

BILAN DES VISITES DE SUIVI

Regard sur l'état actuel
de la formation à l'enseignement au Québec

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)



BILAN DES VISITES DE SUIVI

Regard sur l'état actuel
de la formation à l'enseignement au Québec

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)



Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :
www.meesr.gouv.qc.ca.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

ISBN 978-2-550-73388-1 (imprimé)
ISBN 978-2-550-73389-8 (PDF)

Pour tout renseignement relatif au présent bilan, prière de s'adresser au :

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
Courriel : capfe@education.gouv.qc.ca

Conception et rédaction :

Daniel Martin	Membre du CAPFE (2006-2014), professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Céline Garant	Présidente du CAPFE, professeure à l'Université de Sherbrooke
Thérèse Desnoyers	Secrétaire-coordonnatrice du CAPFE (2013-2014)

Avec la contribution des membres réguliers suivants :

Diane Gladue	Directrice de la polyvalente Deux-Montagnes, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Fanny Lamache	Enseignante, Commission scolaire du Chemin-du-Roy
Maud Lamarche	Enseignante, Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands
Paul Laplante	Enseignant, Commission scolaire English-Montréal
Jean-François Cardin	Professeur, Université Laval (arrivé en septembre 2014)
Roberto Gauthier	Professeur, Université du Québec à Chicoutimi (arrivé en septembre 2014)
Caroline Riches	Professeure, Université McGill
Gina Thésée	Professeure, Université du Québec à Montréal

Avec la contribution des membres adjoints suivants :

Line Beaulieu	Directrice générale adjointe aux affaires éducatives, Commission scolaires des Premières-Seigneuries
Anne Paradis	Directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Alain Vézina	Directeur général, Commission scolaire des Affluents (arrivé en septembre 2014)

Ont également contribué :

Hélène Monfet	Secrétaire-coordonnatrice du CAPFE (2009-2013)
Diane Dépelteau	Présidente du CAPFE (2011-2013), membre du CAPFE (2007-2011)
Marie-Anne Risdon	Secrétaire-coordonnatrice du CAPFE (arrivée en septembre 2014)

Table des matières

1.	INTRODUCTION	1
	<i>À qui s'adresse ce bilan?</i>	2
2.	QUESTIONS DE DÉPART ET CADRE DE RÉFÉRENCE	2
3.	MÉTHODE DE TRAVAIL POUR RÉALISER LE BILAN	4
4.	BILAN DES VISITES	4
	A) Concertation	4
	1. Maîtrise d'œuvre.....	5
	a. Structures et lieux de concertation	5
	b. Culture de collaboration	6
	c. Conditions particulières favorisant la concertation	7
	2. Types d'intervenants et lieux de concertation.....	8
	a. Plans de cours et contenus de cours	8
	b. Grappes de concertation	9
	c. Distance entre les cours universitaires et la formation pratique : deux solitudes?	9
	3. Actions et moyens mis en place.....	9
	4. Freins à la concertation.....	10
	5. Programmes à forte concentration disciplinaire	11
	B) PARTENARIAT	13
	1. Portrait général du partenariat	13
	2. Partenariat dans les stages	13
	a. Sélection des enseignants associés et placement des stagiaires.....	14
	b. Documentation relative aux stages	15
	c. Encadrement, évaluation et gestion des cas difficiles	15
	3. Formation et accompagnement des enseignants associés	16
	a. Formation formelle	16
	b. Développement professionnel	17
	4. Superviseurs de stage : à mi-chemin entre le milieu scolaire et le milieu universitaire	18
	C) DÉVELOPPEMENT ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	19
	1. Vue d'ensemble des compétences dans le plan de formation.....	19
	2. Compétences dans les cours à l'université.....	19
	3. Compétences dans les stages.....	20
	a. Grilles de stage	20
	b. Maîtrise du référentiel par les enseignants associés et les superviseurs	20
	c. Légèreté des stages initiaux.....	21
	4. Compétences ailleurs dans la formation	21
	5. En résumé	22
	D) RECONNAISSANCE DES ACQUIS OU DES COMPÉTENCES	22
	E) QUALITÉ DE LA LANGUE	23
5.	CONCLUSION DU BILAN.....	24
6.	QUELQUES ENJEUX ET PROSPECTIVES	25

1. INTRODUCTION

Entre février 2011 et décembre 2013, le CAPFE a procédé à douze visites de suivi d'agrément dans les universités québécoises. Dans chaque université, pendant deux ou trois journées, un Comité visiteur¹ a rencontré des personnes qui intervenaient à tous les niveaux de la formation en enseignement : des professeurs, des chargés de cours, des étudiants, des diplômés, des enseignants associés, des responsables de programmes et de stages, etc. L'intention du CAPFE était de recueillir de l'information pertinente en vue de s'assurer que « chaque programme de formation à l'enseignement soumis à l'agrément répondait adéquatement aux orientations ministérielles et au développement des compétences professionnelles » (CAPFE, 2010, p. 1).

Avant de recevoir les représentants du CAPFE, l'université devait déposer un bilan sur l'implantation de ses programmes et fournir des documents afférents : il pouvait s'agir de plans de cours, de procès-verbaux de réunions, de réalisations et de projets en cours, d'enquêtes effectuées auprès des étudiants, etc. Le comité visiteur prenait connaissance des documents soumis par l'université et faisait une première analyse de situation, puis procédait à la visite elle-même. Les données recueillies et les analyses de ce comité étaient ensuite présentées à l'ensemble du CAPFE pour débat et prise de décision. Un rapport était ensuite acheminé à l'université; il contenait une évaluation de ses programmes ainsi que des recommandations en vue de leur amélioration. Il est arrivé à quelques reprises que le CAPFE suspende sa décision de recommander le renouvellement d'un ou de plusieurs programmes et exige de l'université qu'elle lui présente au préalable un plan d'action qui assurerait un développement optimal des programmes et de leur diffusion.

Les universités pouvaient ensuite ajouter des commentaires au rapport rédigé par le CAPFE. Ces commentaires venaient nuancer ou ajouter de l'information ou enfin venait proposer des perspectives supplémentaires à celles qu'avait adoptées le CAPFE. Ces commentaires étaient lus avec soin et aidaient le CAPFE à mieux comprendre les situations qu'il avait observées.

Les universités qui offrent la formation en enseignement sont très différentes les unes des autres. Elles diffèrent d'abord par leur taille, certaines n'offrant que deux ou trois programmes et admettant moins de 50 étudiants. Dans les grands centres, des universités comme l'Université Laval ou l'Université du Québec à Montréal offrent des petits programmes de spécialité tout en admettant de larges cohortes dans d'autres. Certaines ont développé des expertises particulières, par exemple Concordia, qui offrait depuis longtemps un programme en matière de petite enfance, avant même de le transformer en programme de formation à l'enseignement. Enfin, les trois universités anglophones sont à la fois particulièrement liées aux communautés qu'elles desservent tout en étant très branchées sur un extérieur canadien anglais et étatsunien. Sur certains enjeux, elles offrent des réponses qui peuvent aider l'ensemble des universités à réfléchir différemment. Par exemple, il peut sembler étonnant qu'aucune université anglophone n'offre de programme en adaptation scolaire. Enfin, certaines universités peuvent se permettre de sélectionner leurs étudiants alors que dans certaines régions le manque de personnel enseignant est tel que les universités admettent un plus grand nombre d'étudiants faibles, amplifiant d'autant plus le défi de formation. D'ores et déjà, on peut entrevoir que ces réalités différentes ont un impact sur chacun des programmes et, au final, sur le genre d'étudiants qui obtiennent une certification.

¹ Un Comité visiteur est généralement composé de cinq ou six personnes, deux du milieu scolaire, deux du milieu universitaire, la secrétaire coordonnatrice, la présidente.

À qui s'adresse ce bilan?

Le temps est maintenant venu de faire un bilan de ces visites. Les données recueillies et les échanges avec les universités qui s'en sont suivis font en sorte que le CAPFE dispose maintenant d'une manne d'information dans le domaine. De plus, lorsqu'on ajoute aux visites proprement dites les travaux réguliers du CAPFE qui se déroulaient en parallèle, notamment ceux qui concernent les nouveaux programmes de formation qui étaient soumis par les différentes universités, il faut reconnaître que le CAPFE jouit d'une position privilégiée pour traiter de l'état actuel de la formation des maîtres au Québec. Cet « état actuel » sera certes incomplet. À titre d'exemple, aucune donnée démographique ou économique ne sera fournie sur la formation. Il était également impossible de relever chacune des initiatives observées dans les universités. Toutefois, le regard particulier que l'on a pu poser sur des aspects essentiels du fonctionnement des facultés et des départements engagés dans la formation à l'enseignement justifie et commande le texte qui suivra.

Ce bilan s'adresse donc à tous ceux et celles qui œuvrent en formation à l'enseignement ou qui sont intéressés à suivre son évolution tant dans le milieu scolaire qu'universitaire. Les principaux acteurs dans le domaine, soit les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs de stage et les enseignants associés, y verront un portrait de leur travail. Les responsables et les professionnels, que ce soit au niveau des programmes ou des départements et facultés, disposeront d'éléments de réflexion pour porter à leur tour un regard sur leur milieu, enrichi du portrait plus global qui sera présenté dans ce bilan.

Comme l'état de la situation en matière de formation des maîtres dépend en grande partie de décisions qui sont prises à l'extérieur des universités, ce bilan s'adresse également au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEERS) ainsi qu'au réseau scolaire. Il pourra servir de référence pour la prise de décisions en matière de formation des maîtres, notamment pour établir les cadres et contraintes réglementaires relatifs aux programmes, déterminer le rôle des commissions scolaires dans le processus de sélection

et de formation des enseignants associés, mettre en place les mesures de financement nécessaires pour soutenir la mise en œuvre d'une formation professionnalisante qui comporte son lot d'exigences (stages en milieu de pratique, supervision personnalisée, ratio profs-étudiants adéquat).

Avant de dresser le bilan, nous présenterons plus d'information sur le cadre de référence qui a soutenu les questionnements du CAPFE lors des douze visites de suivi effectuées et qui sert aujourd'hui de structure pour ce texte. Nous décrirons ensuite brièvement la méthode utilisée pour produire le bilan. Dans la partie présentant le bilan des visites, nous ferons état de nos observations et analyses pour chacun des quatre éléments principaux des visites : concertation, partenariat avec le milieu scolaire, évaluation des compétences et reconnaissance des acquis. Nous aborderons également quelques autres éléments que nous avons examinés au cours de nos visites. Enfin, pour conclure, nous inclurons dans notre analyse des constats que nous avons faits au cours de nos travaux réguliers qui nous amèneront à proposer neuf enjeux qui caractérisent la formation à l'enseignement au Québec.

2. QUESTIONS DE DÉPART ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Entre 2007 et 2009, le CAPFE a tenu six journées d'études au cours desquelles les représentants du milieu universitaire et du milieu scolaire ont été invités à débattre d'approche-programme et de compétences professionnelles. Quelques années auparavant, le livre de Darling-Hammond (2006), intitulé *Powerful Teacher Education : Lessons from Exemplary Programs*, avait donné lieu à différents débats sur la qualité des programmes de formation à l'enseignement. On cherchait alors à bien identifier les variables avec lesquelles on peut jouer pour améliorer la façon d'offrir les programmes. Lors de ses réunions régulières, le CAPFE a également invité des responsables des ordres professionnels des provinces de l'Ontario et de la Colombie-Britannique à discuter de la question.

Plusieurs intervenants étaient d'avis que l'on pouvait améliorer la qualité d'un programme en

faisant en sorte qu'il y ait plus de cohérence entre ses différents éléments, soit les cours, les stages, les pratiques, etc. Pour ce faire, ils ont souligné la pertinence d'assurer une meilleure concertation entre les principaux acteurs des programmes. Ils ont également mentionné qu'une meilleure compréhension des visées du programme et des compétences serait souhaitable, de même qu'un partage d'information accru à cet égard. Trois éléments du cadre de référence se sont ainsi imposés.

Le premier est la concertation. Pour en clarifier le sens, le CAPFE a offert des exemples de ce qu'il entendait par « concertation » en présentant différentes situations de concertation dans plusieurs de ses rapports destinés aux universités ainsi que dans son rapport annuel de 2011-2012. Il y aurait concertation, par exemple,

- Si les professeurs connaissent le contenu des autres cours de leur discipline, de même que les cours d'une même session (idéalement de l'ensemble du programme) et s'ils en tiennent compte dans leur enseignement.
- Si un chargé de cours sait à quel professeur responsable se référer pour harmoniser son cours.
- Si des rencontres sont prévues entre tous les acteurs d'une même discipline, d'une même session ou d'une même année et servent à harmoniser les contenus de formation, les activités, les lectures, les travaux et les compétences à développer.
- S'il y a réinvestissement des enseignements d'un cours à l'autre.
- Si les professeurs et les chargés de cours travaillent de concert autour d'un même cours ou de cours d'une même discipline.
- Si les universités se donnent les moyens de réunir les gens (ex. : temps pour les professeurs, jetons de présence pour les chargés de cours).
- Si chacun reconnaît que sa « liberté académique » est circonscrite par une éthique au service des besoins des étudiantes et étudiants et au service d'un projet collectif visant la mise en place d'une approche-programme dont les finalités sont connues.
- Si on accorde à un responsable le mandat de mobiliser les groupes ou les individus qui freinent

le développement d'une approche-programme. (CAPFE, 2013, p. 10-11)

Dans le présent bilan, nous nous demanderons où en sont les universités à cet égard. Quelles sont les contraintes liées à la concertation? Comment réussit-on à l'améliorer? Quelles sont les limites de la concertation?

Le deuxième élément du cadre de référence est en fait un cas particulier de concertation : il s'agit du partenariat avec le milieu scolaire. L'augmentation des heures de stage et le caractère déterminant du quatrième stage, instaurés lors de la réforme de 1994, ont fait en sorte qu'il fallait désormais s'assurer d'une excellente collaboration avec le milieu scolaire. De plus, le défi que représentait la formation des enseignants associés était grand. Au-delà des stages, plus globalement, la visée professionnalisante de la formation enjoignait les universités à se rapprocher des milieux scolaires. Lors des visites de suivi, le CAPFE voulait connaître l'état de ce partenariat ainsi que les moyens mis en œuvre par les universités, mais aussi par les écoles et les commissions scolaires, pour le maintenir. Il voulait comprendre leurs contraintes. Voilà des éléments qui feront l'objet d'une analyse dans ce bilan.

Le troisième élément porte sur l'intégration du référentiel de compétences et les moyens élaborés par les universités pour évaluer ces compétences. Cet élément a un lien direct avec la cohérence d'un programme. En effet, le CAPFE considère le référentiel d'abord comme un énoncé des visées d'un programme de formation. En ce sens, il devient le principal cadre de référence pour la formation à l'enseignement. C'est en se fondant sur ses deux orientations, soit de former un enseignant cultivé et un enseignant professionnel, ainsi que sur les douze compétences ciblées que les acteurs de la formation déterminent et valident le contenu des cours et leurs pratiques de formation.

Lors des visites de suivi, le CAPFE voulait savoir où en étaient les universités en matière d'intégration du référentiel vu comme étant la mission de la formation. Le référentiel avait-il permis d'établir un langage commun et des orientations communes? Le CAPFE voulait également savoir où en étaient les universités en matière d'évaluation des compé-

tences. Comment s'en servaient-elles dans les cours? Servaient-elles de critères d'évaluation dans les travaux? Étaient-elles les apprentissages des étudiants? Si oui, de quelle manière? Le CAPFE voulait également comprendre les difficultés liées à l'utilisation du référentiel. Jusqu'où peut-on s'en servir en formation? Est-ce la même chose pour tous les cours, les stages, etc.?

Un quatrième élément est aussi apparu pertinent lorsque des universités ont demandé au CAPFE de prendre position sur la reconnaissance des acquis d'expérience. On sait que les programmes en enseignement de la formation professionnelle et technique comprennent des mécanismes de reconnaissance des acquis et des compétences dans le métier. Peut-on s'en inspirer pour reconnaître l'expérience en enseignement et dispenser des étudiants de faire certains stages? Le CAPFE a pris une position claire sur le sujet et voulait savoir comment les universités y avaient donné suite, non seulement dans les programmes en enseignement de la formation professionnelle et technique, mais aussi dans tous les programmes de formation à l'enseignement.

Le CAPFE voulait également examiner d'autres éléments qui contribuent à la qualité des programmes de formation à l'enseignement et a consulté à cet égard l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Bien que celle-ci ait formulé certaines réserves au sujet du regard porté par le CAPFE sur certains aspects de la qualité des programmes, notamment au regard de la recherche, du cadre conceptuel et de l'amélioration en continu des programmes, le CAPFE, sans en faire des éléments d'évaluation, a jugé utile de faire une réflexion sur la place de ces éléments dans les programmes de formation. Il voulait également faire le point sur la qualité de la langue, à la suite des efforts majeurs qui y avaient été consentis. Enfin, le CAPFE prenait en compte le suivi apporté par l'université rencontrée à la suite de sa visite précédente. Il vérifiait si les faiblesses identifiées avaient fait l'objet d'une amélioration substantielle et si des mesures avaient été mises en œuvre pour y remédier.

3. MÉTHODE DE TRAVAIL POUR RÉALISER LE BILAN

Pour réaliser ce bilan, le CAPFE a d'abord procédé à une analyse des douze rapports qu'il avait rédigés à la suite des visites. Les membres actuels ainsi que d'anciens membres qui avaient participé à plusieurs visites se sont réparti le travail en s'assurant qu'au moins deux personnes analysent le même rapport. Ils ont relevé les recommandations émises ainsi que les éléments saillants portant autant sur les difficultés que les réussites. Des séances de mise en commun et de validation ont permis de compléter les données recueillies. De façon concomitante, pour chacun des quatre éléments principaux analysés, nous avons travaillé à créer des sous-catégories qui permettaient de classer les éléments d'information retenus et de leur donner le plus de sens possible. Ce processus a conduit à la conception d'une table des matières.

Par la suite, une première rédaction a été effectuée, au cours de laquelle il a parfois fallu valider certains éléments d'information en se référant au texte des rapports et des bilans soumis par les universités, de même qu'en faisant quelques vérifications auprès des universités elles-mêmes. Cette première rédaction a fait l'objet de débats au sein du CAPFE. Enfin, des modifications ont été apportées avant d'en arriver à la version finale.

4. BILAN DES VISITES

A) Concertation

On reconnaît généralement que la cohérence est une des caractéristiques qui contribue à la qualité des programmes de formation. Elle est présente dans les valeurs et les visées de formation, mais elle s'incarne aussi dans l'utilisation d'un vocabulaire commun, dans des exigences équivalentes d'un cours à l'autre et d'un enseignant à l'autre, ou encore dans la mise en place de pratiques pas nécessairement identiques, mais à tout le moins semblables. Elle implique que le personnel enseignant universitaire connaisse en profondeur le plan de formation et ait une bonne idée du corpus de connaissances qu'il véhicule. Dans les cours, la

cohérence permet ainsi de prendre appui sur des acquis et d'éviter les redondances.

L'atteinte d'une certaine cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement représente un défi de taille. Dans un contexte universitaire, on peut difficilement l'imposer. Toutefois, on peut y parvenir en développant une culture de collaboration et en déterminant des objectifs de concertation significatifs.

La concertation était le premier élément examiné lors des visites de suivi et au cours des travaux de production des rapports. Le CAPFE était d'avis et l'est encore que la concertation est le meilleur moyen pour « favoriser la réussite de l'approche-programme » (CAPFE, 2010, p. 4). Aux termes de ses visites, il ajoute que, sans le développement d'une culture de collaboration et sans une vision cohérente, la concertation risque de devenir une succession de processus stériles et démobilisants.

Dans la section suivante est présenté l'aspect de la concertation sous cinq thèmes : 1- la maîtrise d'œuvre; 2- les types de formateurs et lieux de concertation; 3- les actions et moyens mis en place; 4- les freins à la concertation; 5- les programmes à forte concentration disciplinaire.

1. Maîtrise d'œuvre

a. Structures et lieux de concertation

Lors des visites de suivi et de la rédaction des rapports, le CAPFE a constaté que toutes les universités avaient mis en place une structure de maîtrise d'œuvre qui a pour mandat de veiller à la qualité des programmes de formation des maîtres. Cette instance de maîtrise d'œuvre est indispensable pour assurer une coordination efficace des multiples regroupements, qu'ils soient statutaires, comme les facultés et les comités de programmes, ou plus informels, comme les équipes-cycles. Les regroupements sont nombreux. On trouve, par exemple, des bureaux pour les stages, des comités de programmes ou des modules auxquels participent souvent des étudiants et des membres du milieu scolaire, des tables de concertation avec les milieux scolaires, ou encore des départements. Si l'on se rapproche de l'enseigne-

ment comme tel, mentionnons à titre d'exemple la présence d'équipes-cycles, d'équipes-années ou d'équipes-matières. Bref, les structures de concertation ne manquent pas. Les défis sont ailleurs.

Le premier défi à relever, de nature générale, est de renouveler la pertinence des tâches et des enjeux de concertation. En consultant des procès-verbaux, le CAPFE a remarqué que certains comités se réunissaient régulièrement, rassemblaient une forte proportion de leurs membres et débattaient d'enjeux substantiels. Les personnes rencontrées confirmaient cet état de fait. En revanche, combien de fois le CAPFE a-t-il pu constater, souvent en accord d'ailleurs avec l'université concernée, que telle ou telle structure ne réussissait plus à rassembler les professeurs ou les chargés de cours et que la participation avait diminué au fil des ans. Le CAPFE a observé que l'arrivée de nouveaux membres du personnel, surtout des chargés de cours et des superviseurs de stage, mais également des professeurs, faisait en sorte que certaines tâches de concertation consistaient en des mises à niveaux, certes nécessaires, mais qui finissaient par banaliser les rencontres. De plus, certaines activités statutaires, par exemple l'évaluation des enseignements ou l'approbation des nouveaux cours, finissaient par rendre les processus routiniers, contribuant à une perte de sens et à une certaine démobilisation, en particulier si l'on considère l'ensemble des autres tâches reliées à l'enseignement et à la recherche.

Le deuxième défi est l'inclusion des chargés de cours. Le CAPFE a remarqué que certains programmes ou certaines universités réussissaient mieux que d'autres à mobiliser les chargés de cours. Dans certaines situations, certains programmes, voire certaines universités, les chargés de cours se sentent intégrés dans une équipe de formateurs à laquelle ils s'identifient aisément; il peut s'agir aussi bien de chargés de cours dont l'enseignement est la principale occupation que d'étudiants aux cycles supérieurs. En revanche, d'autres chargés de cours se sentent isolés, n'ayant aucun contact avec les autres intervenants de leur programme d'enseignement. La classe d'emploi des chargés de cours impose des contraintes importantes sur le plan des programmes de formation des maîtres,

bien que ces personnes rendent un service immense et apprécié. La principale contrainte, qui est liée à la précarité et au statut à temps partiel de leur emploi ainsi qu'à la distance à parcourir pour enseigner dans certaines universités en région, est sans doute la difficulté d'organiser des occasions de concertation. Il y a en effet un paradoxe dans cette situation : la concertation exige un engagement soutenu et prolongé, alors que très souvent les chargés de cours n'ont pas de liens d'attachement prolongés avec un programme ou une université. Et ces derniers, faut-il ajouter, constituent souvent la majorité des formateurs. De 50 % à 75 % des activités sont sous la responsabilité des chargés de cours. Y aurait-il lieu ici de s'inspirer des chargés d'enseignement à l'Université Laval, des chargés de cours à forfait à l'Université de Sherbrooke, des maîtres de conférence dans les pays francophones ou des « faculty lecturers » dans les universités anglophones pour offrir davantage de stabilité à cette classe d'emploi?

Le troisième défi est lié aux contextes qui font craindre une excroissance maligne de la fonction de concertation. Ces contextes sont observés surtout, mais pas exclusivement, dans deux types de cas. Le premier est celui des programmes à forte concentration disciplinaire, que nous étudierons plus longuement à la page 11. Ces programmes, qui concernent souvent plusieurs facultés et nécessitent la collaboration des professeurs disciplinaires, requièrent différents lieux de concertation. Par exemple, un même professeur pourra disposer d'un premier lieu de concertation avec les collègues de sa discipline, d'un deuxième avec les collègues de sa faculté ou de son département, d'un troisième avec les collègues qui interviennent auprès de ses étudiants à une session ou une année donnée, etc.; et s'il devient responsable ou membre d'un comité de programme, d'autres besoins de concertation s'ajouteront. Le deuxième cas observé est celui des antennes, c'est-à-dire des programmes qui sont offerts dans plus d'un centre géographique. Le CAPFE reconnaît qu'il peut parfois être pertinent d'ajouter des lieux de formation. Pour que ces délocalisations garantissent une qualité de formation, il importe toutefois que l'on mette en place des mécanismes de concertation supplémentaires pour les équipes de formateurs rassemblés autour d'une même cohorte d'étudiants.

Lorsque la distance géographique joue (UQAR, UQAT, UQO), la vie de ces antennes évolue : au fil des ans, l'accroissement de l'effectif étudiant et les déplacements des professeurs suscitent la création de nouvelles structures pour assurer l'autonomie nécessaire à l'offre de services. C'est dans ce contexte que s'ajoutent des lieux de concertation!

b. Culture de collaboration

À elles seules, les structures disent peu de choses sur la qualité de la concertation et de son efficacité pour assurer la cohérence d'un programme ou de plusieurs programmes. Comment expliquer que les comités visiteurs du CAPFE aient senti qu'il y avait une culture de collaboration lors de leurs visites dans certaines universités, pour certains départements ou programmes, ou dans les commentaires des professeurs, des chargés de cours, voire des étudiants? Certes, les indices sont fragiles : était-ce parce que des personnes rencontrées faisaient référence à des réunions ou à des consensus et que ces mêmes éléments étaient ensuite corroborés auprès d'un autre groupe? Était-ce par l'absence apparente de conflits? Comment expliquer qu'ailleurs le Comité ait plutôt perçu une nonchalance ou un désintéressement de la part d'un nombre important de personnes, ou encore des tensions persistantes autres qu'une frustration temporaire ou isolée? Nous ne référons pas ici une théorie des organisations; rappelons seulement que la vitalité ou la culture d'un groupe et d'une organisation évolue au fil des événements ou des personnes qui la composent, et que les visites du CAPFE se sont déroulées à un moment court et précis de cette évolution.

Il semble important de mettre en évidence trois éléments qui sont apparus comme déterminants quant à la qualité de la concertation et de son impact sur la cohérence perçue dans les programmes. Ces trois éléments sont reliés.

Le premier est lié à cette culture de collaboration, faite d'un mélange de curiosité intellectuelle, de savoir-vivre et d'éthique dans les rapports professionnels, qui fait en sorte que l'on sollicite ou à tout le moins que l'on accepte les points de vue et les intrants des collègues. Cet aspect se rapproche des compétences transversales « Exercer son jugement

critique » et « Coopérer » du Programme de formation de l'école québécoise². En relisant les composantes du Programme et en constatant ce que l'on attend des élèves du primaire, on peut difficilement s'empêcher de sourire.

Le deuxième élément concerne les personnes qui font la concertation. On serait tenté de mentionner d'abord l'importance d'un leadership fort, si cela n'avait pour effet de reléguer dans l'ombre l'importance équivalente d'un groupe professoral qui acquiesce à ce leadership. Dans le contexte de l'historique « liberté académique », il est indispensable que les collègues consentent à placer une partie de leur liberté académique au service d'une visée de formation commune. Au cours d'une visite, une professeure a expliqué pourquoi l'ensemble des professeurs de son département acceptait que la personne responsable de la révision des plans de cours les rencontre pour qu'ils discutent ensemble des ajustements à apporter. Cette façon de procéder faisait résolument consensus. Cela semblait un « aller de soi » dûment consenti!

Lors des visites, il est arrivé que le CAPFE rencontre des doyens ou des directeurs de départements qui avaient un effet déterminant sur la mobilisation des différents acteurs de la formation. A contrario, le Comité a également rencontré des responsables qui disaient ne disposer d'aucun moyen ou de peu de moyens pour engager leurs collègues à travailler ensemble sur des tâches ou des enjeux porteurs et signifiants.

Enfin, dans quelques milieux, il a semblé que l'on fuyait certaines fonctions de responsabilité qui finissaient par incomber, par défaut, à des professeurs qui n'avaient pas nécessairement la vision et l'influence nécessaires pour convaincre et concilier, et qui ne faisaient alors que gérer les échéances prescrites au calendrier. Est-ce lié à des structures impossibles et trop complexes à gérer? Est-ce dû à des situations temporaires de pénuries de ressources? À un manque de rigueur lorsqu'il s'agit de choisir la personne responsable? À une non-valorisation du rôle, non seulement de la part

de l'institution, mais également des pairs? Ce sont là des questions que pourraient se poser les universités.

Le troisième élément susceptible de favoriser une culture de collaboration est la présence d'une vision assez claire de la mission, d'un projet et des tâches à accomplir; on cible ici un projet à ce point porté par le leader et partagé par le groupe qu'il amène ce dernier à se mobiliser. Il a semblé que là où il y avait beaucoup de concertation, il y avait également des enjeux et des projets en cours. Si l'enjeu ou le plan de travail consiste à gérer la routine ou à boucler le budget, on peut comprendre que les intervenants soient peu nombreux à en faire une priorité dans l'ensemble de leur tâche et dans leur plan de carrière.

c. Conditions particulières favorisant la concertation

Les universités de petite taille ou les programmes avec un nombre réduits d'étudiants ont-ils des avantages quand il s'agit de se concerter? Les grands nombres nuisent-ils? Que faire avec la dispersion sur un grand territoire?

Les petites cohortes d'étudiants favorisent probablement le sentiment d'appartenance au programme, un sentiment que l'on dit souvent être un gage de qualité des programmes de formation. Le CAPFE a effectivement constaté que plusieurs programmes ayant de faibles effectifs se démarquaient. Mais il ne semble pas y avoir de règles aussi simples. On a également vu de petites cohortes d'étudiants qui se sentaient négligées par leur université, là même où le Comité remarquait qu'il y avait peu de concertation chez les formateurs. En contrepartie, le CAPFE a également constaté que les formateurs dans certains programmes qui accueillait des cohortes substantielles réussissaient à se concerter et à créer ce sentiment d'appartenance chez les étudiants. Ce qui semblait plus déterminant que le nombre d'étudiants était la présence, dans le programme, d'un projet ou d'une activité qui rassemblait les étudiants autour d'équipes de formateurs et qui finissait par caractériser le programme en question.

² Voir

<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>.

Par exemple, lors des visites, le CAPFE a souvent entendu dire qu'il est très difficile de former les étudiants à intervenir auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans plusieurs programmes et universités, lorsque nous demandions aux étudiants de nommer en ordre d'importance les aspects du travail pour lesquels ils se sentaient les moins bien préparés, ils nommaient invariablement l'intervention auprès de cette catégorie d'élèves. Or, dans une université, quel ne fut pas notre étonnement de nous faire répondre que, de ce côté, ils se sentaient bien préparés. L'équipe-programme avait depuis plusieurs années mis sur pied une clinique qui servait de terrain d'intervention supervisée et d'apprentissage différencié pour toutes les cohortes d'étudiants de ce programme.

Par ailleurs, notons que les structures varient substantiellement d'une université à une autre. Les structures départementales qui regroupent les collègues d'une même discipline ou d'un même champ disciplinaire sont les plus fréquentes. Dans les universités de grande taille, là où il y a plusieurs départements, cette structure a parfois pour effet d'éloigner le professeur du ou des programmes dans lesquels il intervient. Lorsqu'on veut pallier cet éloignement, on superpose des structures qui rassemblent les formateurs autour des programmes. Le professeur ou le chargé de cours s'identifie-t-il alors à son programme ou à son département? Et comment s'assurer que ce niveau supplémentaire de concertation n'alourdira pas indûment la tâche globale de concertation? Dans une université où les départements sont des départements-programmes, la concertation a semblé plus facile. Il en est de même dans certaines universités (réseau de l'Université du Québec) qui prévoient des assemblées modulaires fréquentes et structurées.

Un autre questionnement s'impose. Dans les universités de grande taille, là où les programmes ont généralement une assez grande autonomie, comment résoudre le dilemme de la coordination des stages? Jusqu'où est-il préférable de centraliser la conduite des stages et d'uniformiser les pratiques? Qui détient la maîtrise d'œuvre des stages? Est-ce la direction de programme, la faculté ou le département? Quelle que soit la structure qu'adopte une université, le Comité est d'avis que

les stages doivent refléter la vision du programme et que la nécessité d'assurer la cohérence prend forme tout d'abord à l'intérieur du programme.

2. Types d'intervenants et lieux de concertation

Parmi les intervenants en matière de formation à l'enseignement, mentionnons les chargés de cours, les superviseurs de stage, les enseignants associés, les directions d'école, les professionnels rattachés aux programmes ou aux stages, les doyens et vice-doyens, les responsables de programmes, les professeurs des facultés disciplinaires et ceux du champ de la psychopédagogie ou de la didactique, et les formateurs auprès d'une même cohorte d'étudiants. Cette liste pourrait encore s'allonger. Ce qui surprend d'abord, c'est la quantité de statuts et de rôles des formateurs et acteurs qui interviennent, à un moment donné, dans la formation des maîtres. C'est même, peut-être, une caractéristique de la concertation présente dans le domaine. Y a-t-il d'autres activités humaines ou d'autres formations où un si grand nombre d'intervenants doivent se concerter pour assurer la cohérence de l'activité? Et cela dans un contexte où on tend à obtenir des consensus plutôt qu'à imposer une décision par voie hiérarchique.

La variété des types de formateurs et les multiples lieux de formation font en sorte que le défi lié à la concertation est grand. Il serait fastidieux et peu utile d'écrire sur chacun des types de formateurs ou des lieux de concertation, d'autant plus que certains aspects seront traités ailleurs. Nous choisissons plutôt de relever trois faits saillants.

a. Plans de cours et contenus de cours

Le premier fait saillant a trait à l'ensemble des tâches de concertation qui portent sur le contenu des cours. Cela peut comprendre l'identification et la répartition du corps de connaissances, mais également l'intégration des compétences dans le plan de formation et dans chacun des cours. Cela comprend aussi la cohérence des moyens d'évaluation et l'harmonisation des exigences. Des universités ont consacré temps et efforts à cet objet de concertation qui concernait les professeurs et, dans certains cas, les chargés de cours, pour atteindre des résultats qui varient d'une université à

l'autre. Pour ce qui est des compétences, on y reviendra de façon particulière à la page 19.

Il faut mettre en évidence le processus d'examen des plans de cours. Ce processus est souvent conduit par la personne responsable du programme ou du département. On le retrouve dans presque toutes les universités. Dans plusieurs cas, ce processus implique une réelle opération de validation et de conciliation, souvent consentie par les pairs; dans d'autres, le CAPFE a parfois eu l'impression qu'on le réduisait à une opération superficielle. Là où ce processus est conduit consciencieusement, le CAPFE est convaincu qu'il aide les professeurs et les chargés de cours à acquérir une bonne connaissance de ce qui se fait dans leur programme et à comprendre la contribution de « leur » cours au plan d'ensemble. Dans certains cas où le CAPFE a relevé peu de concertation et où les chargés de cours se trouvent isolés, on observe de réelles redondances, et non pas un approfondissement d'un même contenu.

b. Grappes de concertation

Le deuxième fait saillant porte sur la présence de plusieurs « grappes » ou « petits noyaux » de concertation. Le CAPFE a observé que partout, dans toutes les universités, même là où il y avait peu ou pas de concertation d'ensemble, on retrouvait de petits groupes de collègues se préoccupant d'harmoniser leurs contenus de cours et leurs pratiques. Mentionnons quelques exemples de ces regroupements : des collègues, incluant des chargés de cours, qui partagent la responsabilité d'une suite de cours en didactique des mathématiques ou de sciences et qui se répartissent des contenus hiérarchisés (concertation verticale); des équipes-années ou des équipes-cycles d'un programme particulier qui réunissent les formateurs d'une même année, voire d'une même session, pour discuter des exigences et tenter d'optimiser les points de rencontres de leurs cours respectifs (concertation horizontale); des collègues voulant éviter que les cours d'intégration dans leur programme comportent des redondances et s'assurer qu'ils s'arriment aux stages; des projets de fin de programme de baccalauréat dans lesquels collaborent des collègues de formations différentes. Les exemples de ces petits lieux de concertation plus

ou moins formels ou spontanés qui doivent être soutenus et encouragés sont assez nombreux.

c. Distance entre les cours universitaires et la formation pratique : deux solitudes?

Le troisième fait saillant porte sur la distance qui existe souvent entre, d'un côté, les cours universitaires dits « théoriques » et, de l'autre, les activités de formation dites « pratiques » qui se déroulent en milieu scolaire. Dans les rapports que les universités soumettaient au CAPFE en prévision des visites, plusieurs universités soulignaient l'apport essentiel de la formation pratique, certaines allant jusqu'à dire que c'est principalement là que peuvent se développer les compétences professionnelles. Or, dans presque toutes les universités, la formation pratique est dévolue entièrement à des superviseurs qui ont souvent très peu de liens et d'occasions de concertation avec les autres intervenants dans la formation, soit les professeurs et les chargés de cours. La règle, c'est que chaque formateur est responsable d'un petit morceau de la formation et qu'il n'est pas encouragé à diversifier ses contributions. Il existe quelques exceptions où des professeurs s'engagent dans la formation pratique. Certains sont responsables d'activités d'intégration et tentent de faire des liens entre les cours et les stages. Il arrive également que des chargés de cours portent aussi le chapeau de superviseur de stage, et que des superviseurs de stage assistent ou participent à des cours universitaires. Il arrive enfin que quelques formations à l'intention des superviseurs portent sur la partie de la formation qui se déroule à l'université. Dans un programme de formation à l'enseignement professionnel, le CAPFE a aussi constaté qu'il y avait beaucoup d'interfaces entre les activités des cours de psychopédagogie et les stages. Mais ce sont des cas d'exception. Le fait que les acteurs privilégiés d'une activité humaine, dans ce cas-ci des professeurs, aient si peu l'occasion de constater l'effet de leur travail, sur le terrain même où se destine le « produit » de leur travail, laisse songeur.

3. Actions et moyens mis en place

Lors des visites et des travaux qui en découlaient, le CAPFE a été attentif aux actions ou aux moyens qui

avaient été mis en place par les universités et qui semblaient contribuer à favoriser la cohérence d'un programme ou la mise en place de l'approche-programme ainsi que la concertation.

Presque toutes les universités organisent des rencontres pédagogiques sur des thèmes se rapportant à la formation à l'enseignement : compétences professionnelles, plans de cours, évaluation, etc. Il peut s'agir de journées entières ou parfois de courtes séances. La participation des collègues et surtout celle des chargés de cours fluctue et demeure un défi.

De même, plusieurs universités organisent des rencontres avec leurs superviseurs de stage. Bien que certaines s'en tiennent à faire le bilan de la session, d'autres vont plus loin. Dans certaines universités, ces rencontres sont de réelles occasions de développement professionnel : des superviseurs nous ont dit à quel point ces rencontres étaient bénéfiques et leur permettaient de se donner du soutien.

Plusieurs universités ont préparé des plans de cours cadres destinés à l'ensemble du corps professoral, incluant les chargés de cours. Leur degré de prescription, c'est-à-dire la marge de manœuvre que ces plans de cours cadres laissent au personnel enseignant varie d'une université à une autre. Ils constituent un bon moyen d'ajouter de la cohérence dans les programmes. Ils sont particulièrement utiles aux nouveaux professeurs et chargés de cours.

Plusieurs universités ont mis en place des moyens pour intégrer les chargés de cours. Ces derniers disposent parfois de locaux qui leur sont attribués. Dans plusieurs cas, mais pas partout, ils ont un accès facile aux plans de cours du programme et disposent d'un plan de cours cadre pour construire le leur; dans certains cas, ils sont accueillis par un professeur responsable du champ dans lequel ils interviennent. Certaines conventions collectives précisent que des rencontres de concertation font partie de leurs tâches, tandis que dans d'autres universités on compense leur participation par des jetons de présence. Des programmes de subventions leur sont parfois réservés. Le CAPFE est d'avis que de telles mesures devraient se retrouver dans toutes les universités.

Plusieurs universités ont mis en place des programmes de subventions internes qui sont destinés au développement pédagogique et accessibles aux professeurs ainsi qu'aux chargés de cours. Les thèmes ainsi que les activités des projets qui ont été portés à l'attention du CAPFE nous ont paru utiles : développement des grilles de stages avec des indicateurs à complexité croissante; portail de partage de séquences didactiques; élaboration d'un portfolio électronique, etc. En cette période de coupures budgétaires, le CAPFE encourage les universités à maintenir ce type de projets.

4. Freins à la concertation

Comme le mentionnait une université dans ses commentaires écrits suivant la visite du CAPFE, la concertation est un processus dynamique, jamais terminé. On peut donc comprendre qu'à certains moments de la « vie » d'un programme ou d'une université elle soit moins effective. Dans les sections précédentes ont été présentés des situations ou des moyens qui favorisent la concertation. La présente section fera état de ce qui nous semble être les principaux freins à la concertation. Certains obstacles déjà mentionnés seront abordés de nouveau.

Même s'il se défendra d'être pessimiste ou défaitiste, le CAPFE reconnaît qu'il existe des obstacles structurels qui demeurent difficiles à éviter ou à surmonter.

Le premier obstacle a sans doute trait à l'ampleur de la tâche professorale. Le CAPFE comprend que la concertation n'est qu'une petite part de la tâche d'enseignement, qui elle-même n'est qu'une petite part de l'ensemble de la tâche d'un professeur d'université. Nous savons tous que les tâches de recherche comptent pour une grande partie des activités des professeurs. Le temps qu'une personne peut consacrer à la concertation est donc limité. Aussi ce temps devra-t-il être bien employé! Il est arrivé que le CAPFE se questionne sur la pertinence de structures ou de regroupements qui semblent parfois accroître indûment les tâches liées à la concertation.

Le deuxième frein à la concertation est lié aux mouvements de personnel et touche non seulement

les chargés de cours, qui comptent souvent pour plus de 60 % de l'effectif enseignant des programmes de premier cycle, mais également les professeurs. Il est difficile de hausser le niveau de complexité des contenus de concertation lorsque les mouvements de personnel contraignent à revenir au point de départ et lorsque les conditions de concertation ne sont pas réunies. Il est donc laborieux de constituer de véritables équipes de formateurs qui acceptent de s'engager dans une « démarche collective de construction du sens dans un contexte d'interaction et d'interdépendance » (Desjardins, 2012, p. 41). Le CAPFE admet que cette situation est liée en bonne partie au financement de la formation des maîtres. Quand les contrats de chargés de cours, par exemple, ne prévoient pas de temps ou en prévoient peu pour la concertation, il devient difficile de demander davantage à ces enseignants sans les rémunérer. De plus, quand les groupes comptent plus de 60 étudiants (compression budgétaire oblige), le temps que doivent accorder les professeurs et les chargés de cours à la correction et à l'encadrement a préséance sur le temps accordé à la concertation et aux rencontres.

Le troisième obstacle touche la structure de promotion dans les universités. Lors des visites effectuées, le CAPFE a rencontré des professeurs dévoués à leur mission d'enseignement. Dans quelques universités, leur contribution à la qualité de leur programme était considérée dans l'avancement de leur carrière au même titre que la recherche. Ce n'est pas toujours le cas. Dans plusieurs universités, la culture de recherche (valorisée dans la structure de promotion) exerce une pression telle que les professeurs, et plus particulièrement les nouveaux, y consacrent toutes leurs énergies, laissant au second plan l'enseignement et la contribution à une approche-programme. Il ne faut pas voir là, de la part du CAPFE, une « opposition » à la recherche mais une préoccupation à ce que les recherches menées portent davantage sur la formation à l'enseignement et aient des retombées tangibles à cet égard. Au regard de ce troisième obstacle, les universités ont un certain pouvoir pour revoir les critères et les indicateurs de promotion ainsi que pour valoriser le volet de l'enseignement ou de la formation qui fait partie de la tâche professorale.

La tradition universitaire a toujours valorisé la liberté « académique ». L'Université était le principal rempart de la liberté de création et d'opinion. À quelques endroits, chez une minorité de collègues, le CAPFE a constaté qu'une conception étroite de cette liberté académique nuisait à la concertation. Le CAPFE estime que la liberté académique est importante, mais qu'elle peut être préservée même lorsque l'on prend en compte l'éthique au regard des besoins des étudiants.

Lors des visites effectuées, lorsqu'il y avait des situations conflictuelles, il ne nous a pas échappé que certains groupes ou responsables de programmes tentaient de nous instrumentaliser pour avantager leur position ou leurs points de vue. Il est arrivé que des étudiants aient été bien « préparés » par leurs professeurs pour faire valoir la position du programme par rapport à un enjeu qui faisait l'objet d'un débat à l'intérieur de l'université. Même si ces situations ont été plutôt rares, et même si on peut reconnaître qu'elles font partie de la vie dans les organisations, le CAPFE estime important de rappeler que la concertation prendra toujours appui sur la bonne volonté et les compétences relationnelles des personnes concernées.

5. Programmes à forte concentration disciplinaire

Nous avons été tentés de nommer cette section « *Le cas des programmes de Baccalauréats en enseignement au secondaire* », parce que ce sont les complexités et les difficultés liées à ces programmes qui ont d'abord attiré notre attention. Disons tout de suite que ces difficultés sont amoindries dans les universités de petite taille où il y a très peu de programmes disciplinaires, s'il y en a, comme le baccalauréat en chimie, en littérature etc. Les situations que nous allons décrire sont observées principalement dans les universités de grande taille où, avant la formation des maîtres intégrée de quatre années, il existait des facultés ou des départements disciplinaires dont certains avaient eu la responsabilité de la formation des maîtres dans leur discipline. Puisque ces programmes de formation à l'enseignement d'une discipline comportent de nombreux cours offerts par des facultés et des départements disciplinaires, le défi général de

trouver des points de rencontre et du temps pour se concerter est plus grand.

Dans la présente section, nous ferons état de cinq défis ou enjeux qui semblent avoir un impact sur la concertation dans les programmes à forte concentration disciplinaire.

Le premier enjeu est lié à l'identité et aux préoccupations des professeurs de divers champs disciplinaires, lesquels, de prime abord, sont tout à fait étrangers à la formation des maîtres. Un professeur d'histoire du Moyen-Orient, de biologie marine, de kinésiologie ou de littérature québécoise est d'abord préoccupé par son champ disciplinaire; il appartient à une faculté disciplinaire et les étudiants qui sont dans sa classe s'y trouvent parce qu'ils ont, eux aussi, choisi ce même champ disciplinaire. En général, la majorité des étudiants qui sont devant lui ne se destinent pas à l'enseignement, quoique, dans certains cas, des facultés disciplinaires forment un groupe complet avec des étudiants en enseignement.

Les débats qui animent notre société et qui s'exténuent à départager l'importance relative de la connaissance disciplinaire et de la compétence pédagogique se retrouvent également chez les professeurs universitaires. Dans quelques cas, rares certes, les débats sont acrimonieux et nuisent à la concertation. Comment se concerter lorsque l'on a de la difficulté à reconnaître la compétence de l'autre et l'utilité de sa contribution? En revanche, le CAPFE veut souligner des situations où des professeurs de différents secteurs disciplinaires, des didacticiens et des psychopédagogues travaillent en commun; c'est le cas par exemple de deux programmes de formation à l'enseignement en arts, où des professeurs ont dit être allés jusqu'à utiliser le référentiel de compétences dans leurs cours.

Le CAPFE souhaite que les professeurs des secteurs disciplinaires se familiarisent avec les enjeux de la formation à l'enseignement, pour avoir notamment une connaissance du référentiel des compétences et en tenir compte. Dans certains cas, des étudiants nous ont dit que des professeurs leur proposaient des travaux différents, mieux adaptés à la profession enseignante.

Le deuxième enjeu concerne les didactiques de ces disciplines. Le champ de la didactique des disciplines s'est considérablement développé au cours des trente dernières années. Au confluent de la discipline et de l'apprentissage de cette discipline, il allait de soi que les programmes de formation à l'enseignement devaient inclure des cours de didactique dans leurs programmes et mener à l'embauche de didacticiens. Au-delà des débats internes qui portent sur la place des didacticiens dans les facultés et les départements, le CAPFE veut souligner que ces derniers occupent une position stratégique qui se situe entre les professeurs des secteurs disciplinaires et les psychopédagogues. Nous avons constaté que certains d'entre eux jouent un rôle déterminant dans le développement d'une culture de collaboration.

Un troisième défi consiste à s'assurer que les cours disciplinaires couvrent adéquatement le Programme de formation de l'école québécoise. Dans plusieurs universités, ce défi est maintenant relevé.

Le quatrième est technique, mais important : il s'agit de voir à ce que l'horaire des cours ne surcharge pas les étudiants pendant les périodes de stage. Ça et là, dans certaines universités, ce problème persiste encore, comme si les devis de la formation des enseignants avaient peu d'importance aux yeux des autres facultés et des personnes qui sont censées procéder aux arbitrages dans les universités concernées.

Au terme des visites dans les universités, le CAPFE a rapidement constaté que les programmes en enseignement du français, langue seconde, ou de l'anglais, langue seconde, en enseignement des arts et en enseignement de l'éducation physique et à la santé présentaient également les caractéristiques que nous venons de souligner. Or, de façon générale, dans ces programmes, les difficultés de concertation ne semblent pas aussi importantes que dans les programmes menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement secondaire. Pourquoi? Qu'ont-ils de particulier qui faciliterait la concertation? La différence vient-elle du fait des lieux de formation qui sont souvent spécialisés dans ces disciplines, par exemple les gymnases ou les locaux d'arts visuels? Est-ce la maîtrise d'œuvre de leur « petit » programme, une maîtrise qui va

parfois jusqu'au contrôle de la formation pratique, incluant le choix des superviseurs de stage? Les programmes en enseignement au secondaire pourraient-ils s'en inspirer? Ceci représente un cinquième défi.

B) PARTENARIAT

1. Portrait général du partenariat

Le partenariat avec le milieu scolaire constitue un lieu particulier de concertation. Dès que cet élément est évoqué, on songe spontanément aux stages, qui comptent pour à peu près 20 % de la formation en enseignement. Mais le partenariat avec le milieu scolaire couvre un spectre d'activités plus large. Il comprend des collaborations à la fois en recherche et en enseignement.

Bien qu'ils soient destinés avant tout à la formation continue du personnel scolaire, la majorité des projets (plus d'une centaine à ce jour) qui ont été mis en œuvre dans le cadre du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (appelé chantier 7) comportent un volet de recherche (action, collaborative) mettant à contribution les acteurs des milieux universitaire et scolaire. Citons, à titre d'exemples, la mise à jour des programmes de formation à l'intention des enseignants associés, le mentorat entre stagiaires et enseignants associés, et la formation professionnelle. Dans les bilans présentés par les universités, presque toutes mettaient en évidence les retombées positives de ces projets sur leurs programmes de formation.

Ajoutons à cela, plusieurs activités de recherche, conduites dans des écoles ou des centres de formation professionnelle. Mentionnons à titre d'exemple le cas d'une région où les institutions d'éducation ont fondé un consortium de recherche qui finance des projets initiés par les commissions scolaires et menés en collaboration entre les milieux scolaire et universitaire : au cours des quinze dernières années, ce consortium a financé plus de cent projets de recherche.

Du côté de l'enseignement, dans plusieurs universités des activités structurées nécessitant un partenariat ont été développées au fil des années, la

plupart mettant les étudiants universitaires en situation authentique d'intervention auprès d'élèves. Des universités ont par exemple mis en place des cliniques pour les EHDA et des cliniques en adaptation scolaire, offert des activités en gymnase permettant d'accueillir des groupes d'élèves à l'université, et instauré un mécanisme de correspondance structurée en français, langue seconde.

Les exemples assez nombreux qui ont été portés à notre attention de même que les commentaires des personnes du milieu scolaire que nous avons rencontrés nous permettent d'affirmer que, dans l'ensemble, les universités ont réussi à établir d'excellents partenariats avec les milieux scolaires. Dans quelques cas, le CAPFE a constaté que plusieurs enseignants associés et superviseurs de stage avaient eux-mêmes été formés dans l'université où ils travaillaient, et envers laquelle ils étaient demeurés ou devenus profondément engagés; c'était le cas également de cadres scolaires qui reconnaissaient l'importance de cette université pour le développement de leur communauté.

2. Partenariat dans les stages

C'est principalement dans les stages que s'exprime et se développe le partenariat entre les universités et le milieu scolaire. Les écrits sur le sujet mentionnent systématiquement que les stages représentent la partie de la formation que les étudiants trouvent la plus pertinente. Les étudiants que nous avons rencontrés le confirment et portent un jugement généralement très favorable sur leurs stages. Malgré cela, les réserves qu'une très petite minorité d'entre eux formulent portent la plupart du temps soit sur l'évaluation qu'ils estiment arbitraire, soit sur la diversité des exigences des superviseurs, ou encore sur la qualité de l'accompagnement qu'ils ont reçu tant de l'enseignant associé que du superviseur. Cela nous amène à traiter de la sélection des enseignants associés et du placement des stagiaires. On examinera la formation des enseignants associés à la page 16.

a. Sélection des enseignants associés et placement des stagiaires

Les orientations ministérielles en matière de formation en milieu de pratique (Gouvernement du Québec, 2008) définissent les balises qui guident le choix des enseignantes et enseignants associés : « le volontariat, une expérience significative en enseignement (5 ans), une maîtrise des compétences professionnelles, une formation appropriée au rôle d'enseignante ou d'enseignant associé, une capacité d'analyse réflexive et une ouverture au changement, une capacité à collaborer » (p. 15-16). Elles prévoient également que ce sont les directions d'établissement qui sélectionnent les enseignants associés. Dans les faits, il semble que peu de commissions scolaires ou d'écoles aient mis en place des critères qui permettent aux directions d'établissement de valider leur processus de sélection des enseignants associés, ce qui peut, à certains moments, causer des soucis aux universités; à titre d'exemple, mentionnons le fait de choisir des enseignants associés en éducation physique qui n'auraient pas pris le virage de l'éducation à la santé. Par ailleurs, pour soutenir le travail des enseignants associés, le MEESR a attribué au milieu scolaire une enveloppe de 10 M\$ pour « le soutien à la formation des maîtres associés, la reconnaissance de leur contribution à la formation de la relève et l'appui à l'encadrement des stagiaires dans l'école ou le centre ainsi que dans la classe³ ». Cette subvention est essentielle pour reconnaître le travail des enseignants associés à la formation de leurs futurs collègues. Toutefois, avec le temps, selon les pratiques convenues entre les syndicats et les commissions scolaires, il arrive qu'il n'y ait plus de somme dédiée à la formation.

La plupart des universités ont mis en place une structure qui centralise la gestion des stages prévus dans leurs programmes. Ce « bureau » des stages gère les placements et établit les cadres généraux des stages, mais laisse aux responsables des programmes une assez grande autonomie en ce qui concerne les dimensions pédagogiques, comme les grilles d'évaluation, les exigences, les documents d'accompagnement, le choix des superviseurs,

l'encadrement, etc. Dans quelques universités, le bureau des stages détermine aussi une large part du contenu pédagogique, ce qui crée parfois de l'insatisfaction chez les responsables des programmes où l'on souhaiterait avoir la maîtrise d'œuvre des stages qui les concernent. Notons que, même dans des universités où les stages sont centralisés, il arrive que certains programmes échappent à cette centralisation et aient une assez grande autonomie. Le CAPFE n'a pas obtenu de justifications qui expliqueraient ce traitement différencié.

Nos visites dans les universités nous amènent à croire que la grande majorité des enseignants associés font un excellent travail. Mais nous disposons de peu d'éléments tangibles pour soutenir ces prétentions. Pour une large part, le travail de l'enseignant associé est complexe à analyser de façon objective, étant donné la nature privée de la relation entre l'enseignant et le stagiaire, et est difficilement observable; c'est peut-être pourquoi il y a peu d'études sur le sujet jusqu'à maintenant. Le contenu des rapports écrits que les enseignants soumettent pour documenter l'évaluation de leur stagiaire pourrait nous aider à savoir ce qui importe pour les enseignants associés et ce sur quoi porte leur accompagnement : à notre connaissance, aucune recherche permettant d'en apprécier le contenu n'a encore été effectuée. Plusieurs écoles et universités disposent de peu d'information pour évaluer le mécanisme de sélection des enseignants associés et l'améliorer, si ce n'est les commentaires épars des étudiants et des superviseurs.

Le CAPFE a compris que des étudiants et parfois des superviseurs universitaires relèvent des faiblesses ou des manquements dans le processus et achemine leurs commentaires à l'université. Mais il semble y avoir un flou quant à la réponse des universités à cet égard. Dans certains cas, on comprenait qu'après l'accumulation de jugements négatifs à l'égard d'une personne l'université évitait de placer des stagiaires avec tel ou tel enseignant associé. Ou encore, l'université en débattait avec l'école concernée. Quelques rares programmes prévoient l'utilisation de formulaires d'appréciation de l'accompagnement, mais les universités s'interrogent sur le suivi optimal qu'ils pourraient en faire.

³ Mesure 30030. Extraits des règles budgétaires pour l'année scolaire 2014-2015.

Par ailleurs, nous avons constaté que dans quelques programmes des protocoles très précis d'accompagnement des enseignants associés ont été mis en place et permettent d'assurer un meilleur encadrement de leur travail. La plupart du temps, cet accompagnement est réalisé par les superviseurs universitaires. Notons d'ailleurs que, dans les situations d'inaptitude, les superviseurs jouent souvent un rôle supplétif.

Enfin, le CAPFE constate la complexité et surtout l'ampleur de la tâche qui consiste à organiser le placement des étudiants. Il estime que les façons de procéder sont généralement efficaces.

b. Documentation relative aux stages

L'augmentation substantielle du temps consacré à la formation pratique (pour un minimum de 700 heures depuis 1994) a certainement incité les universités à déterminer avec plus de précisions les éléments administratifs, pédagogiques et scientifiques qui encadrent et soutiennent les stages. Presque partout, ces documents sont déposés sur les serveurs des universités; les étudiants ainsi que le milieu scolaire y ont aisément accès.

Selon les commentaires des étudiants et nos discussions avec les personnes rencontrées, les situations de stage, que l'on veut comparables les unes avec les autres, comprennent souvent une bonne part d'indéterminé et, aux yeux de quelques étudiants, une certaine part d'arbitraire. La documentation relative aux stages, souvent assez complète dans les universités, peut pallier cet état de fait et contribuer à rendre plus cohérentes les activités liées aux stages : tâches des enseignants associés, exigences relatives au travail en classe, protocoles régissant les visites des superviseurs, travaux des étudiants et échéances, processus de résolution des conflits, etc. Toutefois, le degré de précision et le caractère obligatoire ou facultatif de cette documentation peut varier énormément d'un programme à l'autre ou d'une université à l'autre.

Le CAPFE estime qu'une documentation et des protocoles précis peuvent avoir pour effet de faciliter les rapports entre les différents intervenants et d'augmenter la qualité de l'encadrement offert

aux étudiants. Mentionnons à titre d'exemple un programme dans lequel étaient déterminés non seulement la fréquence des conversations téléphoniques entre les superviseurs et les enseignants associés, mais également le contenu des plans de questionnement; les personnes rencontrées convenaient que ces précisions étaient très utiles.

c. Encadrement, évaluation et gestion des cas difficiles

Les milieux scolaires sont généralement très satisfaits du partenariat offert par les universités lors des stages. Dans de nombreuses universités, plusieurs personnes des milieux scolaires que nous avons rencontrées, ont tenu à souligner la disponibilité, l'attention et l'efficacité de leurs vis-à-vis ou de leurs personnes-ressources à l'université. Lorsque des cas difficiles se présentent, il est généralement facile pour les responsables des stages du milieu scolaire, tout comme pour les enseignants, de discuter des solutions possibles avec l'université.

Les critiques entendues lors des rencontres nous font penser que les situations désagréables sont peu fréquentes. Néanmoins, le CAPFE estime important de susciter une réflexion sur le sujet. Quelques enseignants associés se demandent s'il est opportun que des étudiants aient des travaux à réaliser durant les stages. Mais l'insatisfaction la plus fréquente concerne l'évaluation. Les milieux scolaires sont généralement très sensibles à l'accueil que l'université fait de leur évaluation des stagiaires, plus particulièrement à la manière dont on s'y prend pour gérer les désaccords. Il arrive, nous disent quelques-uns, que leur jugement ne soit pas pris en compte ou, pire, que le résultat final soit modifié par l'université sans qu'ils soient mis au courant. Ils le réalisent, ajoutent-ils, lorsqu'ils apprennent que tel ou tel stagiaire, sur lesquels ils avaient porté un jugement d'échec, se retrouve ensuite dans une autre école, promu au stage suivant. Ils s'offusquent de ce qu'ils perçoivent comme un déni de leur compétence et un bris de collaboration.

Dans certaines universités, des personnes du milieu scolaire que nous avons rencontrées nous ont dit que l'université faisait parfois preuve de laxisme en

matière d'évaluation et que cela causait préjudice à leurs élèves et à leurs enseignants. Certaines souhaitent que l'université repère plus rapidement les difficultés des stagiaires et intervienne. On accepte mal que l'on retrouve parfois plusieurs stagiaires en difficulté, lors du stage terminal, sans que cela ait été détecté aux stages antérieurs. Par ailleurs, il arrive aussi que des superviseurs se plaignent du même laxisme de la part d'enseignants associés qui ont créé une relation affective avec un stagiaire en difficulté, voulant lui « donner sa chance » au détriment des compétences attendues. Il y a là une dimension affective à laquelle chacun doit demeurer attentif.

Les ressources allouées à l'encadrement des stages varient beaucoup d'un stage à un autre. Ainsi, il arrive assez fréquemment que le stage initial ne comporte aucune visite d'observation-formation par un superviseur universitaire. Les ressources varient également d'une université à l'autre : par exemple, certaines universités ne prévoient que deux visites d'observation-formation lors de stages terminaux qui dépassent parfois dix crédits universitaires. Le CAPFE se demande si des apprentissages importants ne sont pas esquivés et si, dans certaines universités, la formation pratique ne serait pas le parent pauvre de la formation⁴. Il se demande également si le peu de supervision n'expliquerait pas, en partie, le fait que des étudiants très faibles soient parfois promus d'un stage à un autre, auquel cas il devient difficile de porter un jugement d'échec. Le CAPFE n'a pas pu mesurer la fréquence de ces situations, qu'il estime assez rares; cependant, puisqu'elles constituent le principal grief des milieux scolaires à l'endroit de l'université, il nous apparaissait important de le signaler.

Enfin, des enseignants associés nous ont dit leur difficulté à encadrer et à porter un jugement sommatif lorsque les stagiaires sont en difficulté.

⁴ Jusqu'en 2008, les universités recevaient une enveloppe de 4 M\$ destinée entièrement à la formation pratique. Lors des modifications à la formule de financement, le gouvernement a décidé d'augmenter la valeur de l'unité EEETP (effectif étudiant en équivalence au temps plein) et de retirer cette somme. L'augmentation consentie a alors été, d'une certaine façon, répartie pour couvrir toutes les activités des programmes (cours, stages), ce qui ne permettait pas toujours de cibler les activités de formation pratique.

Certes, les superviseurs constituent la première ligne de soutien. Mais que faire quand ces derniers font partie du problème ou qu'ils sont peu disponibles? Quelques universités sollicitent la collaboration des directions d'établissement, qui peuvent alors jouer un rôle important.

3. Formation et accompagnement des enseignants associés

a. Formation formelle

Lors des visites dans les universités et au cours des travaux qui en découlaient, le CAPFE a pris connaissance de la façon dont les différents milieux universitaires, en collaboration avec les commissions scolaires, avaient mis en place des mesures et des pratiques pour assurer la qualité du travail des enseignants associés. On pense d'abord aux formations formelles qui ont été offertes dans plusieurs milieux.

De façon générale, on peut dire que la formation formelle des enseignants associés s'exprime de façon très différente d'une université à l'autre : succès dans quelques milieux, réussites partielles et tentatives infructueuses dans d'autres. Faisons un bref portrait du contexte, qui est déjà bien connu par certains, mais qui aidera à comprendre la situation actuelle.

L'enseignant associé joue un rôle pivot dans la formation à l'enseignement et, bien sûr, un rôle crucial durant le stage. En 1994, lorsque la formation à l'enseignement a été allongée et qu'une place plus importante a été accordée aux stages, le ministère de l'Éducation a voulu en même temps valoriser le rôle de l'enseignant associé et s'assurer de la qualité de son travail. De façon concomitante, deux mesures ont été prises. La première a consisté à demander aux universités d'offrir une formation aux enseignants associés, et la deuxième à allouer une enveloppe de 10 M\$ pour soutenir le travail d'accompagnement assumé par l'enseignant associé (accueil, encadrement et formation). Le Ministère a décidé de confier la gestion de ces sommes aux milieux scolaires.

Presque toutes les universités ont préparé des plans de formation, mais, au moment d'accueillir les

premiers groupes d'enseignants, certains se sont butés à la façon dont plusieurs commissions scolaires s'étaient acquittées de l'affectation des sommes reçues du Ministère. Dès lors qu'une commission scolaire ne réservait aucun pourcentage de l'allocation pour la formation et remettait l'entièreté de la somme directement aux enseignants associés, à titre de compensation, il devenait difficile de convaincre ces derniers de renoncer à une partie de leur allocation pour participer à une ou des journées de formation.

À ce problème structurel s'en ajoutait un autre, qui touchait une bonne partie des universités. Il fallait convaincre le milieu scolaire que ces formations étaient pertinentes. Des enseignants se demandaient s'ils avaient besoin d'une formation pour faire ce qu'ils faisaient déjà, et s'ils devaient s'absenter de la classe pour cette raison. Des enseignants, qui avaient amorcé des formations, nous ont parfois confié qu'ils avaient rapidement atteint un niveau de saturation et que ces formations étaient parfois redondantes. D'autres ont par ailleurs souligné l'importance de celles-ci et souhaitaient qu'elles soient obligatoires.

Bien que les avantages d'une formation à l'intention des enseignants associés aient été documentés (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003; L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013), la majorité des universités n'ont pas réussi à la rendre obligatoire. Si elles l'avaient fait, il aurait été difficile de trouver un nombre d'enseignants associés suffisant pour combler les besoins. Les universités ont donc fait des compromis en acceptant parfois de réduire le nombre d'années d'expérience exigées et de confier des stagiaires à des enseignants qui n'ont pas reçu de formation, souvent parce que cette formation ne leur a pas été offerte.

Ce portrait mitigé ne doit pas occulter le fait que certaines commissions scolaires ont emboîté le pas avec l'université de leur territoire, ni que des enseignants rencontrés nous ont dit avoir suivi la formation et reconnaître qu'elle leur avait été très utile. Quelques rares universités ou programmes ont réussi à offrir des formations créditées dans le cadre de programmes courts à l'intention des superviseurs; des superviseurs nous ont dit en être très satisfaits.

De plus, il convient de mentionner les travaux récents qui ont mené à la conception d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Cet exercice et son résultat font en sorte que nous disposons maintenant d'une base de connaissances et d'orientations qui fondent la pratique ainsi que la formation à cette pratique.

b. Développement professionnel

La présente section traite des pratiques informelles d'accompagnement. Des universités, dont certaines qui n'avaient pas réussi à mettre en œuvre des formations, nous ont dit compenser cette absence par un accompagnement plus intensif des enseignants associés. Cet accompagnement est souvent assumé par les superviseurs universitaires. Ces derniers nous ont confirmé qu'ils devaient parfois consacrer une partie de leur temps à accompagner un ou des enseignants associés. Dans d'autres cas, nous avons constaté que l'université offrait et animait des activités de développement professionnel.

En somme, il faut reconnaître que le processus de formation des enseignants associés demeure incomplet. Même si la plupart des étudiants que nous avons rencontrés s'accordent à dire que, de façon générale, les enseignants associés s'acquittent très bien de leur tâche, le CAPFE estime qu'il y a ici un enjeu important : celui d'offrir un accompagnement de qualité à ceux qui font leurs premiers pas dans une classe.

Le CAPFE n'est pas certain que le cadre actuel favorise le développement d'une formation dans les milieux où il n'y en a pas; tant ce cadre que le peu d'engagement à l'égard de la formation continue semblent avoir figé les attitudes à cet égard. Le problème appartient sans doute plus au milieu scolaire et au MEESR qu'aux universités. Le CAPFE croit qu'en cette matière il faut réfléchir en dehors du cadre pour trouver une manière d'assurer la qualité des prestations tout en valorisant le travail des enseignants associés.

4. Superviseurs de stage : à mi-chemin entre le milieu scolaire et le milieu universitaire

Les tâches et les rôles des superviseurs universitaires sont très semblables d'une université à l'autre. Les commentaires obtenus lors des visites sont généralement positifs. Dans une université, par exemple, il a été mentionné que les superviseurs jouaient un rôle essentiel auprès des étudiants et des enseignants associés. Dans une autre, c'est le milieu scolaire qui a tenu à souligner son appréciation.

Le CAPFE note que, dans une université, le superviseur est attaché à une école en particulier, où il supervise tous les stages, quel que soit le niveau ou la discipline. Il peut également superviser des étudiants appartenant à des programmes différents. Ce modèle comporte des avantages, comme le fait que le superviseur a une meilleure connaissance des enseignants associés ou que le potentiel de développement de projets dans une même école est accru. Il a toutefois des limites, notamment sur le plan de la maîtrise des disciplines, surtout au secondaire, et de la maîtrise d'œuvre par le programme de la partie pratique de son plan de formation.

Le CAPFE note également que, dans presque toutes les universités, les professeurs sont très peu engagés dans la supervision des stages ou ne le sont pas du tout. La tâche est donc généralement dévolue à des personnes du milieu scolaire, à la retraite ou non. Dans certaines universités, la tâche fait l'objet d'une convention collective spécifique, distincte de celle des chargés de cours. Le CAPFE a constaté qu'en raison de l'ampleur de la tâche de plusieurs superviseurs (on parle ici du nombre de stagiaires à superviser), il était très difficile, voire impossible, de procéder à un nombre de visites suffisant à l'intérieur du temps qui est imparti à un stage donné. Bien sûr, ce ratio stagiaires-superviseur s'améliore un peu du premier au quatrième stage. Dans certaines universités, les conditions sont minimales et, dans presque tous les cas, la tâche requiert une bonne part de bénévolat. En revanche, dans une université où les professeurs étaient engagés dans les stages, le CAPFE a remarqué que les ratios stagiaires-chargé de cours étaient plus

avantageux, et ce, pour tous les superviseurs, quel que soit leur statut.

Les universités ont presque toutes développé des devis qui déterminent le cadre de travail des superviseurs et, pour une bonne part, les tâches qu'ils ont à accomplir : nombre de visites, rencontres avec l'enseignant associé, animation de séminaires liés au stage, etc. Comme il a été mentionné plus haut, dans certains programmes des protocoles précisant encore plus les pratiques des superviseurs ont été mis en place. Le CAPFE a observé que les pratiques diffèrent considérablement d'un superviseur à l'autre; des étudiants le dénoncent d'ailleurs. Des superviseurs nous ont dit apprécier beaucoup leur autonomie et ne pas vouloir de contraintes; cela nous a parfois semblé être un autre effet pernicieux de la liberté « académique ». Cela peut-il expliquer, du moins en partie, que des milieux scolaires demandent de resserrer les exigences et de mieux détecter les difficultés des stagiaires? Là encore, peu de recherches ont été menées sur le sujet et il nous est difficile de savoir ce qui passe entre un superviseur et un stagiaire.

Certaines universités ou certains programmes ont mis en place des activités de formation à l'intention des superviseurs. D'autres ont instauré des dispositifs d'insertion et d'encadrement, et d'autres encore organisent plutôt des journées de développement professionnel. Quelques universités ont mis à contribution les superviseurs pour la conception des grilles d'évaluation des stages. Dans une autre, les superviseurs nous ont dit pouvoir compter sur des rencontres de soutien et ainsi former une communauté d'apprentissage animée par les responsables des stages.

Le présent portrait est fragile et fragmentaire. Dans plusieurs universités, nous avons rencontré très peu de superviseurs. Le CAPFE estime que le rôle joué par les superviseurs pourrait faire l'objet d'études et d'analyses plus poussées. Comme pour la contribution des enseignants associés, celle des superviseurs est plus difficile à évaluer formellement. Quels moyens les universités se donnent-elles pour assurer la qualité de la supervision des stages? Quels moyens accordent-elles à cette pratique et, de façon plus générale, à cette partie de la formation

dont on dit être le lieu par excellence pour analyser l'intégration et l'acquisition des compétences professionnelles?

C) DÉVELOPPEMENT ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Le référentiel des compétences, malgré les limites inhérentes à tout document de référence, constitue un effort notable, généralement reconnu, pour formaliser le travail enseignant. Sa double orientation de former un enseignant cultivé et un enseignant professionnel ainsi que sa vision relativement claire de l'enseignant à former, qui s'exprime par l'énoncé de douze compétences, semblent répondre aux préoccupations des différents acteurs de la formation.

Lors de ses visites de suivi, le CAPFE avait pour objectif d'examiner le niveau d'intégration de ce référentiel. Il a également évalué dans quelle mesure les universités étaient capables d'évaluer le niveau de développement des compétences de leurs étudiants.

1. Vue d'ensemble des compétences dans le plan de formation

Presque toutes les universités ont entrepris des travaux pour s'assurer que les cheminements des programmes qu'ils offraient concourraient au développement des douze compétences.

Dans la plupart des cas, les professeurs indiquaient, pour chaque cours dont ils étaient responsables, les compétences que ces cours visaient à développer. Le CAPFE ne s'est pas informé de façon systématique sur les processus subséquents : dans certains cas, une compilation était effectuée, dans d'autres, des débats suivaient cette première compilation et permettaient des ajustements.

Le produit final prenait très souvent la forme de tableaux qui montrent les compétences ciblées dans chacun des cours. Certains ouvrages étaient précis et indiquaient le degré de développement qui était visé dans chacun des cours (ex. : sensibilisation, consolidation, maîtrise). Dans d'autres, on mettait en évidence des composantes particulières.

On peut penser que, dans les universités où cet exercice n'a pas été fait machinalement, pour plaire au CAPFE par exemple, le référentiel a permis à plusieurs professeurs et chargés de cours d'avoir une meilleure vue d'ensemble de leurs programmes et, pour certains, de mieux définir leurs cours dans une optique de développement de compétences.

2. Compétences dans les cours à l'université

Le CAPFE estime que le contenu des plans de cours et les travaux des étudiants constituent des indicateurs assez valables pour apprécier la présence de compétences visées dans les cours des programmes. En revanche, nous reconnaissons que cet indicateur a ses limites. Nous savons tous qu'il existe un écart entre le programme tel qu'il est prescrit, celui que l'on dit couvrir et que l'on retrouve dans les plans de cours et, enfin, celui qui est réellement offert en classe. Lors des visites effectuées, nous avons souvent recueilli des travaux d'étudiants auxquels l'université nous donnait accès. Nous avons aussi discuté avec des groupes d'étudiants. Nous souhaitons ainsi porter un jugement sur l'utilisation du référentiel des compétences par les professeurs et les chargés de cours. Nous reconnaissons que nous n'avons pas fait une analyse approfondie des situations de formation et d'évaluation pour juger si elles contribuaient au développement des compétences.

Dans environ la moitié des plans de cours que nous avons consultés entre février 2011 et décembre 2013, les compétences étaient soit absentes, soit uniquement copiées à partir du référentiel, puis collées dans les premières pages du plan de cours. Dans quelques universités, cette absence constituait la règle, avec de rares exceptions. Dans l'autre moitié des plans de cours, nous avons constaté un état d'intégration très variable. Il arrivait fréquemment, par exemple, qu'un plan de cours cible un certain nombre de compétences, voire des composantes, mais que la description des intentions, des éléments de contenu et des activités n'en faisaient pas du tout mention. Quant aux travaux demandés, rares étaient les plans de cours qui indiquaient les compétences visées par les travaux ou qui servaient de critères d'évaluation.

En règle générale, les propos des étudiants confirmaient ce que nous voyions dans les plans de cours. Dans certaines universités, les étudiants nous disaient ne pas en entendre parler, sauf lors de la présentation du plan de cours. Mais dans d'autres cas, notamment dans une université, les étudiants rencontrés nous ont dit que tout ce qu'ils faisaient était mis en rapport avec les compétences. Le fait que l'on observe des situations si diverses dans une même université en dit long sur la concertation : cela suggère que des professeurs et des chargés de cours savent souvent peu de choses de la manière dont leurs collègues travaillent ou, à tout le moins, se laissent peu influencer par leurs pratiques. Cela révèle aussi les limites des activités d'analyse des plans de cours par les responsables des programmes, dont nous avons fait état à la page 14, dans la partie qui traitait de la concertation.

On pourrait objecter, avec raison, que certains cours ou certaines parties de cours servent surtout à développer des connaissances et non des compétences et que l'acquisition des premières doit être mesurée. On pourrait ajouter que certaines compétences résistent mieux que d'autres à une traduction en termes d'activités et de travaux. Soit! Tout de même, il nous a semblé que les efforts d'appropriation du référentiel de compétences avaient été insuffisants dans plusieurs universités et par plusieurs professeurs et chargés de cours.

Même si des universités ont fait des efforts de sensibilisation auprès de leurs collègues des facultés ou départements disciplinaires, on peut dire qu'en général le contenu des cours disciplinaires ne fait pas écho au référentiel de compétences. Toutefois, dans une minorité de programmes, là où les professeurs des départements disciplinaires et les psychopédagogues travaillent en étroite collaboration, le CAPFE a constaté que les premiers prenaient appui sur le référentiel pour concevoir des parties de leurs cours.

Le CAPFE ne peut pas dire que les programmes ne permettent pas le développement des compétences du référentiel, ni son contraire d'ailleurs. Toutefois, au moment de la visite, une fois sur deux ni le corps enseignant ni les étudiants ne faisaient référence aux compétences pour soutenir les apprentissages effectués.

3. Compétences dans les stages

a. Grilles de stage

Les universités présentent souvent les stages comme l'endroit privilégié pour développer les compétences. Le CAPFE a en effet constaté que, dans la grande majorité des universités, la documentation au sujet des stages s'appuyait sur les compétences. Les grilles d'évaluation étaient construites à partir du référentiel. Dans certains cas, un travail substantiel avait été fait. Par exemple, dans quelques universités, les grilles fournissaient des indicateurs dont le niveau de complexité augmentait au fur et à mesure de la progression dans le programme; dans une autre, chacun des quatre programmes en arts (danse, arts visuels, art dramatique, musique) présentait des comportements observables qui reflétaient la spécificité de chacune des quatre disciplines artistiques.

Nous avons toutefois remarqué que, dans quelques universités, les grilles d'évaluation des stages étaient construites sans égard au référentiel, comme si la mise en œuvre de ce dernier ne les avait pas menés à conceptualiser de nouveau le processus lié aux stages. Pour certains programmes, les responsables ont conservé les anciennes grilles et ont plutôt ajouté des tableaux de correspondance avec les douze compétences du référentiel. Le CAPFE est d'avis que les grilles devraient refléter le référentiel. D'ailleurs, il y a de plus en plus de commissions scolaires et de directions d'établissement qui l'utilisent dans leur processus d'embauche et d'évaluation professionnelle, ce qui démontre son intégration générale dans le monde de l'enseignement, et par le fait même la reconnaissance de sa pertinence. Le CAPFE croit enfin que la révision des grilles et l'identification des indicateurs constituent une occasion de développement professionnel pour les superviseurs et les enseignants associés.

b. Maîtrise du référentiel par les enseignants associés et les superviseurs

Les professeurs et chargés de cours que nous avons rencontrés nous ont dit qu'ils utilisaient le référentiel dans leur relation avec leurs stagiaires; nous avons également constaté que plusieurs en

avaient une bonne connaissance. Toutefois, le CAPFE a estimé qu'une certaine proportion des enseignants associés en avait une connaissance très fragile. Certes, des grilles d'évaluation qui n'en font pas mention ne peuvent concourir à leur compréhension, mais, même lorsque ces grilles existent, des superviseurs et des étudiants nous ont confié que des enseignants associés ne connaissaient pas le référentiel ou ne l'utilisaient pas. Le CAPFE convient que ces situations ne constituent pas la norme.

Pour simplifier ou abrégé la grille d'évaluation, il arrive parfois que les compétences ne fassent pas l'objet de définitions ou ne proposent aucun comportement observable et qu'on se limite plutôt à un simple et bref énoncé. Se peut-il que cette recherche de simplicité occulte la substance du référentiel? Est-ce que les rapports d'évaluation que rédigent les enseignants associés et les superviseurs reflètent la substance du référentiel?

c. Légèreté des stages initiaux

Au fil des visites effectuées et des travaux qui en découlaient, le CAPFE a réalisé que, dans une majorité d'universités, plusieurs éléments contribuaient à faire en sorte que les stages initiaux, souvent le premier, soient peu ambitieux en termes de développement des compétences et esquivent probablement des occasions d'apprentissage. Si on accepte l'idée qu'une compétence se développe graduellement, pourquoi ne pas commencer dès le premier stage? Pourquoi ne pas assurer une supervision avec visite et observation des pratiques?

Parallèlement à ce questionnement, il est arrivé assez souvent que le milieu scolaire s'inquiète du fait que des étudiants faibles puissent passer d'un stage à un autre; certains se sont demandé s'il ne fallait pas dépister plus hâtivement les difficultés des étudiants et intervenir. De plus, sur le seul plan éthique, les universités n'ont-elles pas le devoir d'informer rapidement leurs étudiants sur leur potentiel à titre d'enseignants? Comment ne pas faire de liens entre ces trois éléments que sont le contenu des stages initiaux, la présence ou l'absence de superviseurs de stage ainsi que le dépistage tardif des difficultés?

4. Compétences ailleurs dans la formation

Plusieurs universités ont mis en œuvre des activités, souvent créditées, qui prennent appui sur le référentiel des compétences. Des séminaires sont associés aux stages, mais ils ont une forme et un contenu différents d'une université à l'autre. Ces activités peuvent être sous la responsabilité des superviseurs de stage, et parfois des professeurs ou des chargés de cours qui y sont associés.

En plus des séminaires, on offre souvent des activités d'intégration dont l'objectif est d'aider l'étudiant à faire un bilan du développement de ses compétences. Dans une université, de petites équipes de professeurs tenaient des entrevues de fin d'année avec chacun des étudiants.

On a également observé la présence de projets de fin de programme, souvent associés à une recherche-action. Ces projets sont assez souvent sous la responsabilité d'une équipe interdisciplinaire. Notons toutefois que ces projets ne prennent pas tous appui sur le référentiel des compétences.

Finalement, notons l'utilisation assez répandue de portfolios électroniques, qui incitent les étudiants à documenter le développement de leurs compétences. Il semble toutefois que les portfolios ne sont parfois utilisés que par l'étudiant lui-même, sans qu'il y ait de réinvestissement ailleurs dans la formation.

En somme, plusieurs initiatives ont été mises en place et contribuent à intégrer le référentiel dans le plan de formation. On note toutefois la présence de deux enjeux. Le premier nécessite de faire en sorte que ces initiatives fassent écho avec les autres activités du programme. Il y a un risque que les activités soient détachées du reste de la formation. Le deuxième enjeu est celui de la redondance et du manque de précision dans le contenu de certaines activités. Quelques étudiants nous ont dit que ces activités étaient répétitives et qu'elles ajoutaient peu de contenu valable à leur bagage de formation. Le CAPFE reconnaît que des activités réflexives posent un défi d'apparence de pertinence pour les étudiants. Comment alors développer un regard sur sa pratique?

5. En résumé

Lors de sa parution en 2001, beaucoup d'universitaires ont porté un regard suspicieux sur le référentiel de compétences. Certains même le décriaient. Au fil des années, il s'est taillé une place importante parmi les outils de ceux et celles qui travaillent en formation des maîtres. Plusieurs ont reconnu qu'en proposant une formalisation du travail enseignant le référentiel clarifiait des horizons de développement professionnel et fournissait une description assez fine des compétences.

Le référentiel n'est pas parfait. Quelques-uns se sont demandé s'il ne serait pas temps de l'actualiser. On le reconnaît, les douze compétences ne sont pas toutes du même niveau : la huitième et la première en sont des exemples assez clairs. Une université a ajouté à son projet de formation une treizième compétence visant le développement de la capacité à tenir compte de la réalité interculturelle dans l'enseignement. Est-ce une voie à suivre? Pourquoi, en plus du maître cultivé et du maître professionnel, ne pas viser également la formation d'un maître citoyen? Ces réflexions en émergence nous apparaissent intéressantes.

À la suite de cette ronde de visites de suivi, des travaux réalisés dans les universités et des échanges que nous avons eus, nous nous posons d'autres questions. Quel rôle doit-on donner au référentiel? Ne peut-il servir que comme ouvrage de référence pour aider à établir un dialogue rigoureux au sujet des pratiques de formation? Avec un tel référentiel, jusqu'où peut-on aller lorsque l'on veut en faire découler des activités ou encore des indicateurs qui seraient assez concrets pour évaluer des travaux d'étudiants? Quant au référentiel lui-même, est-il perfectible? Y aurait-il lieu de le réviser et de l'améliorer? Si oui, comment?

D) RECONNAISSANCE DES ACQUIS OU DES COMPÉTENCES

Au cours des mois qui ont précédé cette ronde de visites, le CAPFE a été appelé à examiner deux situations qui concernaient la reconnaissance des acquis liés à la pratique professionnelle.

La première touchait les programmes de formation à l'enseignement professionnel et technique. Ces programmes comportent tous une procédure méticuleuse visant à évaluer les compétences relatives au métier des candidats pour faire en sorte qu'ils n'aient pas à suivre des formations pour acquérir des compétences qu'ils maîtrisent déjà. Presque tous ces programmes prévoient du soutien et des activités créditées pour que l'étudiant puisse préparer un dossier qui confirme ses compétences dans le métier. Ce dossier est ensuite étudié et une décision est prise quant aux équivalences qui peuvent alors être reconnues.

Dans ces programmes, plusieurs candidats travaillent déjà dans le domaine et ont une expérience de l'enseignement. Il pouvait paraître naturel de reconnaître leur expérience. Or, contrairement à l'approche méticuleuse adoptée pour mesurer l'expérience relative à un métier, presque toutes les universités ont adopté un processus plutôt élémentaire : elles ont accordé des équivalences pour des stages en fonction du nombre de journées d'expérience des étudiants. Un nombre de journées d'expérience donné permettait d'exempter l'étudiant du premier stage, un nombre plus grand l'exemptait du deuxième stage, etc. C'est alors que des universités ont eu l'impression que d'autres, grâce à cette façon de faire, reconnaissaient un nombre tellement généreux de crédits de stage, qu'elles attiraient illégitimement des étudiants et leur faisaient ainsi une concurrence déloyale.

La deuxième situation était moins fréquente et concernait surtout, mais pas exclusivement, des candidats qui avaient déjà enseigné à l'extérieur du Québec. Les milieux scolaires et universitaires ont souhaité avoir une discussion sur ce sujet avec le CAPFE. Il arrivait que ces candidats étudiants demandent de se voir reconnaître des heures d'enseignement à titre de crédits de stage. Pour les candidats ayant acquis leur expérience hors Québec, il valait la peine d'aller un peu plus loin et de s'assurer de leur capacité à adapter leurs acquis à la culture et au contexte québécois.

Les réflexions du CAPFE l'ont amené à demander aux universités de cesser de reconnaître des acquis sur la seule base d'un nombre de journées passées

dans une classe, tant pour les étudiants en formation professionnelle et technique que pour ceux qui détenaient une expérience d'enseignement dans un milieu autre. Le Comité a ensuite précisé que des acquis pouvaient être accordés si et seulement si l'université elle-même évaluait qu'une pratique observée atteignait le niveau de compétence attendu pour le stage concerné. En résumé, si un étudiant démontre, en situation de stage, qu'il a atteint un niveau de compétences, on peut lui reconnaître le stage correspondant. Le CAPFE a laissé à l'université la liberté de choisir la façon de procéder.

Dans quelques programmes, les universités ont mis en place des processus assez simples pour répondre à peu de choses près aux demandes du CAPFE. Dans une université, par exemple, tous les étudiants font les deux premiers stages; l'étudiant peut être exempté du troisième stage si, au cours des premiers stages, il a été établi que son expérience professionnelle lui a permis d'acquérir les compétences visées au terme du troisième stage. Dans une autre université, les candidats présentent leur demande avec un dossier; on leur trouve un milieu de stage et, après quelques jours, on convient d'un examen pratique qui atteste ou non l'atteinte des compétences; on différencie donc le stage en quelque sorte. Le CAPFE a été surpris de constater que certaines universités, qui avaient pourtant fait un travail remarquable pour reconnaître l'expérience dans les métiers, résistaient à cette demande en argumentant que la procédure était trop coûteuse ou trop complexe.

Le CAPFE a également été étonné de constater que la demande impérative que son président avait transmis aux vice-recteurs dans une lettre soit demeurée ignorée par plusieurs.

Ceci étant dit, les échanges que le CAPFE a eus avec les universités au cours de ses visites l'amènent à penser qu'il s'est fait très peu de reconnaissance d'acquis expérientiels au cours des dernières années, hormis dans les programmes menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement en formation professionnelle et technique. Si on fait exception de ces programmes, et même si le processus d'attribution de crédits de stage selon un nombre de jours d'expérience nous semble

inadéquat, nous reconnaissons que les universités ont presque toujours traité les demandes des étudiants avec rigueur.

En ce qui concerne les programmes en formation professionnelle et technique, nous reconnaissons le contexte particulier des enseignants qui ont un long parcours de formation à suivre pour satisfaire aux exigences de leur domaine, alors qu'ils sont déjà en emploi. Nous proposons alors de voir la formation pratique comme une occasion de développement professionnel et ainsi de voir la « supervision » d'un stage plutôt comme un accompagnement professionnel. Cette façon de voir vaut également pour les enseignants en exercice qui s'inscrivent à un programme menant à un baccalauréat avec passerelle ou à une maîtrise qualifiante en enseignement.

E) QUALITÉ DE LA LANGUE

De manière générale, le CAPFE s'est réjoui non seulement des nombreux moyens mis en place pour soutenir les étudiants dans l'apprentissage de la langue écrite, mais aussi de l'amélioration des résultats obtenus au test de certification. La mesure exigeant la réussite du test avant d'effectuer le troisième stage a semblé porter ses fruits et a obligé des étudiants à revoir leur choix de carrière.

Par ailleurs, les universités francophones et anglophones ne semblent pas avoir les mêmes préoccupations en ce qui concerne la qualité de la langue. Dans la foulée des décisions de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) et de la Table Ministère-Universités (TMU) au sujet des tests de français écrit, toutes les universités concernées ont mis en place des mesures d'aide. Elles suivent de près les progrès et les difficultés des étudiants relativement à ces tests et les statistiques qu'elles compilent leur permettent d'ajuster les dispositifs d'aide. Notons que ces statistiques servent aussi à répondre aux médias, notamment les médias francophones, qui font assez souvent leurs choux gras des difficultés en français qu'éprouvent des étudiants en enseignement, ce qui n'est pas le cas dans la communauté anglophone.

Plusieurs universités francophones ont amorcé des travaux qui visent à améliorer la qualité du français oral. Par contre, elles sont encore rares à avoir mis en place des activités créditées portant précisément sur la maîtrise de la langue orale. Plusieurs disent s'en préoccuper, mais on observe peu d'initiatives importantes à cet égard.

Tout en étant une préoccupation, la qualité de la langue d'enseignement ne semble pas être un problème aussi pressant dans les universités anglophones. En début de programme, ces dernières utilisent un test, le English Exam for Teacher Certification (EETC), et offrent des activités, créditées ou non, pour aider les étudiants à s'améliorer. La qualité de la langue semble particulièrement importante dans les programmes d'anglais, langue seconde, car les trois universités anglophones concernées accueillent une forte proportion d'étudiants pour qui l'anglais n'est pas la langue maternelle. Dans deux universités, les étudiants doivent réussir un test pour être admis au programme. Les étudiants des programmes d'anglais, langue seconde, de ces universités n'ont pas à réussir le test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) pour obtenir leur certification. Dans les universités francophones, les étudiants qui suivent les programmes d'enseignement en anglais, langue seconde, n'ont pas l'obligation de réussir le EETC. Le CAPFE a invité certaines universités à se pencher sur cette question.

5. CONCLUSION DU BILAN

Nos questions de départ étaient les suivantes : « Est-ce que chaque programme répond adéquatement aux orientations ministérielles et permet le développement des compétences professionnelles ? » et « Où en sont les universités au regard de l'approche-programme, du partenariat et de l'intégration du référentiel ? »

En guise de réponse, le présent bilan montre le chemin parcouru dans le domaine de la formation à l'enseignement au cours des vingt dernières

années⁵, plus particulièrement depuis l'adoption du référentiel des compétences en 2001.

En matière de concertation, différentes instances ont été mises en place. Dans certains cas, elles constituent de véritables lieux d'échanges et de développement professionnel. Dans d'autres cas, plus nombreux, elles se sont essouffées, ont perdu de leur pertinence. Enfin, en raison notamment de la difficulté à mettre en présence des acteurs provenant d'horizons différents, certaines instances se sont multipliées, augmentant ainsi la charge de travail et entraînant un certain désengagement de la part des intervenants. Même si le portrait semble de façon générale assez mitigé au regard de l'approche-programme et de la concertation, le CAPFE a pu observer, dans presque toutes les universités, des projets rassembleurs, des grappes de professeurs et de chargés de cours travaillant sur une séquence de cours ainsi que des équipes animées d'un souci d'harmonisation. Au terme de ces visites, outre les indicateurs d'une bonne concertation déjà consignés dans le rapport annuel 2011-2012 (p. 10), le CAPFE est d'avis que la cohérence, une caractéristique déterminante de la qualité des programmes, est plus grande dans les contextes où l'on observe :

- une volonté d'harmoniser les plans de cours, le contenu, les approches pédagogiques et les outils d'évaluation;
- la présence d'un leadership fort et reconnu;
- des programmes soutenus par les établissements au moyen de subventions internes d'innovation ou de développement pédagogique;
- une culture de collaboration qui s'établit dans des relations interpersonnelles respectueuses.

Le partenariat demeure sans contredit une force, un atout et un levier dans toutes les universités visitées. Les commentaires entendus à cet égard sont nombreux et congruents. La réalisation de projets de chantier 7 soutenu par le MEESR, menés en partenariat et doublés parfois d'un volet de recherche, laisse des traces significatives aussi en

⁵ Plus particulièrement depuis 1994, année où la durée du programme menant au baccalauréat est passée de trois à quatre ans et où s'est ajoutée l'obligation d'offrir 700 heures de stage.

formation initiale. Un travail substantiel a été réalisé dans toutes les universités au regard de la formation des enseignants associés et des superviseurs. La subvention du MELS pour soutenir le travail des enseignants associés (accueil, encadrement, évaluation et formation) constitue un atout incontournable à maintenir. Elle mériterait d'être davantage dédiée à la formation des enseignants de manière à renforcer leur rôle de co-formateurs.

Au cours de cette ronde de visites de suivi, le CAPFE, préoccupé par l'intégration du référentiel des compétences, a voulu savoir si les compétences ciblées se retrouvaient dans les plans de cours, si les professeurs s'en servaient explicitement pour donner du sens au contenu de formation, aux activités et aux travaux, et enfin si les étudiants s'en servaient pour étayer leur développement. Au terme de cet exercice, nous estimons que plusieurs universitaires ont fait une réflexion sérieuse et fourni un effort substantiel pour y prendre appui et améliorer leurs cours; en contrepartie, au moment des visites, cet effort était loin d'être généralisé. Il reste encore des choses à faire et les universités, préoccupées par l'amélioration continue de leurs programmes, se sont engagées dans cette voie.

Finalement, malgré la présence de défis importants, qui sont plus nombreux dans certaines universités que dans d'autres, le CAPFE est d'avis que la formation à l'enseignement est de qualité. Les programmes que nous avons évalués de même que les nouveaux pour lesquels nous avons acheminé des avis d'agrément à la ministre ou au ministre concourent à ce jugement général. Ces programmes correspondent aux besoins actuels en matière d'éducation, même si des efforts supplémentaires pourraient être consentis au regard notamment des élèves ayant des besoins particuliers (EHDAA), de la gestion de classe et du pluralisme culturel. Il va de soi que la formation continue et la période de l'insertion professionnelle demeurent des occasions privilégiées pour approfondir ces objets et d'autres encore.

6. QUELQUES ENJEUX ET PROSPECTIVES

En plus des constats que nous avons dressés et documentés dans les pages précédentes, nous voulons mettre en évidence neuf enjeux que nous

présentons sous forme de constats, de questions, de réussites ou de défis à relever. Pour certains de ces enjeux, nous reprendrons des éléments déjà abordés dans le présent bilan, mais en y considérant, de notre point de vue, des caractéristiques essentielles de la formation à l'enseignement d'aujourd'hui. Nous aurions pu allonger la liste de ces enjeux, car elle ne fait pas un tour exhaustif de la formation à l'enseignement, mais nous avons choisi de proposer une courte liste pour mieux en faire ressortir chacun des éléments.

1- Le CAPFE constate qu'au cours des cinq dernières années, l'hégémonie du modèle d'une formation intégrée de quatre années a été fissurée. Dans un contexte de pénurie d'enseignants dans certaines matières, le Ministère a d'abord autorisé des passerelles pour permettre à des bacheliers de disciplines bien ciblées de suivre rapidement leur formation en psychopédagogie, sans avoir à suivre les quatre années de formation prévues. Il a ensuite accepté que ce complément de formation soit offert au 2^e cycle. Le CAPFE a alors reçu plusieurs demandes d'agrément de maîtrises qualifiantes. Le Ministère, qui avait d'abord limité l'accès aux disciplines touchées par des pénuries d'enseignants et aux étudiants ayant un lien d'emploi, a alors permis l'accès à toutes les disciplines et l'admission des étudiants sans lien d'emploi. De plus, une université a fait approuver un programme de maîtrise pour l'enseignement en adaptation scolaire qui admet des titulaires d'un baccalauréat en psychologie ou en psychoéducation (en leur demandant toutefois de suivre un programme de propédeutique lié aux disciplines à enseigner). Récemment un premier programme DEC-BAC voyait le jour.

2- Dans tous les cas ciblés au paragraphe précédent, sauf le dernier, il est difficile de ne pas faire de liens entre la reconnaissance qui est maintenant accordée à la formation disciplinaire et les incessantes critiques à l'égard de la formation des maîtres. En effet, dans la société civile, ils sont plusieurs à demander un renforcement des connaissances disciplinaires et à tirer à boulets rouges sur la dimension psychopédagogique de la formation à l'enseignement. Quelle que soit la qualité des bases sur lesquelles plusieurs fondent leurs discours, ces derniers prennent presque toute

la place, parce qu'on ne leur répond pas. La place des disciplines, des didactiques de ces disciplines et de la psychopédagogie demeurent un enjeu chaudement débattu, qui ne consiste pas à savoir qui va gagner, mais plutôt à identifier les personnes et les structures qui permettraient d'optimiser et de reconnaître la contribution de chacun. Cela représente un défi pour les programmes de formation à l'enseignement, d'autant plus que leur image publique est trop souvent attaquée.

3- Au cours de ses visites, le CAPFE a voulu s'assurer que les programmes intégraient bien le référentiel des compétences dans toutes les activités de formation et d'évaluation qui y sont prévues, convaincu que cet outil propose des orientations et des éléments de contenu qui sont des repères tout autant pour les formateurs que pour les apprenants dans le cadre de leur développement professionnel. On pourrait toutefois se demander comment utiliser le référentiel pour faire évoluer la formation et, dans chaque activité, préparer les étudiants à exercer le métier. Après quatorze ans, le référentiel est-il toujours aussi pertinent? Pourrions-nous l'améliorer? Y aurait-il lieu de l'actualiser? Une université a ajouté une 13^e compétence sur le pluralisme culturel. Cette réalité devrait-elle être davantage présente dans le référentiel?

4- Le CAPFE a également constaté que le développement des technologies a permis d'élaborer de nouvelles façons d'offrir la formation et d'encadrer les étudiants: disponibilité de la documentation, communication avec les étudiants, cours en ligne, etc. À cet égard, les universités ont généralement fait un très bon travail. Mais qu'en est-il dans les cours eux-mêmes? Des étudiants et des personnes des milieux scolaires ont regretté qu'il y ait si peu de tableaux numériques interactifs (TNI) à l'université. Ont-ils raison? Face au développement fulgurant et incessant des technologies éducatives, le CAPFE estime qu'une réflexion sur la formation à l'enseignement s'impose dans ce domaine. Outre la nécessité d'habiliter les futurs enseignants à l'utilisation pédagogique des nouveaux outils, faudrait-il prescrire l'intégration dans leur enseignement de ce que certains considèrent comme des nouveaux modes d'éducation et d'apprentissage, soit l'utilisation des médias sociaux, des tablettes en classe, du clavier au lieu du crayon,

etc.? De plus, l'arrivée de programmes de formation à l'enseignement entièrement en ligne amène un certain nombre de questions sur lesquelles nous devrions nous pencher. Le CAPFE verrait d'un bon œil que ces questions soient étudiées plus systématiquement.

5- Le CAPFE a remarqué que des facultés ou des départements étaient engagés dans un processus de régulation de leurs programmes. Par exemple, dans le bilan qu'elle nous présentait avant la visite, une université nous a fourni un ensemble de données qu'elle avait déjà recueillies auprès de ses étudiants, de ses diplômés et d'une partie de son corps professoral. Ces données, loin d'être complaisantes, lui servaient de repères pour orienter ses actions. De plus, elle avait déjà mis en application un plan de développement ambitieux et pertinent qui paraissait rallier le corps professoral.

En revanche, d'autres universités ne semblaient pas être en quête d'information sur leurs programmes. Elles paraissaient plutôt attendre la visite du CAPFE. Dans ses rapports, le CAPFE a souvent écrit que des universités étaient en mesure d'améliorer leurs programmes. Dans certains cas, leur capacité à réguler leur développement était exceptionnelle; d'autres semblaient toutefois naviguer sans processus de rétroaction efficace, en ayant une idée plutôt vague des faiblesses à surmonter et sans direction claire. Le CAPFE estime que, dans un milieu où l'esprit critique est si valorisé, les processus collectifs mis en place sur le plan organisationnel devraient permettre de porter un regard critique sur les services offerts. Il est d'avis que la qualité d'un programme est principalement associée à sa capacité à réguler en continu les activités qui le composent.

C'est dans cette optique que, lorsqu'il était insatisfait de certains aspects d'un ou de plusieurs programmes, le CAPFE préférait demander à l'université de travailler à l'élaboration d'un plan d'action plutôt que s'immiscer dans sa gestion interne et déterminer à sa place les étapes à suivre ou les mesures à mettre en œuvre. Notre intention était de favoriser une prise en charge collective des problèmes et des solutions.

6- En prônant la prise en charge de la formation des maîtres par les universités, les auteurs du rapport Parent souhaitent entre autres que la formation puisse s'appuyer davantage sur la recherche. Les premières années ont été difficiles, car la recherche traditionnelle parvenait difficilement à démontrer la pertinence et l'utilité de la formation. La situation est toutefois en train de changer. Au cours des visites de suivi, le CAPFE s'est rendu compte que, dans presque toutes les universités, une forte majorité des travaux de recherche des professeurs étaient liée d'assez près à l'enseignement et à la formation des maîtres. Des champs de recherche féconds se sont développés, par exemple sur les différentes didactiques, l'éco-psychologie de la classe, l'ergonomie du travail enseignant, etc. Mentionnons également les méthodologies de recherche qui rapprochent les chercheurs et les praticiens. Bref, de plus en plus d'universitaires ont une assez bonne connaissance des contextes de pratique. Les besoins des milieux scolaires sont de mieux en mieux compris et, dans les formations universitaires, on y répond davantage qu'auparavant. Sans adhérer au modèle dit « applicationniste », le CAPFE estime que le besoin de rendre encore plus accessibles les savoirs issus de la recherche en éducation représente un défi important qu'il faut tenter de relever.

7- La formation des maîtres doit être adaptée aux caractéristiques des nouveaux élèves qui arrivent sur les bancs d'école. Il y a quelques années, l'accroissement du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et leur intégration en classe ordinaire avaient permis de mettre en évidence les besoins importants de ces jeunes et l'urgence, pour les universités, de réagir. Le CAPFE reconnaît d'entrée de jeu que travailler avec ces élèves nécessite, dans une large mesure, une « spécialisation » particulière qui s'ajoute à la formation initiale de base et que, par conséquent, la formation initiale ne peut pas tout couvrir. Toutefois, force est de constater que certaines universités réussissent mieux que d'autres à cet égard et qu'il reste encore du travail à faire dans plusieurs universités.

Actuellement, les demandes pressantes concernent l'éducation préscolaire et l'augmentation du niveau

de littératie. Les visites du CAPFE n'étaient pas orientées sur ce sujet, mais il nous semblait important de le mentionner et d'inviter les universités à y répondre avec célérité.

8- Pour répondre avec pertinence aux orientations ministérielles, les universités ne ménagent pas leurs efforts. Comme nous l'avons dit à quelques reprises dans ce bilan, il reste du travail à faire au regard de la concertation, de l'approche-programme et de l'intégration du référentiel de compétences. Pour y arriver, toutefois, des ressources sont nécessaires. En effet, comment intégrer les personnes chargées de cours qui constituent entre 50 et 75 % des formateurs si on ne leur accorde pas de temps pour le faire? Comment améliorer le premier stage, jugé léger dans la plupart des universités, si on ne donne pas de temps aux superviseurs pour effectuer des visites? Comment maintenir des professeur-étudiants acceptables pour assurer une formation professionnalisante de qualité, au moment où les compressions budgétaires plombent tout effort de travail personnalisé? Comment inciter des enseignants associés à suivre des formations si les subventions ne sont plus au rendez-vous? Même si le moment n'est pas propice pour revendiquer une hausse des subventions pour la formation des enseignants, il a semblé important au CAPFE de le signaler. S'il y a un réinvestissement à faire, c'est dans la formation des enseignants qu'il faut le faire.

9- Tout au long des visites de suivi ainsi qu'au cours de nos travaux réguliers, le CAPFE s'est efforcé de maintenir une relation de collaboration avec les milieux universitaires, laquelle visait essentiellement à augmenter la capacité des universités à se prendre en charge et à améliorer eux-mêmes leurs programmes de formation. Le CAPFE et son travail ont fait l'objet de certaines critiques de la part des universités visitées. Nous pourrions discourir longuement sur nos bonnes intentions, mais ultimement nous ne serions pas les derniers juges de notre travail. Nous croyons que la prochaine étape consiste à obtenir une rétroaction de la part des universités à l'égard du travail du CAPFE et à favoriser l'échange d'idées pour rendre encore plus pertinente l'action du CAPFE et améliorer les programmes de formation à l'enseignement.

Bibliographie

- COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (2010). *La visite de suivi de l'agrément d'un programme de formation à l'enseignement. Cadre de référence et modalités d'application pour les visites de suivi de l'agrément qui seront effectuées entre 2010 et 2013*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (2013). *Rapport annuel de gestion 2011-2012*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful Teacher Education : Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco, John Wiley and sons.
- DESJARDINS, J. (2012). Définir la cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement, dans Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L. et Ph. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles, De Boeck, p. 29-42. (Collection Perspectives en éducation et formation).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- LACROIX-ROY, F., LESSARD, M. ET C. GARANT (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec, Table Ministères-Universités, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- L'HOSTIE, M., N. MONNEY ET S. NADEAU-TREMBLAY (2013). « Une recherche-action-formation en communauté de pratique : un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés », dans LANDRY C. et C. GARANT (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat : Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 63-91. (Collection Éducation-Recherche)
- PORTELANCE, L., C. GERVAIS, M. LESSARD ET P. BEAULIEU (2008). *Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

