquérir (voir le tableau 1), mais dont le niveau de maîtrise varie selon le programme de formation des maîtres. La formation en enseignement professionnel doit cependant tenir compte du profil d'entrée particulier des personnes candidates, qui entrent en formation avec une expérience professionnelle.

(voir le tableau 1 à la page 11)

À l'automne 2017, le ministre Sébastien Proulx a annoncé, dans sa *Politique de la réussite éducative*, la publication prochaine d'un « nouveau référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante permettant d'actualiser les programmes de formation initiale et de formation continue »<sup>20</sup>. Quelle sera l'ampleur de cette actualisation ? Il est difficile de se prononcer, car même s'il est spécifié que cela sera fait en collaboration avec le réseau scolaire et le milieu universitaire, à notre connaissance, rien n'a été publié à ce sujet plus d'un an après la parution de cette politique.

---

<sup>17</sup> *Id.*, *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018)

<sup>18</sup> *Id.*, *La formation à l'enseignement professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/form\\_ens\\_prof.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>19</sup> *Id.*, *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu pratique*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>20</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, p. 55. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_1\\_Ojuillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_1_Ojuillet_F_1.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

Tableau 1

*Les compétences professionnelles<sup>21</sup>*

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

<sup>21</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement, op. cit.*, p. 59.

## 1.4 Les programmes en formation des maîtres

En suivant la liste des programmes approuvés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)<sup>22</sup>, on peut distinguer aujourd'hui 7 formations de 120 crédits (quatre ans) menant à la profession enseignante :

1. Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
2. Baccalauréat en enseignement secondaire, profil
  - langue d'enseignement (français ou anglais)
  - univers social
  - mathématique
  - science et technologie
  - éthique et culture religieuse
3. Baccalauréat en enseignement professionnel
4. Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
5. Baccalauréat en enseignement des arts, profil
  - arts plastiques
  - musique
  - danse
  - art dramatique
6. Baccalauréat en enseignement des langues secondes, profil
  - anglais
  - français
7. Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale

---

### 1.4.1. La formation à l'enseignement dans le secteur général

Les futurs maîtres en éducation préscolaire et primaire doivent pouvoir tout enseigner, sauf les spécialités (arts, éducation physique, langue seconde).

Pour le niveau secondaire, les futurs maîtres sont formés à l'enseignement de deux à trois disciplines dans un profil de sortie, sauf dans le cas de l'enseignement de la langue d'enseignement (français ou anglais) et des mathématiques, où le profil de sortie est monodisciplinaire. La notion de « multidisciplinarité » est privilégiée pour le secondaire depuis la réforme des années 1990 comme moyen de développer une culture générale chez les futurs maîtres, de réduire le nombre

---

<sup>22</sup> CAPFE, « Rechercher un programme agréé de formation à l'enseignement », *Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*, 2017, <http://www1.education.gouv.qc.ca/CAPFE/index.asp?page=listeProgr> (page consultée le 25 septembre 2018).

d'enseignantes et d'enseignants auprès des élèves, d'établir davantage de complémentarité entre les disciplines et aussi d'assurer aux futurs maîtres un meilleur accès à l'emploi...et, pourrait-on ajouter, pour faciliter la gestion du personnel enseignant !

Autant pour l'enseignement de l'éducation physique et de la santé que pour celui des arts, les futurs maîtres doivent être aptes à enseigner du préscolaire au dernier cycle du secondaire.

C'est aussi le cas du baccalauréat en adaptation scolaire, qui prépare à intervenir auprès d'élèves en difficulté ou handicapés à tous ces niveaux d'enseignement que ce soit en soutien dans une classe ordinaire (pour jeunes ou adultes) ou comme titulaire d'une classe spéciale dans une école ordinaire ou spécialisée. Dans ce dernier cas, considérant l'irréalisme de faire acquérir autant de compétences dans un baccalauréat de 4 ans, les universités peuvent offrir divers programmes de formation spécialisés pour le primaire, le secondaire ou les élèves en situation de handicap, tout en maintenant le développement des compétences pédagogiques propres à la profession enseignante et des compétences disciplinaires, principalement en langue d'enseignement et en mathématiques.

Quant au baccalauréat en enseignement de la langue seconde, il doit permettre d'enseigner au primaire, au secondaire ainsi qu'à l'éducation des adultes et de répondre à des besoins diversifiés.

Finalement, dans la pratique, entre le « qui trop embrasse mal étreint » et le manque de polyvalence d'une plus grande spécialisation dans un seul domaine, on ne parvient pas à ce que tous les professeur-es puissent enseigner dans leur programme de formation.

**Tableau 2**

Caractéristiques des différents programmes du secteur général en formation des maîtres

Programmes	pour un ordre d'enseignement	pour deux ordres d'enseignement	pour trois ordres d'enseignement et +
monodisciplinaires	langue d'enseignement mathématique		arts plastiques musique art dramatique danse éd.physique & à la santé langue seconde
bidisciplinaires	univers social science et technologie		
tridisciplinaires	science et technologie		
toutes les matières enseignées sauf les spécialités		préscolaire et primaire	adaptation scolaire (+ pour classes spéciales et soutien dans les classes régulières)

#### 1.4.2. La formation à l'enseignement professionnel

La formation professionnelle a connu un important virage au cours des années 1980. Les principaux changements se trouvent, notamment, dans le livre blanc gouvernemental *La formation professionnelle à l'école secondaire : énoncé de politique et plan d'action relatif à l'enseignement professionnel au secondaire*, paru en 1986<sup>23</sup>. On en appelle à un rehaussement de la formation à l'enseignement professionnel, à la révision des programmes par compétences, à un rapprochement avec les entreprises, etc.

Puis, en 1995, le ministère de l'Éducation forme le Groupe de travail sur la relance professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, dont le mandat était, entre autres, de proposer diverses pistes de solution pour susciter une plus grande participation des entreprises et revaloriser la formation professionnelle et technique. Ce comité en a formulé plusieurs, dont la valorisation de la profession enseignante dans ce secteur, impliquant la qualification du personnel et la mise à jour de ses connaissances. La Commission des États généraux sur l'éducation reprendra l'essentiel de ces pistes de solutions. On retrouvera ensuite dans le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (1997) la priorité d'intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique<sup>24</sup>.

La Loi sur l'instruction publique sera aussi modifiée en 1997 en fonction des objectifs visés par la « réforme Marois » pour, notamment, favoriser la création de centres de formation professionnelle et leur donner de nouvelles responsabilités en matière pédagogique, administrative et budgétaire. Autant de défis d'adaptation pédagogique pour les futurs maîtres, dont le recrutement, souvent fait en entreprise, est difficile.

Avec le recul, on peut aujourd'hui se demander si la séparation physique de la formation professionnelle et technique de l'enseignement secondaire régulier n'a pas confiné, ne serait-ce que symboliquement, cette formation à être considérée un peu en retrait du système d'éducation. La réflexion sur la formation en enseignement en formation professionnelle mériterait peut-être d'être faite en prenant en compte cette question.

---

#### 1.4.3. La formation à l'enseignement en milieu de pratique : les stages

Les 700 heures de stages inscrites dans tous les programmes universitaires en enseignement (ou son équivalent en formation professionnelle) demeurent un facteur clé de la formation des maîtres. Annoncée et implantée dans les années 1990, la mesure a ensuite fait l'objet de recherches et d'évaluations, notamment concernant l'encadrement des stagiaires. De 2005 à 2007, une vaste consultation a eu lieu auprès des principaux partenaires de la formation pratique en enseignement, dont entre autres les universités, les tables régionales de concertation, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Comité d'orientation de la formation du

---

<sup>23</sup> Cité par Québec, Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement professionnel, op. cit.*, p. 8.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 8-9.

personnel enseignant (COFPE)<sup>25</sup>. Cette consultation aboutit en 2008 dans le document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*<sup>26</sup>.

Dans ce document, la progression dans la succession des stages et la diversité des lieux de stages sont mises de l'avant. L'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires sont aussi présentés comme exigeant une collaboration serrée entre l'université, l'école, la personne stagiaire, l'enseignante ou l'enseignant associé ainsi que la personne superviseure de stage. Les maîtres associés sont responsables de l'encadrement des stagiaires et participent à leur évaluation par rétroaction ; les personnes superviseures évaluent les stagiaires, en collaboration étroite avec les maîtres associés ; la direction d'école applique le protocole d'entente, choisit les maîtres associés et sollicite la collaboration de l'équipe-école qui accueille les stagiaires.

Sur le terrain cependant, l'organisation des stages fait l'objet de critiques, que ce soit dans l'accompagnement de l'école hôte ou dans la supervision de la part de l'université. De plus, jusqu'à récemment, les stages n'étaient pas rémunérés alors que l'implication des stagiaires est particulièrement exigeante (le dernier stage occupant généralement une demi-année scolaire à temps plein) et cette question a fait l'objet de revendications de la part des stagiaires qui dénonçaient l'iniquité de cette situation par rapport à d'autres professions. Pour son budget de mars 2018, le gouvernement a finalement décidé de réserver 15 millions de dollars pour la rémunération du dernier stage en enseignement. Or, cela ne représente qu'un salaire d'environ 5\$ l'heure pour les étudiantes et étudiants concernés ! Rappelons que les stagiaires en enseignement sont majoritairement des femmes. Nous reviendrons sur ces différents éléments plus loin.

---

#### 1.4.4. La formation continue en enseignement

La formation initiale accorde le droit d'enseigner. Toutefois, même si une formation continue n'est pas obligatoire pour conserver ce droit d'enseigner, la plupart des maîtres poursuivent leur formation tout au long de leur carrière afin de mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences en plus d'enrichir leur pratique professionnelle.

Au Québec, le ministère de l'Éducation définit les orientations liées à la formation continue et gère les budgets de formation pour le personnel enseignant<sup>27</sup> alors que l'organisation des activités de perfectionnement est assumée par les directions d'école.

Les orientations actuelles en ce qui a trait à la formation continue du personnel enseignant ont été énoncées en 1999 dans le contexte de la réforme de l'éducation primaire et secondaire.<sup>28</sup> En se

---

<sup>25</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, op. cit., p. 1.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Formation continue », 2018, <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/formation-des-enseignants/formation-continue/> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>28</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999, p. 3,

basant sur les principes de base que la formation continue est une nécessité et qu'elle est une responsabilité individuelle et collective, sept orientations ont été énoncées<sup>29</sup> :

1. La formation continue doit être accessible à l'ensemble du personnel enseignant, c'est-à-dire non seulement aux membres du personnel qui bénéficient d'une permanence, mais aussi au personnel contractuel et suppléant ;
2. Elle doit être inscrite dans un projet en constante évolution afin de s'adapter aux besoins changeants et aux occasions de perfectionnement professionnel pouvant se présenter ;
3. Elle doit répondre aux besoins des personnes<sup>30</sup> qui travaillent dans une organisation. Ainsi, bien que les activités de formation continue soient organisées par les directions d'écoles, elles doivent l'être après avoir consulté les membres du personnel de l'école et en avoir convenu avec eux<sup>31</sup> en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables ;
4. Elle doit être un levier de l'adaptation des services aux choix sociaux en matière d'éducation. Ainsi, la formation continue doit tenir compte des besoins de perfectionnement engendrés par les changements dans les services éducatifs ;
5. Elle doit reposer sur une variété de moyens, notamment sur l'expertise du personnel enseignant. Il est à noter qu'en plus d'activités de formation continue comme la formation à l'université, les colloques, les congrès et les stages en entreprise, le ministère reconnaît la pertinence de la pratique réflexive, de la recherche-action, de la formation par les collègues et du partage d'expériences pédagogiques ;
6. Elle doit faire l'objet d'une évaluation formative afin de mesurer l'efficacité, l'efficience et la pertinence des activités de formation suivies par le personnel enseignant ;
7. Elle doit être valorisée. Il est même indiqué que la reconnaissance de la formation continue peut servir à faire progresser dans la carrière et favoriser la mobilité verticale et horizontale<sup>32</sup>.

---

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrientFormContinuePersEns\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrientFormContinuePersEns_f.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>29</sup> *Ibid*, p. 12-16.

<sup>30</sup> Il est à noter que la *Loi sur l'instruction publique* (art. 22, 6<sup>e</sup> alinéa) précise que le perfectionnement est une responsabilité individuelle et que la personne doit prendre des mesures appropriées afin d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. De plus, cette responsabilité est incluse dans la compétence professionnelle « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » du document ministériel *La formation à l'enseignement* déjà cité (voir le tableau 1 de ce document).

<sup>31</sup> *Loi sur l'instruction publique, op. cit.*, c. I-13.3, a. 96.20 et 96.21.

<sup>32</sup> De 1970 à 2000, la reconnaissance d'études universitaires permettait un classement plus élevé et une progression plus rapide dans les échelles salariales. Par contre, depuis la convention collective nationale de 2000-2005, la scolarité a moins d'incidence sur la rémunération. Elle permet de progresser plus rapidement dans les échelles, mais n'a plus d'impact après 17 ans d'expérience.



Comme il a été dit précédemment, le ministère de l'Éducation gère les budgets de formation pour le personnel enseignant. La Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre, adoptée au milieu des années 1990, oblige les employeurs dont la masse salariale annuelle excède deux millions, à investir au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation continue de tout leur personnel. Les commissions scolaires et les écoles privées sont assujetties à cette loi<sup>33</sup> et le ministère doit en tenir compte dans le financement accordé aux établissements scolaires.

En 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a mis en place le *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* afin de « soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire »<sup>34</sup>. Ce programme bénéficie d'un budget de 2,5 millions par année. Les projets sont financés jusqu'à un maximum de 100 000 \$ et peuvent s'échelonner sur deux ou trois ans. Plus d'une centaine de projets ont été acceptés. Toutefois, depuis 2015-2016, aucun nouveau projet n'est financé. Pourtant, une évaluation sommaire faite au cours de l'année 2013-2014 par le Centre de recherche et d'expertise en évaluation permettait de constater que ce programme avait des retombées positives : « les établissements d'enseignement scolaire profitent de formations répondant spécifiquement à leurs besoins et s'approprient les données de la recherche en éducation, les universités prennent connaissance des réalités du milieu de pratique et de l'expertise qui s'y développe. »<sup>35</sup>

En fait, la formation continue est de moins en moins financée. À partir de 2010, des compressions budgétaires ont été exigées des établissements scolaires et ceux-ci ont dû réduire leurs dépenses dans la majorité des postes budgétaires, dont les frais liés à la participation des enseignantes et enseignants aux activités de formation<sup>36</sup>. À cela s'ajoute maintenant une pénurie de personnel enseignant qui a, entre autres, pour résultat de limiter les possibilités de congés pour perfectionnement de ceux qui en font la demande<sup>37</sup>. Bien que le ministère apporte un certain soutien pour répondre aux besoins de développement professionnel des enseignantes et enseignants, le désinvestissement financier des dernières années ont eu des répercussions importantes sur les « ressources humaines et organisationnelles consacrées au développement professionnel du personnel enseignant »<sup>38</sup>.

---

<sup>33</sup> Cette information provient du Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science*, Québec, Gouvernement du Québec, 2014, p. 44, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>34</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, « Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire », 2017, <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>35</sup> Méliissa Després, « Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Une approche collaborative profitable », 9 décembre 2014, dans *Le Réseau ÉdCan*, <https://www.edcan.ca/articles/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/?lang=fr> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>36</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel...*, op. cit., p. 47.

<sup>37</sup> Dominique Scali, « Pénurie de profs : des enseignants qui ont déjà une classe sont obligés de faire du remplacement », *Journal de Montréal*, 9 mars 2018, <https://www.journaldemontreal.com/2018/03/09/depannage-obligatoire-a-lecole> (page consultée le 25 septembre 2018) ; Marco Fortier, « Quand les professeurs décrochent », *Le Devoir*, 20 janvier 2018, <https://www.ledevoir.com/societe/education/518067/quand-les-professeurs-decrochent> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>38</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel...*, op. cit., p. 122.

## 2. Réflexions critiques sur le système actuel de la formation des maîtres

Régulièrement, la formation des maîtres essuie plusieurs critiques, tant de la part du gouvernement que du public. Les médias ciblent certains éléments problématiques : « Les enseignants manquent de formation dans les disciplines spécialisées<sup>39</sup> » ; « Les futurs enseignants de maternelle 4 ans sont-ils suffisamment formés<sup>40</sup> ? » ; « Test de français : échec massif des futurs enseignants<sup>41</sup> », pour ne citer que quelques titres. Les critiques vont même plus loin en laissant entendre que plusieurs problèmes et ratés du système scolaire seraient causés par une formation inadéquate des maîtres ou pourraient être réglés grâce à une meilleure formation. Ainsi, en mai 2018, une étude de l'Institut du Québec va jusqu'à « prétendre que la formation du personnel enseignant expliquerait en partie le faible taux de réussite au Québec »<sup>42</sup>. D'ailleurs, la CAQ propose comme solution au décrochage scolaire des élèves de « mettre en place des mécanismes qui vont permettre aux enseignants de se former et d'avoir accès aux meilleures pratiques ». <sup>43</sup> Le miracle viendrait, selon la CAQ et le PLQ, de la création d'un Institut national d'excellence en éducation. Même le problème du décrochage des jeunes enseignantes et enseignants s'expliquerait en partie par « la formation initiale déficiente [...] qui ne prépare pas l'étudiant gradué à survivre aux premières années de classe<sup>44</sup> ». Encore là, bien que l'on déplore que les jeunes profs se trouvent souvent confrontés aux classes les plus difficiles, au lieu de s'attaquer aux causes structurelles qui conduisent à l'existence même de « classes difficiles », c'est la formation des maîtres qui est critiquée : « En guise de solution au déclin de la classe ordinaire, Sébastien Proulx mise sur les enseignants. "Il faut plus [sic] investir dans la formation initiale des maîtres. Comment ils peuvent mieux s'adapter." »<sup>45</sup> N'est-ce pas en mettre beaucoup sur les épaules du personnel enseignant et en faire des boucs émissaires alors que les conditions d'exercice de la profession enseignante se sont dégradées considérablement par des années de compressions budgétaires ?

---

<sup>39</sup> La Presse canadienne, « Les enseignants manquent de formation dans les disciplines spécialisées », *La Presse*, 27 novembre 2017, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201711/27/01-5145009-les-enseignants-manquent-de-formation-dans-les-disciplines-specialisees.php> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>40</sup> Marie-France Bélanger, « Les futurs enseignants de maternelle 4 ans sont-ils suffisamment formés », *Radio-Canada*, 23 janvier 2017, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1011952/futurs-enseignants-maternelle-4-ans-formation-experts> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>41</sup> Caroline Touzin, « Test de français : échec massif des futurs enseignants », *La Presse*, 18 septembre 2017, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201709/18/01-5134229-test-de-francais-echec-massif-des-futurs-enseignants.php> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>42</sup> Mélissa Simard, « Rapport sur le décrochage scolaire au Québec — Des conclusions erronées et méprisantes envers les profs », 2 mai 2018, dans *Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine*, <http://cdeacf.ca/actualite/2018/05/03/rapport-decrochage-scolaire-quebec-conclusions-erronees> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>43</sup> Daphnée Dion-Viens, « Les partis livrent leurs solutions au décrochage scolaire », *TVA Nouvelles*, 4 septembre 2018, <https://www.tvanouvelles.ca/2018/09/04/les-partis-livrent-leurs-solutions-au-decrochage-scolaire> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>44</sup> Mario Asselin, « Le calvaire des nouveaux enseignants », *Le Journal de Montréal*, 13 octobre 2015, <https://www.journaldemontreal.com/2015/10/13/le-calvaire-des-nouveaux-enseignants> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>45</sup> Isabelle Porter, « La dérive tranquille de la classe ordinaire », *Le Devoir*, 13 octobre 2016, <https://www.ledevoir.com/societe/education/482112/consultations-sur-la-reussite-scolaire-la-derive-tranquille-de-la-classe-ordinaire> (page consultée le 25 septembre 2018).

Pour contrer ces attaques, nous nous sommes prêtés au jeu de la critique afin d'analyser les lacunes possibles dans la formation initiale et continue des maîtres. Nous avons d'abord analysé les principales critiques faites dans les dernières années sur la formation disciplinaire, la formation en éducation préscolaire, la maîtrise du français, les stages et la formation continue des maîtres. Nous avons également élargi notre réflexion à des sujets connexes, soit les approches pédagogiques (avec, notamment, les défis de l'école inclusive), le décrochage enseignant et l'accès à la formation des maîtres.

## 2.1 La formation disciplinaire est-elle suffisante ?

À l'automne 2017, des chercheurs ont analysé les programmes de formation des maîtres au Québec et ont sondé plus de 200 enseignantes et enseignants<sup>46</sup>. Leur étude portait spécifiquement sur le baccalauréat en enseignement secondaire, profil Univers social (histoire et géographie), mais selon les auteurs, les conclusions peuvent s'appliquer également à d'autres profils de formation. Il ressort de leur recherche que la formation disciplinaire est très mince (la formation en histoire occupant en moyenne 25 % de la formation) au profit des cours de didactique et de psychopédagogie<sup>47</sup>. Notre analyse va dans le même sens.

Tel que mentionné précédemment, la réforme de la formation des maîtres dans les années 1990 a fait passer la formation initiale de 3 à 4 années de baccalauréat. La formation pratique représente maintenant de 15 à 20 % de la formation (18 crédits), soit l'équivalent de plus d'une session à temps plein. La formation disciplinaire représente quant à elle (pour la formation à l'enseignement au secondaire) entre 40 et 50 % de la formation dans la plupart des universités, à l'exception de l'UQÀM, où l'accent est mis sur la formation en didactique des matières enseignées (voir tableau 3). En somme, tous programmes confondus, la formation disciplinaire occupe l'équivalent de presque deux ans d'études à temps plein, soit le même temps qu'avant la réforme. Cette dernière a donc ajouté une année de formation initiale pour faire plus de place aux stages et à la formation en psychopédagogie. Cependant, la réforme a aussi introduit la formation à deux ou trois disciplines dans les programmes en univers social et en science et technologie, ce qui réduit grandement le temps consacré à une discipline dans ces programmes.

---

<sup>46</sup> Gilles Laporte, Laurent Lamontagne et Myriam D'Arcy, *La formation des maîtres en histoire. Les enseignants québécois sont-ils prêts au retour de l'enseignement des connaissances ?*, Coalition pour l'histoire, novembre 2017, <https://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/les-enseignants-quebecois-sont-ils-prets-au-retour-de-l-enseignement-des-connaissances.pdf> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>47</sup> *Ibid*, p. 19 et 62.

**Tableau 3**

Répartition des crédits en nombre et en proportion dans différents baccalauréats en enseignement au Québec<sup>48</sup>

Baccalauréat	Formation disciplinaire		Didactique		Pédagogie		Formation pratique (stages)	
	Crédits	%	Crédits	%	Crédits	%	Crédits	%
<b>UQÀM</b>								
Préscolaire-primaire	9	7,5 %	54	45 %	33	27,5 %	24	20 %
Français	33	27,5 %	42	35 %	27	22,5 %	18	15 %
Univers social	54	45 %	30	25 %	18	15 %	18	15 %
Maths	33	27,5 %	45	37,5 %	24	20 %	18	15 %
Sciences+ techno	51	42,5 %	33	27,5 %	18	15 %	18	15 %
<b>UdeM</b>								
Préscolaire-primaire	0	0 %	52	43,3 %	43	35,8 %	25	20,8 %
Français	57	46,3 %	18	14,6 %	26	21 %	22	17,8 %
Univers social	57	46,3 %	18	14,6 %	26	21 %	22	17,8 %
Maths	54	44 %	21	17 %	26	21 %	22	17,8 %
Sciences+ techno	De 60 à 66 selon les choix		13		26		22	17,8 %
<b>UQÀC et Uds</b>								
Préscolaire-primaire	0	0 %	33	27,5 %	66	55 %	21	17,5 %
Français	54	45 %	9	7,5 %	33	27,5 %	24	20 %
Univers social	54	45 %	9	7,5 %	33	27,5 %	24	20 %
Maths	51	42,5 %	12	10 %	33	27,5 %	24	20 %
Sciences+ techno	51	42,5 %	12	10 %	33	27,5 %	24	20 %

<sup>48</sup> Tableau élaboré en 2016 à partir des informations sur les cours à suivre dans les diverses formations à l'enseignement à l'Université du Québec à Montréal, à l'Université de Montréal, à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec à Chicoutimi.

La FNEEQ défend depuis longtemps l'importance de la formation disciplinaire dans les programmes universitaires en enseignement. Au Congrès de mai 2003, la FNEEQ affirmait par le biais d'une résolution « que la formation des maîtres passe aussi par une solide formation disciplinaire<sup>49</sup> ». Plus récemment, dans son mémoire sur le projet gouvernemental de création d'un institut national d'excellence en éducation, la Confédération des syndicats nationaux (CSN) propose plutôt les pistes de solutions suivantes :

« Nous recommandons que la formation initiale et la formation continue exposent les enseignantes et enseignants à un éventail large de courants de pensée tout en facilitant leur appropriation par un effort de vulgarisation et de mise en pratique. Bien qu'il soit beaucoup question de l'appropriation d'approches pédagogiques, d'autres éléments sont importants, parmi ceux-ci, la maîtrise du français et les connaissances disciplinaires. Il faut insister sur l'importance de la formation disciplinaire. Un besoin est clairement exprimé pour améliorer les connaissances disciplinaires, particulièrement au secondaire. Malheureusement, tant le programme actuel de formation des maîtres que l'offre de formation dans les écoles et les commissions scolaires couvrent peu cet aspect. Cela devient alors une responsabilité individuelle des enseignantes et des enseignants d'améliorer leurs connaissances dans leur champ d'enseignement alors que tous les domaines du savoir évoluent. Le référentiel des compétences professionnelles des enseignants et les contenus des manuels scolaires devraient refléter ces changements. Nous réclamons une bonification de la formation disciplinaire dans la formation initiale. Nous recommandons également que le ministère crée, à l'instar de l'enseignement supérieur, des comités disciplinaires formés d'experts et d'enseignants afin de mettre à jour les connaissances dans les différents champs d'enseignement. »<sup>50</sup>

Des intervenants du milieu de l'enseignement considèrent aussi que l'équilibre entre formation disciplinaire et formation psychopédagogique penche trop en faveur de cette dernière. C'est le cas par exemple du philosophe Normand Baillargeon (professeur retraité des sciences de l'éducation à l'UQAM), qui considère que « la réforme scolaire a réduit considérablement la place des savoirs disciplinaires [alors que] la formation des maîtres doit passer par une solide formation disciplinaire afin d'assurer la maîtrise des savoirs à enseigner [,] pour enseigner [ainsi que pour] transform[er] les enseignants en enseignants cultivés.<sup>51</sup> ». La Coalition pour l'histoire, à l'origine de l'étude citée précédemment, souligne également quelques effets pervers d'une formation disciplinaire minimaliste :

« [...] la minceur de la formation disciplinaire peut handicaper un enseignant au moment de dispenser un enseignement riche et édifiant. [De plus, la] place prise par la formation didactique et psychopédagogique est devenue telle que le parcours

---

<sup>49</sup> FNEEQ, *Recommandations et orientations adoptées au 26<sup>e</sup> Congrès de la FNEEQ*, Montréal, FNEEQ, 2003, p. 6, [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Propositions\\_adoptees\\_au\\_congrxs\\_FNEEQ\\_2003.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Propositions_adoptees_au_congrxs_FNEEQ_2003.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>50</sup> CSN, *Mémoire présenté par la Confédération des syndicats nationaux (CSN) au groupe de travail sur la création d'un institut national d'excellence en éducation*, Montréal, CSN, 13 novembre 2017, p. 6, [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2017-11-13-memoire-CSN\\_institut-excellence-education.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2017-11-13-memoire-CSN_institut-excellence-education.pdf) (page consultée le 3 octobre 2018).

<sup>51</sup> Normand Baillargeon, *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2009, cité dans Rakia Laroui, « Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec », *Repères*, n° 44, 2011, p. 81, <http://journals.openedition.org/reperes/176> (page consultée le 26 septembre 2018).

académique du futur enseignant est de plus en plus confiné au schéma de pensée conçu pour lui par sa faculté de sciences de l'éducation ; le nombre de cours fournis par d'autres départements est désormais si réduit qu'il est illusoire de prétendre que les candidats ont eu l'occasion de profiter de la synergie et de la pluralité des points de vue que doit procurer le milieu universitaire. »<sup>52</sup>

Pour certains acteurs, remplacer des crédits en pédagogie par des crédits supplémentaires en formation disciplinaire permettrait de combler un besoin, surtout en ce qui concerne les cours spécialisés. Or, pour d'autres, les cours de pédagogie doivent demeurer, mais être améliorés<sup>53</sup>, particulièrement en ce qui concerne la gestion de classe. Le renforcement de la formation disciplinaire pourrait-il au moins passer par une augmentation du niveau des cours disciplinaires donnés à l'université ? En tout état de cause, les avis multiples sur cette question cruciale justifieraient sans doute la mise en place d'une réflexion gouvernementale d'envergure.

Une autre avenue, qui ne règle cependant en rien le problème de la formation initiale, réside dans une modification des voies d'accès au brevet d'enseignement de sorte que la personne détentrice d'un baccalauréat disciplinaire ait l'autorisation légale d'enseigner après une formation de base suffisante en pédagogie. Cette question sera traitée plus loin dans la section sur l'accès à la formation (section 3.7).

## 2.2 Préscolaire : où es-tu ?

Dans son article du 25 janvier 2017 sur la formation des maîtres en éducation préscolaire, Marie-France Bélanger rapportait les propos d'étudiantes au programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'UQAM. À la veille d'entamer leur stage en maternelle, celles-ci indiquent que les cours consacrés aux enfants de 4 à 5 ans sont rares dans leur parcours universitaire, qu'on parle peu du préscolaire dans leurs cours et que le programme devrait plutôt s'appeler « baccalauréat en enseignement primaire, et un peu préscolaire! »<sup>54</sup> Selon les données compilées par l'Équipe de recherche Qualité des contextes éducatifs de la petite enfance et rapportées dans le même article, cette situation n'est pas exclusive à cette université et il s'avère que « la formation est insuffisante pour préparer les futurs enseignants de maternelle 4 ans »<sup>55</sup>. Plusieurs voix s'élèvent depuis des années pour demander des modifications à la formation initiale des maîtres afin de mieux outiller les enseignantes et enseignants de maternelle, sans que leurs recommandations n'aient donné lieu à des changements notables à l'offre de formation des universités pour l'instant. Les lacunes en éducation préscolaire dans la formation des maîtres influencent le débat social en cours sur le genre de services éducatifs (CPE ou maternelle) à privilégier pour les enfants de 4 ans<sup>56</sup>.

---

<sup>52</sup> G. Laporte, L. Lamontagne et M. D'Arcy, *La formation des maîtres...*, op. cit., p. 62.

<sup>53</sup> D'ailleurs, certaines approches pédagogiques ne reposent pas toujours sur des bases scientifiques solides. Voir à ce sujet Normand Baillargeon, *Légendes pédagogiques : l'autodéfense intellectuelle en éducation*, Montréal, Les Éditions Poètes de brousse, 2013.

<sup>54</sup> M.-F. Bélanger, « Les futurs enseignants... », op. cit.

<sup>55</sup> *Ibid.*

<sup>56</sup> Voir à ce sujet FNEEQ, Comité école et société, « Chronique 82 – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé – Un cadeau empoisonné? », 30 avril 2018, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-82-maternelle-4-ans-a-temps-plein-en-milieu-defavorise-un-cadeau-empoisonne/> (page consultée le 26 septembre 2018) ; Myriam Fimbry, « Il faut miser sur les CPE

Ce document n'est pas le lieu pour disposer de cette controverse. Il vise plutôt à analyser si la formation actuelle des maîtres en éducation préscolaire est adéquate. Pour ce faire, nous résumerons l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec et de la formation des maîtres dans ce domaine, puis nous présenterons les principaux avis faits à ce sujet.

La maternelle 5 ans est offerte à demi-temps depuis 1964, puis à temps plein à partir de 1997. Pour sa part, la maternelle 4 ans a d'abord été offerte à temps partiel dans les milieux défavorisés à partir de 1973 afin de permettre aux enfants issus de ce type de milieu d'avoir accès à des services éducatifs gratuits. En 1997, l'implantation de nouvelles classes de maternelle 4 ans à temps partiel est suspendue en privilégiant plutôt la création des centres de la petite enfance (CPE) dont le programme éducatif repose sur les mêmes principes que le programme d'éducation préscolaire (accent mis sur le développement global de l'enfant, sur le fait qu'il est un être unique, actif dans son apprentissage et qu'il apprend par le jeu)<sup>57</sup>. En 2013, le ministère de l'Éducation met sur pied le projet de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) sur la base du constat que les enfants de ces milieux fréquentent moins les services éducatifs comme les centres de la petite enfance (CPE) que ceux de familles mieux nanties<sup>58</sup>. L'implantation des maternelles 4 ans TPMD se fait graduellement : 56 classes en 2013, puis 88 en 2015, 188 en 2016 et 288 en 2017<sup>59</sup>. Le *Plan d'action gouvernemental pour l'inclusion économique et la participation sociale 2017-2023* prévoyait « poursuivre l'ouverture de classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé »<sup>60</sup>. Pour sa part, la CAQ a promis la maternelle 4 ans pour tous les enfants pendant la campagne électorale. Fraîchement élue, elle semble vouloir nuancer sa position.

La formation des maîtres, en ce qui concerne l'éducation préscolaire, a suivi une autre évolution. Dans les années 60, une formation spécialisée en éducation préscolaire était offerte dans les écoles normales, puis dans les universités. En 1978, la spécialisation préscolaire est abandonnée afin d'offrir une formation générale pour l'enseignement au préscolaire et au primaire, ce qui permet au personnel ayant ce diplôme d'enseigner à ces deux niveaux scolaires. L'éducation préscolaire perd sa formation spécifique et sa place varie d'une université à l'autre dans le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

---

plutôt que sur la maternelle, selon une étude », *Radio-Canada*, 3 septembre 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1121009/cpe-maternelle-etude-quatre-ans-elections> (page consultée le 26 septembre 2018) ; et Nathalie Bigras et Patrick Paulin, « La maternelle 4 ans pour tous, une mauvaise affaire pour tous ». *La Presse +*, 19 septembre 2018, [http://plus.lapresse.ca/screens/4e7d70dc-38f0-48b7-bec6-c7c8a9409627\\_7C\\_0.html](http://plus.lapresse.ca/screens/4e7d70dc-38f0-48b7-bec6-c7c8a9409627_7C_0.html) (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>57</sup> Le portrait de l'évolution de l'éducation préscolaire des années 1960 à 2013 est tiré du mémoire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire. Mémoire présenté au conseil supérieur de l'éducation*, Montréal, AÉPQ, janvier 2004, p. 2, 6 et 9, <https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/mmoireapq-cse2004.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>58</sup> Commission sur l'éducation à la petite enfance, *Pour continuer à grandir. Rapport*, Montréal, Association québécoise des CPE, février 2017, p. 26, <http://www.aqcpe.com/content/uploads/2017/02/commission-education-petite-enfance-rapport-complet.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>60</sup> Québec, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, *Plan d'action gouvernemental pour l'inclusion économique et la participation sociale, 2017-2023*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, p. 53, [https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_plan\\_action\\_2017-2023.pdf](https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_plan_action_2017-2023.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).

Déjà en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que les programmes de formation en enseignement ne laissent pas assez de place à la pédagogie préscolaire (qui doit être axée sur le développement global de l'enfant) et qu'elle est supplantée par les cours de didactique liée à une discipline donnée. Trois ans plus tard, en 1999, le peu de place accordée à l'éducation préscolaire dans les programmes de formation initiale à l'enseignement est également souligné par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE).<sup>61</sup> En 2004, l'Association d'éducation préscolaire du Québec (dont le conseil d'administration est composé principalement d'enseignantes au niveau préscolaire) proposait d'augmenter le nombre de cours portant sur l'éducation préscolaire, de s'assurer qu'une place importante soit accordée à l'éducation préscolaire dans les autres cours de la formation enseignante, de mettre en place un stage obligatoire en classe préscolaire jumelé à un cours obligatoire sur l'éducation préscolaire et d'établir un référentiel de compétences professionnelles spécifiques à l'éducation préscolaire.<sup>62</sup>

Le CSÉ revient à la charge en 2011 à la suite d'une enquête faite auprès des enseignantes et enseignants de maternelle. Il recommande au ministre de l'Éducation, au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et aux facultés des sciences de l'éducation de prendre en compte les particularités du préscolaire, d'augmenter le nombre de cours portant spécifiquement sur le préscolaire et d'instaurer un stage obligatoire au préscolaire<sup>63</sup>.

Depuis 2013, plusieurs autres organismes ainsi que des équipes de recherche provenant de facultés de sciences de l'éducation<sup>64</sup> déplorent le peu de cours consacrés exclusivement à l'éducation préscolaire et suggèrent des changements dans la formation initiale afin de fournir une formation spécialisée en éducation préscolaire.

---

<sup>61</sup> Ces différentes informations sur l'évolution de la formation des maîtres en éducation préscolaire proviennent du mémoire de l'Association d'éducation préscolaire du Québec, *L'évolution de la profession...*, op. cit., p. 4.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 76-77.

<sup>63</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services : Avis à la ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport*, Québec, Gouvernement du Québec, 2012, p. 85, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>64</sup> On pourra voir, notamment, CSN, *Mémoire sur le projet de loi n° 23 Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de cinq ans présenté à la Commission de la culture et de l'éducation*, Montréal, CSN, 29 avril 2013, p. 12, [https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2013\\_04\\_29\\_memoire\\_PL23\\_CSN.pdf](https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2013_04_29_memoire_PL23_CSN.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018) ; Nathalie Bigras, et al., *Mémoire formulé dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues, Équipe de recherche sur la qualité des contextes éducation et petite enfance 2016, p. 15, [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MEES\\_memoire2016\\_final.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MEES_memoire2016_final.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018) ; Commission sur l'éducation à la petite enfance, *Pour continuer à grandir*, op. cit., p. 50 ; Christa Japel, *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* (Rapport de recherche. Programme Actions concertées), Montréal, Université du Québec à Montréal, mars 2017, p. 6-7, [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_JapelC\\_rapport\\_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f) (page consultée le 26 septembre 2018).



Enfin, dans une lettre adressée à la ministre Hélène David en juin 2017, l'Association d'éducation préscolaire du Québec fait les recommandations suivantes :

- Rendre obligatoire un stage en classe maternelle de 4 et 5 ans, d'un minimum de 25 jours, pour tous les étudiants au baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire entre la 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année de leur formation ;
- Augmenter les cours obligatoires portant spécifiquement sur l'éducation et l'intervention préscolaires, tant pour la maternelle 4 ans que pour la maternelle 5 ans. Ces cours devraient être donnés par des spécialistes du champ préscolaire et correspondre au quart des crédits du programme (exemple : 31 crédits pour un programme de 125) ;
- Offrir, en formation initiale, un minimum de 3 crédits en lien avec le développement global de l'enfant d'âge préscolaire (0-5 ans) et les pratiques reconnues et soutenues par la recherche.<sup>65</sup>

Une analyse des cours offerts présentement dans les programmes universitaires en enseignement préscolaire et primaire confirme que la formation des maîtres ne semble pas s'être adaptée aux particularités de la petite enfance. Dans la plupart des universités, deux ou trois cours seulement sont consacrés spécifiquement à l'éducation préscolaire<sup>66</sup>. Par ailleurs, les cours de didactique contiennent habituellement les termes « au préscolaire et au primaire », ce qui fait en sorte qu'il est difficile d'estimer la proportion du cours consacrée au préscolaire.

Par ailleurs, très peu d'universités proposent des cours consacrés à l'apprentissage par le jeu (alors qu'il constitue une des orientations du programme ministériel de l'éducation préscolaire 4 ans mis à jour en 2017)<sup>67</sup> et au développement d'autres dimensions de l'enfant que les domaines langagier et cognitif. Pourtant, le programme d'éducation préscolaire 4 ans spécifie qu'il vise à favoriser le développement global de l'enfant et qu'il faut s'assurer que chaque enfant se développe dans tous les domaines : physique, moteur, affectif, social, langagier et cognitif<sup>68</sup>.

D'ailleurs, lors d'une recherche visant à analyser l'impact de la maternelle 4 ans sur la préparation à l'école, l'équipe de Christa Japel (professeure au département d'éducation et de formation spécialisées de l'UQAM) a constaté que les interventions éducatives dans les maternelles 4 ans TPMD mettent surtout l'accent sur la « scolarisation » plutôt que sur le développement de compétences affectives et sociales qui favorisent l'apprentissage et sont essentielles pour la réussite scolaire.<sup>69</sup> La maternelle 4 ans à temps plein permet d'aider les enfants dans leur développement cognitif et

---

<sup>65</sup> Association d'éducation préscolaire du Québec, *Formation initiale offerte par les universités aux futures enseignantes à l'éducation préscolaire* (21 juin 2017), Lettre à la ministre Hélène David, [http://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/01/AEPQ\\_Lettre\\_ministre\\_Helene\\_David\\_formation\\_initiale\\_2017.pdf](http://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/01/AEPQ_Lettre_ministre_Helene_David_formation_initiale_2017.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>66</sup> L'Université de Montréal fait cependant exception puisqu'elle offre plus de formation en éducation préscolaire, dont un stage obligatoire au préscolaire durant la 2<sup>e</sup> année de formation.

<sup>67</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Éducation préscolaire 4 ans*, 2017, Québec, Gouvernement du Québec, p. 9, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/Prescolaire\\_4ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>68</sup> *Ibid.*, p. 4 et 9.

<sup>69</sup> C. Japel, *Les maternelles 4 ans...*, *op. cit.*, p. 20.

langagier<sup>70</sup>, mais les autres dimensions du développement ne sont pas suffisamment développées. En fait, la recherche de Japel, qui a comparé plus de 300 élèves ayant fréquenté la maternelle 4 ans à temps plein ou à temps partiel avec le même nombre d'élèves d'un même milieu socioéconomique qui n'en ont pas fréquenté, n'a pas trouvé de différences significatives entre ces deux groupes quant à leur préparation à l'école. Bien que plusieurs facteurs puissent expliquer ces résultats (comme les ratios trop élevés ou le manque de matériel pédagogique, d'équipements et de locaux adaptés aux enfants 4 ans), Japel suggère d'améliorer la formation initiale et la formation continue consacrées à l'éducation préscolaire<sup>71</sup>.

Qu'en est-il de la formation continue? Lors de l'implantation du projet de la maternelle 4 ans TPMD, le ministère a offert quatre formations de deux jours durant l'année 2013-2014 et deux rencontres virtuelles d'accompagnement durant l'année 2014-2015<sup>72</sup>. Sans aller jusqu'à recommander un programme court de 2<sup>e</sup> cycle en éducation préscolaire comme le fait l'équipe de recherche sur la qualité des contextes éducatifs de la petite enfance de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM<sup>73</sup>, une formation continue plus poussée que ce qui est offert présentement, reconnue par des crédits universitaires, pourrait être une solution intéressante pour le personnel enseignant en fonction.

Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation à l'UQAM, annonçait le 3 septembre dernier que l'actualisation du référentiel de compétences professionnelles devrait faire en sorte « que les futurs enseignants et enseignantes soient mieux formés pour intervenir auprès des enfants de quatre ans »<sup>74</sup>. Cette actualisation devrait donc apporter des changements dans la formation initiale et continue des maîtres, ce qui est à souhaiter.

### 2.3 Maîtrise du français des futures enseignantes et enseignants : à qui la faute ?

Depuis plusieurs années, les lacunes en français d'une bonne proportion des futurs enseignantes et enseignants font la manchette. Bien sûr, cela s'avère très préoccupant, mais il faut d'abord se poser des questions, notamment sur les problèmes du système actuel en termes d'enseignement du français au primaire et au secondaire, plutôt que de jeter le blâme sur ce futur personnel enseignant, qui a reçu le même enseignement du français que toute la population québécoise.

Selon le Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), seulement 51,3 % des Québécois-es âgés de 16 à 24 ans atteignent un niveau de compétence 3 (niveau « bon »), 4 ou 5 (niveau « excellent ») en littératie<sup>75</sup>. Par ailleurs, une bonne

---

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>72</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Rapport du ministre. Mise en œuvre du service éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Québec, Gouvernement du Québec, juin 2015, p. 10, [http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique\\_108129&process=Original&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rIij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz](http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique_108129&process=Original&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rIij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz) (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>73</sup> N. Bigras et al., *Mémoire formulé dans...*, op. cit., p. 15.

<sup>74</sup> M. Fimbry, « Il faut miser... », op. cit.

<sup>75</sup> Québec, Institut de la statistique du Québec. *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI<sup>e</sup> siècle – Rapport québécois du Programme pour*

proportion des finissants et des finissantes du secondaire démontre des lacunes en français selon les résultats à l'épreuve unique en français du 5<sup>e</sup> secondaire : « Même s'ils peuvent consulter un dictionnaire, une grammaire et un recueil de conjugaison, 27 % [des finissant-es du secondaire] n'ont pas réussi le test en 2014. C'est 10 % d'échec de plus qu'en 2009. Si on isole les critères de la grammaire et de l'orthographe, on constate que, cette année-là, 45 % ont échoué au test.<sup>76</sup> » Or, le gouvernement libéral a laissé traîner ce dossier depuis une dizaine d'années. En 2008, Jean Charest, alors chef du parti libéral et Premier ministre du Québec, avait lancé un plan d'action ambitieux, mais n'y avait pas donné suite (ou si peu), pas plus que les ministres de l'Éducation successifs.<sup>77</sup> Au lieu de proposer une révision sérieuse du programme d'enseignement du français au primaire et au secondaire, assortie de ressources financières à la hauteur des besoins, autant le ministre Proulx<sup>78</sup> que son prédécesseur, François Blais, ont plutôt eu tendance à proposer, comme solutions « concrètes », de nouvelles contraintes pour les enseignantes et enseignants : resserrement des critères d'admission aux programmes de formation des maîtres, augmentation de la diplomation requise pour l'exercice du métier, création d'un ordre professionnel<sup>79</sup>. Bien sûr, des améliorations peuvent être apportées aux programmes universitaires quant à l'apprentissage de l'enseignement du français, mais encore faut-il d'abord que le système d'éducation ait permis aux futurs enseignantes et enseignants d'atteindre une maîtrise suffisante de la langue à la fin de leur parcours scolaire primaire-secondaire.

Le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), test que les futurs enseignantes et enseignants doivent réussir avant leur troisième stage (donc à mi-parcours de leur programme), a lui aussi fait couler beaucoup d'encre : « à leur premier essai, près de la moitié des futurs enseignants québécois ont échoué à l'examen de français obligatoire pour l'obtention de leur brevet d'enseignement en 2016. À l'échelle de la province le taux de réussite au TECFÉE à la première passation est même en baisse, oscillant entre 58 % en 2011 et 53 % [en 2016].<sup>80</sup> » Le Conseil supérieur de la langue française recommande de « limiter le nombre de possibilités de reprises », de « réfléchir aux compétences linguistiques évaluées par ce test ainsi qu'à la façon dont elles sont évaluées » en plus de « veiller à ce que le niveau du TECFÉE soit supérieur à celui des tests administrés à l'entrée de l'université ou à la fin des études collégiales.<sup>81</sup> » L'Association des doyens, doyennes et

---

*l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, décembre 2015, p. 72, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>76</sup> Jocelyne Richer, « Pas de stratégie pour le français à l'école », *Le Devoir*, 16 décembre 2015.

<https://www.ledevoir.com/societe/education/458089/pas-de-strategie-pour-le-francais-a-l-ecole> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> Sébastien PROULX, *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*, Québec, Septentrion, 2018.

<sup>79</sup> Le débat sur un ordre professionnel des enseignants a pourtant été fait à plusieurs reprises et l'utilité d'un ordre n'a pas été démontrée. Voir à ce sujet : Québec, Office des professions du Québec, *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et enseignants*, Québec, Gouvernement du Québec, décembre 2002, <https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>80</sup> Caroline Touzin, « Lacunes en français des futurs enseignants : "Le jour de la marmotte" », *La Presse*, 19 septembre 2017. <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201709/19/01-5134562-lacunes-en-francais-des-futurs-enseignants-le-jour-de-la-marmotte.php> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>81</sup> Conseil supérieur de la langue française, *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire : Avis à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française*, Québec,

directeur, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec demande aussi depuis deux ans que le nombre de passations soit limité à quatre<sup>82</sup>. De leur côté, les enseignantes et enseignants rencontrés lors de notre consultation ont critiqué la validité du test en indiquant qu'il est trop basé sur les exceptions et qu'il évalue mal les connaissances plus fondamentales de la langue française. Faudrait-il modifier le test ? C'est ce qu'a suggéré le Parti libéral du Québec lors de la récente campagne électorale. Il proposait de créer « un examen national de maîtrise du français qui remplacera l'actuel examen du TECFÉE »<sup>83</sup>. Pour sa part, dans son *Plan de valorisation de la profession enseignante*, la CAQ prévoit maintenir le TECFÉE et limiter à trois le nombre de reprises possibles au test qui devrait être réussi avant ou au cours de la première année d'étude en éducation.<sup>84</sup>

Afin de pallier les lacunes révélées par ces tests quant à la maîtrise du code linguistique, on peut rapidement pointer quelques éléments qui permettraient un meilleur enseignement du français au primaire et au secondaire, pistes de solution qui font déjà consensus dans le milieu. Notamment, le Conseil supérieur de la langue française recommande « que le nombre d'heures allouées hebdomadairement au français, langue d'enseignement, dans le régime pédagogique au premier cycle du primaire soit augmenté et que ce nombre d'heures devienne prescriptif », ce qui n'est pas le cas actuellement, et « que le nombre d'heures d'enseignement du français prévu au régime pédagogique du secondaire [...] devienne [aussi] prescriptif. »<sup>85</sup> Cela est d'autant plus important que « le temps imparti au français [...] dans l'enseignement secondaire n'a cessé de diminuer de 1950 à 1990, enregistrant une perte de 20 à 40 % selon le cursus [...] [et que] cette érosion se poursuit, nonobstant le régime pédagogique.<sup>86</sup> » De plus, compte tenu du fait que la maîtrise de la langue orale est non seulement importante en soi, mais que celle-ci a aussi un impact significatif sur l'apprentissage de la langue écrite, il y aurait lieu de hausser le niveau enseigné au primaire et au secondaire. On pourrait également creuser la question du non redoublement des élèves qui échouent dans une matière et qui se voient ainsi entraînés dans une spirale d'accumulation des lacunes à un niveau tel qu'il devient ensuite difficile de les aider à rattraper tout ce retard accumulé et à se défaire de « mauvais plis ».

Ainsi, l'augmentation des critères d'admission aux programmes universitaires de formation des maîtres n'est possible que si le parcours primaire-secondaire permet à la majorité d'atteindre un niveau de maîtrise du français suffisant à la poursuite d'études supérieures. La hausse de ces critères d'admission doit aussi impliquer que la profession enseignante soit attirante pour les candidates et candidats. Tel que le soulignaient Suzanne-G. Chartrand (professeure retraitée de l'Université Laval) et Marie-Andrée Lord (professeure agrégée au département d'études sur l'enseignement et

---

Gouvernement du Québec, 2015, p. 40, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>82</sup> Caroline Touzin, « Lacunes en français... », *op. cit.*

<sup>83</sup> Parti libéral du Québec, « Mieux outiller et mieux valoriser nos enseignantes et nos enseignants », 2018, <https://plq.org/fr/engagements/mieux-outiller-et-mieux-valoriser-nos-enseignantes-et-nos-enseignants/> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>84</sup> Coalition Avenir Québec, *Plan de valorisation de la profession enseignante*, Montréal, Coalition Avenir Québec, mai 2018, p. 10, <https://v2018.lacaq.org/wp-content/uploads/2018/05/plan-de-gouvernance-scolaire-finalweb.pdf> (page consultée le 25 septembre 2018)

<sup>85</sup> Conseil supérieur de la langue française, *Rehausser la maîtrise...*, *op. cit.*, p. 35.

<sup>86</sup> Suzanne G. Chartrand et Marie-Andrée Lord, « L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans », *Québec français*, n° 168, hiver 2013, p. 88, <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68675ac.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

l'apprentissage, chercheuse au CRIFPE-Laval), toutes deux didacticiennes du français, parmi les pistes à envisager pour améliorer l'enseignement du français, il serait nécessaire de revoir les conditions de travail du personnel enseignant : « Concrètement, cela voudrait dire [...] une valorisation sociale de la profession enseignante qui passerait par des exigences accrues de formation et d'autoformation, mais aussi par une hausse de la rémunération, la réduction du nombre d'élèves par classe, en français, compte tenu du caractère particulier (pensons aux heures de correction) de cette discipline spécifique et stratégique, car responsable d'apprentissages fondamentaux pour toutes les disciplines. »<sup>87</sup>

En ce qui a trait aux programmes de formation des maîtres, il nous semble important de pointer, d'abord et avant tout, les problèmes engendrés par l'approche par compétence, imposée depuis la réforme de 2001. « Le Ministère de l'éducation du Québec soutient que la structure des programmes de formation ne doit pas reposer sur une logique disciplinaire mais sur une "approche programme". De plus, la centration sur les compétences et sur l'agir a eu pour effet de laisser dans le flou l'ensemble des connaissances nécessaires au développement des compétences professionnelles visées.<sup>88</sup> » Le Conseil supérieur de l'éducation recommandait aussi, en 2004, « d'intégrer des compétences disciplinaires nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, et ce, dans toutes les disciplines, en particulier en langue d'enseignement, et d'établir les seuils de maîtrise jugés nécessaires.<sup>89</sup> » Par exemple, en ce qui a trait à l'enseignement du français, « le programme de formation n'aborde pas [la connaissance des fondements de l'enseignement de la lecture] alors qu'elle est capitale dans le développement de la lecture chez le jeune enfant.<sup>90</sup> » Publiés en 2011, les résultats d'un sondage mené par Rakia Laroui (professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQAR) auprès de 70 finissantes et finissants du programme de formation à l'enseignement préscolaire et primaire d'une université québécoise soulignent clairement cette problématique : « La grande majorité des finissants (cinquante répondants sur soixante-dix) considèrent que la formation des quatre années à l'université ne leur a pas permis d'acquérir des savoirs disciplinaires en français. Les répondants précisent qu'ils ont appris comment enseigner, comment planifier des situations d'apprentissage et des activités de lecture et d'écriture et comment adapter les pratiques enseignantes aux élèves en difficulté d'apprentissage, mais pas quoi enseigner [...].<sup>91</sup> »

Ainsi, en ce qui a trait à la place du français dans les programmes de formation des maîtres, plusieurs améliorations seraient envisageables. Tel que le soulignent Suzanne Richard (didacticienne du français et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke) et Carole Fisher (professeure titulaire à l'Université du Québec à Chicoutimi), « il suffit de parcourir les programmes des universités pour constater que les cours dévolus à l'enseignement du français dépassent à peine un cours par année, ce qui représente environ 10 % de la formation. Comparativement à la formation offerte au secondaire, les étudiants qui se destinent à l'enseignement primaire reçoivent cinq fois moins de formation pour enseigner le français. Est-ce à dire qu'enseigner la lecture, l'écriture, la grammaire, l'orthographe et la

---

<sup>87</sup> *Ibid.*

<sup>88</sup> Rakia Laroui, « Regards sur les... », *op. cit.*, p. 76.

<sup>89</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (version abrégée), Québec, Gouvernement du Québec, 2004, p. 22, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446F.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>90</sup> R. Laroui, « Regards sur les... », *op.cit.*, p. 76.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 82.

communication orale au primaire, avec tout ce que cela comporte, serait moins exigeant qu'au secondaire, et qu'une formation élémentaire suffirait? »<sup>92</sup>

En plus de ce nombre insuffisant d'heures consacrées au français, l'Association québécoise des professeurs de français recommande d'affiner les contenus de cours selon le parcours auquel se destinent ces futurs maîtres : 1<sup>er</sup> cycle et 2<sup>e</sup> cycles du primaire; 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles du secondaire. Selon elle, « tous les aspects de [l']émergence [de l'écrit] (le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres, la conscience phonologique et le principe alphabétique [...] devraient être travaillés dans les classes du préscolaire et au début du premier cycle du primaire. »<sup>93</sup> En plus du fait que certains programmes ne comprennent pas de cours obligatoires en linguistique ou en littérature par exemple, des lacunes en didactique du français sont aussi souvent pointées. Enfin, l'apprentissage du français oral devrait être clarifié et enrichi comme le recommande le Conseil supérieur de la langue française cité précédemment.<sup>94</sup>

À notre avis, sans aller jusqu'à demander une augmentation du nombre d'heures de formation en français dans le programme de formation des maîtres, il serait pertinent de fournir une formation plus approfondie en français langue maternelle, surtout dans le programme d'enseignement au primaire.

## 2.4 Les stages : une dimension essentielle, mais négligée

Comme nous le soulignons plus haut, les stages en milieu pratique sont une dimension essentielle à la formation des maîtres. L'enseignement à des jeunes étant un « art » particulier, il ne peut être appris de manière exclusivement théorique. Toutefois, malgré ses prétentions à être « Le parti [et] le gouvernement de l'éducation »<sup>95</sup>, le gouvernement Libéral n'a pas cru bon de valoriser ce type de formation en milieu scolaire, jusqu'à ce que l'approche des dernières élections et les luttes de la CRAIES (Campagne de revendications et d'actions interuniversitaires pour les étudiantes et les étudiants d'éducation en stage) et des CUTE (Comités unitaires sur le travail étudiant) ne l'y contraignent.

Et encore, le *Programme de valorisation des futures enseignantes et futurs enseignants*<sup>96</sup>, mis sur pied lors du dernier budget, ne concerne qu'une maigre compensation monétaire pour le stage final, au sein duquel les personnes étudiantes devaient payer des frais de scolarité et de déplacement, pour travailler à temps plein, de manière non rémunérée. Comme si la formation des maîtres comprenait

---

<sup>92</sup> Suzanne Richard et Carole Fisher, « Pour une meilleure maîtrise du français », *Le Devoir*, 1<sup>er</sup> mai 2013, <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/377050/pour-une-meilleure-maitrise-du-francais> (page consultée le 25 septembre 2018).

<sup>93</sup> Association québécoise des professeurs de français. *Consultation des membres de l'AQPF à propos des axes de la stratégie de renforcement des langues (MELS)*, Longueuil, Association québécoise des professeurs de français, janvier 2015, p. 6, [https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/documents-aqpf/201701141350/consultation\\_par\\_le\\_mels\\_sur\\_strategie\\_renforcement\\_des\\_langues.docx](https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/documents-aqpf/201701141350/consultation_par_le_mels_sur_strategie_renforcement_des_langues.docx) (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>94</sup> Conseil supérieur de la langue française, *Rehausser la maîtrise...*, op. cit., p. 36 et 41.

<sup>95</sup> Julia Posca, « "Le gouvernement de l'éducation" : oui mais laquelle? » *IRIS*, 19 mai 2016, <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/le-gouvernement-de-l-education-oui-mais-laquelle> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>96</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, « Programme de valorisation des futures enseignantes et futurs enseignants », 2018, <http://www.afe.gouv.qc.ca/programme-de-valorisation-des-futures-enseignantes-et-futurs-enseignants/> (page consultée le 28 septembre 2018).

une formation à la précarité que les enseignantes et enseignants vont devoir subir, ne serait-ce que pendant les premières années de leur carrière, combinant suppléances, classes « difficiles » et enseignement de matières externes à leur spécialisation.

Ce programme de « valorisation » laisse en suspens plusieurs éléments, qui ont d'ailleurs été négligés par tous les gouvernements antérieurs, mais qui devront être abordés avec urgence dans les mois et les années qui viennent. Parmi ceux-ci, notons l'absence de statut et de protection des stagiaires par la Loi sur les normes du travail (LNT), l'absence de rémunération et de compensation pour l'ensemble des stages ou encore l'hétérogénéité de l'encadrement des stages, que ce soit par des enseignantes et enseignants associés<sup>97</sup> ou par des superviseuses ou des superviseurs de stage. Quoi qu'il en soit, les associations étudiantes autant que les syndicats concernés ne manqueront pas de les faire surgir dans l'espace public.

---

#### 2.4.1 La lutte pour la rémunération des stages

La CRAIES et les CUTE sont devenus les principaux moteurs du mouvement étudiant contemporain. Trois grandes luttes ont réussi à faire de la rémunération des stages un sujet incontournable. La première a été celle des doctorantes et doctorants en psychologie qui sont parvenus, après quatre mois de grève de leurs stages et internat à l'automne 2016, à faire reconnaître par le gouvernement que l'internat en psychologie n'avait pas à être vu comme moins important que l'internat en médecine et à obtenir le versement de 250 bourses de 25 000 \$.

Cette victoire des doctorantes et doctorants en psychologie a donné un nouvel élan à la Campagne de revendication et d'actions interuniversitaires des étudiant-e-s en éducation en stage (CRAIES). Débutée en août 2014, cette campagne visait la rémunération du stage final en éducation. Cette revendication de la CRAIES a fait l'objet de nombreux débats internes. Bien qu'elle ait permis d'obtenir, lors du dernier budget, un montant de 15 millions par année pour compenser les coûts et la perte de revenus occasionnés par les stages finaux d'environ 3 900 étudiants, plusieurs militantes et militants vont se retirer du mouvement, le considérant trop limité et corporatiste. En effet, la CRAIES demandait 330\$ par semaine, et seulement pour le stage final d'environ 700 heures, soit une moyenne de 7\$/heure... Cette mesure aurait coûté environ 20 millions par année, ce qui signifie que le *Programme de valorisation des futures enseignantes et futurs enseignants* subventionné par la mesure budgétaire de 15 millions « valorise » le travail des stagiaires à environ 5,20\$/heure ! Bien que ce montant soit ridiculement bas et grugé en partie par l'impôt et par le calcul des prêts et bourses, le gain de 3 900 \$ en compensation pour le stage final est tout de même une importante victoire du mouvement étudiant.

Cependant, sur la base d'oppositions de principe (quant au type et aux modes de revendication<sup>98</sup>), ont surgi les CUTE (Comités unitaires sur le travail étudiant). Ne voulant pas réduire les revendications à un seul secteur, ni au seul stage final en éducation, ni restreindre leurs campagnes aux arguments acceptables aux yeux de l'État et des partis politiques (ou des ailes jeunesse de ceux-ci), les CUTE

---

<sup>97</sup> Responsables de l'encadrement des stagiaires dans leur lieu de stage et de leur évaluation par rétroaction.

<sup>98</sup> Comités unitaires sur le travail étudiant, « La CRAIES : "Tu pensais qu'c'tait ça que c'tait, mais c'tait pas ça que c'tait" », *Dissident.es*, 25 janvier 2018, <https://dissident.es/la-craies-tu-pensais-quctait-ca-que-ctait-mais-ctait-pas-ca-que-ctait/> (page consultée le 28 septembre 2018).

revendiquent la rémunération de tous les stages, de toutes les disciplines, voire même un salaire étudiant, en plus de la gratuité scolaire. Plusieurs au sein des CUTE considèrent que la mesure budgétaire du gouvernement vise à diviser le mouvement et vont jusqu'à proposer une grève générale illimitée, à l'hiver 2019, fondée sur les journées d'action organisées à l'automne 2017 et au printemps dernier.

---

#### 2.4.2 Les stages non rémunérés et la division sexuelle du travail

La perspective des CUTE ne se limite pas seulement au stage final ni à l'éducation en particulier. Ces comités considèrent que les inégalités dans la rémunération des stages en général sont tributaires d'un problème beaucoup plus large concernant la dévalorisation et la surexploitation des professions typiquement féminines – liés à la « reproduction » ou aux « soins » (*care*), comme l'enseignement, l'éducation à la petite enfance, les soins infirmiers, les sages-femmes, le travail social, etc. – et la survalorisation de métiers, typiquement masculins – comme la médecine, le droit, l'informatique, l'ingénierie, etc. – considérés comme « productifs », et donc mieux traités et mieux rémunérés. Ainsi, l'État et la société ne dévalorisent pas seulement l'enseignement, mais le travail « féminin » en général, considérant, par machisme systémique, qu'une bonne part de ce travail n'a pas à être rémunérée, comptant sur la vocation, la dévotion, voire même sur l'amour ou la solidarité, pour pallier le manque de ressources et de rémunération.

Lorsque l'approche néolibérale en éducation cherche à modeler celle-ci selon les « besoins du marché », on nous parle d'un « modèle dual »<sup>99</sup> (combinant études et emplois rémunérés) ; mais, curieusement, quand vient le temps de « valoriser » l'enseignement, on ne pense plus à combiner apprentissage et rémunération. Cette disparité pourrait s'expliquer par le fait que dans le cas de l'entreprise privée, ce n'est pas le public qui paie, tandis que dans le secteur des services publics, si. Pourtant, le public paie cher, en subventions et exemptions fiscales, les stages rémunérés du secteur privé. Par exemple, les entreprises qui accueillent des apprentis, reçoivent un crédit d'impôt « variant entre 24 % et 40 % du salaire ou de la compensation financière offerte à la personne stagiaire »<sup>100</sup>.

De plus, bien que les médecins se comportent comme des entrepreneurs, ils ne sont pas moins payés par le public. La ligne de démarcation entre les stages rémunérés et ceux qui ne le sont pas est plutôt relative à la division sexuelle du travail et à cette fausse distinction entre travail « productif » (méritant salaire) et le travail « reproductif », associé aux femmes et donc, « gratuit » (bien qu'essentiel à la reproduction du social autant que du capital).

---

<sup>99</sup> Modèle dual, supposément allemand mais qui, dans sa version québécoise, est davantage néolibéral qu'autre chose. Voir à ce sujet FNEEQ, Comité école et société, *Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec. Rapport d'étape*. Document présenté au Conseil fédéral, 25 au 27 mai 2016, Montréal, FNEEQ, p. 17-21, [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/ModeleDualAllemand\\_CVSMMP\\_LRP\\_18-mai.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/ModeleDualAllemand_CVSMMP_LRP_18-mai.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018) ; *Id.*, « Chronique 70 – L'adéquation formation-emploi – Nouveau cheval de Troie », 31 mars 2016, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/48099/> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>100</sup> Union étudiante du Québec, *Avis. La compensation financière des stages obligatoires. Première partie : Les stages en enseignement*, Montréal, Union étudiante du Québec, janvier 2018, p. 7, [https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2018/02/AVIS\\_STAGIAIRES2017\\_2018\\_Cc.pdf](https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2018/02/AVIS_STAGIAIRES2017_2018_Cc.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).



La lutte pour la rémunération des stages en enseignement (et ailleurs) ne tend donc pas seulement à améliorer les conditions de vie et d'étude des futurs enseignantes et enseignants, à « valoriser la profession » ou à « mieux retenir les jeunes »<sup>101</sup> ; elle tend également à corriger un tort immémorial subi par les femmes du fait d'une domination patriarcale intégrée dans nos structures sociales et étatiques.

---

#### 2.4.3 La reconnaissance d'un statut d'emploi pour les stagiaires

La lutte des CUTE s'est poursuivie et élargie à travers la fondation, en juin 2017, de la Coalition montréalaise pour la rémunération des stages, dont la revendication centrale est « le plein salaire et des conditions de travail convenables pour tou-tes les étudiant-es en situation de stage à tout ordre d'enseignement »<sup>102</sup>. Après une série de grèves et de manifestations locales et internationales<sup>103</sup>, d'autres actions sont à prévoir en vue d'une grève générale illimitée à l'hiver 2019 si le gouvernement ne répond pas aux demandes du mouvement concernant la rémunération de tous les stages et l'inclusion des stagiaires à la loi sur les normes du travail.

En effet, en plus du problème d'une rémunération digne pour tous les stages, les coalitions ou associations liées aux CUTE insistent sur la nécessité de reconnaître un statut au niveau des normes du travail qui protège les stagiaires en cas de maladie ou d'accidents de travail, de même que contre le harcèlement sexuel ou professionnel. Comme le soulignait le communiqué de presse du 21 mars 2018 des associations étudiantes pour la rémunération des stages, réagissant au dépôt du projet de loi 176<sup>104</sup>, par la ministre responsable du Travail, Dominique Vien :

En plus de l'absence de salaire pour les centaines d'heures de travail obligatoire à réaliser, source majeure d'endettement, les stagiaires ne bénéficient d'aucune protection garantie par la CNESST [Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail] et disposent de peu de mécanismes en cas de harcèlement sexuel, précisément du fait que les stages sont volontairement tenus à l'écart de la LNT [Loi sur les normes du travail]. Alors que la ministre Vien dit vouloir

---

<sup>101</sup> Martin Croteau, « Le ministère de l'Éducation "peut faire mieux", dit Proulx », *La Presse*, 27 février 2018, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201802/27/01-5155393-le-ministere-de-leducation-peut-faire-mieux-dit-proulx.php> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>102</sup> Coalition montréalaise pour la rémunération des stages, *Résumé des mandats. Assemblée de fondation d'une coalition montréalaise pour la rémunération des stages*, 3 juin 2017, p. 1, [https://docs.google.com/document/d/1FQS9qGhWw\\_jgvpz-AEf98hh\\_dDEd8Bf734fAt3tgIJc/edit](https://docs.google.com/document/d/1FQS9qGhWw_jgvpz-AEf98hh_dDEd8Bf734fAt3tgIJc/edit) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>103</sup> Voir, par exemple, Coalition montréalaise pour la rémunération des stages, *Journée internationale des stagiaires, 2017*, <http://www.globalinternsday.org/fr/accueil/> (page consultée le 30 septembre 2018). Voir également, Coalition montréalaise pour la rémunération des stages, « Grève mondiale des stagiaires - Plus de 15 000 étudiant-es en grève et des actions partout au Québec pour protester contre les stages non rémunérés », *Presse-toi à gauche*, 20 février 2018, <http://www.pressegauche.org/Grève-mondiale-des-stagiaires-Plus-de-15-000-etudiant-es-en-grève-et-des> (page consultée le 30 septembre 2018) ; *Id.*, « Près de 30 000 étudiant-es et stagiaires répondent à l'appel de la Grève internationale des femmes », *Presse-toi à gauche*, 8 mars 2018, <http://www.pressegauche.org/Pres-de-30-000-etudiant-es-et-stagiaires-repondent-a-l-appel-de-la-Greve> (page consultée le 30 septembre 2018) ; ou encore, Marie-Provence St-Yves, « Le débrayage reprend pour la rémunération des stages », *Montréal Campus*, 26 septembre 2018, <http://montrealcampus.ca/dev/2018/09/26/le-debrayage-reprend-pour-la-remuneration-des-stages/> (page consultée le 30 septembre 2018).

<sup>104</sup> Québec, Assemblée nationale, *Projet de loi n°176 : Loi modifiant la Loi sur les normes du travail et d'autres dispositions législatives afin principalement de faciliter la conciliation famille-travail*, 2018, <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-176-41-1.html> (page consultée le 28 septembre 2018).

renforcer le rôle de la LNT dans la prévention et le meilleur traitement des cas de harcèlement sexuel, pourquoi ignorer les milieux de stages alors qu'il est largement documenté que ceux-ci sont des environnements fort propices à ce type de violence ?<sup>105</sup>

---

#### 2.4.4 Des problèmes d'encadrement ?

La question des stages ne se limite pas au problème de leur rémunération ou de la reconnaissance d'un statut au niveau des normes du travail. Si les stages sont une dimension essentielle à la formation des maîtres et que leur existence est appréciée par la plupart sinon la totalité des personnes visées, il subsiste des problèmes dans leur mode d'opérationnalisation qui exigent qu'on s'y attarde.

Parmi ces problèmes, notons le moment de leur réalisation et la manière dont ceux-ci sont encadrés. Lors de la rencontre du regroupement privé en février 2017, la question des stages a soulevé un vif débat. Bien que ceux-ci soient considérés comme essentiels à la préparation des enseignantes et des enseignants, on déplore que le principal stage, qui permet d'être seul devant une classe, arrive trop tard dans le parcours des futurs maîtres. Comme le stage final n'arrive qu'à la 4<sup>e</sup> année d'université, une personne qui se découvre des difficultés majeures, par exemple dans sa gestion de classe, se trouve dans un cul-de-sac : malgré plus de trois années d'études, il lui faut alors entrevoir de se réorienter.

Des intervenantes et intervenants se sont également plaints de l'assistance prodiguée par les enseignantes et enseignants associés (responsables de l'encadrement du stagiaire dans son lieu de stage) ou des superviseuses ou superviseurs de stage (personnel engagé par la faculté d'éducation pour encadrer, superviser et évaluer les stagiaires) en indiquant que la qualité de cette assistance est très aléatoire, variant d'un établissement à l'autre et tributaire de l'expérience et de l'expertise de la personne qui encadre.

---

#### 2.4.5 Une catastrophique réforme à l'Université Laval

C'est pourtant un affaiblissement de cette supervision qui advient en ce moment à l'Université Laval, alors que cette institution cherche à remplacer plus de 50 de ses chargé-es de cours superviseuses et superviseurs de stage ayant 20, 30, voire 35 ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement préscolaire, primaire ou secondaire<sup>106</sup>, par 5 chargé-es d'enseignement n'ayant souvent qu'une connaissance théorique du métier<sup>107</sup>. De plus, ce nouveau type de supervision des stages ne se ferait

---

<sup>105</sup> Association des étudiantes et des étudiants de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'UQAM *et al.*, *Réforme de la Loi sur les normes du travail. Face au mépris des politicien.nes, les associations étudiantes pour la rémunération des stages préparent la prochaine étape de la mobilisation*, 21 mars 2018, p. 1, dans Association générale étudiante du Cégep du Vieux-Montréal, [http://www.agecvm.org/documents/fichiers/2018/03/03-com.presse-cute-prss\\_2018-03-21.pdf](http://www.agecvm.org/documents/fichiers/2018/03/03-com.presse-cute-prss_2018-03-21.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>106</sup> Alexandre Duval, « Des superviseurs de stage largués par l'Université Laval, dénonce leur syndicat », *Radio-Canada*, 24 mai 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1102694/superviseurs-stages-enseignement-universite-laval-coupees> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>107</sup> Jean-Guy Allard *et al.*, « Formation des maîtres en enseignement : où s'en va-t-on? », *Le Soleil*, 10 juin 2018, <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/formation-des-maitres-en-enseignement-ou-sen-va-t-on-ebcd8ad3788eebbfe9d0a7b62aa95327> (page consultée le 28 septembre 2018) ; Jean-Guy Allard *et al.*, « Les futurs enseignants

plus en présentiel, mais par une sorte de télé-enseignement imposé aux futures enseignantes et enseignants. Comme l'exprimait Christine Gauthier, présidente du SCCCUL, dans un éditorial intitulé « Notre colère concernant le dossier de la supervision des stages en éducation » :

Les futurs enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire ne pourront ainsi plus compter sur la présence de superviseurs en milieu de stage pour les accompagner dans leurs apprentissages. Selon le Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, l'avenir de la formation pratique en enseignement repose dorénavant sur la vidéoscopie, c'est-à-dire une prestation filmée, auto-évaluée par l'étudiante ou l'étudiant à l'aide d'outils théoriques et supervisée à distance, en différé. Exit le contact direct avec les classes où enseignent les stagiaires. Des « pratiques innovantes » – entendre numériques – supposant ainsi que les pratiques pédagogiques misant sur les rencontres en présentiel seraient devenues désuètes, archaïques ou dépassées.<sup>108</sup>

Présentée comme une « [amélioration de] son programme de supervision des stages en enseignement à des fins pédagogiques »<sup>109</sup>, la refonte du programme, effectuée de manière unilatérale par l'Université Laval, prétend obtenir « un plus grand engagement, une participation plus active et une présence accrue du futur personnel de supervision auprès des apprenants »<sup>110</sup>, en réduisant le temps d'encadrement de 324 heures par 12 étudiantes et étudiants à 150 heures par 15. Il s'agirait là d'un « miracle technologique » permettant la multiplication des profits grâce aux « outils technologiques déjà utilisés par le Département »<sup>111</sup>.

Dans la continuité de sa transformation en télé-université – imposant à ses étudiantes et étudiants jusqu'à 10% de cours offerts exclusivement en ligne – l'Université Laval prétend que ces nouveaux « chargés d'enseignement utiliseront ces technologies pour réaliser une analyse plus fine des compétences des stagiaires et une évaluation plus critique tout en favorisant le travail d'équipe et de collaboration avec les pairs »<sup>112</sup>. Mis à part une foi aveugle dans les avantages (pécuniers!) liés aux nouvelles technologies, il est difficile de comprendre comment le regard unidimensionnel d'une caméra permettra d'« observer et analyser la prestation d'un stagiaire sous différents angles »<sup>113</sup> mieux que ne le font actuellement les personnes chargées de cours superviseuses de stage en présentiel.

---

pâtiront de la supervision à distance, *Le Devoir*, 8 juin 2018, <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/529845/les-futurs-enseignants-patiront-de-la-supervision-a-distance> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>108</sup> Christine Gauthier, « Notre colère concernant le dossier de la supervision des stages en éducation », dans Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval, 12 juin 2018, [https://www.sccc.ulaval.ca/info\\_sccc/editorial/notre-colere-concernant-le-dossier-de-la-supervision-des-stages-en-education/](https://www.sccc.ulaval.ca/info_sccc/editorial/notre-colere-concernant-le-dossier-de-la-supervision-des-stages-en-education/) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>109</sup> Université Laval, « L'Université Laval améliore son programme de supervision des stages en enseignement à des fins pédagogiques », 24 mai 2018, <https://www.ulaval.ca/notre-universite/salle-de-presse/communiques-de-presse/details/article/luniversite-laval-ameliore-son-programme-de-supervision-des-stages-en-enseignement-a-des-fins-pedag.html> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>110</sup> *Ibid.*

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> *Ibid.*

Le directeur du Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage a beau prétendre que le « temps de déplacement libéré et [que] les sommes épargnées par l'utilisation des technologies seront réinvesties dans des séminaires d'analyse de pratiques auxquels les apprenants et les superviseurs prendront part ensemble »<sup>114</sup>, la compression à moins de la moitié des heures prévues pour ces supervisions laisse prévoir le contraire.

Douteuse sur le plan pédagogique, cette refonte du programme de supervision des stages est encore plus condamnable sur le plan syndical. Élaborée de manière unilatérale par le département et l'administration, sans consultation préalable des personnes chargées de cours qui supervisent pourtant l'essentiel des stages, cette réforme a été annoncée en pleines négociations de la convention collective du Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval (SCCCUL), alors que les parties avaient convenu d'aborder la question des superviseuses et superviseurs de stages<sup>115</sup>.

L'ensemble de la démarche n'est pas sans rappeler le conflit à la TÉLUQ<sup>116</sup>, tant par la compression du temps de travail (et, conséquemment, de la qualité de l'enseignement) par l'introduction de nouvelles technologies, que du fait de placer le syndicat devant des faits accomplis, négociant de mauvaise foi des conventions collectives qui, en bout de piste, concernent des définitions de tâches qui n'existeront peut-être plus au moment de la signature de l'entente.

---

#### 2.4.6 Les stages, qu'ossa donne ?

Pour conclure cette section sur les stages, rappelons l'importance de ceux-ci dans la formation des maîtres qui contraste avec le manque de valorisation qu'ils ont eu de la part de l'État. Remplaçant les deux ans de probation qu'il y avait avant la réforme de la formation universitaire en enseignement (voir section 2.2), ces stages se font de manière bénévole alors qu'avant, les deux années d'expérience acquise en probation étaient payées au plein salaire d'un enseignant. Le récent gain des luttes de la CRAIES et des CUTE, obtenant une compensation de 3 900 \$ pour le stage final, est un pas dans la bonne direction, mais il est loin d'être à la hauteur de la valorisation que les stages et l'enseignement devraient avoir. C'est insuffisant, non seulement pour attirer et retenir des personnes enseignantes, mais surtout pour offrir un juste traitement à une profession dénigrée par un machisme systémique qui considère que le travail typiquement féminin vaut moins que celui typiquement masculin.

En plus d'une rémunération digne pour un travail qu'il faudrait valoriser, les campagnes étudiantes ont mis l'accent sur l'absence de protections pour les stagiaires au niveau des normes du travail, en cas

---

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> C. Gauthier, *Notre colère concernant...*, *op. cit.* Heureusement, le SCCUL a réussi, dans ses négociations, à préserver le lien d'emploi et l'ancienneté des personnes chargées de cours superviseuses. Par contre, le syndicat n'étant pas parvenu à remettre en question le changement de l'organisation du travail par la supervision à distance et par le recours à des chargés-es d'enseignement, ce gain risque d'être limité. Après une première session d'application, cette réforme semble engendrer les problèmes auxquels on s'attendait. Des directions d'école se plaignent du manque d'encadrement des étudiantes et étudiants et de la surcharge de travail que cela implique pour les enseignants et enseignantes associés.

<sup>116</sup> Voir, par exemple, FNEEQ, Comité école et société. « Chronique 83 – eCampus et Conflit à la TÉLUQ », 9 mai 2018, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-83-ecampus-et-conflit-a-la-telug1/> (page consultée le 28 septembre 2018) ; Ricardo Peñafiel, « Conflit de travail à la TÉLUQ. Prélude de e-campus ? » À *babord!*, n° 74, avril/mai 2018, <https://www.ababord.org/Conflit-de-travail-a-la-TELUQ-Prelude-de-e-campus> (page consultée le 28 septembre 2018).

de maladie, maternité, accident de travail ou harcèlement sexuel ou psychologique. À ce niveau, il y aurait certainement un travail syndical à faire, puisque ces propositions font passer le dossier des associations étudiantes vers celui d'un travail étudiant.

En ce qui a trait aux enseignantes et enseignants associés, il serait important d'améliorer l'offre de formation continue dans le domaine de l'accompagnement des stages, de manière à atteindre un certain niveau de qualité équivalent d'un établissement à l'autre. Sans aller aussi loin que le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), qui recommandait une révision des critères de sélection des enseignantes et enseignants associés (rendant obligatoire une « formation continue assortie d'un processus de reconnaissance des acquis expérimentiels et des acquis de formation »<sup>117</sup>), nous sommes d'avis qu'une meilleure formation<sup>118</sup> devrait être offerte aux personnes enseignantes associées, dans le respect de leur autonomie professionnelle, sans que cela devienne un nouvel outil de contrôle et de standardisation.

Finalement, en nous appuyant sur les cas de la TÉLUQ et de la « Télé-Université Laval »<sup>119</sup>, nous attirons l'attention de nos membres sur l'importance de préserver la qualité de la supervision des stages contre les dérives managériales, mercantiles, technocratiques et autoritaires de nos institutions d'enseignement qui pourraient être tentées de créer de nouveaux statuts d'emploi pour accomplir une même tâche dans des conditions dégradées<sup>120</sup>.

## 2.5 Former les maîtres à l'école inclusive ?

Les approches pédagogiques en enseignement sont multiples et soulèvent souvent de nombreux débats. Certaines provoquent un engouement qui semble davantage lié à un effet de mode. Pensons par exemple à la pédagogie inversée, appelée aussi CLAAC (« classe d'apprentissage actif »), qui est présentée, notamment dans le certificat en enseignement collégial, comme « LA » meilleure façon

---

<sup>117</sup> Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, Québec, Gouvernement du Québec, cité par Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE), *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006, p. 2, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationMilieuPratique2006\\_Avis.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationMilieuPratique2006_Avis.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>118</sup> Actuellement, sans être formellement obligatoire, la participation à des formations constitue souvent un critère de sélection pour être enseignant associé. Voir à ce sujet Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. « Profil d'un enseignant associé », 2018, <https://www.fse.ulaval.ca/stages/reseau/presentation/profil/> (page consultée le 28 septembre 2018) ; Aline Boulanger, *L'encadrement des stages 2016-2017*, La Prairie, Commission scolaire des Grandes-Seigneuries, p. 4, <https://www.csdgs.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Encadrement-des-stages-16-17-version-18-septembre-GG.pdf> (page consultée le 28 septembre 2018). Par ailleurs, en 2008, une équipe composée de chercheurs et chercheuses de diverses universités constatait qu'un « bon nombre de programmes de formation pour les enseignants associés et les superviseurs universitaires étaient en vigueur en 2006-2007 [ , mais les ] finalités de la formation variaient d'un programme à l'autre [ainsi que les] compétences visées par la formation » (Liliane Portelance *et al.*, *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence* (Rapport de recherche présenté à la Tables MÉLS-Universités), 2008, p. 113, [https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport\\_complet\\_formation\\_formateurs\\_2009.pdf](https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>119</sup> C. Gauthier, « Notre colère concernant... », *op. cit.*

<sup>120</sup> Ricardo Peñafiel, « Suspension du DG de la TELUQ et démission du président du SPPTU » *À bord! Le blogue de la Rédac*, 31 août 2018, <https://www.ababord.org/Suspension-du-DG-de-la-TELUQ-et-demission-du-president-du-SPPTU> (page consultée le 28 septembre 2018).

d'enseigner, au détriment du cours magistral par exemple. Le moins que l'on puisse dire c'est qu'on s'éloigne ici de la richesse associée à la diversité des approches pédagogiques et du respect de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants.

Le modèle de l'école inclusive est actuellement en train de tracer le cadre des approches pédagogiques qui seront valorisées dans le système d'éducation. Dans sa *Politique de la réussite éducative*, le gouvernement a annoncé son intention de produire, en collaboration avec le réseau scolaire et le milieu universitaire, un nouveau référentiel des compétences professionnelles des programmes en enseignement<sup>121</sup>. Il ne serait pas surprenant qu'un des changements apportés au référentiel touche les « compétences » à acquérir pour œuvrer dans une école inclusive. Le CSÉ a déjà fait un appel en ce sens ; il recommande d'inscrire l'éducation inclusive comme orientation explicite du système scolaire et de « s'assurer que les programmes de formation initiale du personnel scolaire permettent de développer les aptitudes, les connaissances et les compétences liées aux exigences d'une éducation inclusive tout au long du continuum de formation (formation initiale et continue) »<sup>122</sup>. Il suggère même de réviser les critères d'admission dans les programmes en enseignement « pour attirer et retenir les personnes qui possèdent les compétences requises au sein d'un système inclusif »<sup>123</sup>. Une autre recommandation concerne les pratiques pédagogiques (et organisationnelles) à privilégier afin de soutenir l'apprentissage de tous les élèves, en particulier la Conception universelle des apprentissages (CUA) qui est une des « approches actuellement explorées au sein des écoles pour concrétiser les visées d'une éducation inclusive »<sup>124</sup>.

Qu'entend-t-on par éducation ou école inclusive ? L'expression est équivoque, elle n'a pas nécessairement la même portée selon les endroits où elle est appliquée, et elle devient problématique quand elle implique une approche pédagogique spécifique, restrictive, voire contraignante sur le plan de l'autonomie professionnelle. Enfin, est-il certain que l'inclusion, même celle qui se réalise dans les meilleures conditions, soit le meilleur moyen de développer les potentialités de toutes et de tous ?

Les écoles font déjà d'énormes efforts pour accueillir les élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires, mais l'intérêt et l'engagement des enseignantes et enseignants ne doivent pas occulter les difficultés objectives liées à l'instauration de ce « changement de paradigme ». C'est pourquoi nous croyons utile de nous pencher sur la notion d'inclusion avant de commenter la conception universelle de l'apprentissage (CUA), qui est fréquemment présentée comme « la » méthode à connaître et à appliquer pour rendre les écoles véritablement inclusives.

Cette approche pédagogique est soutenue par un certain nombre d'acteurs du milieu, parmi lesquels figurent le CSÉ et le CTREQ (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec). Notre réflexion,

---

<sup>121</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative*, op. cit., p. 55.

<sup>122</sup> *Ibid*, p. 109.

<sup>123</sup> Voir les propositions 16, 17 et 22 faites par le Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école riche de tous ses élèves, S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire : Avis au ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, p. 109, 110 et 114, <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>124</sup> *Ibid*, p. 32, 100 et 101.

à ce stade, met en évidence une perspective syndicale sur le sujet qui mérite, à notre avis, une réflexion plus approfondie qui s'inscrirait dans une étude sur l'impact de l'augmentation des cas de EHDAA sur la tâche des enseignantes et des enseignants dans les trois regroupements de la FNEEQ, en considérant notamment leur rôle dans leur encadrement, l'impact de leur intégration sur les conditions de travail, les défis pédagogiques qu'ils posent quant au respect de l'autonomie professionnelle et des compétences disciplinaires et pédagogiques.<sup>125</sup>

Nous croyons que certaines caractéristiques de l'école inclusive méritent toutefois qu'on s'y attarde dans la perspective où une révision de la formation des maîtres pourrait éventuellement mener à son ajout dans le référentiel de compétences.

---

### 2.5.1 L'inclusion : avant tout une démarche organisationnelle

Dans son avis *Pour une école riche de tous ses élèves*<sup>126</sup>, le CSÉ soutient que le système scolaire doit s'orienter vers l'école inclusive. Les approches d'intégration (où l'élève ayant des besoins particuliers doit s'adapter à la classe ordinaire) et d'inclusion scolaire (où l'école s'adapte aux besoins de l'élève) demeurent fondées sur l'élève envisagé d'un point de vue individuel, alors que l'éducation inclusive implique que l'école cherche à s'adapter *a priori* à tous les élèves.<sup>127</sup>

Basée sur l'idée qu'une grande diversité des élèves caractérise déjà la réalité des classes, l'éducation inclusive représente maintenant pour plusieurs pays la voie de sortie de l'approche individualisée, devenue trop coûteuse pour être efficace. La diversité des élèves se décline maintenant autant par le profil migratoire des élèves issus de l'immigration ou les profils socioéconomiques que par les habiletés scolaires. L'approche inclusive serait déjà bien implantée en Italie et en Nouvelle-Zélande. Selon cette approche, il ne devrait plus exister de classes spécialisées et tous les élèves devraient être admis dans les classes ordinaires. Cela est effectif pour l'enseignement du primaire au Nouveau-Brunswick, qui a fermé ses dernières classes spéciales du primaire en 1984 et qui a aussi abrogé, dans sa loi de 1986, sa loi sur l'enseignement spécial et qui a adopté la première politique en inclusion scolaire en 2013<sup>128</sup>. Au Québec, en 2012-2013, moins de 1 % des élèves étaient scolarisés dans une école spécialisée en adaptation scolaire (0,62 % dans le réseau public et 2,72 % dans le réseau privé).<sup>129</sup> Cependant, le pourcentage des EHDAA qui ne sont pas intégrés dans les classes ordinaires est beaucoup plus élevé, allant jusqu'à 49 % à la CSDM<sup>130</sup>.

---

<sup>125</sup> Une telle étude fait partie d'un nouveau mandat confié au comité école et société, en collaboration avec les coordinations des regroupements de la FNEEQ, lors du bureau fédéral des 11 et 12 octobre 2018.

<sup>126</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école...*, op. cit.

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 5-6.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>129</sup> Le CSÉ précise qu'« une école est dite spécialisée lorsqu'elle accueille plus de 50 % d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) » (*Ibid.*, p. 11).

<sup>130</sup> En 2017-2018 à la CSDM, sur 13 179 élèves HDAA, 51 % sont en classe ordinaire, 37 % dans 294 classes spécialisées dans des écoles ordinaires et 12 % dans 16 écoles spécialisées. Voir à ce sujet Marco Fortier, « Turbulences "extrêmes" dans une école primaire », *Le Devoir*, 22 mars 2018, <https://www.ledevoir.com/societe/education/523300/education-violences-a-l-ecole-primaire-des-cinq-continentes> (page consultée le 26 septembre 2018).

On sait déjà que le modèle de l'école inclusive a exigé des investissements massifs de la part des États qui ont fait le choix de l'implanter pour soutenir les enseignantes et les enseignants (orthopédagogues, TES, psychologues, etc.). Au Québec, dans l'état actuel des ressources financières et humaines du réseau scolaire toujours brisé par les compressions budgétaires malgré un maigre réinvestissement, ce modèle est-il réalisable ? L'étude de l'organisation de l'enseignement dans les pays qui ont effectué ce virage mérite aussi d'être approfondie. Y a-t-on, par exemple, préservé quelques espaces ou moments pour s'occuper de cas particuliers ? C'est ce que l'on comprend du modèle néo-zélandais dans lequel est prévue l'existence de mini classes spécialisées dans chaque école, où de petits groupes d'élèves aux besoins particuliers peuvent aller à tour de rôle<sup>131</sup>. Au Québec, encore récemment, les projets de soutien à la réussite acclamés pour leur succès consistaient fréquemment à réunir dans une même classe un petit nombre d'élèves et à leur assurer un encadrement constant avec plusieurs responsables. En mars 2018, le Centre d'intégration scolaire (CIS)<sup>132</sup>, un établissement privé à but non lucratif dont la mission est la rééducation sociale, affective et scolaire d'élèves de 8 à 18 ans en grande difficulté et qui devait être expulsé de l'immeuble loué de la Commission scolaire de Montréal, a reçu un nombre impressionnant d'appuis, dont celui du ministère de l'Éducation, pour éviter sa fermeture.

On ne peut évidemment pas tirer de conclusion à partir de ces deux exemples, mais il nous semblait juste de rappeler qu'il y a déjà eu, dans ce genre de situations, des projets particuliers qui ont bien fonctionné.

Le modèle de l'éducation inclusive exige aussi de réorganiser le travail dans les écoles. Au Québec, en réponse à la surcharge de travail et aux difficultés vécues avec l'arrivée d'un grand nombre d'élèves en difficultés dans les classes, les enseignantes et enseignants ont réclamé et réclament toujours du soutien. Pourtant, même là où un tel soutien existe, l'augmentation du temps exigé pour les échanges, la planification et l'administration des nouvelles équipes de travail conduit à se demander si une réduction draconienne du nombre d'élèves dans les classes ne serait pas préférable à l'augmentation « compensatoire » d'un grand nombre d'experts en soutien aux enseignantes et enseignants surchargés.

On constate aussi que l'école inclusive semble plus aisée à implanter à l'ordre primaire qu'à l'ordre secondaire. Or, le CSÉ interprète les difficultés d'implantation à l'ordre secondaire comme relevant d'un cadre plus rigide qui « illustre une posture différente du personnel enseignant, qui recourt surtout à un enseignement frontal, magistral et simultané »<sup>133</sup>. Nous y voyons surtout une réaction prudente à l'utilisation de solutions moins bien adaptées à un cadre différent. Au primaire, il y a beaucoup moins d'intervenants, du seul fait que la personne titulaire est responsable de toutes les matières de sa classe, à l'exception de quelques disciplines spécialisées comme l'éducation physique ou la musique. Elle est responsable d'une seule classe dont elle accompagne les élèves au quotidien. Au secondaire, les enseignantes ou enseignants sont responsables d'un nombre important d'élèves dans une

---

<sup>131</sup> *Ibid.*

<sup>132</sup> Surnommée « l'école de la dernière chance ». Voir à ce sujet Marco Fortier, « Des appuis pour l'école de la dernière chance », *Le Devoir*, 23 mars 2018, <https://www.ledevoir.com/societe/education/523415/des-appuis-pour-l-ecole-de-la-derniere-chance> (page consultée le 26 septembre 2018).

<sup>133</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école...*, op. cit., p. 118.



discipline ou un groupe de disciplines (au minimum 80 élèves et jusqu'à 400 élèves, par exemple en éducation physique ou en éthique et culture religieuse, la différence s'expliquant par le nombre de groupes d'élèves à rencontrer qui varie selon le nombre de périodes de cours par cycle). Ce grand nombre d'élèves à encadrer augmente et complexifie grandement le travail enseignant dans une perspective d'école inclusive, par exemple les échanges avec les collègues et les autres intervenants sur le cheminement de chaque élève, le suivi des plans d'intervention pour les élèves en difficulté, sans oublier comme le suggère le CSÉ, l'élaboration et la mise en place de mesures permettant d'éliminer *a priori* les barrières à un accès universel à l'éducation. Tout cela n'exige-t-il pas un temps fou et une structure organisationnelle si imposante qu'elle s'essoufflera à s'entretenir elle-même ?

---

### 2.5.2 La réussite éducative dans une classe diversifiée : les angles morts

De plus, le décalage entre les savoirs des différents élèves d'une classe inclusive au secondaire sont susceptibles d'être beaucoup moins gérables que dans une classe du primaire, dans la mesure où ils concernent davantage des notions abstraites et spécialisées sur lesquels les retards se sont accentués depuis le primaire. Comment peut-on par exemple concilier la réussite éducative d'un jeune qui doit résoudre des problèmes d'algèbre avec celle d'un camarade de classe qui ne maîtrise pas sa table de multiplication ? Si le concept de réussite éducative est certes porteur d'une exigence et d'une responsabilité incontournables à l'endroit de la réalisation du plein potentiel de chaque élève sans exception, il demeurera une vue de l'esprit si sa prise en compte repose sur une confusion entre le moyen et la fin.

À cet égard, le CSÉ précise tout au moins que « si l'éducation inclusive concerne tous les élèves, certains d'entre eux – qui sont anxieux pour apprendre en plus grand groupe ou dans un environnement trop stimulant, ou qui représentent un danger pour eux-mêmes ou pour les autres (ex : troubles graves du comportement, psychopathologie, déficience profonde) – continueront de bénéficier de structures particulières adaptées à leurs besoins ». <sup>134</sup>

Finalement, on ne peut pas laisser dans un angle mort le fait que la plus forte concentration d'élèves en difficulté se retrouve dans les classes ordinaires du réseau public, mettant ainsi en péril les bienfaits escomptés de la mixité scolaire dans ces classes, tout en y imposant des conditions de travail et d'apprentissage beaucoup plus difficiles. D'ailleurs, peut-on encore parler de classe ordinaire quand elle est composée de seulement 52 % d'élèves réguliers ? <sup>135</sup> Notre système scolaire actuel fonctionne à trois vitesses, basé sur une forme de ségrégation scolaire (celle des écoles privées, des classes à projets spéciaux du réseau public et celle de ses classes ordinaires), qui ne permet tout simplement pas l'instauration de l'école inclusive.

---

<sup>134</sup> *Ibid.*, p. 87.

<sup>135</sup> Daphnée Dion-Viens, « Les élèves "réguliers" de plus en plus rares », *Le Journal de Québec*, 21 novembre 2016, <https://www.journaldequebec.com/2016/11/21/les-eleves-reguliers-de-plus-en-plus-rares> (page consultée le 26 septembre 2018).

### 2.5.3 « Communauté éducative » et travail en équipe : dans quel carré de sable ?

Les nouvelles exigences du travail en équipe qui devrait s'effectuer à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, si le modèle de l'école inclusive était implanté, méritent d'être analysées en ce qu'elles modifient, dans les faits, les responsabilités et les rapports de pouvoir entre les différents intervenants dans la structure scolaire.

Actuellement, de nombreuses personnes interviennent déjà auprès des élèves, en appui au personnel enseignant. Dans son dernier avis sur l'inclusion scolaire, le CSÉ a répertorié, pour l'année 2015-2016, non moins de 21 fonctions dans le personnel professionnel non enseignant appelé à intervenir plus directement auprès des élèves, parmi lesquelles celles de conseiller pédagogique (27,4 %), psychoéducateur (15,2 %), psychologue (12,1 %), conseiller d'orientation (10,6 %), orthophoniste (9,7 %), orthopédagogue (9,7 %), animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (5,2 %), qui forment à elles seules 87 % de ces effectifs. Le personnel de soutien technique (DEC) ou paratechnique (DES) remplit, quant à lui 19 fonctions, dont quatre occupent 75 % des effectifs, soit celles d'éducatrice en services de garde (36,1 %), technicienne ou technicien en éducation spécialisée (25,6 %), préposé-e aux élèves handicapés (7,5 %) et surveillante et surveillant d'élèves (7 %).

À la même année de référence, pour 75 315 profs « équivalent à temps complet » (ÉTC), on comptait 24 486 professionnel-les œuvrant auprès des élèves et 6 361 du personnel de soutien technique et paratechnique, ce qui représente une proportion de 60 % d'enseignantes et d'enseignants pour 40 % des autres effectifs.

Une recherche de 2010 rapportée par le CSÉ indique qu'entre 1990 et 2009, le poids relatif du personnel professionnel technique et paratechnique a triplé. C'est donc dire que la préoccupation relative à la responsabilité partagée dans l'accompagnement des EHDAA n'est pas nouvelle. Le CSÉ nous rappelle aussi que la politique de l'adaptation scolaire du MEQ (1999) mettait déjà l'accent sur la collaboration de la communauté éducative en vue de la réussite éducative de l'élève<sup>136</sup>.

Le CSÉ juge que l'approche médicale des difficultés scolaires, qui dirige ensuite les élèves vers le personnel professionnel à l'extérieur de la classe, fait en sorte que le « personnel enseignant est en quelque sorte dépossédé de son rôle d'expert de l'enseignement et de l'apprentissage : parfois même, des solutions lui sont plus ou moins "prescrites" »<sup>137</sup>. Nous le croyons aussi, mais, contrairement au CSÉ, nous craignons maintenant que la même chose se produise si le personnel enseignant se retrouve en situation de collaboration constante avec les différents intervenants auprès de ses élèves, dans un contexte qui induit toujours la primauté des experts professionnels sur les interventions à faire en classe.

Faisons-nous bien comprendre : il n'est pas acceptable que le personnel enseignant se voit imposer, auprès des élèves, des tâches d'ordre psychosocial, de santé physique ou mentale qui relèvent de travailleuses ou de travailleurs professionnels, mais nous refusons tout autant qu'il perde encore

---

<sup>136</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école...*, op. cit., p. 36.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 25.

davantage de son autonomie professionnelle à l'intérieur d'une équipe où les rôles et les juridictions sont mal définis. Des tiraillements se font déjà sentir dans ce nouveau cadre de collaboration : pour certains, à l'angoisse de ne pas se voir assigner le niveau de classe souhaité, d'avoir à préparer de nouveaux cours ou activités pédagogiques s'ajoute maintenant, à chaque rentrée scolaire, celle de se retrouver jumelé à des professionnels dans une équipe mal assortie. Nous craignons que, dans les faits, l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants soit encore réduite, même dans un travail collaboratif, à l'exécution de divers plans directeurs, dont la conception ne fait pas appel à leurs compétences tout en complexifiant et en augmentant leur tâche enseignante.

---

#### 2.5.4 Pas d'inclusion réussie sans véritable autonomie professionnelle

L'inclusion demeure une idée prometteuse dans une perspective de justice sociale, au regard de l'accès à l'éducation et de la réussite pour toutes et tous. Mais elle risque d'être mal comprise et surtout de ne jamais être menée à bien si elle devient captive des modalités du pouvoir issues des techniques de management maintenant utilisées dans l'administration publique et connues sous le terme de *Nouvelle gestion publique*. Dorénavant, la responsabilisation accrue des enseignantes et des enseignants est inversement proportionnelle à leur autonomie professionnelle. Par exemple, si l'élève échoue, c'est parce que l'enseignante ou l'enseignant n'a pas les bonnes pratiques. Et, quoi qu'on en dise, l'Institut d'excellence annoncé dans la *Politique de la réussite éducative*<sup>138</sup> est basé sur cette prémisse. Que reste-t-il alors à l'enseignante ou à l'enseignant de son autonomie professionnelle, si son expertise disciplinaire, didactique et pédagogique n'est plus sollicitée ni même considérée ? Quand l'école déploie toute son « armada » pour mettre en œuvre un projet éducatif, les moyens utilisés – quantitatifs et évaluables – échappent habituellement aux enseignantes et enseignants, qui y ont perdu, au fil du temps, l'essentiel de leur autonomie professionnelle. La dévalorisation de la profession enseignante auprès des parents et du public en général n'en est qu'une manifestation supplémentaire. Comment se surprendre alors que bon nombre d'entre elles et eux finissent par développer un sentiment d'impuissance, voire d'incompétence ? Or, quand bien même les enseignantes et les enseignants parviennent à faire ce que l'on attend d'eux, on y perd, au bout du compte, le meilleur de ce qu'ils ont à offrir, soit leur propre pratique auprès des élèves et leur posture professionnelle devant leur responsabilité d'instruire.

---

#### 2.5.5 La conception universelle des apprentissages

Et la Conception universelle des apprentissages (CUA) dans tout ça ? Elle se présente aujourd'hui comme le modèle à suivre pour réaliser l'école inclusive. Née aux États-Unis, elle vise à concevoir la pédagogie, ou l'approche de l'apprentissage, de manière à ne pas accroître les défis, déjà nombreux, pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Elle s'inspire du « design universel », modèle en architecture visant à concevoir des bâtiments et des espaces publics accessibles pour tous<sup>139</sup>. La CUA se veut « la transposition des principes d'organisation de l'univers matériel à celui du monde de l'éducation. Elle consiste vraisemblablement à concevoir à l'avance des

---

<sup>138</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative*, op. cit., p. 55.

<sup>139</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école...*, op. cit., p. 32.

aménagements pédagogiques favorisant l'apprentissage des EHDA et qui serviront à toutes les étudiantes et à tous les étudiants<sup>140</sup>. »

Par exemple, une des lignes directrices de la CUA est d'offrir plusieurs moyens de représentation aux élèves. Pour ce faire, il est suggéré de proposer « divers moyens de personnaliser la présentation de l'information »<sup>141</sup> et de varier le plus possible les modes de présentation des données (support visuel, tactile, auditif)<sup>142</sup>. Bien qu'elle puisse comporter de réels bénéfices pour ces élèves, cette approche pédagogique génère un alourdissement important de la tâche enseignante déjà très chargée et la complexifie grandement. Même si la formation en enseignement pourrait être enrichie afin d'inclure une formation à la diversité sociale, elle ne devrait pas induire un choix pédagogique particulier. À notre avis, la formation des maîtres devrait surtout donner accès à une variété de méthodes pédagogiques dans lesquelles les enseignantes et enseignants pourront puiser selon leur jugement et s'en inspirer pour des initiatives pédagogiques qui pourraient être aussi dignes d'intérêt. L'expertise du personnel enseignant ne doit pas être sous-évaluée et restreinte à une application stricte d'une méthode parmi d'autres. Au-delà des aménagements proposés par la CUA et de toutes les approches pédagogiques possibles, il y aura toujours l'irremplaçable relation humaine entre l'enseignant et l'étudiant, une relation qui tient compte des divers types d'apprentissages et du nécessaire engagement des élèves.

Par ailleurs, la CUA risque de donner l'illusion qu'une méthode pédagogique peut répondre à tous les besoins. Il y a danger d'éliminer les services spécialisés pour les remplacer par des « supers » enseignantes et enseignants, capables de tout faire et d'aider tous les élèves, peu importe leurs difficultés, dans des conditions d'exercice difficiles et pour un salaire de misère. Nous invitons les décideurs à se demander si l'engagement dans le modèle de l'école inclusive ne signera pas l'arrêt de mort du programme d'enseignement en adaptation scolaire, avant qu'on ait pu en mesurer la portée. Nous croyons, en particulier, que l'éducation spécialisée demeure nécessaire pour accompagner les élèves qui ont des difficultés sévères.

---

### 2.5.6 Néolibéralisme, quand tu nous tiens !

Si l'on conçoit que l'inclusion est avant tout une démarche organisationnelle, on verra plus aisément que divers moyens peuvent être mis en œuvre pour la réaliser, mais que ces derniers seront tout sauf « bon marché » par rapport aux anciennes manières de faire. L'inclusion, comme les autres orientations visant la réussite éducative, nous semble vouée à l'échec sans une valorisation réelle de la profession

---

<sup>140</sup> Isabelle Bouchard, « La conception universelle de l'apprentissage. Une piste pour la réussite ? », *Carnet Collégial*, n° 18, septembre 2015, p. 6, <http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Page-5-6-7-conception-universelle-apprentissage.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018)

<sup>141</sup> CAST, « Universal Design for Learning Guidelines version 2.0 », 2011, dans Projet PCUA, *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*, 2018, <http://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3.Lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018)

<sup>142</sup> Projet PCUA, *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage : Les 3 principes*, 2018, <http://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble> (page consultée le 26 septembre 2018). Pour en savoir plus, nous vous invitons à consulter ces groupes : le Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH) et le Universal Design for Learning – Faculty Research, un groupe associé à l'Université McGill.

enseignante et cette dernière ne peut advenir si le personnel enseignant ne se voit pas reconnaître pleinement son autonomie professionnelle. Du reste, l'inclusion est-elle la seule voie à suivre ? Ne peut-on pas se préserver la possibilité d'emprunter des chemins de traverse quand cela s'avère plus épanouissant, notamment lorsqu'une classe ou une école spécialisée crée un autre type d'inclusion au sein d'un nouvel ensemble de pairs ?<sup>143</sup>

Si nous voulons nous rapprocher de l'idéal de l'inclusion, nous devons la repenser en dehors de sa conception néolibérale, où l'on se retrouve dans les filets d'une chaîne de commandement destinée ultimement à assurer un rendement optimal de chacune et de chacun, où l'autonomie professorale se résume au don de soi et où toute forme de questionnement est assimilable à une trahison. Comme quoi, quand le néolibéralisme s'est emparé d'une bonne idée, on ne peut plus en attendre grand-chose.

Les questions que nous avons soulevées nous apparaissent devoir nourrir un débat nécessaire, avant tout changement d'importance, débat auquel, une fois de plus, les artisans de l'école québécoise ne semblent pas conviés. Nous continuerons à suivre les développements théoriques et pratiques de cette nouvelle approche et nous serons particulièrement attentifs à ses impacts sur les conditions d'exercice de la profession enseignante de nos membres et de la communauté enseignante en général.

## 2.6 À quand un accès et un financement continus à la formation continue ?

Même avec une bonne formation initiale, il va de soi, pour nous, que les enseignantes et enseignants doivent avoir accès à la formation continue. La prise en charge de son développement professionnel est d'ailleurs une responsabilité individuelle inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (art. 22, 6<sup>e</sup> alinéa) et fait partie des compétences professionnelles de la formation à l'enseignement. Or, il est souvent difficile pour le personnel enseignant d'assumer correctement cette responsabilité. Comme nous le verrons plus loin, les offres de formation continue sont limitées et jugées insatisfaisantes, les ressources financières sont nettement insuffisantes pour répondre aux demandes et aux besoins des écoles et le personnel déjà surchargé peut difficilement se faire libérer pour une formation, faute de budget et de personnes disponibles pour faire des remplacements. Dans la perspective « d'appuyer le déploiement de pratiques éducatives et pédagogiques de qualité », le ministre Proulx a annoncé, dans sa *Politique de la réussite éducative* parue en 2017, la révision des compétences professionnelles de la profession enseignante en vue d'actualiser les programmes de la formation initiale et de la formation continue<sup>144</sup>. Dans le même document, il propose de renforcer la formation continue du personnel scolaire en affirmant que la formation initiale et le perfectionnement constituent la pierre angulaire de son autonomie professionnelle et de la réussite des élèves et que la compétence ainsi développée est un élément de valorisation du métier<sup>145</sup>. Au même moment, des personnes enseignantes se sont vu

---

<sup>143</sup> Par exemple, les écoles pour sourds permettent un épanouissement au sein d'une culture partagée, aujourd'hui menacée à force de vouloir normaliser tout le monde au moyen d'implants auditifs en bas-âge. Voir à ce sujet Theara Yim, « Quelle école pour les enfants sourds ? », *Relations*, n° 797, juillet-août 2018, p. 26-28, <http://id.erudit.org/iderudit/88427ac> (page consultée le 3 octobre 2018).

<sup>144</sup> Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative*, op. cit., p. 55.

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 53.

refuser une formation, parce qu'elles devaient faire de la suppléance obligatoire, par manque de personnel<sup>146</sup> ! En mars 2018, le Premier sommet du développement professionnel en éducation a réuni près de 200 personnes provenant de divers secteurs du monde de l'éducation afin de « réfléchir sur le devenir de la formation continue des enseignants »<sup>147</sup>.

La FNEEQ voudra certainement, avant d'aller plus loin, comprendre plus à fond ce que le ministère de l'Éducation et d'autres organismes comme le CSEÉ entendent aujourd'hui par le « développement professionnel » en lien avec la valorisation de la profession enseignante et l'autonomie professionnelle.

D'abord, on peut remarquer que, du côté du ministère, en nous référant aux orientations de 1999 qui ont toujours cours, l'enjeu est de passer du concept de perfectionnement à celui « plus large » de formation continue, afin de « passer d'activités ponctuelles à un processus de développement intégré »<sup>148</sup>. Or, si la critique concernant le manque de continuité de ces formations dites ponctuelles est pertinente, celle indiquant qu'il faut « dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans "une organisation apprenante" »<sup>149</sup> nous laisse perplexe. Bien qu'une des orientations retenues est que la « formation continue doit répondre aux besoins de personnes qui travaillent dans une organisation »<sup>150</sup>, les directions d'école semblent avoir donné priorité à « l'organisation » plutôt qu'aux besoins du personnel enseignant.

Les orientations ministérielles ainsi que la Loi sur l'instruction publique indiquent clairement que la formation continue doit répondre aux besoins du personnel enseignant et que ce dernier devrait être consulté lors de l'organisation des activités de perfectionnement. Pourtant, il est loin d'en être le cas. En 2014, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que « l'offre d'activités de développement professionnel des dernières années a été essentiellement consacrée aux besoins organisationnels [...] rarement définis à partir du personnel enseignant lui-même, d'où le sentiment de ce dernier que l'offre ne répond pas suffisamment à ses besoins. »<sup>151</sup>

Le personnel enseignant que nous avons consulté le confirme : leurs besoins en formation continue sont grands en raison des transformations constantes de leur cadre de travail, mais les formations offertes par les directions ne sont pas toujours celles souhaitées. Certaines activités de formation sont jugées inutiles, répétitives, non adaptées ou insuffisantes. Puisqu'elles sont organisées par les directions, elles sont souvent perçues, à tort ou à raison, comme étant obligatoires et même contraignantes. Par exemple, lorsqu'elles concernent des approches ou des méthodes pédagogiques « innovantes », elles peuvent envoyer le message qu'il faut absolument modifier les pratiques

---

<sup>146</sup> Dominique Scali, « Pénurie de profs... », *op. cit.*

<sup>147</sup> CADRE 21 et Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), *Bilan Sommet DP 2018*, 2018, p. 6, <https://drive.google.com/file/d/1u49R5XRAqdJH7wfaQBvf3WUfPNsDX50t/view> (page consultée le 26 septembre 2018)

<sup>148</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, *Choisir plutôt que...*, *op. cit.*, p. 9.

<sup>149</sup> *Ibid.*

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>151</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel...*, *op. cit.*, p. 122.

pédagogiques afin d'intégrer ces méthodes en vogue, ce qui restreint, en pratique, l'autonomie professionnelle.

Par ailleurs, dans un but de valorisation de la formation continue, le ministère proposait dans ses orientations de compiler les formations suivies par le personnel enseignant dans un curriculum vitae détaillé de type « portfolio »<sup>152</sup>. Cette idée a été reprise en mai 2018 dans le *Plan de valorisation de la profession enseignante* de la CAQ : « Chaque début d'année, l'enseignant(e) devra se fixer des objectifs de développement professionnel qui orienteront le choix de sa formation continue. Il pourra faire état de l'atteinte de ses objectifs et des formations suivies dans un portfolio de formation électronique dont disposera tous les enseignant(e) du Québec.<sup>153</sup> ». Le danger est grand de faire glisser la formation continue vers une culture d'évaluation du personnel enseignant. Rappelons certains propos de la CAQ en 2012 concernant sa promesse de créer un ordre professionnel pour le personnel enseignant. Le mandat de cet ordre serait de « garantir une formation continue, obligatoire et de qualité aux enseignants<sup>154</sup> », en plus « [d']évaluer les enseignants au primaire et au secondaire dans un cadre clair, connu et impartial, avec l'implication des directeurs d'école<sup>155</sup> ». On voit bien pourquoi plusieurs directions d'école se sont montrées favorables à la création d'un ordre professionnel<sup>156</sup>. En 2014, le CSÉ a bien vu le problème de jumeler la formation continue avec l'évaluation du personnel et a fait cette mise en garde : « il faut s'assurer que le mécanisme retenu pour témoigner de son projet de développement professionnel ne constitue pas une charge supplémentaire [...] Quoiqu'il en soit, cette trace [de l'existence de son plan individuel de développement professionnel] ne peut être utilisée à des fins d'évaluation ». <sup>157</sup>. Il nous est cependant difficile de croire que les mises en garde du CSÉ aient raison de la pression à l'assurance-qualité de la Nouvelle Gestion Publique. Et pourtant le risque est bien réel : dans son avis, le CSÉ mentionne qu'en Ontario et au Nouveau-Brunswick, « le plan annuel de croissance professionnelle s'inscrit dans le cadre d'un programme national d'évaluation du personnel enseignant structuré à l'échelle nationale »<sup>158</sup>.

De plus, bien que ce soit fait au nom de la valorisation de la profession enseignante, le CSÉ semble associer « la collégialité et la responsabilité collective à l'égard de la réussite éducative » ainsi que « l'éthique de service public », inhérente à la profession à la nécessité d'élaborer un projet *collectif* de développement professionnel et d'inscrire les plans individuels de développement professionnel dans ce cadre<sup>159</sup>. Ce que le Conseil présente comme développement professionnel collectif met l'accent sur

---

<sup>152</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, *Choisir plutôt que...*, op. cit., p.16.

<sup>153</sup> Coalition Avenir Québec, *Plan de valorisation de la profession enseignante*, Montréal, Coalition Avenir Québec, mai 2018, p. 7, <https://v2018.lacaq.org/wp-content/uploads/2018/05/plan-de-gouvernance-scolaire-finalweb.pdf> (page consultée le 25 septembre 2018)

<sup>154</sup> Radio-Canada, « La CAQ veut un ordre professionnel des enseignants », 11 mars 2012, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/553293/legault-caq-ordre-enseignants> (page consultée le 25 septembre 2018)

<sup>155</sup> *Ibid.*

<sup>156</sup> Fédération des établissements d'enseignement privés, « La Fédération des établissements privés en faveur de la création d'un Ordre des enseignantes et enseignants du Québec », 22 juin 2015, [http://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Cp\\_OrdreProfessionnel\\_22juin2015.pdf](http://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Cp_OrdreProfessionnel_22juin2015.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018)

<sup>157</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel...*, op. cit., p. 130.

<sup>158</sup> *Ibid.*

<sup>159</sup> On se rappellera que, dans sa *Politique de la réussite éducative*, le ministère de l'éducation a aussi annoncé « la mise sur pied d'un vaste chantier sur la valorisation de la profession enseignante et sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant » (Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative*, op. cit., p. 55).

« les activités de développement professionnel [qui] doivent être ancrées dans la pratique et être en lien avec la réalité d'enseignement et d'apprentissage »<sup>160</sup>. Il insiste toutefois pour que les projets de développement professionnel soient élaborés par le personnel enseignant (ceci « dans le cadre d'une démarche réfléchie et rigoureuse »<sup>161</sup>).

Le grand oublié de cette approche collective demeure le perfectionnement disciplinaire, tant sur le plan didactique que cognitif. Comment peut-on en venir à une telle aberration ? Même si ce n'est pas fait malicieusement, cela n'est pourtant pas surprenant : la formation disciplinaire devient d'autant plus « hors champ » du développement professionnel collectif que s'élargit une structure pédagogique organisationnelle construite en un bloc. Et cet oubli porte d'autant plus à conséquence que la formation disciplinaire pourra difficilement reprendre ses droits dans le cadre d'un perfectionnement individuel, si ce dernier doit s'inscrire dans le plan collectif de développement professionnel.

Une autre conséquence de cette approche collective organisationnelle est la perte d'autonomie professionnelle du corps enseignant, qu'elle devait pourtant renforcer. Il est bien sûr souhaitable que l'ensemble du personnel enseignant d'une école adhère au même projet éducatif et aux mêmes orientations. Il est aussi essentiel que l'effort soit mis pour ce faire, effort qui repose d'abord sur une concertation réelle et continue avec le corps enseignant. Mais au-delà des consensus possibles dans ce cadre, il devrait aussi rester de l'espace pour d'autres façons de faire, pour des besoins individuels ou provenant de collectifs naturels, celui d'enseignantes et d'enseignants d'une même discipline, par exemple. Autrement, comment les nombreux profs précaires, qui doivent fréquemment changer d'école, pourront-ils s'y retrouver, alors que les projets éducatifs diffèrent selon le lieu de travail ? Bref, il y a manifestement un problème de fond à définir le professionnalisme enseignant à partir de l'école qui nous emploie !

Entendons-nous bien : nous sommes d'accord pour dire que l'autonomie professionnelle s'exerce dans un cadre institutionnel et sous l'exigence éthique d'un service public, mais si ce cadre a toute l'apparence d'une structure d'assurance qualité<sup>162</sup>, même sous la forme de la concertation, il a bien peu à voir avec la reconnaissance de l'autonomie professionnelle.

Par ailleurs, d'autres types de formation continue que les activités collectives sont souhaitées par le personnel enseignant tout en étant reconnus dans les orientations ministérielles. Par exemple, la participation aux congrès annuels de sa discipline est considérée comme une excellente source d'inspiration et de développement professionnel. Des formations à plus long terme, comme un certificat ou une maîtrise, ne semblent plus proposées dans les établissements, alors qu'elles constituent une voie privilégiée vers une qualification reconnue, comme une formation plus poussée en éducation préscolaire ou la formation dans une autre discipline. Ce type de formation continue, déjà difficile en termes de temps et d'efforts qu'il faut lui consacrer, est devenu moins alléchant avec la disparition de l'incitatif salarial relié au nombre d'années de scolarité.

---

<sup>160</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel...*, op. cit., p. 143.

<sup>161</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>162</sup> Voir à ce sujet la FNEEQ, Comité école et société, « Chronique 45 – Systèmes d'assurance qualité », 2 mars 2012, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-45-365/> (page consultée le 26 septembre 2018)



En raison des compressions budgétaires imposées au milieu scolaire et du manque de personnel suppléant dans les dernières années, le nombre d'enseignantes et d'enseignants pouvant obtenir un perfectionnement, suivre une formation ou assister à un congrès professionnel est fortement réduit. Même si les orientations ministérielles indiquent clairement que la formation continue doit être accessible à l'ensemble du personnel enseignant, il est rare qu'elle soit disponible pour le personnel suppléant et contractuel. Le CSÉ suggère d'ailleurs de prévoir un budget de perfectionnement pour TOUS les profs, incluant les personnes employées à temps partiel ou contractuelles (n'oublions pas que la « précarité touche 43 % du personnel enseignant des commissions scolaires »<sup>163</sup>).

Cependant, au-delà des considérations financières, les contraintes de temps et la lourdeur de la tâche d'enseignement suffisent à restreindre les possibilités de formation continue. Le CSÉ mentionnait en 2014 : « Ce dont les enseignantes et les enseignants ont besoin, c'est d'un espace-temps qui permette de s'engager dans une démarche de développement professionnel, c'est-à-dire faire le point sur ses compétences et définir plus clairement ses besoins, avoir du temps pour participer à des activités de développement professionnel et, surtout, pour s'approprier ces nouveaux apprentissages, les tester, en discuter avec des pairs, et expérimenter, évaluer, ajuster et mesurer leur effet sur l'enseignement et l'apprentissage. »<sup>164</sup> L'équipe de recherche dirigée par Mario Richard, qui a analysé une cinquantaine d'études sur le développement professionnel, suggère, comme le CSÉ, de dégager des plages horaire hebdomadaires pour libérer un temps de concertation pour le personnel enseignant<sup>165</sup>. Cette idée nous semble bonne, même si elle répond davantage à des besoins organisationnels de la pratique enseignante qu'à des besoins de « développement professionnel » du corps professoral. À elle seule, elle pourrait apporter beaucoup à la cohésion des actions au sein de l'école, tout en favorisant l'autonomie professionnelle. Mais est-elle réalisable ? Une chose est certaine : elle ne l'est sûrement pas si le gouvernement n'allonge pas les ressources et le personnel supplémentaire nécessaires et si elle ne fait que s'ajouter à la tâche déjà lourde du personnel enseignant.

Selon le CSÉ, des libérations supplémentaires pourraient être envisagées pour faciliter les prises en charge collectives de perfectionnement.<sup>166</sup> Nous en sommes, mais nous croyons que des libérations devraient aussi s'appliquer au perfectionnement individuel et que l'offre de formation devrait être plus variée, moins ponctuelle, plus ouverte aux besoins individuels et véritablement qualifiante. De plus, les universités devraient être plus présentes pour répondre aux besoins de formation continue du corps enseignant et pour soutenir des projets de recherche-action qui émergent souvent des expériences vécues à l'école. Il est d'ailleurs étonnant que le ministère de l'Éducation ait décidé de ne plus financer de nouveaux projets dans le *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*<sup>167</sup>

---

<sup>163</sup> Joséphine Mukamurera, Liliane Portelance et Stéphane Martineau, « Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs », dans Liliane Portelance, Stéphane Martineau et Joséphine Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement Oui, mais comment ?*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 3.

<sup>164</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel...*, op. cit., p. 124, 133-135.

<sup>165</sup> *Ibid.*, p. 134.

<sup>166</sup> Dans son avis *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> secondaire*, le CSÉ mentionne que l'engagement dans le développement d'une école inclusive entraîne des changements pratiques dont « un accent mis sur la formation du personnel : une formation collective et multidisciplinaire » (Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école...*, op. cit., p. 73).

<sup>167</sup> Voir la section 2.5 de la formation continue qui décrit ce programme.

alors que ce programme permettait un partenariat fécond entre les universités et les écoles qui pouvaient alors s'appuyer sur des « données probantes » dans leur offre de formation continue. Ceci est d'autant plus important que des firmes privées courtisent déjà les commissions scolaires pour leur vendre des formations, selon l'approche conceptuelle du « développement professionnel », dont on ne connaît pas la valeur et pour lesquelles les signes de reconnaissance sont à l'avenant (certificats maison, attestations, badges !)<sup>168</sup>, surtout dans le contexte du Plan d'action numérique dans lequel le gouvernement s'attend à ce que « la formation et l'accompagnement du personnel des établissements d'enseignement constitueront des éléments clés du Plan d'action »<sup>169</sup>.

Pour favoriser une offre et des choix pertinents en formation continue, le CSÉ recommande de rétablir le statut d'organisme indépendant du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). L'organisme a perdu son statut d'organisme indépendant en 2005; devenu le comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE), aucun mandat ne lui a été confié depuis 2006<sup>170</sup>. Cette recommandation nous semble pertinente, tout comme celle de recenser les possibilités de formation continue offertes par les universités et les associations professionnelles. Ainsi, les contenus de formation continue pourraient plus aisément être déterminés par les enseignantes et enseignants, selon leurs besoins, et acheminés à la commission scolaire. Rappelons que les conventions collectives prévoient l'existence de comités paritaires de perfectionnement pour assurer une gestion collégiale et équitable de la formation continue au sein de l'établissement.

En campagne électorale, les principaux partis promettaient d'améliorer la formation continue des maîtres. Par exemple, le PLQ s'engage à mieux outiller les enseignantes et enseignants en leur offrant, « tout au long de leur carrière de la formation continue adaptée à leurs besoins et à ceux des élèves »<sup>171</sup>. De son côté, la CAQ dit vouloir « la fin des formations imposées uniformément par les commissions scolaires et [miser] plutôt sur une offre de formation variée, flexible et adaptée aux besoins des enseignants »<sup>172</sup>. Est-ce que ce sera vraiment le cas ? Selon nous, le futur ministre de l'Éducation devra surtout s'assurer, en plus de respecter l'autonomie professionnelle du personnel enseignant dans la détermination de ses besoins en formation continue, qu'il bénéficie de ressources financières suffisantes et d'une organisation du travail qui libère du temps pour une formation continue enrichissante.

---

<sup>168</sup> Le Premier sommet sur le développement professionnel en éducation au Québec en mars 2018, auquel assistaient un bon nombre de membres de direction scolaire et de conseillers pédagogiques, était organisé entre autres par CADRE 21, organisme associé à la Fédération des établissements d'enseignement privés (FÉEP).

<sup>169</sup> Québec, Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation, *Stratégie numérique du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, [https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/strategies/economie\\_numerique/sommaire-dynamique/strategie-numerique-du-quebec.html](https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/strategies/economie_numerique/sommaire-dynamique/strategie-numerique-du-quebec.html) (page consultée le 26 septembre 2018)

<sup>170</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel...*, op. cit., p. 84.

<sup>171</sup> Parti libéral du Québec, *Mieux outiller et ...*, op. cit.

<sup>172</sup> Coalition Avenir Québec, *Plan de valorisation...*, op. cit., p. 7.

## 2.7 Faut-il changer les critères d'accès à la formation et à la profession enseignante ?

Le Québec fait actuellement face à une pénurie d'enseignantes et d'enseignants. Déjà en 2009, une analyse de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information du MÉLS prévoyait un besoin grandissant de recrutement de personnel enseignant dans tous les champs d'enseignement<sup>173</sup>. Dernièrement, la pénurie de personnel enseignant suppléant a incité la Commission scolaire de Montréal à embaucher des « gens titulaires d'un baccalauréat dans une discipline pertinente [pour] faire de la suppléance même s'ils n'ont aucune formation en pédagogie »<sup>174</sup>. Des étudiantes et des étudiants en enseignement sont recrutés « dès la fin de leur deuxième session, en avril, pour des remplacements jusqu'à la fin de l'année scolaire, en juin. [...] Avoir accumulé 15 crédits, soit l'équivalent d'une session universitaire, est le critère minimal. »<sup>175</sup>. En janvier 2018, l'Université de Montréal acceptait de modifier l'horaire des cours des étudiantes et étudiants de 4<sup>e</sup> année en enseignement (plus de cours d'été et en soirée) afin de leur permettre de travailler à la CSDM durant la journée sans nuire à leurs études<sup>176</sup>. Lors du Premier sommet sur le développement professionnel en éducation au Québec en mars 2018, plusieurs directions d'écoles ont témoigné, lors de discussions informelles, de leurs difficultés à recruter du personnel enseignant qualifié et de leur inquiétude que cette pénurie se poursuive dans les prochaines années puisque le taux de décrochage enseignant reste inquiétant (voir la partie 3.8) et que le nombre d'admissions dans les facultés d'enseignement semblent diminuer. Pourtant, la solution avancée par le ministre Sébastien Proulx, dans son livre *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*, est celle d'exiger un diplôme de deuxième cycle universitaire<sup>177</sup>. Encore une fois, on peut se demander quand nos élu-es seront enfin à l'écoute des gens du milieu et des « données probantes ».

L'analyse des statistiques d'admission de certaines facultés d'éducation dans les universités démontre effectivement une diminution dans les demandes d'admission. Ainsi, à l'Université du Québec à Montréal, les demandes d'admissions dans les différents programmes de formation des maîtres sont passées de 2583 à l'automne 2014 à 2068 à l'automne 2017<sup>178</sup>. Il s'agit d'une diminution de 20 % en 4 ans. Durant la même période, les demandes d'admission à l'UQAM ont diminué en général de 14 % et de seulement 8 % dans d'autres programmes comme en droit et en administration. La diminution des demandes d'admission en enseignement n'est donc pas seulement

---

<sup>173</sup> Renaud Martel, *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Quelques données statistiques*, Québec, Gouvernement du Québec, 2009, [http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf\\_Insertion2009donnees\\_statistiques.pdf](http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf_Insertion2009donnees_statistiques.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>174</sup> Marie-Ève Morasse, « Des profs sans formation en enseignement à la CSDM », *La Presse +*, 13 septembre 2018, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201809/12/01-5196340-des-profs-sans-formation-en-enseignement-a-la-csdm.php> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>175</sup> Anouk Lebel, « Des enseignants remplaçants... », *op. cit.*

<sup>176</sup> Marco Fortier, « Des stages payés pour contrer la pénurie de suppléants à la CSDM », *Le Devoir*, 24 janvier 2018, <http://www.ledevoir.com/societe/education/518296/des-stages-payes-contre-la-penurie-de-profs-a-la-csdm> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>177</sup> Sébastien Proulx, *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*, Québec, Septentrion, 2018.

<sup>178</sup> Il s'agit du total des demandes d'admission dans les programmes Éducation préscolaire et primaire, Enseignement secondaire – français langue première, mathématiques, sciences et technologie, formation éthique et culture religieuse et sciences humaines/univers social (voir UQAM, « Statistiques d'admission des programmes de 1<sup>er</sup> cycle contingentés », 2018, <https://etudier.uqam.ca/statistiques-admission> (page consultée le 28 septembre 2018).

imputable à la baisse démographique<sup>179</sup>. Les coupures dans le système d'éducation ont tellement détérioré les conditions de travail du personnel enseignant qu'une coalition regroupant divers syndicats de l'enseignement a lancé un cri du cœur en mars dernier afin de signaler que « les enseignants se sentent grugés jusqu'au cœur par la situation qui prévaut<sup>180</sup> ». De plus, le portrait tracé par les médias dans les dernières années sur les problèmes rencontrés par celles et ceux qui commencent une carrière en enseignement (précarité d'emploi<sup>181</sup> et décrochage du personnel enseignant<sup>182</sup>) a de quoi décourager toute personne qui aspire à cette profession. S'ajoute à cela que le salaire annuel est très bas comparativement à d'autres métiers qui demandent une formation équivalente. Le salaire au Québec est d'ailleurs le plus bas au Canada (42 407\$ en première année contre une moyenne canadienne de 52 064\$<sup>183</sup>), et ce, tout au long de la carrière.

Non seulement les demandes d'admission dans les programmes en enseignement ont diminué, mais le nombre d'étudiantes et d'étudiants en éducation a baissé dans la plupart des universités québécoises<sup>184</sup>. Certaines facultés ont même du mal à combler les places disponibles. Ainsi, pour les admissions de l'automne 2018, l'Université Laval a décidé de mettre fin au contingentement de la plupart de ses programmes d'enseignement, car le nombre d'admissions des années antérieures n'atteignait pas le contingentement.<sup>185</sup> D'autres universités, comme l'Université de Montréal, ont prolongé la date limite d'admission jusqu'au 1<sup>er</sup> avril 2018 dans ces programmes<sup>186</sup>. Par ailleurs, une analyse des conditions et statistiques d'admission présentées sur les sites Internet des différentes universités offrant les programmes d'enseignement révèle que lorsque ces programmes étaient contingentés à l'automne 2017, la cote R (cote de rendement au collégial<sup>187</sup>) du dernier candidat était

---

<sup>179</sup> Éliisa Cloutier, « La population universitaire est en décroissance », *TVA Nouvelles*, 14 novembre 2016, <http://www.tvanouvelles.ca/2016/11/14/la-population-universitaire-est-en-decroissance> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>180</sup> Ici Radio-Canada, « Les enseignants du Québec dénoncent des conditions de travail "inacceptables" », 25 mars 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1091374/lancement-mouvement-agissons-pour-les-profs-du-quebec-education> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>181</sup> Ici Radio-Canada, « Plus d'un enseignant sur deux a un statut précaire au Québec », 3 décembre 2013, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/644345/enseignants-statut-precaire> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>182</sup> M. Asselin, « Le calvaire des... », *op. cit.*

<sup>183</sup> Statistique Canada, « Tableau D.2.1 Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement et les années d'expérience, dollars canadiens, Canada, provinces et territoires, 2014-2015 », 2018, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2017001/t/tbl2.1-fra.htm> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>184</sup> Il y aurait une diminution de 1000 étudiants en éducation en 2017 par rapport à 2012 selon les données fournies dans l'article de Dominique Scali, « Le nombre de futurs enseignants à son plus bas depuis cinq ans », *Le Journal de Montréal*, 4 avril 2018, <http://www.journaldemontreal.com/2018/04/04/moins-de-futurs-enseignants> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>185</sup> Pour l'automne 2018, l'Université Laval exige une cote R minimale de 22 pour l'admission aux programmes d'enseignement. En deçà de cette cote, elle oblige une scolarité préparatoire, n'excédant pas 12 crédits, au cours de la première session d'études, sinon la personne n'est pas autorisée à poursuivre ses études dans le programme.

<sup>186</sup> C'est d'ailleurs sans doute pour cette raison que, dans un article publié le 27 août 2018 sur le site Internet de Radio-Canada, on rapporte que « le nombre d'inscriptions au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire a augmenté de 10% à 15% en 2018 » à l'Université de Montréal, statistique créant une fausse impression d'engouement récent pour la profession (dans A. Lebel, « Des enseignants remplaçants... », *op. cit.*).

<sup>187</sup> Cette cote est un instrument statistique qui « consiste à pondérer la cote Z [position d'un élève par rapport à la moyenne du groupe tout en tenant compte de l'étalement des notes du groupe] au collégial par deux indicateurs de correction qui tiennent compte de la force et de la dispersion du groupe au collégial, permettant ainsi de situer les résultats de l'étudiant-e, quels que soient les caractéristiques du collège fréquenté, le programme suivi ou le mode de regroupement des étudiant-es » (Bureau de coopération interuniversitaire, *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*, Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire, 9 juillet 2018, p. 20, <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/07/CRC-Ce-quelle-est-Ce-quelle-fait->

parfois assez faible (de 19 à 24 selon les établissements d'enseignement et les programmes d'enseignement, ce qui correspond à des notes dans la moyenne).

La cote R est souvent le seul critère de sélection utilisé par les facultés d'éducation pour évaluer les dossiers provenant du collégial lorsqu'il y a contingentement<sup>188</sup>. Ainsi, bien que la cote R apparaisse effectivement comme une façon relativement objective et équitable de comparer des dossiers académiques, elle n'en demeure pas moins une donnée statistique, non exempte de biais.

De plus, la cote R laisse de côté des dimensions humaines et sociales difficilement quantifiables. Pour sa part, la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) réclame depuis des années qu'on ajoute à la cote R des éléments d'évaluation tenant compte des parcours personnels ainsi que des motivations de chacun. En 2016, sa présidente, Rose-Marie Crevier, indiquait : « une telle évaluation nous apparaît d'autant plus importante pour les professions qui exigent dans leur exercice un engagement et un investissement humain <sup>189</sup> ». Cette remarque soulève des questions pertinentes. Est-ce judicieux de sélectionner les futurs maîtres sur la seule base de leurs résultats académiques ? Ce mode de sélection est-il suffisant pour évaluer le potentiel des étudiantes et étudiants ? Est-ce que cela garantit leur excellence dans la profession ? Certains estiment « qu'en deçà des cotes exigées, les chances de réussite de l'étudiant sont moindres et, conséquemment, qu'il est peu probable qu'il atteigne un niveau d'excellence dans la profession qu'il visait »<sup>190</sup>. Est-ce que cela a été prouvé ?

Au-delà d'une amélioration des conditions de travail qui rendrait la profession enseignante plus attirante, il est important de maintenir les « passerelles » permettant à des personnes ne détenant pas de baccalauréat en enseignement, d'obtenir une autorisation permanente d'enseigner au Québec (voir Annexe 2) et même d'en assouplir les conditions. Les dispositions réglementaires permettant ces voies alternatives d'accès à la profession enseignante ont d'abord été établies en 2006 en réponse à une pénurie de main-d'œuvre dans certaines disciplines. Les dispositions se voulaient alors provisoires jusqu'en 2010. Elles ont ensuite été prolongées jusqu'à 2012 ; puis jusqu'à 2016 ; et enfin jusqu'au

---

[BCI-9juillet2018.pdf](#) (page consultée le 28 septembre 2018). Cette cote a été déterminée dans le but, fort louable en soi, d'établir une méthode de comparaison et de classement la plus objective et équitable possible. Au fil des années, son calcul s'est raffiné afin de tenter de contrer certaines injustices : le degré de sévérité des évaluations variant d'une classe à l'autre ou les particularités des étudiantes et étudiants qui font partie du groupe (ayant obtenu des notes fortes au secondaire et des résultats similaires).

<sup>188</sup> Certaines universités anglophones comme Bishop, Concordia et McGill demandent également des lettres explicatives, des recommandations ou une entrevue dans certains programmes d'enseignement. Cette information provient du Bureau de coopération interuniversitaire, juillet 2018, *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat 2017-2018*, Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire, juillet 2018, 27 mars 2017, p. 6, [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Compilation-Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2017-2018\\_rev.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Compilation-Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2017-2018_rev.pdf). (page consultée le 28 septembre 2018). Par ailleurs, l'Université du Québec à Rimouski peut demander une lettre de motivation ou une entrevue si la cote R se situe entre 20 et 22 pour l'admission au baccalauréat en enseignement secondaire (UQAR, « Baccalauréat en enseignement secondaire », 2018, <https://www.ugar.ca/etudes/etudier-a-l-ugar/programmes-d-etudes/7950> (page consultée le 28 septembre 2018)).

<sup>189</sup> Citée par Luc Gonthier, « La dictature de la cote R », *Bazzo*, 2 novembre 2016, <http://bazzo.telequebec.tv/a-la-une/137-la-dictature-de-la-cote-r> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>190</sup> Michèle Glémaud, directrice générale du service de l'admission et du recrutement à l'Université de Montréal, citée par L. Gonthier, « La dictature de.. », *op. cit.*

30 septembre 2019<sup>191</sup> afin d'évaluer le bien-fondé et la pertinence de rendre permanentes ces passerelles<sup>192</sup>.

Dans son avis sur la question en 2016, le Conseil supérieur de l'éducation résume les enjeux de cette décision. D'un côté, la réglementation doit comporter une certaine souplesse pour pallier les éventuels problèmes de pénurie de main-d'œuvre. Par contre, rendre cette souplesse permanente pourrait laisser entendre « que le baccalauréat en enseignement n'est plus la voie privilégiée de formation et d'accès à la profession enseignante<sup>193</sup>. ». Une réglementation encadrant l'accès à la profession enseignante est nécessaire selon le CSÉ pour assurer la crédibilité même de la profession ainsi que la qualité et la pertinence des services éducatifs offerts à la population.

Deux des sept « passerelles » pour la formation générale concernent les personnes détenant un baccalauréat de premier cycle universitaire dans une discipline prévue au régime pédagogique de l'école québécoise (par exemple, un baccalauréat en mathématiques, en littérature, etc.) On peut penser qu'en consolidant et même en assouplissant ces passerelles vers la profession enseignante, on accroîtrait la présence dans les écoles d'enseignantes et d'enseignants ayant une formation disciplinaire plus poussée que celle dispensée dans le cadre des baccalauréats en enseignement reconnus.

La diversification des voies d'accès à la profession enseignante permet l'enrichissement global des services éducatifs. Un personnel enseignant issu d'une variété de parcours de formation représente une richesse pour la population et pour les milieux de travail. Il faut rappeler que cette diversité est déjà bien encadrée et, même si des changements étaient apportés aux passerelles, cela ne devrait pas permettre à une personne d'obtenir son brevet d'enseignement sans avoir acquis des compétences suffisantes en pédagogie et en didactique, en plus d'une formation pratique équivalente à celle donnée dans le baccalauréat en enseignement.

Lors de notre consultation auprès des représentants syndicaux du regroupement privé de la FNEEQ, dont la plupart enseignent au niveau secondaire, l'occasion offerte par les passerelles est appréciée. La passerelle permet plus de souplesse pour les personnes intéressées par l'enseignement, mais qui hésitent à choisir ce choix de carrière dès l'entrée à l'université. La formation en enseignement ne permet de travailler qu'en enseignement alors qu'une formation en sciences ou en sciences humaines donne accès à une multitude de choix de carrière. Qu'arrive-t-il à la personne qui fait quatre ans au baccalauréat en enseignement et qui se rend compte à la fin de sa formation ou dans ses premières années d'exercice que cette profession ne lui convient plus en raison des conditions de travail ? Elle doit refaire une nouvelle formation (ou aspirer à des postes de direction d'école ?). Par ailleurs, les personnes consultées déplorent qu'une formation en enseignement de 60 crédits (au 1<sup>er</sup> cycle ou à la

---

<sup>191</sup> *Loi sur l'instruction publique. Règlement sur les autorisations d'enseigner*, R.L.R.Q. [2018], c. I-13.3, r. 2, a. 50, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%202> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>192</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner : Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, Gouvernement du Québec, septembre 2016, p. 4, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0495.pdf> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 3.

maîtrise)<sup>194</sup> soit exigée en surplus du baccalauréat disciplinaire pour obtenir le brevet d'enseignement. Bien qu'un délai maximal de 7 ans soit accordé pour accomplir cette formation, il est difficile de répondre à cette exigence lorsqu'on enseigne à temps complet alors que la profession enseignante est déjà particulièrement chronophage. Ne serait-il pas plus convenable de trouver d'autres solutions, comme de demander tout simplement un certificat ou de reconnaître davantage l'expérience en milieu de travail ?

Cette discussion concernant les passerelles ne veut pas dire que nous avalisons le recours aux titulaires d'un baccalauréat disciplinaire qui n'ont aucune formation pédagogique pour faire de la suppléance, comme c'est le cas présentement en raison du problème criant de pénurie de personnel enseignant. Nous convenons qu'un baccalauréat disciplinaire est insuffisant pour enseigner au primaire et au secondaire, et qu'une formation supplémentaire en pédagogie est nécessaire. Toutefois, en accord avec les positions de la FNEEQ contre la standardisation et pour la reconnaissance de l'expertise disciplinaire que requiert l'acte d'enseigner, nous appuyons le maintien de l'accès à la profession enseignante par un système de passerelles, juste et réaliste.

## 2.8 Décrochage enseignant : est-ce la faute de la formation ?

En 2015, une équipe de recherche dirigée par Thierry Karsenti mettait en lumière les facteurs explicatifs du décrochage chez les jeunes enseignantes et enseignants au Québec. Autant dans le relevé de littérature des recherches sur le sujet que dans leur enquête, Karsenti et son équipe ont trouvé qu'un des facteurs du décrochage enseignant est « une formation initiale inefficace qui préparerait mal ou partiellement l'enseignant à la réalité de la profession »<sup>195</sup>. Avec une telle affirmation, il n'est pas surprenant de voir les libéraux de proposer de « réviser et rehausser la formation initiale des étudiantes et des étudiants au baccalauréat en enseignement »<sup>196</sup> plutôt que de chercher à améliorer les conditions d'exercice de la profession enseignante.

L'article « Quand les professeurs décrochent<sup>197</sup> » de Marco Fortier paru en janvier 2018 trace un portrait qui résume bien l'ampleur du phénomène et ses causes. Le taux d'abandon moyen chez le personnel enseignant se situe entre 25 % et 30 % après la première année et entre 40 % et 50 % après cinq ans<sup>198</sup>. Des témoignages exposent certaines causes : alourdissement et complexification de la

---

<sup>194</sup> L'autorisation provisoire d'enseigner est accordée à une personne détenant un baccalauréat dans une discipline enseignée au secondaire si elle a obtenu au moins 6 crédits en éducation et une promesse d'embauche dans une école. Cette autorisation est valide pour 2 ans. Chaque ajout de 18 crédits en éducation permet le renouvellement pour 2 ans jusqu'à l'atteinte de 60 crédits en éducation qui donne droit au brevet.

<sup>195</sup> Thierry Karsenti, *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*, (Rapport de recherche. Programme Actions concertées), Montréal, Université de Montréal, 2015, p. 3 et p. 16, [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_KarsentiT\\_rapport\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>196</sup> Parti libéral du Québec, *Mieux outiller et...*, op. cit.

<sup>197</sup> Marco Fortier, « Quand les professeurs... », op. cit.

<sup>198</sup> Pierre Canisius Kamanzi, Maurice Tardif, et Claude Lessard, « Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 38, n° 1, 2015, p. 62, [https://www.researchgate.net/publication/305297364\\_Les\\_enseignants\\_canadiens\\_a\\_risque\\_de\\_decrochage\\_portrait\\_general\\_et\\_comparaison\\_entre\\_les\\_regions](https://www.researchgate.net/publication/305297364_Les_enseignants_canadiens_a_risque_de_decrochage_portrait_general_et_comparaison_entre_les_regions) (page consultée le 28 septembre 2018).

tâche, manque de ressources (surtout dans le soutien à fournir aux élèves en difficulté), augmentation des exigences administratives et des redditions de comptes jumelé à un affaiblissement de l'autonomie professionnelle, pression accrue pour rendre le personnel enseignant imputable de la réussite des élèves tout en déresponsabilisant ces derniers, précarité qui perdure, attribution de postes erratique pour le personnel contractuel, pénurie de personnel enseignant suppléant. Comme le rapporte le journaliste : « Les temps sont durs pour la profession<sup>199</sup> ». Les conditions de travail se sont dégradées considérablement ces dernières années, surtout à la suite des compressions budgétaires imposées par le gouvernement, ce qui en décourage plusieurs. Un cri du cœur a d'ailleurs été lancé en mars 2018 par divers regroupements d'enseignantes et d'enseignants afin de dénoncer les conditions inacceptables d'enseignement au Québec<sup>200</sup>.

En appui à ces déclarations et témoignages, plusieurs recherches récentes ont analysé les facteurs de risque de décrochage enseignant ou de situations à risque pour la santé mentale en milieu scolaire<sup>201</sup>. Bien que chacune de ces études apporte un éclairage particulier des difficultés que rencontre le personnel enseignant, plusieurs éléments se recoupent.

Ainsi, les chercheurs s'entendent pour affirmer que la profession enseignante est « exigeante et chronophage »<sup>202</sup> et que la charge de travail trop importante constitue le principal facteur explicatif du décrochage enseignant<sup>203</sup>. Comme nous l'avons indiqué lors de notre rencontre avec le Conseil supérieur de l'éducation : « L'enseignement est une profession chronophage. En plus des heures de classe et de présence à l'école pour diverses tâches d'accompagnement des élèves, il faut planifier et préparer les cours, corriger les travaux scolaires, faire le suivi des élèves. Ces différentes tâches se poursuivent souvent après la journée de travail et empiètent sur le temps personnel en soirée et durant les fins de semaine. C'est encore plus important lorsque l'enseignant-e doit préparer de nouveaux cours ou lorsqu'il faut les adapter à cause des réformes ou des révisions. »<sup>204</sup> Effectivement, bien que ce facteur soit probablement inhérent à la profession, cet aspect s'est amplifié : « la profession enseignante s'est complexifiée au fil des ans, non seulement à cause des réformes [successives] des systèmes éducatifs, mais aussi en raison des compressions budgétaires en éducation. »<sup>205</sup>

La gestion de classe, en particulier celle de groupes classes comportant beaucoup d'élèves en difficulté (troubles de comportement, difficultés d'apprentissage), représente un facteur de risque

---

<sup>199</sup> Marco Fortier, « Quand les professeurs... », *op. cit.*

<sup>200</sup> Ici Radio-Canada, « Les enseignants du... », *op. cit.*

<sup>201</sup> La Fédération autonome de l'enseignement indiquait dernièrement que chez le personnel enseignant, près de 43% des congés pour invalidité de plus de deux ans sont dus à une maladie à caractère psychologique (Fédération autonome de l'enseignement, « Rassemblement sur la profession enseignante – Quand le travail met en péril la santé mentale », 22 novembre 2017, dans CISION, <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/rassemblement-sur-la-profession-enseignante---quand-le-travail-met-en-peril-la-sante-mentale-659270073.html> (page consultée le 28 septembre 2018)).

<sup>202</sup> Thierry Karsenti, Simon Collin et Gabriel Dumouchel, « Le décrochage enseignant : état des connaissances », *International Review of Education*, vol. 59, n° 5, octobre 2013, p. 558, <http://www.crifpe.ca/download/verify/1480> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>203</sup> T. Karsenti, *Analyse des facteurs...*, *op. cit.* p. 13.

<sup>204</sup> FNEEQ, *Les conditions d'exercice...*, *op. cit.*

<sup>205</sup> Joséphine Mukamurera, « Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux », dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, *Développement et persévérance...*, *op. cit.*, p. 22.



autant pour la persévérance que pour la santé mentale du personnel enseignant<sup>206</sup>. Avec les coupures des dernières années, les ressources et les mesures de soutien à l'enseignement (psychologues, orthophonistes, autres professionnels pour aider les élèves en difficulté) sont nettement insuffisantes<sup>207</sup>. Même lorsque le soutien professionnel est disponible, le grand nombre d'élèves présentant des difficultés dans certains groupes complexifie la tâche en raison de la prolifération de plans d'intervention et de l'alourdissement de la gestion de classe. Il ne faut pas se surprendre qu'afin de préserver son équilibre physique et mental, le choix d'enseigner à un groupe difficile arrive en dernier. Les classes difficiles font alors partie des tâches résiduelles dont hérite souvent le personnel enseignant débutant<sup>208</sup>.

D'ailleurs, les conditions de travail, d'embauche et d'affectation font partie des principaux irritants surtout lorsque ces conditions sont comparées à d'autres professions<sup>209</sup>. En début de carrière, les tâches sont souvent instables, difficiles à prévoir, composées d'une série d'affectations à court terme, dans différents établissements. La précarité d'emploi (contrat à court terme, suppléance) est considérable : elle « touche 43 % du personnel enseignant des commissions scolaires »<sup>210</sup> et peut durer plusieurs années.

Le taux élevé de décrochage en début de carrière incite certains chercheurs à s'interroger sur la formation donnée aux futurs maîtres. La formation initiale permet-elle de faire face à la réalité de la profession ? <sup>211</sup>. L'étude de Karsenti en 2015 confirme que plusieurs finissantes et finissants en enseignement se sentent peu préparés à faire face à la réalité des salles de classe : « ce sont moins de 5 % des futurs ou des nouveaux enseignants qui se sentent réellement préparés pour exercer leur future profession »<sup>212</sup>. Toutefois, selon Mélanie Paré, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, « près d'une étudiante sur cinq abandonne ses études en éducation après le premier stage en milieu de travail, dès la première année universitaire<sup>213</sup> ». Le « choc de la réalité » se vivrait donc dès les premières expériences de stage, tout en s'accroissant au fur et à mesure que la personne est confrontée à la dure réalité du travail enseignant et aux conditions de travail déplorables qui le caractérisent.

---

<sup>206</sup> T. Karsenti, *Analyse des facteurs...*, *op. cit.* p. 13 ; T. Karsenti, S. Collin et G. Dumouchel, « Le décrochage enseignant... », *op. cit.*, p. 561 ; Marie-France Maranda, Simon Viviers et Jean-Simon Deslauriers, « "L'école en souffrance" : Recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 15, 2013, p. 227, <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2013-1-page-225.htm> (page consultée le 3 octobre 2018) ; Pierre Canisius Kamanzi, Carla Barroso da Costa et Pascal Ndinga, « Désengagement professionnel des enseignants canadiens : De la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles », *Revue des sciences de l'éducation de McGill.*, vol. 52, n° 1, 2017, p. 123, <http://mje.mcgill.ca/article/view/9330e> (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>207</sup> M. Fortier, « Quand les professeurs... », *op. cit.*

<sup>208</sup> T. Karsenti, *Analyse des facteurs...*, *op. cit.* p. 13.

<sup>209</sup> *Ibid.*

<sup>210</sup> J. Mukamurera, L. Portelance et Stéphane Martineau, « Développement et persévérance... », *op. cit.*, p. 3.

<sup>211</sup> T. Karsenti, *Analyse des facteurs...*, *op. cit.* p. 3.

<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>213</sup> M. Fortier, « Quand les professeurs... », *op. cit.*

Les facteurs liés à l'environnement social expliquent également le décrochage enseignant<sup>214</sup>. Les relations difficiles avec les élèves, les différends avec les parents d'élèves, le manque de valorisation et de reconnaissance sociale minent le moral du personnel enseignant<sup>215</sup>. Il en est de même concernant le manque de soutien (de la direction scolaire et des collègues) et la non-inclusion dans la prise de décisions éducatives<sup>216</sup>.

De plus, la profession enseignante comporte des aspects administratifs contraignants, peu attrayants et omniprésents : « La sur-structuration de la tâche par les changements de programmes d'études, les projets éducatifs, les examens ministériels et l'évaluation de la direction [...] sont autant d'éléments qui limitent la marge d'action de l'enseignant dans sa classe [...] et qui accroissent, en contrepartie, le contrôle administratif »<sup>217</sup>.

Ces divers facteurs de risques de décrochage ou de problèmes de santé mentale chez le personnel enseignant s'avèrent plus importants que les facteurs individuels. Lors d'une recension des recherches sur les facteurs reliés au décrochage enseignant faites en 2013, Karsenti avait relevé certaines caractéristiques personnelles qui y sont associées comme le perfectionnisme, la difficulté à décrocher mentalement du travail, la sur-responsabilisation et la difficulté à assumer un rôle d'autorité<sup>218</sup>. Toutefois, les facteurs individuels ne se retrouvent pas parmi les facteurs explicatifs du décrochage enseignant dans les résultats de son enquête de 2015 auprès de 1252 acteurs de l'éducation au Québec<sup>219</sup>. Selon cette enquête, les facteurs explicatifs sont, en ordre d'importance : la charge de travail trop importante, la gestion de classe, le climat à l'école, le manque de formation (initiale ou continue), le manque de ressources et la gestion difficile des élèves en difficulté<sup>220</sup>. En fait, les facteurs reliés à la tâche, au climat relationnel ou aux conditions de travail constituent des sources importantes de stress pour le personnel enseignant et accentuent « l'impression d'être dans une situation de survie »<sup>221</sup>. Si la personne ne reçoit pas de soutien lors des périodes inévitables de remises en question, surtout durant les premières années de carrière, elle risque l'épuisement professionnel, voire l'abandon de la profession.

Le soutien accordé au personnel enseignant semble d'ailleurs un facteur de protection permettant de contrer le décrochage enseignant. Les établissements scolaires où existent des mesures de soutien et d'accompagnement réussissent davantage à retenir leur personnel enseignant<sup>222</sup>. Le mentorat est une

---

<sup>214</sup> T. Karsenti, S. Collin et G. Dumouchel, « Le décrochage enseignant... », *op. cit.*, p. 560-561 ; P. C. Kamanzi, C. Barroso da Costa et P. Ndinga, « Désengagement professionnel des... », *op. cit.*, p. 123.

<sup>215</sup> J. Mukamurera, « Le développement professionnel... », *op. cit.*, p. 24-25 et P. C. Kamanzi, C. Barroso da Costa et P. Ndinga, « Désengagement professionnel des... », *op. cit.*, p.119.

<sup>216</sup> T. Karsenti, S. Collin et G. Dumouchel, « Le décrochage enseignant... », *op. cit.*, p. 560 et P. C. Kamanzi, M. Tardif et C. Lessard, « Les enseignants canadiens... », *op. cit.*, p. 65.

<sup>217</sup> T. Karsenti, S. Collin et G. Dumouchel, « Le décrochage enseignant... », *op. cit.*, p. 559.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 559-560.

<sup>219</sup> T. Karsenti, *Analyse des facteurs...*, *op. cit.*, p. 11.

<sup>220</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>221</sup> J. Mukamurera, « Le développement professionnel... », *op. cit.*, p. 19.

<sup>222</sup> La Commission scolaire de Laval a mis en place différentes mesures d'insertion professionnelle (mentorat, rencontres d'échange, service personnalisé d'accompagnement, équipe de l'insertion professionnelle facilement accessible en cas de besoins, formations adaptées aux besoins ou aux demandes). Ces mesures auraient permis de réduire le décrochage enseignant à moins de 5 %. Pour plus de détails, voir la recherche de Thierry Karsenti, *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes*

mesure d'insertion professionnelle souvent suggérée<sup>223</sup>, mais son efficacité est presque nulle s'il n'est pas accompagné d'autres mesures<sup>224</sup>. Le mentorat doit « être intégré dans un programme d'insertion plus complet [...] combinant des mesures complémentaires comme le soutien administratif, du temps de collaboration [...], les groupes de discussion [...] et autres mesures (nombre de préparations de cours réduit, aide-enseignant) »<sup>225</sup>.

Il est important de fournir des mesures complètes de soutien professionnel pour les enseignantes et les enseignants en début de carrière. Toutefois, ces différentes mesures ne doivent pas être envisagées dans le but de permettre aux jeunes diplômé-es de « s'adapter » à des conditions de travail inacceptables. Il ne faut pas non plus envisager des modifications à la formation initiale dans le but explicite qu'ils et elles puissent mieux s'y adapter.

Par ailleurs, l'augmentation du salaire à l'entrée de la profession proposée par le PLQ et la CAQ est présentée comme une mesure pour « mieux valoriser » et « rehausser l'attractivité de la profession », mais cette solution est-elle suffisante ? Pour appuyer cette promesse, Philippe Couillard a indiqué : « La pression est grande sur nos enseignants et enseignantes, surtout en début de carrière. Les règles font en sorte que, souvent, [ils] se retrouvent avec les classes les plus difficiles. Nous proposons donc de mieux rémunérer les enseignants au cours de ces premières années déterminantes. »<sup>226</sup>

À notre avis, pour contrer le décrochage enseignant, il s'agit plutôt d'offrir des conditions qui permettent d'en réduire les facteurs de risque : diminution de la taille des groupes ; ajout de personnel professionnel et de soutien afin de fournir de l'aide dans les classes composées d'élèves en difficulté ; amélioration des conditions de travail en tenant compte du temps réellement travaillé, en plus de diminuer la précarité et l'instabilité des postes d'enseignement ; diminution des tâches administratives, des redditions de compte et des pressions du type « assurance-qualité » ; soutien de la direction lors des différends avec les élèves et leurs parents ; gestion axée sur la collégialité, la reconnaissance, le respect du personnel enseignant et favorisant ainsi un climat de travail empreint d'empathie, d'écoute et de collaboration. Il est temps, plus que jamais, d'améliorer les conditions d'exercice de la profession enseignante au Québec et de faire tous les efforts possibles pour réduire le problème de rétention du personnel enseignant.

---

*enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*, Montréal, CRIFPE, 2017, p. 1, [http://www.karsenti.ca/dcrochage/files\\_files/Rapport\\_CS\\_Laval\\_VF\\_Thierry\\_Karsenti.pdf](http://www.karsenti.ca/dcrochage/files_files/Rapport_CS_Laval_VF_Thierry_Karsenti.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

<sup>223</sup> T. Karsenti, *Est-il possible...*, op. cit., p. 15.

<sup>224</sup> J. Mukamurera, « Le développement professionnel... », op. cit., p. 25.

<sup>225</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>226</sup> Radio-Canada, « Comme la CAQ, le PLQ promet de mieux payer les jeunes enseignants », 29 août 2015, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1120654/enseignant-education-couillard-hausse-salaire> (page consultée le 28 septembre 2018).

### 3. Pistes de recommandations

Dans un contexte de décrochage scolaire, à la fois chez les élèves et chez les enseignantes et enseignants, la formation des maîtres a été fortement remise en question dans les dernières années. Pendant que certains élus critiquent la qualité des personnes candidates inscrites aux programmes d'éducation préscolaire ou d'enseignement primaire et secondaire, ils détournent l'attention d'enjeux pourtant encore plus significatifs, particulièrement celui de l'importante dégradation des conditions d'enseignement et d'apprentissage due aux compressions répétées de la dernière décennie dans le milieu de l'éducation. De plus, ce n'est pas de contrôles et d'encadrement supplémentaires dont le corps enseignant a besoin, mais bien d'une reconnaissance accrue de son autonomie professionnelle et de son expertise. Cette reconnaissance aurait un impact non seulement sur la valorisation de la profession enseignante et de la formation des maîtres, mais aussi sur l'épanouissement du plein potentiel de ces personnes qui portent l'école à bout de bras. L'enseignement et la réussite des élèves ne s'en porteraient que mieux. Bien sûr, les programmes de formation des maîtres actuels sont perfectibles, tel qu'en fait foi notre analyse, mais il ne faudrait surtout pas passer sous silence les nombreuses autres problématiques en jeu quant à la réussite scolaire des jeunes Québécoises et Québécois. C'est pourquoi nous commençons avec celles-ci dans la liste de recommandations que voici :

- Dénoncer les stratégies qui consistent à remettre en question la qualité de la formation des maîtres de manière à faire porter sur ses épaules les difficultés engendrées par les compressions budgétaires, les échecs de l'approche par compétences et autres réformes ;
- Valoriser réellement la profession enseignante, en la rendant plus attrayante et plus viable et en améliorant les conditions de travail (réduire la précarité, fournir des tâches décentes, plus stables et prévisibles, etc.) ;
- Réinvestir en éducation à la hauteur des besoins réel afin d'offrir des conditions d'enseignement et de travail décentes ;
- Assurer une meilleure reconnaissance de l'autonomie professionnelle du corps enseignant (parallèlement, réitérer notre opposition à la création d'un ordre professionnel) ;
- Favoriser la formation continue de tout le personnel enseignant, peu importe le statut d'emploi, grâce à des ressources financières suffisantes et à une organisation du travail qui libère du temps pour une formation continue correspondant aux besoins exprimés par les enseignantes et enseignants non seulement dans un projet collectif, mais également individuel ;
- Rehausser l'enseignement du français (oral et écrit) au primaire et au secondaire.

En ce qui a trait aux programmes de formation des maîtres, nous recommandons de :

- Fournir une formation disciplinaire plus approfondie dans les programmes d'enseignement au secondaire ;
- Augmenter le nombre de cours portant sur le préscolaire et la place du préscolaire dans les autres cours de la formation initiale ;

- Fournir une formation plus approfondie en français langue maternelle (oral et écrit) dans le programme d'enseignement du primaire ;
- Appuyer le principe d'une rémunération juste des stages en enseignement et soutenir la lutte pour la reconnaissance d'un statut d'emploi pour les stagiaires ;
- Préserver la qualité de la supervision des stages, autant sur le plan du type d'encadrement que sur celui des qualifications du personnel formateur ;
- Reconsidérer le test actuel de français (TECFÉE) et mettre de l'avant une forme d'évaluation axée sur les connaissances plus fondamentales de la langue française plutôt que sur les exceptions ;
- Pérenniser et assouplir le système de passerelles donnant accès à la profession pour les personnes détentrices d'un baccalauréat disciplinaire.

## Bibliographie

- ALLARD, Jean-Guy *et al.* « Formation des maîtres en enseignement : où s'en va-t-on? », *Le Soleil*, 10 juin 2018, <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/formation-des-maitres-en-enseignement-ou-sen-va-t-on-ebcd8ad3788eebbfe9d0a7b62aa95327> (page consultée le 28 septembre 2018).
- ALLARD, Jean-Guy *et al.* « Les futurs enseignants pâtiront de la supervision à distance », *Le Devoir*, 8 juin 2018, <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/529845/les-futurs-enseignants-patiront-de-la-supervision-a-distance> (page consultée le 28 septembre 2018).
- ASSELIN, Mario. « Le calvaire des nouveaux enseignants », *Le Journal de Montréal*, 13 octobre 2015, <https://www.journaldemontreal.com/2015/10/13/le-calvaire-des-nouveaux-enseignants> (page consultée le 25 septembre 2018).
- ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC. *Formation initiale offerte par les universités aux futures enseignantes à l'éducation préscolaire* (21 juin 2017), Lettre à la ministre Hélène DAVID, [http://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/01/AEPO\\_Lettre\\_ministre\\_Helene\\_David\\_formation\\_initiale\\_2017.pdf](http://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/01/AEPO_Lettre_ministre_Helene_David_formation_initiale_2017.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).
- ASSOCIATION D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC. *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire. Mémoire présenté au conseil supérieur de l'éducation*, Montréal, AÉPQ, janvier 2004, <https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/mmoireapq-cse2004.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).
- ASSOCIATION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UQAM *et al.* *Réforme de la Loi sur les normes du travail. Face au mépris des politiciennes, les associations étudiantes pour la rémunération des stages préparent la prochaine étape de la mobilisation*, 21 mars 2018, 3 p., dans ASSOCIATION GÉNÉRALE ÉTUDIANTE DU CÉGEP DU VIEUX-MONTRÉAL, [http://www.agecvm.org/documents/fichiers/2018/03/03-com.presse-cute-prss\\_2018-03-21.pdf](http://www.agecvm.org/documents/fichiers/2018/03/03-com.presse-cute-prss_2018-03-21.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS. *Consultation des membres de l'AQPF à propos des axes de la stratégie de renforcement des langues (MELS)*, Longueuil, Association québécoise des professeurs de français, janvier 2015, [https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/documents-aqpf/201701141350/consultation\\_par\\_le\\_mels\\_sur\\_strategie\\_renforcement\\_des\\_langues.docx](https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/documents-aqpf/201701141350/consultation_par_le_mels_sur_strategie_renforcement_des_langues.docx) (page consultée le 26 septembre 2018).
- BAILLARGEON, Normand. *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2009, 174 p.
- BAILLARGEON, Normand. *Légendes pédagogiques : l'autodéfense intellectuelle en éducation*, Montréal, Les Éditions Poètes de brousse, 2013, 271 p.
- BÉLANGER, Marie-France. « Les futurs enseignants de maternelle 4 ans sont-ils suffisamment formés », *Radio-Canada*, 23 janvier 2017, <https://ici.radio->

[canada.ca/nouvelle/1011952/futurs-enseignants-maternelle-4-ans-formation-experts](http://canada.ca/nouvelle/1011952/futurs-enseignants-maternelle-4-ans-formation-experts) (page consultée le 25 septembre 2018).

BIGRAS, Nathalie et Patrick PAULIN. « La maternelle 4 ans pour tous, une mauvaise affaire pour tous ». *La Presse +*, 19 septembre 2018, [http://plus.lapresse.ca/screens/4e7d70dc-38f0-48b7-bec6-c7c8a9409627\\_7C\\_0.html](http://plus.lapresse.ca/screens/4e7d70dc-38f0-48b7-bec6-c7c8a9409627_7C_0.html) (page consultée le 26 septembre 2018).

BIGRAS, Nathalie, et al. *Mémoire formulé dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues, Équipe de recherche sur la qualité des contextes éducation et petite enfance 2016, 23 p., [https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MEES\\_memoire2016\\_final.pdf](https://qualitepetiteenfance.uqam.ca/upload/files/MEES_memoire2016_final.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).

BOUCHARD, Isabelle. « La conception universelle de l'apprentissage. Une piste pour la réussite ? », *Carnet Collégial*, n° 18, septembre 2015, p. 5-7, <http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Page-5-6-7-conception-universelle-apprentissage.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

BOULANGER, Aline. *L'encadrement des stages 2016-2017*, COMMISSION SCOLAIRE DES GRANDES-SEIGNEURIES. 13 p., <https://www.csdgs.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Encadrement-des-stages-16-17-version-18-septembre-GG.pdf> (page consultée le 28 septembre 2018).

BUREAU DE COOPÉRATION INTERUNIVERSITAIRE. *La cote de rendement au collégial : ce qu'elle est, ce qu'elle fait*, Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire, 9 juillet 2018, 28 p., <http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2018/07/CRC-Ce-quelle-est-Ce-quelle-fait-BCI-9juillet2018.pdf> (page consultée le 28 septembre 2018).

BUREAU DE COOPÉRATION INTERUNIVERSITAIRE. *Tableau comparatif des critères de sélection des candidatures évaluées sur la base du DEC aux programmes contingentés de baccalauréat 2017-2018*, Montréal, Bureau de coopération interuniversitaire, juillet 2018, 27 mars 2017, 8 p., [https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Compilation-Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2017-2018\\_rev.pdf](https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Compilation-Tab-criteres-selection-progr-contingentes-2017-2018_rev.pdf). (page consultée le 28 septembre 2018).

CADRE 21 et CARREFOUR NATIONAL DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT. *Bilan Sommet DP 2018*, 2018, 22 p., <https://drive.google.com/file/d/1u49R5XRAqdJH7wfaQBvf3WUfPNsDX50t/view> (page consultée le 26 septembre 2018)

CAPFE. « Rechercher un programme agréé de formation à l'enseignement », dans *Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*, 2017, <http://www1.education.gouv.qc.ca/CAPFE/index.asp?page=listeProgr> (page consultée le 25 septembre 2018).

CAST. « Universal Design for Learning Guidelines version 2.0 », 2011, dans Projet PCUA, *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*, 2018, <http://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3.Lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018)

- CHARTRAND, Suzanne G. et Marie-Andrée LORD. « L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans », *Québec français*, n° 168, hiver 2013, p. 86-88, <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68675ac/> (page consultée le 26 septembre 2018).
- CLOUTIER, Élisabeth. « La population universitaire est en décroissance », *TVA Nouvelles*, 14 novembre 2016, <http://www.tvanouvelles.ca/2016/11/14/la-population-universitaire-est-en-decroissance> (page consultée le 28 septembre 2018).
- COALITION AVENIR QUÉBEC. *Plan de valorisation de la profession enseignante*, Montréal, Coalition Avenir Québec, mai 2018, 11 p., <https://v2018.lacaq.org/wp-content/uploads/2018/05/plan-de-gouvernance-scolaire-finalweb.pdf> (page consultée le 25 septembre 2018)
- COALITION MONTRÉALAISE POUR LA RÉMUNÉRATION DES STAGES. « Grève mondiale des stagiaires - Plus de 15 000 étudiant.es en grève et des actions partout au Québec pour protester contre les stages non rémunérés », *Presse-toi à gauche*, 20 février 2018, <http://www.pressegauche.org/Grève-mondiale-des-stagiaires-Plus-de-15-000-etudiant-es-en-grève-et-des> (consulté le 30 septembre 2018).
- COALITION MONTRÉALAISE POUR LA RÉMUNÉRATION DES STAGES. « Près de 30 000 étudiant.es et stagiaires répondent à l'appel de la Grève internationale des femmes », *Presse-toi à gauche*, 8 mars 2018, <http://www.pressegauche.org/Pres-de-30-000-etudiant-es-et-stagiaires-repondent-a-l-appel-de-la-Grève> (consulté le 30 septembre 2018).
- COALITION MONTRÉALAISE POUR LA RÉMUNÉRATION DES STAGES. *Journée internationale des stagiaires*, 2017, <http://www.globalinternsday.org/fr/accueil/> (page consultée le 30 septembre 2018).
- COALITION MONTRÉALAISE POUR LA RÉMUNÉRATION DES STAGES. *Résumé des mandats. Assemblée de fondation d'une coalition montréalaise pour la rémunération des stages*, 3 juin 2017, 3 p., [https://docs.google.com/document/d/1FQS9qGhWw\\_igypz-AEf98hh\\_dEd8Bf734fAt3tgJc/edit](https://docs.google.com/document/d/1FQS9qGhWw_igypz-AEf98hh_dEd8Bf734fAt3tgJc/edit) (page consultée le 28 septembre 2018).
- COMITÉ-CONSEIL SUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *La formation en milieu de pratique : de nouveaux horizons à explorer*, Québec, Gouvernement du Québec, 2006, 47 p., [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationMilieuPratique2006\\_Avis.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationMilieuPratique2006_Avis.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).
- COMITÉS UNITAIRES SUR LE TRAVAIL ÉTUDIANT. « La CRAIES : “Tu pensais qu’c’tait ça que c’tait, mais c’tait pas ça que c’tait” », *Dissident.es*, 25 janvier 2018, <https://dissident.es/la-craies-tu-pensais-quctait-ca-que-ctait-mais-ctait-pas-ca-que-ctait/> (page consultée le 28 septembre 2018).
- COMMISSION SUR L'ÉDUCATION À LA PETITE ENFANCE. *Pour continuer à grandir. Rapport*, Montréal, Association québécoise des CPE, février 2017, 63 p., <http://www.aqcpe.com/content/uploads/2017/02/commission-education-petite-enfance-rapport-complet.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et*



ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science, Québec, Gouvernement du Québec, 2014, 219 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf> (page consultée le 25 septembre 2018).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services : Avis à la ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport*, Québec, Gouvernement du Québec, 2012, 141 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une école riche de tous ses élèves, S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire : Avis au ministre de l'Éducation, des Loisirs et du Sport*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, 155 p., <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner : Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, septembre 2016, 21 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0495.pdf> (page consultée le 28 septembre 2018).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante (version abrégée) : Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004, 54 p., <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446F.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire : Avis à la ministre responsable de la Protection et de la Promotion de la langue française*, Québec, Gouvernement du Québec, 2015, 49 p., <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

CROTEAU, Martin. « Le ministère de l'Éducation "peut faire mieux", dit Proulx », *La Presse*, 27 février 2018, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201802/27/01-5155393-le-ministere-de-leducation-peut-faire-mieux-dit-proulx.php> (page consultée le 28 septembre 2018).

CSN. *Mémoire présenté par la Confédération des syndicats nationaux (CSN) au groupe de travail sur la création d'un institut national d'excellence en éducation*, Montréal, CSN, 13 novembre 2017, 17 p., <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2017-11-13-memoire-CSN-institut-excellence-education.pdf> (page consultée le 3 octobre 2018).

CSN. *Mémoire sur le projet de loi no 23 Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique concernant certains services éducatifs aux élèves âgés de moins de cinq ans présenté à la Commission de la culture et de l'éducation*, Montréal, CSN, 29 avril 2013, 19 p., [https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2013\\_04\\_29\\_memoire\\_PL23\\_CSN.pdf](https://www.csn.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/2013_04_29_memoire_PL23_CSN.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).

DESJARDINS, François, Amélie DAOUST-BOISVERT et Marco BÉLAIR-CIRINO. « La vérificatrice générale donne la note de passage à Québec », *Le Devoir*, 21 août 2018,

<https://www.ledevoir.com/politique/quebec/534941/rapport-de-la-verificatrice-generale-la-note-de-passage> (page consultée le 25 septembre 2018).

DESPRÉS, Mélissa. « Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Une approche collaborative profitable », 9 décembre 2014, dans *Le Réseau ÉdCan*, <https://www.edcan.ca/articles/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/?lang=fr> (page consultée le 25 septembre 2018).

DION-VIENS, Daphnée. « Les élèves “réguliers” de plus en plus rares », *Le Journal de Québec*, 21 novembre 2016, <https://www.journaldequebec.com/2016/11/21/les-eleves-reguliers-de-plus-en-plus-rares> (page consultée le 26 septembre 2018).

DION-VIENS, Daphnée. « Les partis livrent leurs solutions au décrochage scolaire », *TVA Nouvelles*, 4 septembre 2018, <https://www.tvanouvelles.ca/2018/09/04/les-partis-livrent-leurs-solutions-au-decrochage-scolaire> (page consultée le 25 septembre 2018).

DUMONT, Micheline. « Des écoles normales à la douzaine », *Cap-aux-Diamants : la revue d'histoire du Québec*, n° 75, 2003, p. 43-48. <https://www.erudit.org/fr/revues/cd/2003-n75-cd1046317/7322ac/> (page consultée le 25 septembre 2018).

DUVAL, Alexandre. « Des superviseurs de stage largués par l'Université Laval, dénonce leur syndicat », *Radio-Canada*, 24 mai 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1102694/superviseurs-stages-enseignement-universite-laval-coupes> (page consultée le 28 septembre 2018).

FÉDÉRATION AUTONOME DE L'ENSEIGNEMENT. « Rassemblement sur la profession enseignante – Quand le travail met en péril la santé mentale », 22 novembre 2017, dans CISION, <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/assemblement-sur-la-profession-enseignante--quand-le-travail-met-en-peril-la-sante-mentale-659270073.html> (page consultée le 28 septembre 2018).

FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS. « La Fédération des établissements privés en faveur de la création d'un Ordre des enseignantes et enseignants du Québec », 22 juin 2015, [http://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Cp\\_OrdreProfessionnel\\_22juin2015.pdf](http://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/Cp_OrdreProfessionnel_22juin2015.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

FIMBRY, Myriam. « Il faut miser sur les CPE plutôt que sur la maternelle, selon une étude », *Radio-Canada*, 3 septembre 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1121009/cpe-maternelle-etude-quatre-ans-elections> (page consultée le 26 septembre 2018).

FNEEQ, COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ. « Chronique 45 – Systèmes d'assurance qualité », 2 mars 2012, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-45-365/> (page consultée le 26 septembre 2018)

FNEEQ, COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ. « Chronique 70 – L'adéquation formation-emploi – Nouveau cheval de Troie », 31 mars 2016, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/48099/> (page consultée le 26 septembre 2018).

- FNEEQ, COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ. « Chronique 82 – Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé – Un cadeau empoisonné? », 30 avril 2018, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-82-maternelle-4-ans-a-temps-plein-en-milieu-defavorise-un-cadeau-empoisonne/> (page consultée le 26 septembre 2018).
- FNEEQ, COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ. « Chronique 83 – eCampus et Conflit à la TÉLUQ », 9 mai 2018, <https://fneeq.qc.ca/fr/publications/chronique-83-ecampus-et-conflit-a-la-teluq1/> (page consultée le 28 septembre 2018).
- FNEEQ, COMITÉ ÉCOLE ET SOCIÉTÉ. *Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec. Rapport d'étape. Document présenté au Conseil fédéral, 25 au 27 mai 2016*, Montréal, FNEEQ, p. 17-21, [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/ModeleDualAllemand\\_CVSMMFPLRP\\_18-mai.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/ModeleDualAllemand_CVSMMFPLRP_18-mai.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).
- FNEEQ. *Les conditions d'exercice de la profession enseignante au secondaire. Notes pour la rencontre avec le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des travaux de la Commission de l'enseignement secondaire*, Montréal, FNEEQ, 2018, 21 p., [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/FNEEQ-CSN\\_2018\\_Conditions-exercice-profession-enseignante-au-secondaire\\_-M%C3%A9moire-CSE.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/FNEEQ-CSN_2018_Conditions-exercice-profession-enseignante-au-secondaire_-M%C3%A9moire-CSE.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).
- FNEEQ. *Recommandations et orientations adoptées au 26<sup>e</sup> Congrès de la FNEEQ*, Montréal, FNEEQ, 2003, 13 p., [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Propositions\\_adoptees\\_au\\_congrxs\\_FNEEQ\\_2003.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Propositions_adoptees_au_congrxs_FNEEQ_2003.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).
- FNEEQ. *Réforme de la formation universitaire en enseignement au secondaire, Document présenté au Conseil fédéral du 25-27 novembre 1993*, Montréal, FNEEQ, 1993.
- FORTIER, Marco. « Des appuis pour l'école de la dernière chance », *Le Devoir*, 23 mars 2018, <https://www.ledevoir.com/societe/education/523415/des-appuis-pour-l-ecole-de-la-derniere-chance> (page consultée le 26 septembre 2018).
- FORTIER, Marco. « Des stages payés pour contrer la pénurie de suppléants à la CSDM », *Le Devoir*, 24 janvier 2018, <http://www.ledevoir.com/societe/education/518296/des-stages-payes-contre-la-penurie-de-profs-a-la-csdm> (page consultée le 28 septembre 2018).
- FORTIER, Marco. « Quand les professeurs décrochent », *Le Devoir*, 20 janvier 2018, <https://www.ledevoir.com/societe/education/518067/quand-les-professeurs-decrochent> (page consultée le 25 septembre 2018).
- FORTIER, Marco. « Turbulences " extrêmes " dans une école primaire », *Le Devoir*, 22 mars 2018, <https://www.ledevoir.com/societe/education/523300/education-violences-a-l-ecole-primaire-des-cinq-continent> (page consultée le 26 septembre 2018).
- GAUTHIER, Christine. « Notre colère concernant le dossier de la supervision des stages en éducation », dans Syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval, 12 juin 2018, [https://www.scccul.ulaval.ca/info\\_scccul/editorial/notre-colere-concernant-le-dossier-de-la-supervision-des-stages-en-education/](https://www.scccul.ulaval.ca/info_scccul/editorial/notre-colere-concernant-le-dossier-de-la-supervision-des-stages-en-education/) (page consultée le 28 septembre 2018).

GONTHIER, Luc. « La dictature de la cote R », *Bazzo*, 2 novembre 2016, <http://bazzo.telequebec.tv/a-la-une/137-la-dictature-de-la-cote-r> (page consultée le 28 septembre 2018).

ICI RADIO-CANADA. « Les enseignants du Québec dénoncent des conditions de travail “inacceptables” », 25 mars 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1091374/lancement-mouvement-agissons-pour-les-profs-du-quebec-education> (page consultée le 28 septembre 2018).

ICI RADIO-CANADA. « Plus d'un enseignant sur deux a un statut précaire au Québec », 3 décembre 2013, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/644345/enseignants-statut-precaire> (page consultée le 28 septembre 2018).

JAPEL, Christa. *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* (Rapport de recherche. Programme Actions concertées), Montréal, Université du Québec à Montréal, mars 2017, 22 p., [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_JapelC\\_rapport\\_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_rapport_maternelle-4ans.pdf/8d7f7c4e-13b6-43bb-9804-b204ed8d032f) (page consultée le 26 septembre 2018).

KAMANZI, Pierre Canisius, Carla BARROSO DA COSTA et Pascal NDINGA. « Désengagement professionnel des enseignants canadiens : De la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles », *Revue des sciences de l'éducation de McGill.*, vol. 52, n° 1, 2017, p. 115-124, <http://mje.mcgill.ca/article/view/9330e> (page consultée le 28 septembre 2018).

KAMANZI, Pierre Canisius, Maurice TARDIF, et Claude LESSARD. « Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 38, n° 1, 2015, p. 57-88, [https://www.researchgate.net/publication/305297364\\_Les\\_enseignants\\_canadiens\\_a\\_risque\\_de\\_decrochage\\_portrait\\_general\\_et\\_comparaison\\_entre\\_les\\_regions](https://www.researchgate.net/publication/305297364_Les_enseignants_canadiens_a_risque_de_decrochage_portrait_general_et_comparaison_entre_les_regions) (page consultée le 28 septembre 2018).

KARSENTI, Thierry, Simon COLLIN et Gabriel DUMOUCHEL. « Le décrochage enseignant : état des connaissances », *International Review of Education*, vol. 59, n° 5, octobre 2013, p. 549-568, <http://www.crifpe.ca/download/verify/1480> (page consultée le 28 septembre 2018).

KARSENTI, Thierry. *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (Rapport de recherche. Programme Actions concertées), Montréal, Université de Montréal, 2015, 23 p., [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_KarsentiT\\_rapport\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018) (page consultée le 28 septembre 2018).

KARSENTI, Thierry. *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Montréal, CRIFPE, 2017, 29 p., [http://www.karsenti.ca/decrochage/files\\_files/Rapport\\_CS\\_Laval\\_VF\\_Thierry\\_Karsenti.pdf](http://www.karsenti.ca/decrochage/files_files/Rapport_CS_Laval_VF_Thierry_Karsenti.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

LA PRESSE CANADIENNE. « Les enseignants manquent de formation dans les disciplines spécialisées », *La Presse*, 27 novembre 2017,

<http://www.lapresse.ca/actualites/education/201711/27/01-5145009-les-enseignants-manquent-de-formation-dans-les-disciplines-specialisees.php> (page consultée le 25 septembre 2018).

LAPORTE, Gilles, Laurent LAMONTAGNE et Myriam D'ARCY. *La formation des maîtres en histoire. Les enseignants québécois sont-ils prêts au retour de l'enseignement des connaissances ?*, La Coalition pour l'histoire, novembre 2017, 73 p., <https://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/les-enseignants-quebecois-sont-ils-prets-au-retour-de-l-enseignement-des-connaissances.pdf> (page consultée le 25 septembre 2018).

LAROUÏ, Rakia. « Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec », *Repères*, n° 44, 2011, p. 75-91, <http://journals.openedition.org/reperes/176> (page consultée le 26 septembre 2018).

LEBEL, Anouk. « Des enseignants remplaçants recrutés en première année d'université », *Radio-Canada*, 27 août 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1120348/penurie-enseignants-replacements-supplance> (page consultée le 25 septembre 2018).

LEPAGE, Guillaume, Jean-Philippe CORBEIL et Simon POIRIER. « Dessinez vous-même le bilan du gouvernement Couillard », *Le Devoir*, 30 août 2018, <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/535519/dessinez-vous-meme-le-bilan-du-gouvernement-couillard> (page consultée le 25 septembre 2018).

*Loi sur l'instruction publique*. R.L.R.Q. [2018], c. I-13.3, <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3> (page consultée le 25 septembre 2018).

*Loi sur l'instruction publique. Règlement sur les autorisations d'enseigner*, R.L.R.Q. [2018], c. I-13.3, r. 2, <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%202> (page consultée le 28 septembre 2018).

MARANDA, Marie-France, Simon VIVIERS et Jean-Simon DESLAURIERS. « "L'école en souffrance" : Recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 1, n° 15, 2013, p. 225-240, <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2013-1-page-225.htm> (page consultée le 3 octobre 2018).

MARTEL, Renaud. *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Quelques données statistiques*, 2009, Québec, Gouvernement du Québec, [http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf\\_Insertion2009donnees\\_statistiques.pdf](http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/pdf_Insertion2009donnees_statistiques.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

MORASSE, Marie-Ève. « Des profs sans formation en enseignement à la CSDM », *La Presse +*, 13 septembre 2018, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201809/12/01-5196340-des-profs-sans-formation-en-enseignement-a-la-csdm.php> (page consultée le 28 septembre 2018).

MUKAMURERA, Joséphine, Liliane PORTELANCE et Stéphane MARTINEAU. « Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession enseignante et l'efficacité des systèmes éducatifs », dans Liliane PORTELANCE, Stéphane MARTINEAU et Joséphine

MUKAMURERA (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement Oui, mais comment ?*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 1-8.

MUKAMURERA, Joséphine. « Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux » dans Liliane PORTELANCE, Stéphane MARTINEAU et Joséphine MUKAMURERA (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement Oui, mais comment ?*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 9-34.

PARTI LIBÉRAL DU QUÉBEC. « Mieux outiller et mieux valoriser nos enseignantes et nos enseignants », 2018, <https://plq.org/fr/engagements/mieux-outiller-et-mieux-valoriser-nos-enseignantes-et-nos-enseignants/> (page consultée le 26 septembre 2018).

PEÑAFIEL, Ricardo. « Conflit de travail à la TÉLUQ. Prélude de e-campus ? » *À babord!*, n° 74, avril/mai 2018, <https://www.ababord.org/Conflit-de-travail-a-la-TELUQ-Prelude-de-e-campus> (page consultée le 28 septembre 2018).

PEÑAFIEL, Ricardo. « Suspension du DG de la TELUQ et démission du président du SPPTU » *À babord! Le blogue de la Rédac*, 31 août 2018, <https://www.ababord.org/Suspension-du-DG-de-la-TELUQ-et-demission-du-president-du-SPPTU> (page consultée le 28 septembre 2018).

PORTELANCE, Liliane, et al. *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence* (Rapport de recherche présenté à la Tables MÉLS-Universités), 2008, 153 p., [https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport\\_complet\\_formation\\_formateurs\\_2009.pdf](https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).

PORTER, Isabelle. « La dérive tranquille de la classe ordinaire », *Le Devoir*, 13 octobre 2016, <https://www.ledevoir.com/societe/education/482112/consultations-sur-la-reussite-scolaire-la-derve-tranquille-de-la-classe-ordinaire> (page consultée le 25 septembre 2018).

POSCA, Julia. « "Le gouvernement de l'éducation" : oui mais laquelle? » *IRIS*, 19 mai 2016, <https://iris-recherche.qc.ca/blogue/le-gouvernement-de-l-education-oui-mais-laquelle> (page consultée le 28 septembre 2018).

PROJET PCUA. *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage : Les 3 principes*, 2018 <http://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble> (page consultée le 26 septembre 2018).

PROULX, Sébastien. *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*, Québec, Septentrion, 2018, 136 p.

QUÉBEC, ASSEMBLÉE NATIONALE. *Projet de loi n°176 : Loi modifiant la Loi sur les normes du travail et d'autres dispositions législatives afin principalement de faciliter la conciliation famille-travail*, 2018, <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-176-41-1.html> (page consultée le 28 septembre 2018).

QUÉBEC, INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever*

*les défis du XXI<sup>e</sup> siècle – Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, décembre 2015, 249 p., <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE, DE LA SCIENCE ET DE L'INNOVATION. *Stratégie numérique du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, [https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/strategies/economie\\_numerique/sommaire-dynamique/strategie-numerique-du-quebec.html](https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/strategies/economie_numerique/sommaire-dynamique/strategie-numerique-du-quebec.html) (page consultée le 26 septembre 2018)

QUEBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Formation continue », 2017, <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/formation-des-enseignants/formation-continue/> (page consultée le 25 septembre 2018).

QUEBEC, MINISTERE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Politique de la réussite éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, 79 p., [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Autorisations d'enseigner », 2018, <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/enseigner-au-quebec/autorisations-denseigner/> (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Éducation préscolaire 4 ans*, 2017, 35 p., Québec, Gouvernement du Québec, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/Prescolaire\\_4ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire », 2017, <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/programme-de-soutien-a-la-formation-continue-du-personnel-scolaire/> (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Programme de valorisation des futures enseignantes et futurs enseignants », 2018, <http://www.afe.gouv.qc.ca/programme-de-valorisation-des-futures-enseignantes-et-futurs-enseignants/> (page consultée le 28 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Rapport du ministre. Mise en œuvre du service éducatif de la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*, Québec, Gouvernement du Québec, juin 2015, 33 p., [http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique\\_108129&process=Original&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz](http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.BII.DocumentGenerique_108129&process=Original&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vlv9rjij7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz) (page consultée le 26 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. « *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante (formation générale)* », 2011, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2011\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec, 1999, 20 p., [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997, 40 p., [https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole\\_tout\\_un\\_programme.pdf](https://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, 253 p., [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018)

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, 218 p., [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/form\\_ens\\_prof.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu pratique*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008, 29 p., [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, 1997, 35 p., <http://catalogue.cdeacf.ca/record.htm?record=19113532124919317149> (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. « Demander ou renouveler une licence d'enseignement », dans *Portail Québec*, 2018, <http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=service&sqcid=7151> (page consultée le 25 septembre 2018).

QUÉBEC, MINISTÈRE DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE. *Plan d'action gouvernemental pour l'inclusion économique et la participation sociale, 2017-2023*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017, 83 p., [https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_plan\\_action\\_2017-2023.pdf](https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_plan_action_2017-2023.pdf) (page consultée le 26 septembre 2018).

QUÉBEC, OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et enseignants*, Québec, Gouvernement du Québec, décembre 2002, 88 p., <https://www.opq.gouv.qc.ca//fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf> (page consultée le 26 septembre 2018).



- RADIO-CANADA. « Comme la CAQ, le PLQ promet de mieux payer les jeunes enseignants », 29 août 2015, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1120654/enseignant-education-couillard-hausse-salaire> (page consultée le 28 septembre 2018).
- RADIO-CANADA. « La CAQ veut un ordre professionnel des enseignants », 11 mars 2012, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/553293/legault-caq-ordre-enseignants> (page consultée le 25 septembre 2018)
- RICHARD, Suzanne et Carole FISHER. « Pour une meilleure maîtrise du français », *Le Devoir*, 1<sup>er</sup> mai 2013, <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/377050/pour-une-meilleure-maitrise-du-francais> (page consultée le 25 septembre 2018).
- RICHER, Jocelyne. « Pas de stratégie pour le français à l'école », *Le Devoir*, 16 décembre 2015. <https://www.ledevoir.com/societe/education/458089/pas-de-strategie-pour-le-francais-a-l-ecole> (page consultée le 26 septembre 2018).
- ROY-MARTIN, Olivier. « Pénurie d'enseignants : du personnel non qualifié appelé en renfort », *Radio-Canada*, 4 juin 2018, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1104310/supplance-remplacant-secretaires-ecoles-penurie> (page consultée le 25 septembre 2018).
- SCALI, Dominique. « Le nombre de futurs enseignants à son plus bas depuis cinq ans », *Le Journal de Montréal*, 4 avril 2018, <http://www.journaldemontreal.com/2018/04/04/moins-de-futurs-enseignants> (page consultée le 28 septembre 2018).
- SCALI, Dominique. « Pénurie de profs : des enseignants qui ont déjà une classe sont obligés de faire du remplacement », *Journal de Montréal*, 9 mars 2018, <https://www.journaldemontreal.com/2018/03/09/depannage-obligatoire-a-lecole> (page consultée le 25 septembre 2018).
- SIMARD, Mélissa. « Rapport sur le décrochage scolaire au Québec — Des conclusions erronées et méprisantes envers les profs », 2 mai 2018, dans *Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine*, <http://cdeacf.ca/actualite/2018/05/03/rapport-decrochage-scolaire-quebec-conclusions-erronees> (page consultée le 25 septembre 2018).
- STATISTIQUE CANADA. « Tableau D.2.1 Salaire statutaire annuel des enseignants des établissements publics, selon le niveau d'enseignement et les années d'expérience, dollars canadiens, Canada, provinces et territoires, 2014-2015 », 2018, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2017001/t/tbld2.1-fra.htm> (page consultée le 28 septembre 2018).
- ST-YVES, Marie-Provence. « Le débrayage reprend pour la rémunération des stages », *Montréal Campus*, 26 septembre 2018, <http://montrealcampus.ca/dev/2018/09/26/le-debrayage-reprend-pour-la-remuneration-des-stages/> (page consultée le 30 septembre 2018).
- TOUZIN, Caroline. « Lacunes en français des futurs enseignants : “Le jour de la marmotte” », *La Presse*, 19 septembre 2017. <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201709/19/01-5134562-lacunes-en-francais-des-futurs-enseignants-le-jour-de-la-marmotte.php> (page consultée le 26 septembre 2018).

- TOUZIN, Caroline. « Test de français : échec massif des futurs enseignants », *La Presse*, 18 septembre 2017, <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201709/18/01-5134229-test-de-francais-echec-massif-des-futurs-enseignants.php> (page consultée le 25 septembre 2018).
- UNION ÉTUDIANTE DU QUÉBEC. *Avis. La compensation financière des stages obligatoires. Première partie : Les stages en enseignement*, 2018, Montréal, Union étudiante du Québec, janvier 2018, 31 p., [https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2018/02/AVIS\\_STAGIAIRES2017\\_2018\\_Cc.pdf](https://unionetudiante.ca/wp-content/uploads/2018/02/AVIS_STAGIAIRES2017_2018_Cc.pdf) (page consultée le 28 septembre 2018).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTREAL. « Statistiques d'admission des programmes de 1<sup>er</sup> cycle contingentés », 2018, <https://etudier.uqam.ca/statistiques-admission> (page consultée le 28 septembre 2018).
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI. « Baccalauréat en enseignement secondaire », 2018, <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7950> (page consultée le 28 septembre 2018).
- UNIVERSITÉ LAVAL, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. « Profil d'un enseignant associé », 2018, <https://www.fse.ulaval.ca/stages/reseau/presentation/profil/> (page consultée le 28 septembre 2018)
- UNIVERSITÉ LAVAL. « L'Université Laval améliore son programme de supervision des stages en enseignement à des fins pédagogiques », 24 mai 2018, <https://www.ulaval.ca/notre-universite/salle-de-presse/communiqués-de-presse/details/article/luniversite-laval-ameliore-son-programme-de-supervision-des-stages-en-enseignement-a-des-fins-pedag.html> (page consultée le 28 septembre 2018).
- YIM, Theara. « Quelle école pour les enfants sourds ? », *Relations*, n° 797, juillet-août 2018, p. 26-28, <http://id.erudit.org/iderudit/88427ac> (page consultée le 3 octobre 2018).

## Annexe 1

**Questionnaire sur la formation continue  
des enseignantes et enseignants au primaire et au secondaire  
pour le comité École et société de la FNEEQ  
dans la cadre de sa recherche sur la formation des maîtres  
(mandat du congrès de mai 2015)**

- 1- Dans quelles années avez-vous fait votre formation initiale ?
- 2- Trouvez-vous que cette formation était adéquate pour votre entrée dans la profession ?
- 3- Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ?  
Dans quel secteur ?
- 4- Avez-vous des besoins en perfectionnement ?  
Avez-vous des intérêts en perfectionnement ?
- 5- Quelles possibilités de formation continue sont offertes dans votre établissement scolaire ?  
Répondent-elles à vos besoins ?  
À vos intérêts ?
- 6- Avez-vous votre mot à dire en ce qui concerne la formation continue dans votre établissement ?
- 7- Si vous avez fait des activités de perfectionnement en cours de profession, de quoi s'agit-il ?
- 8- Quels en sont les points forts et les points à améliorer dans la formation actuelle des enseignantes et des enseignants ?

## Annexe 2

SOURCE : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante (formation générale)*, Québec, Gouvernement du Québec, 2011,  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2017\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2017_f.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).

SOURCE : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante pour enseigner en formation professionnelle selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 26 octobre 2016*, Québec, Gouvernement du Québec, 2016,  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/Autorisations\\_denseigner/VoiesAccesProfEns\\_FP\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/VoiesAccesProfEns_FP_fr.pdf) (page consultée le 25 septembre 2018).