



Gouvernement du Québec
**Comité d'orientation de la formation
du personnel enseignant**

OFFRIR LA PROFESSION EN HÉRITAGE

Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement

Mars 2002

Le titre de l'avis a été emprunté à un signet de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant la remercie de lui avoir accordé son autorisation.

Table des matières

Avant-propos.....	9
Introduction.....	11
1 La démarche préparatoire à l'adoption de l'avis.....	15
1.1 Une première orientation du COFPE en matière d'insertion dans l'enseignement.....	15
1.2 Les consultations.....	15
1.2.1 La consultation d'individus et de groupes	15
1.2.2 La consultation des directions d'école	16
1.2.3 La consultation des commissions scolaires.....	16
1.2.4 Autres consultations	16
1.3 L'orientation de l'avis	17
1.3.1 Un accompagnement pour tout le personnel enseignant en début de carrière	17
1.3.2 Un accompagnement dès l'entrée dans la profession	17
1.3.3 L'insertion dans l'enseignement : première étape de la formation continue	18
1.3.3.1 Le changement de secteur ou de champ d'enseignement	18
1.3.3.2 La réorientation.....	18
1.3.3.3 La formation continue du personnel enseignant	19
2 L'insertion dans l'enseignement : l'état de la question.....	20
2.1 Les projets subventionnés par le ministère de l'Éducation.....	20
2.2 Les données de la consultation réalisée par le COFPE auprès des commissions scolaires	21
2.3 Les mesures d'accueil	22
2.4 Les mesures de soutien à l'insertion dans l'enseignement	23
3 L'insertion dans l'enseignement : un processus de durée variable	26
3.1 La durée de l'insertion dans l'enseignement	26
3.2 Un double processus de socialisation	27
3.3 Le défi de l'insertion dans l'enseignement	28
3.3.1 La quête d'une identité professionnelle	28
3.3.2 Le manque de temps	29
3.3.3 Le sentiment d'incompétence pédagogique	29
3.3.4 Les attentes formulées par la direction de l'établissement	30
3.4 La pertinence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement	31
3.4.1 Des pratiques d'insertion	31
3.4.2 L'entrée dans la profession enseignante	31
3.4.3 L'insertion et la persévérance dans l'enseignement	32
Recommandation 1	33

4	Des pratiques et des règles à réviser	35
4.1	Les conditions d'entrée dans la profession.....	35
4.1.1	La priorité d'emploi	36
4.1.2	Le métier d'enseignant : un métier exigeant	36
4.1.3	L'affectation du personnel enseignant débutant	36
4.2	Les règles relatives à l'affectation	37
	Recommandations 2 et 3	37
5	Les responsabilités des acteurs et des instances.....	39
5.1	Les responsabilités de la commission scolaire.....	39
5.1.1	L'adoption d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement : une priorité	39
5.1.2	Une gestion en concertation.....	40
	Recommandation 4	41
5.2	Les responsabilités de la direction de l'établissement d'enseignement	41
5.2.1	L'insertion dans l'enseignement et la formation continue.....	42
5.2.2	L'accès à la formation continue et à un soutien pertinent	43
	Recommandation 5	43
5.2.3	La sensibilisation à l'insertion dans l'enseignement	44
5.2.4	La supervision pédagogique	44
5.2.5	La constitution de la tâche	45
5.2.6	L'accompagnement des enseignantes et des enseignants en début de carrière	45
	Recommandation 6	46
5.3	Les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant débutant	47
5.3.1	Le développement des compétences professionnelles.....	47
5.3.2	L'obligation de s'inscrire dans une démarche d'insertion dans l'enseignement	47
	Recommandation 7	47
5.4	Les responsabilités de l'équipe enseignante	48
5.4.1	L'accueil de la relève	48
5.4.2	L'accompagnement des enseignantes et des enseignants en début de carrière	48
	Recommandation 8	49
5.5	Les responsabilités du syndicat.....	50
5.5.1	La collaboration du syndicat avec la commission scolaire	50
5.5.2	L'accueil et l'information	50

Recommandation 9	50
6 L'accompagnement en début de carrière	52
6.1 L'accompagnement dans la tâche éducative	52
6.2 Le mentorat	52
6.2.1 Le choix des enseignantes et des enseignants accompagnateurs	53
6.2.2 Une formation pour les enseignantes et les enseignants accompagnateurs	53
6.2.3 La reconnaissance de la fonction d'enseignante ou d'enseignant accompagnateur	54
6.3 La diversification de la fonction d'enseignante ou d'enseignant	54
Recommandation 10	55
7 Des partenariats à développer	56
7.1 Le partenariat entre les commissions scolaires	56
7.1.1 La mise en commun de ressources pour l'élaboration et la mise œuvre d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement	56
Recommandation 11	56
7.1.2 L'utilisation des technologies de l'information et de la communication.....	57
Recommandation 12	57
7.2 Le partenariat entre les organismes scolaires et les universités.....	57
7.2.1 L'articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement	58
7.2.2 La collaboration entre les milieux scolaire et universitaire pour la formation et la recherche en enseignement.....	59
Recommandation 13	59
7.3 Le partenariat entre les organismes structurants.....	60
7.3.1 La Fédération des commissions scolaires du Québec	60
7.3.2 L'Association des commissions scolaires anglophones du Québec	60
7.3.3 La Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires.....	61
Recommandation 14	61
7.3.4 Les organismes du secteur privé	61
Recommandation 15	61

7.4	Le rôle de la direction régionale du ministère de l'Éducation.....	62
7.4.1	La création d'un mécanisme régional de concertation.....	62
	Recommandation 16	62
8	Le financement du dispositif d'insertion dans l'enseignement et de la formation continue	64
8.1	L'insertion dans l'enseignement et le perfectionnement	64
8.1.1	Des débours supplémentaires.....	64
8.1.2	Les données de la consultation réalisée auprès des directions d'école	65
8.2	Des règles budgétaires à aménager, une enveloppe à rehausser et un dispositif d'insertion à soutenir	66
	Recommandations 17, 18 et 19	66
	Conclusion	68
Annexe 1 :	Membres du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant	
Annexe 2 :	Mandat du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant	
Annexe 3 :	Recommandations	
Bibliographie		



Avant-propos

Nommée depuis peu à la présidence du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), l'adoption d'un avis sur l'insertion dans l'enseignement a constitué pour moi un défi de taille, mais combien stimulant, qu'il m'aurait été impossible de relever sans l'appui d'une équipe solide qui a consacré plusieurs séances de travail à l'analyse des divers aspects de la question.

Les consultations du COFPE dans différents milieux universitaires et scolaires, ses lectures plurielles, ses multiples questionnements, son observation des pratiques d'insertion dans l'enseignement, sa participation à des ateliers sur les volets de la formation à l'enseignement, notamment lors des colloques tenus à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université du Québec à Trois-Rivières, en mai 2001, ainsi que les échanges d'idées à l'occasion de tables régionales de concertation sur la formation à l'enseignement lui ont permis d'approfondir sa réflexion tout au long de l'élaboration du présent avis. Il a pu ainsi prendre le pouls des milieux de l'éducation et mieux circonscrire la portée de ses recommandations au ministre de l'Éducation et à tous les acteurs de l'éducation.

En ce temps où prime trop souvent la rentabilité tous azimuts, il appartient à tous les acteurs du monde de l'éducation de faire preuve de créativité pour adopter et mettre en œuvre un dispositif d'insertion dans l'enseignement qui soit souple, mais efficace. Il faut, en effet, permettre à la relève enseignante d'intégrer de façon harmonieuse la profession, de s'y épanouir et ainsi de communiquer, à l'équipe-école, son enthousiasme pour ce métier de l'impossible qu'est l'enseignement et, aux élèves, le goût de l'étude, la passion du savoir et la soif de la culture.

L'avis intitulé *Offrir la profession en héritage*, que le COFPE a adopté le 22 février 2002, s'inscrit dans le sillage des deux avis précédents, soit *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement* et *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*. Il vise à contribuer à la qualité de l'enseignement et, conséquemment, à la réussite scolaire et éducative.

Dans cette perspective, et conformément à la mission qui lui est dévolue par la Loi sur l'instruction publique, le COFPE exprime son désir que le sentiment d'urgence en ce qui a trait à l'accompagnement du personnel enseignant en début de carrière, particulièrement en ce temps de renouvellement massif de l'effectif enseignant, soit largement compris et qu'il suscite la concertation dans tous les milieux scolaires et universitaires afin que l'expertise de la génération précédente soit transmise tel un héritage à découvrir et à partager.

Le temps est maintenant venu de passer du discours aux réalisations.

Je vous invite donc à lire avec attention le présent avis. Puisse-t-il nourrir vos réflexions quant au soutien que vous pouvez apporter, sous le signe de la collaboration et de la concertation, à l'insertion de la relève enseignante, selon les fonctions que vous exercez dans les directions de l'enseignement ou des ressources humaines, comme directrice ou directeur d'établissement d'enseignement, membre de l'équipe enseignante, responsable d'un syndicat ou d'un organisme structurant associé au monde de l'éducation ou encore comme acteur du milieu universitaire.

À votre manière et selon vos compétences et votre disponibilité, vous pouvez contribuer à faire de l'insertion dans l'enseignement une aventure pleine de promesses tenues pour celles et ceux à qui, comme parents, nous confions une partie de l'éducation de nos enfants.

Au nom du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, je vous invite à nous faire connaître vos réactions, vos idées et l'expérience vécue dans votre milieu pour favoriser une mise en œuvre créative de politiques, de programmes et de plans d'action en matière d'insertion dans l'enseignement. Ne serait-ce pas là un moyen, parmi ceux à privilégier, de revaloriser la profession enseignante?

N'hésitez pas à communiquer avec le COFPE car, pour bien accomplir sa mission de conseil auprès du ministre de l'Éducation et assurer le suivi de ses avis, il a besoin de rétroactions émanant de toutes les sphères de l'éducation.

La présidente,

A handwritten signature in black ink, reading "Lorraine Lamoureux". The script is fluid and cursive, with the first letter 'L' being particularly large and stylized.

Lorraine Lamoureux

Introduction

La réforme de la formation à l'enseignement de 1992 et les adaptations en cours

Le dispositif de formation à l'enseignement issu de la réforme de 1992¹ repose sur la reconnaissance du fait que l'acte d'enseigner est un acte professionnel qui exige une solide formation visant des compétences déterminées. Le dispositif comporte trois volets interreliés : la formation initiale, l'insertion professionnelle dans l'enseignement et la formation continue.

La formation initiale

Le premier volet, soit la formation initiale, a plus particulièrement pour objet d'établir un meilleur équilibre entre les formations psychopédagogique et disciplinaire, de rehausser les exigences à l'égard de la qualité de la langue écrite et parlée, de relever le niveau de culture générale des enseignantes et des enseignants ainsi que de définir plus clairement les compétences attendues du personnel enseignant.

La réforme de la formation à l'enseignement a été l'occasion d'allonger et de renforcer la formation pratique, de mieux encadrer les stages d'enseignement et de fonder la formation pratique en enseignement sur le partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Le baccalauréat en enseignement comporte 120 unités et sa durée s'étend sur quatre années. L'accent mis sur la formation pratique et un meilleur équilibre entre les composantes du programme de formation contribue à revaloriser la profession enseignante.

Depuis, faisant suite à une vaste consultation auprès des milieux scolaires et universitaires quant aux orientations à donner à la formation à l'enseignement et aux compétences que doivent avoir acquises et développées les bacheliers en enseignement pour prendre en considération les objectifs de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire², le ministre de l'Éducation a énoncé de nouvelles orientations³ en matière de formation à l'enseignement en 2001.

Les balises établies proposent notamment une nouvelle définition des compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale. Les profils de sortie ont aussi été révisés, notamment en ce qui a trait à l'enseignement au secondaire. Ainsi les titulaires des nouveaux diplômes seront formés pour enseigner en formation générale des jeunes, mais aussi

1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître – Renouveau et valorisation de la profession*, Québec, 1992, 24 p.

2. Cette réforme est aussi appelée « réforme du curriculum ».

3. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 254 p.

Il convient de rappeler que les orientations ministérielles de 2001 font suite à une recommandation de l'avis du COFPE sollicité, en 1998, par la ministre de l'Éducation d'alors, M^{me} Pauline Marois, et publié, en mars 1999, sous le titre *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*. Dans cet avis, le COFPE recommandait « que le ministère de l'Éducation procède à une mise à jour et à une simplification des profils de compétences attendues chez les enseignantes et enseignants au sortir de leur formation initiale à l'enseignement » (recommandation 4.3.1), et cela, en vue d'adapter la formation à l'enseignement à la réforme de l'enseignement primaire et secondaire.

aux élèves adultes en ce qui concerne les bacheliers en enseignement secondaire. Par ailleurs, la mathématique et la langue d'enseignement constitueront chacun un profil de sortie monodisciplinaire; les savoirs disciplinaires de ces profils de sortie devront prendre en considération l'interdisciplinarité et l'approche culturelle de l'enseignement.

Les programmes de formation issus de la réforme de 1992 et dont les premiers diplômés viennent d'entrer dans l'enseignement ont donc été rappelés par le Ministre pour procéder aux adaptations nécessaires afin de mieux préparer le personnel enseignant à relever les défis que représentent l'évolution de l'univers de la connaissance et de la culture, mais aussi la mouvance sociale qui n'est pas sans écho dans la classe.

Les projets de baccalauréat en formation générale doivent être déposés au plus tard le 1^{er} décembre 2002 au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et seront d'application obligatoire à l'automne 2003.

Quant aux projets de baccalauréat en enseignement professionnel donnant suite aux orientations ministérielles⁴ pour ce secteur d'enseignement, ils devront être déposés au CAPFE avant le 15 janvier 2003 et seront d'application obligatoire à l'automne 2003.

L'insertion professionnelle dans l'enseignement

Parallèlement au renforcement qualitatif et quantitatif de la formation pratique dans les écoles sous la supervision des universités, le stage probatoire⁵ découlant de l'application du Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement alors en vigueur, et qui prévoyait la pratique de deux années d'enseignement avant l'obtention du brevet d'enseignement, est aboli.

Le bachelier en enseignement devient titulaire du brevet d'enseignement qui lui confère le droit d'enseigner dans les établissements régis par les lois et règlements dont l'application relève du ministre de l'Éducation. En d'autres termes, le brevet atteste de ses compétences professionnelles, même si ces dernières demeurent à parfaire.

Le stage probatoire est remplacé par un dispositif d'insertion professionnelle qui doit être mis en place dans le milieu scolaire. Celui-ci constitue le deuxième volet de la réforme de la formation à l'enseignement.

Depuis, aucun document officiel n'a été publié sur le sujet pour inviter les commissions scolaires à se donner une politique ou un plan d'action concernant l'insertion dans l'enseignement, d'une part; aucun moyen financier n'est venu appuyer la mise en œuvre d'activités de formation ou de soutien dans le milieu par les établissements d'enseignement ou les organismes scolaires qui ont mis en œuvre des activités d'accompagnement, d'autre part.

On comprendra que, laissées à elles-mêmes et devant prioritairement se réorganiser par suite du processus de fusion découlant des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en

4. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 218 p.

5. Le stage probatoire était couramment désigné par l'appellation « système de probation ».

1997, les commissions scolaires ont consacré peu de moyens à l'insertion dans l'enseignement qui a, le plus souvent, été reportée ou mise en veilleuse.

Pourtant, le mode d'insertion dans l'enseignement est déterminant pour la persévérance dans l'enseignement, d'une part, ainsi que pour la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire et éducative, d'autre part.

S'il est vrai que l'« effet-enseignant ⁶ », n'est pas qu'une intuition de penseurs et de chercheurs en éducation, il est impératif que tous les acteurs de l'éducation se concertent pour que les enseignantes et les enseignants en début de carrière acquièrent rapidement, et dans les meilleures conditions, la maîtrise des compétences nécessaires pour enseigner efficacement et qu'ils s'améliorent au fil des années, soutenus notamment par l'équipe-école.

La formation continue

Le troisième volet du dispositif de formation à l'enseignement présente la formation continue comme une formation que doit se donner l'enseignante ou l'enseignant tout au long de sa carrière pour maintenir ou développer ses compétences professionnelles. Pour le COFPE, les activités de formation continue peuvent être regroupées autour de trois dimensions, soit le développement professionnel, le développement organisationnel et le développement personnel. Rappelons que la Loi sur l'instruction publique fait de la formation continue une obligation professionnelle.

Pour sa part, le COFPE a fait connaître ses orientations en matière de formation continue à l'occasion de deux avis⁷ qu'il a adressés au ministre de l'Éducation, puis publiés.

L'expression d'une volonté politique

La volonté politique d'améliorer la formation à l'enseignement en vue d'un enseignement de qualité pour mieux assurer la réussite des élèves s'est traduite par l'investissement ministériel dans l'allongement de la formation initiale et, plus particulièrement, par la mise en œuvre de quatre stages d'enseignement, et cela, grâce au partenariat établi entre les milieux scolaires et universitaires.

Le COFPE estime que la réforme ne saurait être considérée comme achevée, ni donner pleinement les résultats attendus, en l'absence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement adapté aux caractéristiques des enseignantes et des enseignants en début de carrière ainsi qu'à celles de leurs élèves et de leur milieu scolaire.

6. C'est-à-dire que l'enseignante ou l'enseignant a un effet déterminant sur les apprentissages de ses élèves et peut faire la différence entre le succès et l'échec. Voir, à ce sujet, le dossier « L'effet-enseignant », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998.

7. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Avis du COFPE sur la formation continue*, Québec, juin 1997, 11 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, Québec, novembre 2000, 76 p.

Pour le COFPE, ce dispositif doit être mis en œuvre sous le mode de la concertation et avec la participation inventive des instances scolaires et des acteurs de l'école.

Précisons qu'il ne s'agit pas ici de répondre à des besoins engendrés par la conjoncture, soit l'entrée dans la profession d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, et cela, parallèlement au mouvement de départs à la retraite après une décennie d'insertion souvent au ralenti dans le contexte de la suppléance et des contrats à temps partiel.

Le COFPE réitère que l'insertion dans l'enseignement, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, dans un contexte de renouvellement accéléré du personnel ou non, doit être accompagnée et soutenue pour que les enseignantes et les enseignants s'épanouissent dans une profession valorisée, remplissent leurs fonctions avec professionnalisme et sentent qu'ils sont vraiment au cœur de la réussite de leurs élèves.

Dix ans après l'adoption du dispositif de formation à l'enseignement et alors que des adaptations y sont apportées pour intégrer la nouvelle donne sociale, économique et démographique et prendre en considération la réforme des programmes d'études du primaire et du secondaire, le COFPE considère que le temps est venu de réaffirmer l'importance du deuxième volet de la réforme amorcée en 1992 en donnant à l'insertion dans l'enseignement la place qui lui revient dans l'articulation de la formation à l'enseignement.

Chapitre 1

La démarche préparatoire à l'adoption de l'avis

1.1 Une première orientation du COFPE en matière d'insertion dans l'enseignement

Dans son avis intitulé *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, le COFPE tenait à rappeler « qu'il s'impose de mettre en place des formules visant une meilleure insertion socioprofessionnelle des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants⁸ ». Il lui apparaissait alors que l'insertion professionnelle devait « être considérée comme une formation pratique additionnelle nécessaire et le point de départ de la formation continue en enseignement⁹ » et ajoutait qu'il était « nécessaire que l'ensemble de l'équipe-école participe à cette intégration qui doit se faire de façon structurée¹⁰ ».

1.2 Les consultations

1.2.1 La consultation d'individus et de groupes

Au cours de l'année scolaire 2000-2001, le COFPE a réuni des enseignants débutants à Montréal, à Saint-Bruno-de-Montarville, à Sherbrooke et à Victoriaville afin de connaître et de comprendre leurs besoins et d'être à l'écoute de leurs suggestions en vue d'améliorer les conditions de leur entrée dans l'enseignement. Il a aussi eu des échanges d'idées sur l'insertion dans l'enseignement avec des représentants de nombreuses commissions scolaires¹¹ ainsi qu'avec plusieurs professeurs et autres acteurs universitaires¹².

Le COFPE a discuté de l'harmonisation de la formation pratique avec l'insertion dans l'enseignement aux tables de concertation de Laval, des Laurentides et de Lanaudière, de la Montérégie, de l'Île-de-Montréal, du Saguenay—Lac-Saint-Jean et de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Siégeaient à ces tables des représentants des commissions scolaires, des universités, des syndicats de l'enseignement ainsi que le responsable régional de la formation à l'enseignement à la direction régionale du ministère de l'Éducation. Tous les groupes visités étaient convaincus de l'importance d'examiner la question de l'insertion dans l'enseignement, mais pour des motifs tenant notamment au manque de temps et de ressources, aucune table régionale de concertation ni aucune autre structure n'avaient encore été mises en place pour étudier la question.

Une vérification faite auprès des responsables de la formation à l'enseignement des autres directions régionales du ministère de l'Éducation a confirmé l'absence de suivi des dispositifs

8. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec, mars 1999, p. 31.

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

¹¹ Au cours de l'élaboration du présent avis, le COFPE a discuté d'insertion dans l'enseignement avec des enseignantes et des enseignants, des directrices et des directeurs d'école ou encore des responsables des ressources humaines ou des services éducatifs de plus de la moitié des commissions scolaires.

¹² Sous une forme ou sous une autre, les départements ou les facultés de sciences de l'éducation des universités suivantes ont été consultés : Université Laval, Université de Montréal, McGill, Bishop's, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Montréal.

qui auraient pu être instaurés dans les milieux scolaires pour accompagner les enseignantes et les enseignants titulaires d'un baccalauréat issu de la réforme de la formation à l'enseignement de 1992.

Enfin, le COFPE a tenu une séance de travail avec un représentant de la Fédération des commissions scolaires du Québec pour discuter d'aménagements en vue de faciliter l'insertion dans l'enseignement.

1.2.2 La consultation des directions d'école

Au printemps 2001, le COFPE a consulté les directrices et les directeurs d'école au primaire et au secondaire, des secteurs public et privé, afin de dresser un portrait de l'insertion dans l'enseignement. Pour ce faire, il a sollicité la collaboration des principales associations¹³ qui les regroupent.

Un total de 3 024 questionnaires ont été adressés à autant de directions d'établissement ; de ce nombre, 696 directrices et directeurs ont répondu à la consultation, soit 23 p. 100 de l'ensemble. Moins de 8 p. 100 des 696 répondants n'avaient pas accueilli d'enseignantes ou d'enseignants débutants en 1999-2000 ou en 2000-2001.

Les directions d'établissement primaire et secondaire ont ainsi été appelées à répondre à un questionnaire¹⁴ portant sur des éléments précis de l'insertion professionnelle, à savoir : la responsabilité de la commission scolaire, l'allocation budgétaire, les mesures d'accueil ou de soutien mises en œuvre en 1999-2000 et 2000-2001 et celles qu'il y aurait lieu de privilégier, le renouvellement de l'équipe enseignante, les modes d'accompagnement, la formation proposée aux enseignants accompagnateurs ainsi que les formes de reconnaissance de la fonction, la durée de l'insertion professionnelle et les modalités d'inscription dans une démarche de soutien à l'insertion dans l'enseignement.

1.2.3 La consultation des commissions scolaires¹⁵

En août 2001, le COFPE a procédé à une consultation sur les stages d'enseignement en vue d'élaborer des avis portant sur des éléments particuliers de la formation pratique. Le questionnaire renfermait aussi quelques questions sur l'insertion dans l'enseignement.

1.2.4 Autres consultations

Au début de 2002, le COFPE a tenu une séance de travail avec les représentants des directions de l'enseignement et des ressources humaines des commissions scolaires du territoire de la

13. Le questionnaire a été adressé aux directrices et directeurs d'école membres de la Fédération québécoise des directeurs d'établissement d'enseignement, de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire, de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles, de l'Association des administrateurs des écoles anglophones ainsi que de la Fédération de l'enseignement privé.

14. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Consultation des directions d'école*, Québec, 2001.

Le questionnaire a été traduit pour les anglophones. Deux questions figurant dans le questionnaire adressé au secteur public étaient absentes du questionnaire destiné au secteur privé.

15. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Enquête sur la formation pratique en enseignement*, Québec, 8 août 2001.

Direction régionale de Laval, des Laurentides et de Lanaudière afin de prendre le pouls du milieu scolaire sur certains éléments des recommandations qu'il avait envisagé de faire.

Le COFPE a aussi tenu à discuter de certains objets de recommandation alors à l'étude avec la Commission scolaire Central Québec pour mieux comprendre les particularités du milieu anglophone, notamment à l'extérieur des grandes villes.

Enfin, le COFPE a jugé utile de discuter de l'insertion dans l'enseignement avec les responsables du dossier à la Fédération des syndicats de l'enseignement.

Par ailleurs, plusieurs commissions scolaires ont été jointes de façon individuelle pour évaluer leur engagement concret dans l'accompagnement du personnel enseignant en début de carrière.

1.3 L'orientation de l'avis

1.3.1 Un accompagnement pour tout le personnel enseignant en début de carrière

Les mesures mises en œuvre par les instances de la commission scolaire ou la direction d'un établissement d'enseignement et faisant suite à l'adoption d'une politique, d'orientations stratégiques ou d'un plan d'action doivent s'appliquer à tous les enseignants en début de carrière de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que des centres de formation professionnelle et des centres d'éducation des adultes, et cela, peu importe leur condition particulière d'insertion dans l'enseignement, c'est-à-dire le type de contrat qui les rattache à leur employeur. Les modalités doivent être adaptées à chaque secteur d'enseignement et permettre le passage, dans les meilleures conditions, du statut d'étudiant à celui d'enseignant.

Dans le cas de la formation professionnelle, des mesures particulières sont d'autant plus indispensables que la formation préalable à l'enseignement y est incomplète, lacunaire ou même inexistante dans de nombreux cas, et conséquemment leurs compétences pédagogiques peuvent être considérées comme sommaires. Précisons qu'il est plutôt inhabituel qu'un enseignant de ce secteur passe du statut d'étudiant à celui d'enseignant, ce dernier possédant généralement une expérience de plusieurs années dans le métier visé. En revanche, il lui faut acquérir une nouvelle identité professionnelle et développer un sentiment d'appartenance au milieu de l'enseignement, alors qu'il peut arriver qu'il soit le seul spécialiste de son domaine et, conséquemment, qu'il n'y ait personne avec qui il pourra établir un dialogue sur le plan de la didactique.

1.3.2 Un accompagnement dès l'entrée dans la profession

Les mesures de soutien et d'accompagnement visent toutes les enseignantes et tous les enseignants dès leur entrée dans la profession, et cela, en vue de les aider à utiliser adéquatement et à développer leurs connaissances et leurs savoirs ainsi qu'à parfaire leurs compétences afin d'assurer un enseignement de qualité et, conséquemment, la réussite de leurs élèves. Il s'agit donc, pour les autorités scolaires, de mettre en place les conditions favorisant un regard critique sur la pratique en classe afin que les enseignantes et les enseignants puissent, le plus rapidement possible, s'approprier les outils qui les guideront vers l'autonomie et ainsi s'épanouir dans leur profession.

On comprendra aisément que, pour atteindre ces objectifs, les mesures d'accompagnement et de soutien doivent leur être proposées aux enseignantes et aux enseignants dès leur entrée en fonction, et cela, peu importe le lien contractuel qui les relie à l'employeur.

1.3.3 L'insertion dans l'enseignement : première étape de la formation continue

Étant donné que l'insertion dans l'enseignement concerne les débuts dans la profession et l'inscription dans un processus de formation continue pour tous les enseignants, il convient de ne pas l'assimiler à toute formation particulière qui doit accompagner un changement ou une réorientation qui peuvent avoir lieu au cours d'une carrière dans l'enseignement.

L'expression « insertion dans l'enseignement » a généralement été retenue de préférence à « insertion socioprofessionnelle » et à « insertion professionnelle » pour éviter le pléonasme créé dans les contextes où il faudrait préciser « insertion professionnelle du personnel enseignant », d'une part, et pour éviter toute confusion avec le dossier de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, d'autre part. Dans certains contextes, on pourra lui substituer la forme abrégée « insertion ».

Par ailleurs, des précisions s'imposent pour mieux distinguer le caractère propre du processus d'insertion dans l'enseignement d'avec les formes d'accompagnement devenues nécessaires à la suite d'un changement dans le parcours professionnel.

1.3.3.1 Le changement de secteur ou de champ d'enseignement

Le changement de secteur d'enseignement ne doit pas être assimilé à l'insertion dans l'enseignement. Ainsi les enseignants affectés à la formation générale des jeunes et ayant auparavant enseigné dans un centre d'éducation des adultes, ou l'inverse, ou encore les enseignants qui changent de champ d'enseignement, notamment les enseignants de l'adaptation scolaire qui se voient affectés à un champ disciplinaire (mathématique, français, etc.), doivent obtenir la formation ou la scolarité d'appoint appropriée dans le contexte de la formation continue. Ce type de changement ne nécessite pas la formation et l'accompagnement rattachés à l'insertion professionnelle, ceux-ci étant conçus pour réaliser, de façon harmonieuse, le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant dans un milieu scolaire particulier.

Par ailleurs, les enseignants qui obtiendront leur diplôme d'un programme agréé suivant les orientations ministérielles publiées en 2001 et défini par domaines d'apprentissage auront reçu la formation qui leur permettra d'enseigner aussi aux élèves adultes. Il n'en demeure pas moins vrai qu'un soutien particulier devra leur être apporté. Dans cette perspective, les stages de troisième et de quatrième année dans un centre d'éducation des adultes devraient être encouragés et facilités.

1.3.3.2 La réorientation

La réorientation en cours de carrière consécutive à la réforme de l'éducation ou à des contraintes d'ordre démographique ou bien à des besoins en fait de personnel non comblés autrement, exige une formation qui s'inscrit dans les activités de la formation continue ou encore dans les programmes de formation prévus à cette fin dans la Loi sur l'instruction publique ou dans la convention collective. On pense ici aux mesures de résorption et de recyclage susceptibles de

répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants appartenant à certains champs d'enseignement ou encore de réduire le nombre de ceux qui seront touchés ou mis en disponibilité à la suite de l'application de la réforme de la Loi sur l'instruction publique et de l'implantation de la nouvelle grille-matières, et cela, conformément à l'annexe XI de la convention collective¹⁶ du personnel enseignant.

L'enseignant qui se réoriente, par choix ou par obligation, pour tenir compte des besoins de la commission scolaire, ne doit pas être inscrit à un programme d'insertion dans l'enseignement, à moins qu'à la situation d'enseignant débutant ne vienne s'ajouter le contexte d'une réorientation, ce qui, objectivement, n'est pas souhaitable, même si cette situation particulière ne semble pas constituer une exception.

1.3.3.3 La formation continue du personnel enseignant

Dans le présent avis, l'expression « formation continue » désigne toute activité de formation axée sur l'acquisition, l'approfondissement, la mise à jour de connaissances ou le développement de compétences à laquelle s'inscrit une enseignante ou un enseignant en cours de carrière. La formation continue englobe notamment, mais non exclusivement, les activités comprises sous le terme « perfectionnement » dans la convention collective¹⁷.

Il va de soi que la formation et l'accompagnement reçus dans le processus d'insertion dans l'enseignement, et dont le contenu et la durée varient selon les personnes, appartiennent à la formation continue¹⁸.

16. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES.
Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2000-2002, Québec, mai 2000, annexe XI, p. 235-236.

17. *Ibid*, chapitre 7 : « Perfectionnement », p. 107-108.

18. Voir la section 8 : « Le financement du dispositif d'insertion dans l'enseignement et de la formation continue ».

Chapitre 2

L'insertion dans l'enseignement : l'état de la question

2.1 Les projets subventionnés par le ministère de l'Éducation

Au début des années 90, quelques commissions scolaires¹⁹ avaient amorcé une démarche visant à faciliter l'insertion dans l'enseignement, accompagnées ou non par une université ou la direction régionale du Ministère visée, mais généralement sans apport financier. Ces organismes étaient conscients d'un écart entre la formation initiale et la réalité de l'entrée dans la profession enseignante et souhaitaient, par un suivi de l'insertion professionnelle des débutants, contribuer à réduire l'écart observé et trouver des pistes pour mieux assurer l'harmonisation de la formation initiale avec l'insertion dans l'enseignement.

Pendant les années scolaires 1993-1994 et 1994-1995, le ministère de l'Éducation a subventionné une commission scolaire dans la majorité des régions administratives pour qu'elle mette en place, sur un plan expérimental, des services d'insertion dans l'enseignement.

Les projets subventionnés s'adressaient aux diplômés du baccalauréat en enseignement dont la scolarité s'étendait sur trois années et dont la formation pratique était fort limitée en comparaison de ce qu'annonçaient les nouveaux programmes. Les allocations accordées, quoique modestes, ont permis aux milieux scolaires qui ont mis en œuvre des mesures de soutien de les évaluer et de participer à un colloque²⁰, en 1995, dont les actes renferment des propositions toujours pertinentes.

Au cours du colloque, le Ministère a présenté deux documents de travail, l'un portant sur l'orientation à donner à l'insertion socioprofessionnelle²¹ et l'autre, sur les modalités d'application²² d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement qui établissait provisoirement les responsabilités des instances et des acteurs.

À la fin des subventions, certains de ces projets ont été abandonnés. D'autres n'ont pas survécu, pour des motifs divers, au processus de fusion des commissions scolaires consécutif aux modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en 1997. Quelques-uns ont été portés par le dynamisme de personnes et de commissions scolaires convaincues du rôle joué par l'enseignante et l'enseignant dans la motivation et la réussite des élèves; ces commissions scolaires ont persévéré.

19. Parmi les « projets précurseurs », mentionnons celui de la Commission scolaire Rouyn-Noranda et celui de la Commission scolaire de Victoriaville.

20. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA TITULARISATION ET DE LA CLASSIFICATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *De la probation à l'insertion socioprofessionnelle, de multiples enjeux, Compte rendu du Colloque sur l'insertion socioprofessionnelle du nouveau personnel enseignant, Victoriaville, 15 septembre 1995*, 50 p.

21. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS, DIRECTION DE LA TITULARISATION ET DE LA CLASSIFICATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *L'insertion socioprofessionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants — Orientation*, 17 août 1995, 18 p.

22. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS, DIRECTION DE LA TITULARISATION ET DE LA CLASSIFICATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Modalités relatives à l'insertion socioprofessionnelle dans la profession enseignante — Des mesures d'application*, 17 août 1995, 20 p.

Dans le sillage du colloque tenu à Victoriaville, un cadre de référence pour l'insertion professionnelle des enseignants a été préparé par un comité de travail de la région de la Mauricie-Bois-Francs²³, en 1996.

Quelques commissions scolaires se sont déjà inspirées des recommandations ou des propositions formulées au colloque de Victoriaville pour mettre en place des mesures en vue de faciliter l'insertion dans la profession enseignante, et cela, en l'absence d'appui financier du Ministère. Elles considèrent qu'il s'agit d'un investissement rentable contribuant à renforcer l'autonomie des enseignants débutants et, conséquemment, leur persévérance dans l'enseignement.

Malgré les préoccupations quant à l'insertion dans l'enseignement présentes dans beaucoup de commissions scolaires et les réalisations intéressantes de certains milieux, peu ont mis en oeuvre des propositions faites à ce colloque ou contenues dans les documents mentionnés et diffusés alors dans le milieu.

2.2 Les données de la consultation réalisée par le COFPE auprès des commissions scolaires²⁴

Par sa réforme de 1992, qui allongeait la formation d'une année et faisait appel au partenariat entre l'école et l'université pour l'encadrement des stagiaires, le ministère de l'Éducation contribuait à l'amélioration de la préparation à l'enseignement, certes. Cependant, passer du statut de stagiaire à celui d'enseignante ou d'enseignant constitue un défi de taille qu'il ne faut pas occulter comme le révèlent les discussions du COFPE avec des enseignantes et des enseignants débutants, des mentors et d'autres acteurs du milieu scolaire corroborées par certains commentaires des répondants des commissions scolaires à la consultation menée auprès de celles-ci.

Les données de la consultation révèlent que 19 des 55 commissions scolaires qui ont retourné le questionnaire, soit 35 p. 100, avaient adopté un dispositif d'insertion dans l'enseignement ou venaient d'en adopter un en vue de commencer à l'implanter en 2001-2002. Dans quelques cas, il faut reconnaître qu'il s'agit plutôt d'actions ponctuelles qui constituent autant de réponses de la direction de l'école ou de la direction de l'enseignement à des demandes particulières d'enseignants débutants, voire de la publication d'une brochure présentant les différents services de la commission scolaire, par exemple un programme d'aide aux employés. Ces mesures ne doivent pas être assimilées à des services de soutien et d'accompagnement en début de carrière.

Par ailleurs, neuf commissions scolaires ont indiqué que la personne responsable de la coordination des stages de la formation initiale devait aussi être chargée du dispositif d'insertion dans l'enseignement; d'autres ont précisé que des liens devaient être établis entre la direction de l'enseignement et celle des ressources humaines et les directions d'école pour en assurer la mise en oeuvre.

23. COMITÉ DE TRAVAIL SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE LA TABLE RÉGIONALE MEQ-UNIVERSITÉ-MILIEU SCOLAIRE, RÉGION DE LA MAURICIE-BOIS-FRANCS. *L'insertion professionnelle - Un cadre de référence*, Trois-Rivières, septembre 1996, 16 p.

24. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Enquête sur la formation pratique en enseignement*, Québec, 8 août 2001.

L'absence de dispositif officiel pour appuyer les initiatives des directions d'école n'entache pas pour autant la pertinence des activités de formation et des mesures de soutien proposées, le cas échéant. Toutefois, les activités et les mesures non structurées ou organisées de façon ponctuelle ne sauraient constituer une réponse appropriée aux besoins de tous les enseignants en début de carrière. Par ailleurs, ces derniers ont généralement accès aux sessions de formation proposées pour l'implantation de la réforme des programmes d'études au même titre que leurs collègues d'expérience.

Plusieurs commissions scolaires reconnaissent que les directions d'école ne disposent pas des moyens suffisants pour assumer la responsabilité qui leur a été déléguée en matière d'insertion dans l'enseignement. Le processus de fusion des commissions scolaires et l'avènement de la réforme des programmes ont grugé les énergies indispensables pour bien gérer le renouvellement accéléré du personnel enseignant d'abord amorcé, et plus accentué, au primaire avant de rejoindre le secondaire.

Le COFPE estime qu'une quinzaine de commissions scolaires ont mis sur pied, à l'intérieur d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement, dûment adopté ou non, un programme de mesures portant sur l'accueil, l'information sur l'école et les services de la commission scolaire, la formation, le soutien ainsi que l'accompagnement de la relève enseignante. Ces mesures font alors l'objet d'une évaluation annuelle en vue de leur mise à jour.

Dans la majorité des cas, le budget est plutôt modeste ; quelquefois, il provient d'allocations accordées pour l'encadrement des stages au cours d'années antérieures et non entièrement utilisées pour divers motifs. Dans ce cas, les commissions scolaires considèrent que, lorsque ces allocations seront épuisées, elles devront avoir recours à d'autres sources de financement, car l'allocation est maintenant mieux utilisée, d'une part, et elle ne doit pas servir à d'autres fins que celles qui sont indiquées dans l'annexe XLIII de la convention collective²⁵ et précisées dans l'entente locale à cet effet, d'autre part.

L'existence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement ne garantit pas pour autant un accès équitable aux mesures mises en œuvre, soit que ces dernières ne soient pas adaptées à certaines personnes, soit qu'elles ne soient pas accessibles à cause du nombre limité de places disponibles, de la distance qui sépare le lieu de formation de l'école où l'enseignant est affecté, soit qu'il n'y ait pas de suppléant disponible ou, encore, pour d'autres motifs. Enfin, notons que les enseignants débutants ne sont pas tous convaincus de l'intérêt de s'inscrire dans une démarche d'insertion dans l'enseignement.

2.3 Les mesures d'accueil

Là où des mesures d'accueil ont été mises en place, il s'agit généralement d'activités qui peuvent prendre la forme d'une journée d'information au cours de laquelle les directeurs ou les coordonnateurs des services éducatifs et des ressources humaines présentent les activités de leurs services, et notamment les fonctions accomplies par les conseillères et les conseillers

25. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2000-2002*, Québec, mai 2000, annexe XLIII : « Encadrement des stagiaires », p. 307.

pédagogiques, le programme d'aide aux employés ou encore le système de la paie. Il arrive que l'activité d'accueil se résume à l'organisation d'une activité sociale, par exemple un repas. Dans certains cas, le syndicat joue un rôle important en s'associant à la démarche d'information de la commission scolaire.

L'accueil dans l'école se réalise diversement, soit à l'intérieur des journées pédagogiques préparatoires à la rentrée, soit avant la rentrée. Dans ce dernier cas, les enseignants qui y participent sont parfois rémunérés au taux quotidien de la suppléance.

Selon les enquêtes réalisées par l'Université du Québec²⁶, un certain nombre d'enseignants débutants n'ont pas bénéficié de mesures d'accueil. Ces témoignages sont corroborés par les résultats de la consultation du COFPE auprès des directions d'école²⁷ qui montrent que 72 p. 100 des directions ont proposé une activité d'accueil et que 52 p. 100 ont remis une trousse d'accueil ou de documentation sur les services de la commission scolaire ou sur les particularités de l'école où les enseignants débutants sont affectés.

Par ailleurs, de jeunes enseignants ont confié au COFPE n'avoir jamais eu l'occasion de converser avec la directrice ou le directeur de l'école au cours de leur première année d'enseignement. Le COFPE sait qu'il ne s'agit pas d'une situation généralisée; mais, il faut reconnaître qu'elle n'est pas unique non plus.

2.4 Les mesures de soutien à l'insertion dans l'enseignement

La presque totalité (97 p.100) des directions d'école du secteur public qui ont répondu au questionnaire du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement estiment que la commission scolaire a une responsabilité dans l'organisation de mesures de soutien à l'égard des enseignants débutants.

Il ressort que, en l'absence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement, il est difficile d'élaborer des activités de formation et des mesures de soutien qui répondent aux besoins des enseignants débutants. Là où un dispositif existe, il prévoit une allocation budgétaire, si modeste soit-elle, ce qui en facilite la tenue.

Les résultats de la consultation montrent que 25 p. 100 des répondants ont offert de l'information ou de la formation aux débutants au cours d'une journée pédagogique; 26 p. 100 ont désigné une personne-ressource pour répondre à leurs besoins; 52 p. 100 ont proposé du parrainage, du mentorat ou du tutorat; 26 p. 100 ont facilité la création de groupes de discussion; 7 p. 100 ont vu à la formation d'un groupe de soutien sur Internet; 35 p. 100 ont organisé des ateliers sur des

26. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, BUREAU DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE. *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*, étude commanditée par la Table MEQ-Universités, Québec, mai 2000, 76 p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, DIRECTION DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE. *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BEPEP), (Cohorte 1995 à 1999)*, Québec, 2002, à paraître.

27. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Consultation auprès des directions d'école*, Québec, 2001.

thèmes pédagogiques (peut-être à l'intérieur de journées pédagogiques); 66 p. 100 ont facilité des rencontres individuelles entre débutants et enseignants d'expérience; 13 p. 100 ont pris en charge la création d'un réseau d'entraide; 53 p. 100 ont appuyé l'aide ponctuelle; 10 p. 100 ont soutenu une activité sur l'éthique professionnelle. Ces données ne renseignent cependant pas sur la proportion des enseignantes et des enseignants débutants qui ont participé à ces activités.

En ce qui a trait aux mesures de soutien à privilégier pour soutenir le personnel enseignant débutant, 50 p. 100 des directions d'école considèrent qu'il faut principalement rendre accessibles les activités de parrainage, de mentorat ou de tutorat²⁸; 11 p. 100 estiment qu'il convient de tenir des activités de formation à l'intérieur des journées pédagogiques; 9p. 100 pensent qu'il faut désigner une personne-ressource ; et 7 p. 100 optent pour l'organisation d'une activité d'accueil.

Par ailleurs, l'examen des dispositifs d'insertion ou des mesures particulières de soutien que plusieurs commissions scolaires ont fait connaître au COFPE permet de dresser un état de la diversité des activités et des services qu'elles proposent.

Parmi les mesures mises en œuvre, celles qui se répètent le plus souvent, outre les activités d'accueil portant notamment sur la présentation des aspects organisationnels et des services administratifs rattachés au siège social de la commission scolaire, on relève les séances de travail qui réunissent une personne-ressource (enseignant, conseiller pédagogique ou autre) et un groupe d'enseignantes et d'enseignants débutants, les conférences ou les ateliers thématiques.

Les conférences, les entretiens ou les ateliers peuvent prendre diverses formes et portent sur des thèmes variés : la communication et le travail d'équipe, les devoirs et les leçons, la planification de l'enseignement, l'intervention auprès des élèves en difficulté, la prévention des troubles d'ordre comportemental, la collaboration entre les parents et les enseignants.

La formation de groupes de discussion ou de réseaux d'entraide entre enseignants débutants peut être proposée par la commission scolaire ou l'école ou même faire suite à une proposition d'un collectif d'enseignants débutants là où ils sont suffisamment nombreux pour s'organiser eux-mêmes en réseaux auxquels ils peuvent spontanément adhérer et participer avec assiduité ou de façon ponctuelle, selon les objets de discussion.

Ces séances de travail à bâtons rompus répondent à un besoin maintes fois exprimé par des enseignants qui veulent être écoutés, soutenus ou recevoir un conseil qu'ils n'oseraient pas autrement solliciter ; elles constituent autant d'occasions d'apprentissages nouveaux ou d'approfondissement de compétences. Ces réseaux peuvent aussi s'ouvrir aux collègues expérimentés qui ont la motivation ou la disponibilité voulue.

Peu de commissions scolaires font appel aux technologies de l'information et de la communication pour faire connaître leur plan d'action, diffuser de l'information, rendre accessible la formation destinée aux enseignants débutants ou leur apporter du soutien. Signalons

28. Les termes « parrainage », « mentorat » et « tutorat » désignent dans le milieu scolaire des modes d'accompagnement du personnel enseignant débutant qui recouvrent des réalités apparentées. Le COFPE n'a pas cru bon de définir ces termes, mais il observe que le terme « mentorat » est le plus couramment utilisé.

cependant les réalisations en ce domaine des commissions scolaires de Laval et Lester-B.-Pearson²⁹, qui méritent d'être soutenues, développées et diffusées.

Étant donné que peu de commissions scolaires font appel au réseau virtuel pour la mise en œuvre de leur dispositif d'insertion, on comprendra que l'initiation aux ressources virtuelles par les conférences électroniques et les séances de clavardage soient des moyens peu répandus.

Quelques commissions scolaires ont mis en place un système d'accompagnement des enseignants débutants par un membre de l'équipe de cycle au primaire, un collègue enseignant la même discipline au secondaire, mais il peut aussi s'agir d'un enseignant d'une autre école ou d'une autre discipline, d'un conseiller pédagogique ou même d'un enseignant qui vient de prendre sa retraite. En ce domaine, selon la taille de l'école, la dispersion des écoles sur le territoire de la commission scolaire ou les caractéristiques du milieu, il convient de faire appel à des modèles de soutien à l'accompagnement suggérés par l'inventivité et le souci de prendre en considération les ressources disponibles. Le système d'accompagnement mis en place n'est pas toujours accessible à l'ensemble de ces enseignants.

29. Le COFPE s'excuse auprès des commissions scolaires dont les réalisations en la matière auraient pu être citées, mais qui n'ont pas été portées à sa connaissance. Le programme de la Commission scolaire de Laval peut être consulté sur le site <http://www.cslaval.qc.ca/insertion>. Celui de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson peut l'être sur le site <http://teachersfirst.net>.

Chapitre 3

L'insertion dans l'enseignement : un processus de durée variable

3.1 La durée de l'insertion dans l'enseignement

La consultation du COFPE auprès des directions d'école démontre qu'il est difficile de circonscrire les contours de l'insertion professionnelle dans le temps. Sur les 696 répondants, 87 p. 100 considèrent qu'il faut deux ou trois années d'enseignement dans une même tâche pour qu'un enseignant débutant puisse en accomplir correctement les diverses composantes. Par ailleurs, les discussions qu'a eues le COFPE avec des enseignants et sa connaissance des formes que peut prendre l'insertion dans la profession lui indiquent que les conditions idéales ne sont que très rarement réunies.

Un consensus se dégage des commentaires recueillis : moins de deux années d'enseignement, c'est nettement insuffisant pour être à l'aise dans toutes les dimensions de la tâche, même dans les meilleures conditions d'entrée dans la profession, ne serait-ce que pour développer l'autocritique à l'égard de sa pratique professionnelle. Plusieurs commentaires insistent sur le fait que la composante didactique de la discipline enseignée est rarement maîtrisée avant d'avoir acquis cinq années d'expérience ; toutefois, cela ne veut pas dire que l'enseignement donné ne permet pas d'assurer la réussite des élèves.

L'insertion dans l'enseignement ne saurait donc être définie à l'intérieur du seul critère de la durée qui dépend de la qualité de la formation initiale, de l'encadrement reçu pendant les stages d'enseignement et du niveau de maîtrise des compétences professionnelles atteint à l'entrée dans la profession, mais aussi des caractéristiques individuelles telles que la personnalité, l'autonomie, la disponibilité, la maturité, le dynamisme, la motivation, l'enthousiasme ou la facilité d'adaptation. La durée et la qualité de l'insertion dans l'enseignement sont aussi tributaires des conditions particulières qui y sont rattachées, de l'accueil de l'enseignante ou de l'enseignant par l'équipe-école, du soutien reçu ainsi que de son projet de formation continue.

Par ailleurs, le fait d'intégrer un milieu plutôt qu'un autre incite le nouvel enseignant à exercer sa profession d'une manière plutôt que d'une autre et à mettre l'accent sur l'approfondissement de tel ou tel aspect de sa formation initiale. Les interactions avec le milieu professionnel peuvent aussi orienter la réflexion et l'agir du débutant.

Parmi les facteurs défavorables à l'épanouissement dans la profession, signalons le manque de temps ou de disponibilité du personnel de direction et de l'équipe enseignante pour soutenir les enseignants débutants et le fait que plusieurs parmi ces derniers sont plus ou moins contraints d'accepter des tâches qui ont peu à voir avec leur formation et leurs centres d'intérêt.

La précarité de l'emploi et la mobilité qu'elle impose de même que le parcours souvent long et difficile avant l'obtention de la permanence ou d'une certaine stabilité dans la tâche expliquent que certains apprentissages commandent davantage de temps et exigent des énergies qui auraient pu être mieux déployées autrement.

Tous ces éléments justifient le fait que l'on ne saurait définir l'insertion professionnelle par la seule durée mesurée en nombre d'années dans le milieu de l'enseignement.

3.2 Un double processus de socialisation

Devant la difficulté de circonscrire la durée de la phase d'insertion dans l'enseignement, le COFPE a plutôt retenu que l'insertion doit être considéré comme un processus qui débute avec l'entrée dans la profession enseignante, et ce, peu importe le type de contrat qui accompagne cette entrée ou la tâche assignée.

Puisqu'il s'agit de développement de compétences, on ne peut déterminer la fin de la phase d'insertion dans l'enseignement; on observe que l'enseignant démontre un niveau de compétence professionnelle qui va grandissant sur les plans tant pédagogique et didactique que disciplinaire et, parallèlement à ce parcours professionnel vers une plus grande autonomie, son projet de formation continue accompagné va se transformer : ainsi, progressivement, l'enseignant peut établir lui-même ses priorités de formation guidé en cela par les besoins de sa pratique, les caractéristiques de ses élèves et du milieu scolaire. Cela étant dit, il n'y a pas nécessairement adéquation entre la fin de la phase d'insertion et l'obtention de la permanence.

Le COFPE considère que la formation et le soutien reçus pendant l'insertion dans l'enseignement s'inscrivent dans un processus de formation continue.

On conviendra que l'implantation de la réforme de l'enseignement exige des activités de formation particulières pour tous les enseignants, anciens et nouveaux. Toutefois, la condition même de « débutante » ou de « débutant » entraîne des efforts constants pour s'intégrer à l'équipe-école. Ces efforts ne sont pas les mêmes selon l'importance de l'effectif enseignant, la taille de l'école, l'ordre d'enseignement et la composition de l'équipe enseignante, souvent instable en ce temps de renouvellement massif du personnel dans certains milieux scolaires.

Cependant, peu importe la qualité de sa formation initiale, ses aptitudes personnelles et les particularités du milieu qui l'accueillera, l'enseignant débutant vivra très probablement deux étapes cruciales avant d'atteindre la maturité professionnelle.

Dans un premier temps, l'enseignant sera porté à se conformer aux pratiques pédagogiques retenues ou valorisées dans son milieu d'insertion au détriment d'approches innovatrices inspirées par ses lectures ou développées par des expériences faites pendant ses stages d'enseignement. Ce comportement s'explique par le désir de s'adapter, d'assurer sa survie au milieu de nombreux tâtonnements et questionnements, et de faire croître la confiance en soi. Cela fait partie de la socialisation professionnelle à proprement parler³⁰.

Dans un second temps, lorsqu'il se sent réellement en prise sur sa pratique, l'enseignant se sert des moyens mis à sa disposition pour résoudre ses problèmes et créer du nouveau. Cette émancipation professionnelle se caractérise par le développement de compétences et de pratiques pédagogiques personnalisées et exige parfois des années d'efforts soutenus; quelquefois, l'orientation du processus de socialisation professionnelle d'abord retenue est irréversible.

30. Plusieurs chercheurs ont étudié le processus de socialisation professionnelle à l'enseignement et l'ont segmenté en différentes phases. À ce sujet, on lira avec profit les textes réunis sous la direction de Jean-Claude Hétu, Michèle Lavoie et Simone Baillauquès dans *Jeunes enseignants et insertion professionnelle - Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Paris, De Boeck, 1999, 238 p.

On notera, cependant, que le COFPE ne retient aucune segmentation particulière du processus de socialisation qui, d'ailleurs, diffère selon les études.

Lorsque la seconde étape est franchie avec succès, l'enseignant a atteint la maturité et la stabilité qui lui permettront de faire face, avec assurance, aux difficultés inhérentes à toute profession, sachant où trouver les outils, les conseils ou les sessions de formation appropriés. Il sait établir les liens entre ses acquis de formation initiale et la formation normale que se donne par professionnalisme un enseignant de carrière quand il fait le point sur ce qu'il veut apprendre ou approfondir pour maintenir ou améliorer ses compétences disciplinaires ou didactiques ou, encore, pour parfaire sa culture.

Dans son avis intitulé *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, le COFPE soulignait le rôle des collègues dans le développement professionnel³¹. Cela s'applique avec encore plus d'urgence et d'acuité dans le cas de l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

Le COFPE insiste sur le fait qu'accompagner un ou plusieurs enseignants constitue une occasion de formation irremplaçable pour l'enseignant accompagnateur alors que ce dernier doit expliciter ce qu'il fait quand il enseigne, développer le dialogue pédagogique et amener son interlocuteur à réfléchir sur sa pratique. Il réitère que la création d'une communauté de pratique constitue un élément très important dans le processus d'autonomie professionnelle.

3.3 Le défi de l'insertion dans l'enseignement

Le défi de l'enseignant en début de carrière comporte deux aspects. D'une part, il doit s'intégrer sur le plan institutionnel, c'est-à-dire à un milieu professionnel bien circonscrit, balisé par la Loi sur l'instruction publique et dont toutes les modalités sont prévues et définies dans la convention collective et les ententes locales. Il doit aussi se familiariser avec la culture implicite du milieu scolaire, ses traditions et ses pratiques et en saisir le « non-dit »; cela lui sera facilité s'il peut s'appuyer sur l'ouverture et la disponibilité des collègues ou, à tout le moins, d'une personne-ressource. D'autre part, il doit adapter ou développer rapidement plusieurs savoirs et compétences à la matière qu'il enseigne ou aux groupes d'élèves qui lui sont confiés. Tout en apprenant à connaître et à comprendre un milieu de travail, il continue d'apprendre le métier d'enseignant, ce qui exige du temps pour la réflexion et la formation ainsi que du soutien de la part de ses collègues et de la direction de l'école.

3.3.1 La quête d'une identité professionnelle

L'insertion dans l'enseignement s'accompagne d'une transformation identitaire qui interroge plus d'un enseignant. Il se sent vulnérable par rapport à ses compétences disciplinaires et incertain devant l'accueil que les élèves lui réserveront, mais aussi parce que l'enseignement l'oblige à se situer à l'égard de valeurs, les siennes et celles du milieu, et quant à ses rêves et à ses attentes, et cela, souvent davantage que dans d'autres milieux professionnels et à un moment de la vie où il n'a pas toujours atteint la maturité nécessaire pour l'exercice du métier.

Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne présentera pas un modèle d'adulte signifiant pour ses élèves, mais cela permet de comprendre qu'il se sente hésitant et, quelquefois, dépassé par la

31. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, p. 35, recommandation 5 : « Donner la priorité à la formation par les pairs dans le mouvement de diversification des moyens, des lieux et des objets de formation continue. »

tâche qu'il a choisie et qu'il veut accomplir avec professionnalisme. Et, faut-il le répéter, les premières années dans l'enseignement, sinon la première, sont déterminantes pour la motivation envers la tâche et l'inscription dans un processus de formation continue et, surtout, pour la persévérance dans la profession.

Conséquemment, le débutant a besoin d'un accompagnement pour effectuer la transition entre la situation d'étudiant, ou de praticien s'il s'agit de la formation professionnelle, et l'entrée dans la profession enseignante de même que pour se donner un plan de formation continue ordonné qui lui permettra de surmonter les difficultés inhérentes à tout début de carrière, en enseignement comme dans les autres professions.

3.3.2 Le manque de temps

Les deux enquêtes conduites par l'Université du Québec déjà citées montrent que, à des degrés divers et avec une fréquence qui varie selon les individus et le milieu, la majorité des enseignants débutants disent manquer de temps pour accomplir certaines composantes de leur tâche.

Prenons acte du fait que la complexification de la tâche et sa lourdeur ont des effets sur la gestion du temps de travail des enseignants. La perception générale qu'ils ont de manquer de temps pour la réalisation des activités pédagogiques est particulièrement présente pour l'élaboration du matériel didactique, la préparation des activités d'apprentissage et l'aide aux élèves qui ont des besoins particuliers ainsi que pour des activités connexes à l'enseignement, notamment pour parfaire leur formation ou même pour examiner le type de formation ou de soutien dont ils auraient besoin pour accomplir leur tâche avec plus d'assurance.

3.3.3 Le sentiment d'incompétence pédagogique

De façon générale, les directions d'école et les collègues reconnaissent l'ouverture d'esprit, l'enthousiasme, la capacité d'adaptation des enseignantes et des enseignants débutants, leur persévérance devant les difficultés à surmonter, leur engagement dans les projets et leur disponibilité pour accepter des tâches connexes. Cela étant dit, leur préparation reste à parfaire et ils éprouvent souvent un sentiment d'insécurité devant certaines composantes de leur tâche et, notamment, la gestion de classe, l'intégration d'approches pédagogiques ou des technologies de l'information et de la communication dans leur pratique en classe, ou encore, l'adaptation de leur enseignement aux élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire. Ce manque d'aisance en ces domaines les rend vulnérables, handicape leur efficacité en classe et nuit à leur épanouissement professionnel; parfois, il suscite une remise en question de leur engagement professionnel et, en l'absence d'un soutien adéquat, plusieurs songent à abandonner la profession.

Ne pas maîtriser tous les aspects du métier suscite donc un sentiment d'incompétence pédagogique difficile à taire et à surmonter.

Une étude en cours de réalisation et portant sur le sentiment d'incompétence pédagogique³² est révélatrice quant aux défis posés par le choc du terrain aux enseignants débutants, et cela, même si la formation initiale a mis l'accent sur la formation pratique.

32. MARTINEAU, Stéphane, Guy CORRIVEAU et Anselme MOKWETY-ALULA. « Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion socioprofessionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité », communication présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, le 9 avril 2001.

Il ne saurait être question ici de fautes graves relevant de la gestion scolaire et qui constitueraient un motif de renvoi. Le sentiment d'incompétence dont il s'agit est un élément essentiel de la motivation de l'enseignant, de la qualité de son enseignement et, par conséquent, de son efficacité dans l'accomplissement de la tâche éducative.

Plus efficacement le débutant développera ses compétences d'ordre disciplinaire, didactique et pédagogique, plus aisément il se libérera du sentiment d'incompétence et, plus rapidement, il évaluera de façon rationnelle et constructive sa contribution au milieu scolaire.

Mais quelles sont les difficultés des enseignants qui font émerger chez eux le sentiment d'être débordés, de ne pas être à la hauteur de la tâche ou des attentes du milieu et de la direction de l'établissement et, dans les cas limites, le sentiment de vivre des difficultés multiples dans leur quête, pour certains, désespérée, d'accomplissement professionnel ?

Si l'enseignement est un « métier de l'impossible », l'expérience est d'une grande aide pour résoudre les difficultés qui se présentent au quotidien et se constituer un répertoire de solutions et de bonnes idées. Encore faut-il l'acquérir et être soutenu tout au long de cet apprentissage.

L'étude citée présente six pistes où convergent les difficultés vécues par l'enseignant débutant et qui alimentent son sentiment d'incompétence : les difficultés liées au travail en classe avec les élèves, et dans une moindre mesure, les activités hors-classe ou avec les collègues; la gestion de la matière et de la classe; la préparation d'outils didactiques, la prestation de cours, l'évaluation des élèves; l'incompétence pédagogique ressentie comme venant de l'inexpérience ou d'une formation initiale inadéquate sur certains aspects; le manque d'outils ou de stratégies pour résoudre les problèmes en classe; l'impossibilité de se reconnaître dans la représentation qu'il se fait d'un bon enseignant et, conséquemment, des inquiétudes liées à la construction de son identité professionnelle.

3.3.4 Les attentes formulées par la direction de l'établissement

Un consensus se dégage quant aux compétences attendues de l'enseignant en début de carrière par la direction de l'école³³. Outre les compétences retenues dans les orientations ministérielles, la direction de l'école primaire ou secondaire s'attend à ce que le débutant, comme tous les autres enseignants, aime les élèves et établisse de bons contacts avec eux, ait des compétences actualisées et adaptées aux nouvelles réalités éducatives, se distingue des élèves par son comportement et soit un modèle, développe un style personnel, maîtrise la gestion de la matière et la gestion de classe, possède une bonne connaissance des outils pédagogiques et des techniques d'enseignement intégrées, participe à la vie de l'école, souscrit aux règles d'éthique de la profession, respecte le code de vie de l'école et soit capable de travailler en équipe.

Dans les centres de formation professionnelle, la direction s'attend à ce que l'enseignant débutant maîtrise les compétences pratiques, c'est-à-dire tous les aspects de l'exercice de son métier, et possède un certain niveau de compétences d'ordre pédagogique, touchant notamment la planification et la préparation des cours ainsi que l'évaluation des apprentissages. Pourtant,

33. *Ibid.*, p. 7.

généralement, l'enseignant est un praticien d'expérience qui doit apprendre sur le tas les rudiments de la pédagogie.

Pour répondre convenablement à l'ensemble de ces attentes, l'enseignant débutant a besoin d'être accueilli et soutenu et de parfaire sa formation initiale.

3.4 La pertinence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement

3.4.1 Des pratiques d'insertion

Dans certaines professions, un programme d'insertion professionnelle est prévu pour assurer le succès du passage entre la formation universitaire et l'exercice de la profession. Il existe une solidarité professionnelle et le milieu du travail considère comme une responsabilité collective l'accompagnement des débutants pour faciliter la prise en charge progressive de leurs responsabilités.

Le parcours professionnel est ainsi constitué d'étapes à franchir de façon graduelle et avec l'accompagnement de collègues, et cela, selon différentes modalités. Le débutant apprend à maîtriser les outils de sa profession les uns après les autres et de manière ordonnée. Ainsi il a le sentiment de poursuivre ses apprentissages au rythme où se déroulent ses activités professionnelles; rarement se sentira-t-il pris au dépourvu ou seul à vivre une aventure dont il avait rêvé qu'elle serait exaltante et qu'il ressent, à certaines heures, comme un échec.

Par ailleurs, les entreprises soucieuses de leur rentabilité et de leur prestige mettent en œuvre des programmes de formation et un accompagnement qui favorisent l'intégration et la réussite professionnelle de leur personnel.

Parallèlement au renouvellement du personnel enseignant, le milieu scolaire assiste au remplacement du personnel de direction des établissements d'enseignement. La préoccupation de l'insertion est très présente dans les associations et fédérations regroupant les cadres scolaires et les cadres d'établissement. Des programmes de mentorat³⁴ et d'assistance professionnelle ont été élaborés à cet effet. Les nouveaux directeurs et, souvent, ceux qui se préparent à exercer la fonction s'inscrivent à un programme de formation mis en place à leur intention par les universités ou les commissions scolaires. Il y aurait lieu d'examiner ces pratiques d'accompagnement et de s'en inspirer.

3.4.2 L'entrée dans la profession enseignante

L'implantation d'un programme d'insertion correspond à un besoin pour les enseignants débutants, mais aussi à une exigence de la réforme de la formation à l'enseignement depuis l'abandon du stage probatoire. L'entrée dans la profession nécessite des apprentissages disciplinaires complémentaires certes, mais aussi une adaptation aux caractéristiques des élèves et de l'école, souvent à un milieu socioculturel différent du milieu d'origine ou d'appartenance de l'enseignant débutant.

34. À titre d'exemple, voir le modèle de mentorat proposé par l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ) sur le site Internet suivant : www.acsq.qc.ca/seminaires/Mentorat.pdf.

Par ailleurs, l'absence de consensus quant aux valeurs à privilégier dans la société, la vulnérabilité de la cellule familiale, la culture de l'éphémère, l'attitude souvent désinvolte à l'égard de l'autorité, certains aspects pervers des technologies de l'information et de la communication, se répercutent sur le climat de la classe. À ces difficultés d'origine sociale s'ajoute la lourdeur de la tâche consécutive à l'intégration d'un nombre croissant d'élèves handicapés ou encore en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. De tout cela découle une gestion de classe plus difficile et une complexification de la profession, ce qui ajoute à la pertinence de mettre en œuvre un dispositif d'insertion dans l'enseignement.

Ces conditions sont certes les mêmes pour tous les enseignants. Toutefois, pour les débutants, il s'agit d'un apprentissage et d'une adaptation qui viennent se greffer aux efforts d'intégration des savoirs et des compétences en vue de leur réussite dans la profession.

3.4.3 L'insertion et la persévérance dans l'enseignement

Dans l'enseignement, il faut non seulement accorder une attention particulière à l'engagement, mais il faut aussi s'assurer de la persévérance dans la profession, notamment dans les champs d'enseignement où l'on constate une pénurie.

La qualité de l'insertion dans l'enseignement, l'importance qu'y attache la direction de l'établissement, la collaboration et la solidarité de l'équipe-école sont déterminants pour le choix qui pourrait se poser à un enseignant : persévéra-t-il dans l'enseignement ou abandonnera-t-il devant l'importance des défis à relever, l'étape de survie qui perdure, la précarité, la quête de la permanence parsemée d'obstacles tels que les queues de tâche et les suppléances à répétition?

Par ailleurs, un accompagnement à l'entrée dans la profession, parce qu'il aide le débutant à maîtriser plus rapidement toutes les facettes de la profession, le conduit aussi plus promptement à consolider son orientation professionnelle et à s'y épanouir ou, au contraire, à la reconsidérer plus vite et, conséquemment, à ne pas essayer d'y survivre pendant plusieurs années avant de se résoudre à quitter l'enseignement avec l'amertume de celui qui, ayant trop hésité à reconnaître un échec, s'en relèvera plus difficilement.

Près du quart des candidats à l'enseignement décrochent au cours de la formation initiale; d'autres s'interrogent quant à leur avenir à l'occasion du stage de prise en charge de la classe en quatrième année, ce qui les amène à envisager une réorientation avant même d'entrer dans l'enseignement soit que le défi leur paraisse trop grand, soit que la réalité de l'école ne corresponde déjà plus à leur rêve.

Par ailleurs, au cours des deux tables rondes que le COFPE avait convoquées, 20 p. 100 des participants, soit des enseignants à leur première ou à leur deuxième année d'expérience, envisageaient de quitter la profession à court terme même si la formation reçue à l'université était jugée satisfaisante. Les difficultés liées tant à l'enseignement proprement dit qu'au contexte scolaire et au climat de travail étaient considérées comme démesurées. En résumé, un hiatus trop grand existait entre la formation à l'université et le travail sur le terrain, et cela, malgré l'engagement personnel au cours des quatre stages d'enseignement.

En ce qui concerne l'insertion dans l'enseignement en milieu anglophone, aux difficultés normales que tout enseignant en début de carrière doit surmonter s'ajoute, pour de nombreux

diplômés, le désir de poursuivre leur carrière à l'extérieur du Québec, notamment pour des motifs d'ordre culturel ou financier. Pour ce qui est des écoles anglophones dispersées en milieu francophone, elles doivent relever le défi de convaincre des anglophones de s'installer dans ces régions, ce qui est très difficile lorsque les enseignants ne maîtrisent pas le français et quasi impossible lorsque les enseignants ont été recrutés à l'extérieur du Québec, ce qui n'est pas exceptionnel. Conséquemment, le décrochage des enseignants débutants entraîne, dans les milieux anglophones, un problème accru de recrutement.

Les données manquent pour faire le lien entre les insatisfactions engendrées par les conditions d'entrée dans la profession et les carences dans l'accueil et l'accompagnement en début de carrière et le taux de non-persévérance dans l'enseignement.

En effet, les statistiques³⁵ du ministère de l'Éducation portant sur les enseignants à temps plein ayant obtenu leur permanence ou étant en voie de l'obtenir et qui ont démissionné, outre qu'elles concernent un nombre restreint d'enseignants, ne permettent pas de connaître le motif de leur démission.

En revanche, plusieurs études américaines³⁶ et canadiennes³⁷ démontrent le rôle joué par les programmes d'insertion dans l'enseignement pour lutter contre l'abandon de la carrière.

Recommandation 1

- Considérant que la réforme de la formation à l'enseignement porte sur trois volets interreliés pour valoriser la profession enseignante et améliorer la qualité de l'enseignement, soit la formation initiale à l'enseignement, l'insertion dans l'enseignement et la formation continue;
- Considérant que l'insertion dans l'enseignement s'inscrit dans une perspective de formation continue;
- Considérant que peu d'organismes scolaires ont adopté un véritable dispositif d'insertion dans l'enseignement;
- Considérant les difficultés que doivent surmonter les enseignantes et les enseignants en début de carrière;

35. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DES RELATIONS DE TRAVAIL. *La banque d'exploitation, Percos*, 15 février 2002.

À titre d'indication, pour les années récentes, 231 enseignants en début de carrière et ayant obtenu la permanence ont démissionné en 2000-2001; 193 enseignants ont fait de même en 1999-2000 et 201 enseignants, en 1998-1999. Par ailleurs, 26 enseignants à leur deuxième année à temps plein et en voie d'obtenir la permanence ont démissionné en 2000-2001; 35 enseignants l'ont fait en 1999-2000 et 44 enseignants, en 1998-1999.

35. WONG, Harry K. « Induction : The Best Form of Professional Development », *Educational Leadership*, Vol. 59, no 6, March 2002, p. 52-54.

36. CANADIAN ALLIANCE OF EDUCATION AND TRAINING ORGANIZATIONS (CAETO). *The ABCs of Educator Demographics - Highlights of the Findings of a Situational Analysis of Canada's Education Sector Human Resources*, Ottawa, January 2002.

CANADIAN TEACHER'S FEDERATION. « Demographics of the Teaching Profession : The Changing Nature of Teaching in Canada », *Conference Report*, January 2001.

- Considérant que l'insertion dans l'enseignement exige des ressources diversifiées et qui diffèrent selon les organismes scolaires;
- Considérant l'urgence de mettre en œuvre des plans ou des programmes d'insertion dans l'enseignement;
- Considérant que l'adoption et la mise en œuvre d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement constitue un moyen efficace d'adapter rapidement les compétences des enseignantes et enseignants aux particularités de la classe et du milieu scolaire, de développer le sentiment de compétence professionnelle et de contrer l'abandon de la profession;

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation d'énoncer ses orientations en matière d'insertion dans l'enseignement, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, et de soutenir leur mise en œuvre.

Chapitre 4

Des pratiques et des règles à réviser

4.1 Les conditions d'entrée dans la profession

Si l'insertion dans l'enseignement constitue une priorité pour la commission scolaire, il faut que les pratiques d'engagement et les conditions d'accès à la profession soient révisées. Des défis sont donc à relever pour de meilleurs rapports intergénérationnels, mais aussi par souci du bien commun, à savoir : l'amélioration du climat de travail, la conscience de la solidarité professionnelle qui contribue à faire de l'école un milieu de vie et de travail intéressant, la persévérance dans la profession et la réussite éducative.

Croire que l'insertion dans l'enseignement doit se dérouler dans les conditions les plus difficiles, cela est contraire à l'entrée dans toute profession digne de ce nom. Comme l'enseignant développe progressivement ses compétences, il faut lui permettre une entrée dans la profession qui donne les meilleures chances de survie professionnelle, d'une part, et assure la réussite de ses élèves, d'autre part.

Cette responsabilité sociale doit être prise en considération dans les mécanismes qui président à l'affectation des enseignants et à la répartition de la tâche globale dans un établissement d'enseignement. Il revient donc tant à la direction qu'à l'association syndicale de revoir ces mécanismes en tenant compte de l'inexpérience qui se répercute sur la lourdeur et la complexité de la tâche. C'est là un défi de taille à relever pour les prochaines années.

L'enseignant débutant risque de recevoir son affectation alors que les journées pédagogiques ont commencé ou même que les élèves sont déjà en classe; dans le meilleur des cas, il aura fait un des quatre stages de sa formation initiale dans cet établissement d'enseignement. Parfois, il arrive qu'il hérite de plusieurs préparations de cours, voire de cours n'appartenant pas aux disciplines pour lesquelles il s'est donné une formation.

On rétorquera que les queues de tâche existent et que, à défaut de volontaires, elles sont offertes aux nouveaux membres du personnel. Il y a ici un espace pour la réflexion sur cette pratique. Si, dans certains milieux scolaires, on ne peut améliorer la situation, il faudra investir davantage dans le dispositif d'insertion dans l'enseignement. En effet, la maîtrise d'une discipline dont on ne possède que les rudiments, et dont on doit faire l'apprentissage au fur et à mesure de son enseignement, commande un effort personnel qui doit être soutenu et pris en considération dans le calcul de la lourdeur de la tâche.

Enseigner ne consiste pas seulement à diluer un contenu; enseigner exige une connaissance approfondie de la discipline et de la culture qui lui est propre. C'est précisément l'objet d'une orientation retenue pour la formation à l'enseignement, soit former un « maître cultivé ». Encore faut-il que le milieu de l'enseignement lui-même n'y fasse pas obstacle en réduisant les enseignants en début de carrière à de simples exécutants à qui sont confiés les cours restants au lieu de les considérer comme de véritables professionnels qui participent aux diverses activités pédagogiques sur un pied d'égalité avec l'équipe existante.

4.1.1 La priorité d'emploi

Les règles d'attribution de la priorité d'emploi diffèrent selon les ententes locales : dans certaines commissions scolaires, seules sont comptabilisées les heures d'enseignement dans le champ d'enseignement figurant au brevet d'enseignement; ailleurs, toutes les heures sont prises en considération. Dans ce contexte, si un enseignant refuse une tâche qu'il juge trop lourde ou pour laquelle il se reconnaît incompetent, un autre l'acceptera sans doute et le devancera sur la liste de priorité. L'enseignant qui accepte une charge déraisonnable, compte tenu de sa formation initiale et de son inexpérience, n'est pas toujours conscient qu'une telle décision peut le conduire à des défis qu'il ne pourra surmonter, avec comme conséquence le stress, l'épuisement professionnel ou la dépression, voire l'abandon de la carrière.

4.1.2 Le métier d'enseignant : un métier exigeant

Soulignons ici le fait qu'enseigner n'a jamais été facile, même si l'expérience aide. Pour l'enseignant débutant, cela exige un surcroît d'énergie et de travail, un sens peu commun de la créativité et une bonne dose d'humour sans oublier une santé à toute épreuve. Et, faut-il le rappeler, se bâtir une santé physique et mentale d'enseignante ou d'enseignant suppose un long apprentissage; les enseignants d'expérience peuvent aussi aider leurs jeunes collègues à apprendre à surmonter la fatigue et le stress propres à l'enseignement.

On ne peut établir la proportion de celles et ceux pour qui la première tâche sera la plus difficile de leur carrière, car, pour ce qui est des enseignants occasionnels n'ayant pas de contrat, ils risquent de ne pas persévérer et, conséquemment, de ne pas être pris en considération dans les statistiques. Toutefois, le discours ambiant est trop souvent celui de la résignation devant une tâche déraisonnable pour une débutante ou un débutant et qui demeure difficile pour des enseignants d'expérience, bien formés et heureux dans leur profession.

4.1.3 L'affectation du personnel enseignant débutant

Tous les acteurs de l'école sont conviés à réfléchir aux aménagements qui pourraient être apportés au processus de répartition de la tâche globale qui relève d'une entente locale. Les décisions prises ont des effets déterminants sur le climat de l'école et, dans de nombreux cas, sur la qualité de l'enseignement. Il faudrait revoir les affectations faites au printemps quand, à la rentrée des classes, l'effectif scolaire commande un réexamen pour rendre les tâches les plus comparables possible, et cela, en considérant les contraintes particulières de l'école et en ayant à cœur de ne pas dépasser un nombre précis de préparations de cours.

Dans certains milieux, une culture ou des « traditions » relatives à l'affectation des enseignants doivent être revues. Il ne s'agit pas ici de répartir les torts ni de dénoncer ceux qui, de la partie syndicale ou de la partie patronale, ont introduit, appuyé ou maintenu certaines pratiques dont on peut interroger le souci de justice, sinon la pertinence. Il faut plutôt créer les conditions nouvelles qui favorisent le climat d'entraide entre collègues plus ou moins anciens et la responsabilité qui incombe à toute l'équipe enseignante d'assurer la qualité de l'enseignement. On doit cibler les paramètres qui sont à la portée de la direction de l'école et du personnel enseignant et sur lesquels il est possible d'agir, et cela, malgré les difficultés que cela pourra susciter temporairement.

Il convient donc de revoir les composantes de la tâche, sa lourdeur et sa complexité. Peut-être faudrait-il réorganiser la tâche des premières années d'enseignement en y intégrant des activités de formation, et cela, même si l'ajout d'une quatrième année au baccalauréat en enseignement a apporté des améliorations tangibles à la préparation des enseignants. À moyen terme, il faudrait aussi envisager des modes de prise en charge graduelle de la fonction comme cela se pratique dans plusieurs professions et dans l'enseignement universitaire.

4.2 Les règles relatives à l'affectation

Le COFPE reconnaît que certaines règles définissant la constitution de la tâche d'un enseignant et inscrites dans la convention collective peuvent représenter un obstacle à l'insertion dans l'enseignement; il constate que, dans les ententes locales, certaines règles qui balisent l'affectation doivent être révisées, sinon abandonnées, pour assurer une répartition plus juste de la tâche des enseignants, et notamment celle des enseignants débutants.

Le COFPE est sensible au fait que, malgré des modifications importantes auxquelles les parties patronale et syndicale auront pu consentir, il demeurera des queues de tâche qui alourdiront de manière déraisonnable la tâche de certains enseignants.

Parmi les règles qui régissent les ententes locales, certaines doivent être révisées, par exemple le pourcentage et l'aménagement des tâches à temps partiel qui peuvent être accordées et dont les effets se répercutent tout particulièrement sur la composition de la tâche de nombreux enseignants débutants, le critère de l'ancienneté qui est encore prédominant en certains milieux scolaires et qui est souvent considéré comme un acquis, le nombre de préparations de cours acceptable pour garantir la qualité de l'enseignement et auquel le directeur ou la directrice d'école doit accorder une grande vigilance.

Le COFPE considère que l'enseignant débutant ne doit pas être affecté à une tâche pour laquelle il n'est pas correctement préparé. Cela étant dit, il ne doit pas hériter d'une tâche déraisonnable même pour un enseignant expérimenté, et qui le sera davantage compte tenu de son inexpérience.

Dans les situations incontournables qui se produiront, même si des mesures ont été prises pour en minimiser le nombre et les effets, il convient qu'un soutien approprié soit donné aux enseignants en début de carrière tant par la commission scolaire, notamment par les conseillers pédagogiques des services éducatifs, que par la direction de l'école et l'équipe enseignante.

Recommandations 2 et 3

- Considérant les responsabilités des différentes instances dans la détermination des règles relatives à l'affectation du personnel enseignant ;
- Considérant l'existence de certaines pratiques dans le processus d'affectation du personnel enseignant ;
- Considérant les conséquences du processus d'affectation sur l'équité dans la tâche ;
- Considérant les répercussions de la lourdeur et de la complexité de la tâche sur la qualité de l'enseignement ;

- Considérant que l'expérience dans l'enseignement est un facteur important dans la qualité de la pratique pédagogique et, conséquemment, de la réussite des élèves ;
- Considérant que l'enseignant débutant doit obtenir la formation et le soutien appropriés pour accomplir toutes les composantes de sa tâche avec compétence ;

Le COFPE recommande que les règles afférentes à l'affectation du personnel enseignant et qui relèvent du système soient révisées et tiennent compte des queues de tâche qu'elles engendrent, et que pour celles qui font l'objet d'ententes locales, les parties patronale et syndicale prennent davantage en considération les objectifs d'ordre pédagogique rattachés à la qualité de l'enseignement et à la réussite scolaire et éducative dans la constitution de la tâche des enseignantes et des enseignants débutants.

Parallèlement, le COFPE recommande que l'entrée dans la profession enseignante se fasse de façon progressive et que l'enseignant débutant obtienne une tâche qu'il pourra raisonnablement, dans les conditions actuelles d'exercice de la profession, accomplir de manière correcte compte tenu de son inexpérience et de sa formation disciplinaire ; que, dans les situations incontournables où la tâche est particulièrement lourde et complexe, l'enseignant débutant reçoive la formation d'appoint et le soutien approprié tant du personnel de la direction de l'enseignement et des ressources humaines de la commission scolaire que de la direction de l'établissement et de l'équipe enseignante.

Chapitre 5

Les responsabilités des acteurs et des instances

Mettre en place les mesures facilitant la prestation d'un enseignement de qualité relève de toutes les instances et de tous les acteurs du monde de l'éducation; dans ce mouvement d'ensemble, toutes et tous doivent assumer les responsabilités qui leur sont dévolues.

5.1 Les responsabilités de la commission scolaire

Le COFPE connaît, par les résultats de ses différentes consultations, les préoccupations des commissions scolaires en ce qui a trait à l'insertion dans l'enseignement. Il a aussi pu examiner les activités d'accueil et de formation ainsi que les mesures de soutien et d'accompagnement mises en œuvre dans plusieurs commissions scolaires. Ces dernières reconnaissent généralement que les efforts financiers consentis sont très modestes, comparativement aux besoins à satisfaire, quelquefois plutôt d'ordre symbolique, eu égard au nombre d'enseignantes et d'enseignants en début de carrière qu'elles ont engagés. Toutes considèrent qu'elles manquent de ressources pour offrir les modes d'accompagnement adaptés à ces enseignants et aux établissements d'enseignement qui les accueillent.

5.1.1 L'adoption d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement : une priorité

L'adoption d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement (politique, stratégie, programme, plan d'action) relève de l'organisme scolaire.

Adopter un dispositif d'insertion suppose que, quels que soient les moyens mis en œuvre et diversement selon les établissements d'enseignement, les autorités de la commission scolaire aient des convictions bien ancrées quant à l'importance du soutien à apporter à la relève enseignante, encouragent la recherche de solutions à des problèmes ponctuels ou récurrents qui surviennent souvent en début de carrière, ne craignent pas d'innover en ce qui concerne la communication et les discussions pédagogiques, favorisent les relations harmonieuses entre les générations d'enseignantes et d'enseignants et incitent fortement tout le personnel enseignant à s'inscrire dans une démarche de formation continue. Leurs convictions doivent primer la rareté des ressources et les contraintes d'ordre organisationnel afin d'assurer la pérennité du dispositif d'insertion.

Peu importe les modalités retenues, le souci d'équité exige que tous les enseignants débutants aient accès à des services d'accompagnement ou à des mesures de soutien de même qu'à des activités de formation adaptées à leurs besoins pour assurer la qualité de l'enseignement en classe ainsi que l'intégration dans l'équipe enseignante.

De l'adoption d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement découleront des choix de formations particulières pour les enseignants accompagnateurs et les enseignants débutants, la reconnaissance de la fonction d'accompagnement, la conclusion d'éventuelles ententes de partenariat entre les directions d'école pour faciliter la mise en œuvre d'activités de formation et l'implantation de mesures de soutien, la mise en place d'ententes de partenariat entre les commissions scolaires et les facultés ou départements de sciences de l'éducation en vue de

favoriser la rétroaction sur les programmes de formation initiale et d'assurer le développement de la recherche pour le renouvellement continu de la profession enseignante.

Ainsi qu'il a déjà été mentionné, adopter un dispositif d'insertion dans l'enseignement ne doit pas être considéré comme une réponse à un impératif ponctuel et consécutif au renouvellement accéléré de l'effectif enseignant. Il s'agit plutôt d'un dossier permanent qui découle des orientations prises lors de la réforme de la formation à l'enseignement en vue d'assurer la valorisation de la profession enseignante et la qualité de l'enseignement; s'y sont rattachés les objectifs de réussite éducative et scolaire.

Dans le cas de l'organisme scolaire, l'investissement en fait de ressources humaines et financières pour assurer la formation et le soutien en début de carrière constitue, à n'en point douter, une économie à moyen terme et confirme son engagement, à l'exemple des entreprises et des sociétés responsables, envers la formation de son personnel et, conséquemment, son souci de la qualité de l'enseignement et de la réussite scolaire.

5.1.2 Une gestion en concertation

Il convient que l'organisme scolaire définisse clairement les rôles et les responsabilités des différentes instances, des groupes et des personnes dans le processus d'application du dispositif d'insertion dans l'enseignement qu'il adoptera.

Il ne s'agit pas de multiplier les acteurs dans la mise en œuvre du dispositif, mais plutôt de faire un effort collectif de conscientisation, s'il y a lieu de le faire, aux responsabilités respectives des différentes instances dans ce domaine, responsabilités qui ne sont pas nouvelles, mais que le contexte actuel rend plus percutantes.

Le point nouveau est le remplacement accéléré du personnel enseignant et le fait que, dans certaines écoles, les enseignants débutants sont plus nombreux que les enseignants permanents. C'est le cas dans plusieurs petites écoles; les débutants ne peuvent alors compter sur l'aide de collègues. La difficulté est plus grande encore quand la situation se conjugue avec la nomination d'une direction d'école à la fois nouvelle et itinérante.

Le COFPE considère que la coordination de l'insertion dans l'enseignement doit être conduite de concert tant par la direction de l'enseignement et celle des ressources humaines, au sein de l'organisme scolaire, le cas échéant, que par la direction de l'établissement et l'équipe-école. C'est à la direction de l'établissement d'en rendre compte annuellement à la direction générale et, là où un comité paritaire sera mis sur pied, il lui reviendra aussi d'exposer les résultats à cet égard après en avoir fait une évaluation en vue d'une mise à jour.

La coordination du dossier est déterminante pour assurer l'accessibilité aux différentes mesures d'insertion. Elle pourrait aussi être déléguée, par exemple dans le cas d'une commission scolaire à effectif réduit, à un directeur d'école responsable du dossier à la table de concertation des directions d'école. Il convient alors que, dans ces milieux, les directions d'école optent pour le partenariat avec les associations syndicales afin de trouver des solutions appropriées.

Il va de soi que le dispositif d'insertion dans l'enseignement doit répondre aux besoins du milieu et prendre en considération certaines contraintes d'ordre personnel, professionnel ou organisationnel; son application sera donc multiforme.

Recommandation 4

- Considérant que les enseignantes et les enseignants débutants ont des besoins de formation et d'accompagnement qui leur sont propres;
- Considérant que les commissions scolaires ont des responsabilités à exercer dans l'instauration d'activités et de mesures pour faciliter l'insertion dans l'enseignement;
- Considérant que les directions d'établissement doivent être appuyées par les instances de la commission scolaire pour mettre sur pied des activités de formation et des mesures de soutien à l'insertion dans l'enseignement;
- Considérant que tout le personnel enseignant débutant doit avoir accès aux activités de formation et aux mesures de soutien proposées;
- Considérant que peu de commissions scolaires, malgré leurs préoccupations quant au soutien à apporter à la relève enseignante, se sont donné un dispositif d'insertion dans l'enseignement;
- Considérant que les besoins des enseignants, les caractéristiques du milieu scolaire, notamment la taille de l'école, le nombre d'enseignants débutants et l'étendue du territoire de la commission scolaire sont autant d'éléments à envisager dans la définition des mesures de soutien à mettre en place;

Le COFPE recommande aux organismes scolaires de reconnaître l'insertion dans l'enseignement comme une priorité et, à cette fin, d'adopter un dispositif (politique, programme, plan d'action, etc.) aux modalités adaptées au milieu et qui précise les responsabilités dévolues à leurs instances (les directions des ressources humaines et de l'enseignement), aux directions d'établissement et aux autres acteurs de l'enseignement, et cela, de concert avec leurs partenaires, dont les instances syndicales, en vue d'en assurer la mise en œuvre, notamment l'accès de tout le personnel enseignant en début de carrière, tant du primaire et du secondaire que des centres d'éducation des adultes et des centres de formation professionnelle, aux activités de formation et aux mesures de soutien appropriées.

Le COFPE estime que la mise en œuvre du dispositif retenu pourrait se dérouler progressivement et qu'un élément incitatif d'ordre financier serait de nature à en faciliter l'implantation et à mieux en assurer l'accès à tous les enseignants débutants.

5.2 Les responsabilités de la direction de l'établissement d'enseignement

L'arrivée d'un nombre important d'enseignants dans certaines écoles, dont une majorité de débutants, influe sur la culture du milieu, et cela, peu importe la taille de l'école, car le

changement, sous quelque forme qu'il se présente, dérange toujours les habitudes. La direction est amenée à revoir certaines façons de faire et à réaliser les arbitrages qui s'imposent, car il faut faire la place qui revient à la relève sans que les anciens se sentent dépossédés de leur influence ou voient un certain « pouvoir » leur échapper : ils doivent accepter de partager leur espace culturel. D'une certaine manière, il y a là un deuil à faire; dans certains milieux, une page est tournée sur le plan de la culture en une seule année. Le virage ne peut être pratiqué de façon harmonieuse en l'absence d'un véritable leadership de la direction empreint de rigueur et d'inventivité.

5.2.1 L'insertion dans l'enseignement et la formation continue

Les mesures rattachées au dispositif d'insertion dans l'enseignement s'inscrivent dans le dossier plus général de la formation continue dont la responsabilité a été déléguée à la directrice ou au directeur de l'école :

« Le directeur d'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire, à la date et dans la forme que celle-ci détermine, des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel.

« Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant...³⁸. »

Dans cette perspective et conformément à la convention collective (chapitre 7) en ce qui a trait aux activités de perfectionnement diversifiées et multiformes qui sont destinées au personnel enseignant, il faut reconnaître que l'insertion dans l'enseignement ne constitue pas un nouveau dossier qui incomberait à la direction de l'école, mais bien une préoccupation intégrée aux responsabilités qui lui sont dévolues.

Il revient à la direction de l'école, de concert avec le personnel enseignant, de déterminer les avenues à proposer pour répondre aux besoins de l'école, mais aussi aux besoins particuliers de son personnel débutant afin qu'il développe les compétences acquises au cours de la formation initiale et donne un enseignement qui assure la réussite du plus grand nombre, car les élèves, peu importe l'expérience de celles ou de ceux qui leur enseignent, ont droit à un enseignement de qualité.

Déjà, dans *Réaffirmer l'école*, les auteurs reconnaissent la responsabilité de chaque enseignante et de chaque enseignant dans sa démarche de formation continue, tout en ajoutant que « les directions d'école doivent la favoriser, la soutenir, la rendre possible dans leur école en lui accordant de l'importance³⁹. »

38. QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q.*, chapitre I-13.3, Québec, art. 96.21.

39. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école - Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997, p. 113.

5.2.2 L'accès à la formation continue et à un soutien pertinent

La direction de l'école a la responsabilité de s'assurer que les enseignants débutants ont accès à un dispositif de formation pertinent. Elle doit aussi se préoccuper du contenu de la formation continue qui est proposée à l'ensemble de son personnel.

En effet, il doit y avoir adéquation entre les besoins de formation et les activités de formation retenues pour y donner suite. Or, dans une école où se conjuguent l'expérience et l'inexpérience du personnel enseignant, les besoins sont variés; les réponses données à ces besoins doivent aussi l'être. La direction de l'école doit être attentive aux besoins de tous et faire les arbitrages qui s'imposent, le cas échéant, car elle est responsable de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école : « Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école⁴⁰. »

Les données de la consultation du COFPE auprès des directions d'école indiquent que 52 p. 100 des répondants souhaitent que l'enseignant débutant soit « obligé de s'inscrire dans une démarche d'insertion », et cela, en considérant la souplesse dans la mise en œuvre du dispositif d'insertion, une même démarche n'étant pas imposée à tous les débutants. Quelques répondants ajoutent que le caractère obligatoire doit s'appliquer précisément parce que ceux qui en ont le plus besoin sont souvent ceux qui ne savent pas reconnaître et définir leurs besoins de soutien et de formation. D'autres répondants, soit 38 p. 100, suggèrent que l'enseignant débutant y soit « incité »; enfin, 10 p. 100 seulement estiment que l'enseignant débutant doit y être « invité ».

Les résultats de la consultation et sa connaissance du milieu de l'enseignement incitent le COFPE à proposer que les conditions soient réunies pour que les enseignants débutants s'inscrivent dans une démarche d'insertion, étant entendu que ces conditions relèvent de la direction de l'école et de la commission scolaire. Les contraintes d'ordre administratif ou organisationnel ne sauraient être invoquées pour ne pas donner suite à un impératif d'ordre pédagogique, soit assurer la qualité de l'enseignement, objectif inscrit dans la mission de l'école et réaffirmé par la réforme en cours.

Par ailleurs, le directeur de l'école serait avisé de faciliter la participation des stagiaires de troisième et de quatrième année aux journées pédagogiques, à des activités de formation proposées aux enseignants de l'école afin qu'ils prennent conscience que la profession enseignante, en période de réforme ou non, exige une adaptation continue aux groupes d'élèves, aux caractéristiques du milieu scolaire, une mise à jour des connaissances de la ou des disciplines enseignées et de leur didactique, etc. Le temps de stage peut aussi être habité par ces préoccupations qui aident à faire mûrir le projet professionnel. Dans cette perspective, les activités de formation qui réunissent les stagiaires et les enseignants doivent être encouragées par la direction de l'école.

Recommandation 5

- Considérant que c'est la responsabilité de la direction de l'école de faire connaître à la commission scolaire les besoins de perfectionnement de son personnel et de voir à

40. QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q.* chapitre I-13.3, Québec, art. 96.12.

l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers, tout en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant;

- Considérant que la formation initiale à l'enseignement, l'insertion dans l'enseignement et la formation continue doivent être articulées sur un continuum en vue de développer et de parfaire les compétences professionnelles et de les maintenir à un haut niveau tout au long de la carrière;
- Considérant que des activités de formation et des mesures de soutien destinées aux enseignants débutants, particulièrement celles qui répondent aux besoins de formation suscités par les caractéristiques du milieu, doivent aussi être proposées aux stagiaires en enseignement, et cela, d'autant plus si l'école prévoit recruter du personnel enseignant à court et à moyen terme;

Le COFPE recommande à la direction de l'établissement ainsi qu'aux instances des commissions scolaires d'élaborer et d'organiser des activités de formation et des mesures de soutien pour les enseignantes et les enseignants en début de carrière, de réunir les conditions facilitant leur inscription à ces activités et de trouver les moyens créatifs, le cas échéant, pour aplanir les difficultés et les contraintes d'ordre administratif qui pourraient entraver l'organisation des activités ou encore la participation des personnes à qui elles sont expressément destinées et d'inciter ces enseignants ainsi que les stagiaires à y participer avec assiduité.

5.2.3 La sensibilisation à l'insertion dans l'enseignement

Le système scolaire assiste à l'heure actuelle au renouvellement tant du personnel d'encadrement que du personnel enseignant. Or, pour accéder à un poste de direction d'établissement, une formation obligatoire a été élaborée.

Dans de nombreux cas, les nouveaux directeurs d'école sont accompagnés d'un directeur d'expérience, voire d'un directeur d'école nouvellement retraité ou d'un ancien directeur qui s'est joint la direction de la commission scolaire.

Le programme de formation de la relève du personnel d'encadrement, celui des directions d'établissement et celui des cadres affectés au siège social de la commission scolaire, doit inscrire une sensibilisation à leur responsabilité en ce qui a trait à la mise en œuvre d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement.

Le COFPE insiste sur cette responsabilité de la direction de l'établissement afin que celle-ci y accorde toute l'attention nécessaire certes, mais aussi pour que l'allocation de perfectionnement soit utilisée de façon optimale.

5.2.4 La supervision pédagogique

La supervision pédagogique, qui appartient à la direction de l'établissement, a pour objet le soutien professionnel et l'évaluation du personnel enseignant. Elle ne doit donc pas se réduire au

bilan de la gestion de classe, d'une part, et doit être indépendante de l'accompagnement de l'enseignant débutant par un collègue ou par l'équipe enseignante, d'autre part. Par l'analyse de pratique qu'elle permet, la supervision pédagogique vient appuyer le débutant dans sa démarche d'inscription dans un processus de formation continue.

En effet, l'évaluation du personnel enseignant débutant doit être précédée d'une évaluation formative en plusieurs étapes suivie des conseils appropriés, du soutien nécessaire et d'activités de formation pour corriger les lacunes observées, le cas échéant. C'est par son style de gestion, son sens de l'écoute, sa disponibilité, ses qualités de pédagogue que la directrice ou le directeur gagnera la confiance de l'enseignant débutant et le convaincra de son désir réel de l'aider à progresser dans son parcours professionnel. Ainsi la direction se rendra crédible et réduira les barrières psychologiques qui trop souvent entravent les rapports de franche collaboration qui doivent s'établir entre la direction et le personnel en début de carrière.

5.2.5 La constitution de la tâche

La direction de l'école est responsable de la tâche qu'elle confie à chaque membre de son personnel, et cela, en prenant en considération les contraintes découlant des règles budgétaires et de la convention collective :

« Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière⁴¹. »

Le COFPE est conscient des contraintes et de la pression qui pèsent sur les décisions de la direction de l'établissement en ce qui concerne la détermination de la tâche. Toutefois, il estime que les considérations d'ordre pédagogique doivent primer les considérations d'ordre administratif ou organisationnel (par exemple, le nombre d'enseignants à superviser), et cela, parce que les premières ont des effets sur la lourdeur de la tâche de l'enseignant débutant et, éventuellement, sur son parcours professionnel, d'une part, ainsi que sur la qualité de l'enseignement, la motivation des élèves et la réussite scolaire, d'autre part.

5.2.6 L'accompagnement des enseignantes et des enseignants en début de carrière

La direction de l'école doit s'assurer que chaque enseignant débutant pourra être accompagné par un enseignant qui possède les aptitudes et les compétences nécessaires pour bien remplir son rôle et qui a reçu la formation pertinente. Il va sans dire qu'il n'est pas toujours possible de faire un jumelage ou un parrainage simple; dans certains cas, nombreux sans doute là où se dessine un renouvellement accéléré du personnel enseignant, il faudra éventuellement envisager qu'un enseignant d'expérience accompagne plus d'un collègue, voire que l'enseignant accompagnateur soit rattaché à une autre école, notamment dans les petites écoles primaires.

41. *Ibid.*, art. 96.21.

Il est souhaitable que la direction sollicite, parmi les enseignantes et les enseignants associés qui ont reçu la formation pour l'encadrement de stagiaires, celles ou ceux qui ont aussi les aptitudes, les attitudes et l'intérêt pour guider leurs nouveaux collègues, car il y a une différence notable entre encadrer un stagiaire et accompagner un collègue vers l'autonomie professionnelle.

Si la direction de l'école ne dispose d'aucun enseignant associé, elle devra se préoccuper de sensibiliser l'équipe enseignante à sa responsabilité collective à l'égard de la relève enseignante et susciter l'adhésion d'enseignants volontaires. Elle pourra aussi avoir recours aux conseillers pédagogiques rattachés à la direction de l'enseignement de la commission scolaire.

Même si le COFPE met l'accent sur l'accompagnement personnalisé, ce mode d'accompagnement souvent assimilé au mentorat⁴² n'est pas partout disponible, d'une part, et ne saurait répondre, à lui seul, à tous les besoins et à toutes les attentes des débutants, d'autre part. Le discernement et le réalisme sont indispensables pour trouver les moyens adaptés à chaque situation.

Le COFPE est sensible au fait que, dans certains contextes particuliers souvent liés à la taille de l'effectif scolaire, la directrice ou le directeur de l'établissement devra jouer un rôle d'accompagnement pédagogique et faire preuve de discernement et de doigté, car les fonctions d'accompagnement et de supervision pédagogique ne sauraient être confondues.

Ce sont là des motifs parmi d'autres qui incitent le COFPE à recommander que la commission scolaire adopte un dispositif d'insertion dans l'enseignement, ce qui facilitera la conclusion d'ententes de partenariat entre ses établissements. Dans ce contexte, les technologies de l'information et de la communication doivent aussi être largement mises à contribution.

Recommandation 6

- Considérant que la réforme de l'école québécoise met l'accent sur la concertation, la collaboration et le travail d'équipe;
- Considérant que les objectifs de la réforme exigent du temps pour être atteints;
- Considérant que le climat qui règne à l'école se répercute dans la classe;
- Considérant que des ententes de partenariat entre les établissements doivent être soutenues pour réaliser la triple mission de l'école, soit instruire, qualifier et socialiser;

Le COFPE recommande à la direction de l'école d'encourager et de stimuler l'ensemble de l'équipe enseignante et de travailler avec elle afin de trouver des moyens innovateurs et créatifs pour faire de l'école un milieu de vie convivial et une communauté d'apprentissage et, qu'à cette fin, l'aménagement de la tâche globale, y compris l'accompagnement des enseignantes et des enseignants débutants, soit revu en collégialité, et cela, en vue de rendre possible la création d'une communauté de pratique.

42. Voir la section 6.2 : « Le mentorat ».

5.3 Les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant débutant

Si la direction de l'établissement doit proposer un projet d'insertion, l'enseignante ou l'enseignant débutant doit prendre en main son apprentissage, car il est l'acteur principal de son intégration dans l'école et dans la profession.

5.3.1 Le développement des compétences professionnelles

Il est du devoir de l'enseignant « de prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle⁴³ ».

Le document ministériel ayant pour titre *La formation à l'enseignement : Les orientations —Les compétences professionnelles* retient douze compétences et détermine un niveau de maîtrise que le diplômé en enseignement doit avoir atteint au terme de sa formation initiale. Le document lui-même mentionne le caractère arbitraire et difficilement évaluable du niveau de maîtrise retenu pour chacune des compétences.

Parce qu'il est un professionnel, l'enseignant débutant sait qu'il doit parfaire sa formation et que le diplôme ne fait pas de lui un enseignant confiant en ses forces, maître de sa classe et de la discipline qu'il enseigne, créatif en toute situation et motivant pour ses élèves. Pour assurer l'adéquation entre ses compétences et les exigences de la discipline qu'il enseigne et répondre aux besoins de ses élèves, il participera donc à des activités de formation qui relèvent de l'établissement d'enseignement ou de la commission scolaire ou, encore, il s'inscrira à des cours universitaires, à des colloques ou à des congrès pédagogiques ou disciplinaires.

5.3.2 L'obligation de s'inscrire dans une démarche d'insertion dans l'enseignement

Il ne convient pas de discuter ici de l'importance du dossier d'apprentissage, et ce, peu importe l'appellation qu'on lui donne, pour les enseignants d'expérience ou qui ont acquis la permanence. L'avis du COFPE sur la formation continue⁴⁴ renferme sa position sur le sujet.

L'enseignant débutant doit, pour atteindre et maintenir un haut niveau de compétences professionnelles, parfaire sa formation disciplinaire, didactique et pédagogique, acquérir les outils et développer les moyens pour accomplir toutes les facettes de sa tâche avec compétence en prenant en considération les caractéristiques de ses élèves et du milieu scolaire.

Comme les difficultés qui guettent les enseignants débutants diffèrent, notamment selon l'ordre d'enseignement et les caractéristiques du milieu scolaire, la formation et le type de soutien pour les aider à remplir efficacement leur tâche au quotidien ne sauraient être les mêmes pour tous.

Recommandation 7

- Considérant que l'enseignant doit prendre des mesures appropriées afin d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;

43. QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q.*, chapitre I-13.3, Québec, art. 22,6°.

44. COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, Québec, novembre 2000, p.48 et 52.

- Considérant que les changements sociaux, culturels et démographiques ont des répercussions en milieu scolaire;
- Considérant que l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir exercer sa fonction critique quant à l'intégration, dans sa pratique quotidienne, des progrès de la recherche dans les savoirs disciplinaires et didactiques ainsi que dans les technologies;
- Considérant que le brevet d'enseignement ne saurait, à lui seul, garantir la qualité de l'enseignement donné par son titulaire si ce dernier n'inscrit pas sa pratique d'enseignement dans un processus de formation continue portant notamment sur les aspects pédagogique, didactique et disciplinaire de sa profession;

Le COFPE recommande à l'enseignante ou à l'enseignant en début de carrière, à l'instar de l'ensemble des enseignants, de se donner un plan de formation continue, et cela, en collaboration avec les personnes qui l'accompagnent dans son développement professionnel.

5.4 Les responsabilités de l'équipe enseignante

5.4.1 L'accueil de la relève

Dans le processus de professionnalisation, l'équipe-école a un rôle à jouer, notamment pour contrer le sentiment d'isolement qui accable plus d'un enseignant à ses débuts dans la profession. À cette fin, elle doit l'aider à développer un sentiment d'appartenance à l'école, le soutenir dans ses efforts pour apprivoiser son milieu de travail, lui inspirer le dynamisme des commencements et lui éviter ainsi l'essoufflement et l'épuisement qui sont le lot de ceux qui n'ont pas appris à s'en méfier lorsque les difficultés ou les défis trop importants se pointent à l'horizon.

Chaque enseignante et chaque enseignant en exercice doivent avoir à cœur la qualité de l'insertion dans l'enseignement, se montrer accueillants et disponibles envers la relève, promouvoir les activités de formation qui lui sont dédiées et celles qui sont proposées à l'ensemble des enseignants de l'école, et cela, afin de favoriser l'autonomie professionnelle des débutants.

Il va sans dire que la présence d'enseignants débutants dans les différents mécanismes de participation de l'établissement d'enseignement ou de l'organisme scolaire est de nature à favoriser l'émergence de lieux de discussion et de réflexion sur les moyens d'action adaptés à chaque milieu en vue de susciter le sentiment d'appartenance et de créer ainsi un climat de convivialité essentiel au développement de la maturité professionnelle. Le conseil des enseignants, l'assemblée générale des enseignants d'un établissement ou toute autre structure de participation doivent notamment pratiquer une ouverture en ce sens.

5.4.2 L'accompagnement des enseignantes et des enseignants en début de carrière

Selon la Loi sur l'instruction publique, « il est du devoir de l'enseignant [...] de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière⁴⁵ ».

45. *Ibid.*, art. 22.6.1^o.

S'il est du devoir de l'équipe enseignante, et de chacune et chacun des enseignants individuellement, de collaborer à l'accompagnement des enseignants en début de carrière, la loi n'explicite cependant pas comment cela doit se faire.

On conviendra ici que « collaborer » désigne une responsabilité exercée à la fois individuellement et collectivement par l'équipe enseignante, là où il y a suffisamment d'enseignants pour parler d'une équipe « aidante », étant entendu que, dans ce contexte précis, les enseignants débutants ne font pas partie de cette équipe; cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne peuvent pas former des groupes ou des réseaux d'entraide pédagogique.

De façon générale, on peut considérer que les enseignantes et les enseignants de l'école vont aider le nouvel arrivant à « se retrouver » dans l'école, notamment en ce qui concerne l'accès aux ressources matérielles ou encore le fonctionnement ou l'organisation de l'école. À tour de rôle, les enseignants répondent aux questions et, souvent, anticipent les besoins à satisfaire, et cela, pour la bonne marche de l'école et le bénéfice de tous.

Quelles que soient les modalités retenues pour la mise en œuvre du dispositif d'insertion dans un établissement d'enseignement, et diversement selon l'ordre d'enseignement, la taille et les caractéristiques de l'école, l'équipe enseignante proposera de l'aide ponctuelle, facilitera l'intégration des débutants dans l'équipe-matière ou l'équipe de cycle, notamment en suggérant leur participation à des groupes de discussion réunissant enseignants expérimentés et novices où ces derniers se sentiront écoutés, appuyés ou conseillés et où ils voudront bien partager les difficultés et les réussites de leur pratique au quotidien.

Il arrive que des enseignants se rendent compte de l'inconfort d'un collègue, mais ne se sentent pas à l'aise dans une fonction d'accompagnement ; d'autres, tout en constatant la situation, estiment que les débutants apprendront de leurs erreurs, sur le tas, et que les meilleurs s'en sortiront; les autres échoueront ou abandonneront. Cette dernière attitude ne peut être tolérée.

L'existence d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement devrait susciter un plus grand engagement de l'équipe enseignante envers les nouveaux collègues afin d'assurer l'intégration harmonieuse de ces derniers, mais aussi afin de les aider à développer leurs compétences professionnelles en vue de la réussite de leurs élèves.

Recommandation 8

- Considérant que le renouvellement du personnel enseignant entraîne, dans plusieurs milieux, un choc des cultures, sinon une source potentielle de conflits intergénérationnels;
- Considérant qu'un climat de solidarité et de convivialité contribue grandement à la persévérance dans l'enseignement et à la réussite éducative;

Le COFPE recommande à l'équipe enseignante, de même qu'à chacune et à chacun des enseignants en particulier, d'accueillir et d'accompagner, selon les modalités convenues en collégialité, les enseignantes et les enseignants débutants, de leur faire une place dans les structures de participation de l'établissement d'enseignement et de la commission scolaire ainsi que de consacrer le temps et les ressources nécessaires aux activités de formation et aux mesures de soutien qui auront été retenues.

5.5 Les responsabilités du syndicat

5.5.1 La collaboration du syndicat avec la commission scolaire

Le syndicat a la responsabilité de collaborer à la définition, à la mise en œuvre et à l'évaluation des mesures d'accueil et de soutien à l'insertion, tant au sein de la commission scolaire qu'à l'intérieur de chaque établissement d'enseignement qui accueille du personnel en début de carrière, et cela, afin de trouver des modes d'accompagnement et de soutien adaptés aux personnes et à leur milieu d'appartenance.

Dans le cas où la modalité retenue fait l'objet d'une entente, le syndicat a la responsabilité de participer activement à l'implantation et au respect de l'entente.

5.5.2 L'accueil et l'information

Le syndicat doit accueillir tout nouveau membre et s'assurer que ce dernier connaît et comprend bien ses conditions de travail ainsi que ses droits et obligations concernant la profession. Il doit informer l'enseignant débutant du nom de la personne déléguée syndicale de l'école à laquelle il est affecté.

Le syndicat doit sensibiliser les enseignants d'expérience à leurs responsabilités dans l'accompagnement des enseignants débutants, et cela, en vue de contribuer à leur intégration harmonieuse dans l'équipe-école.

En outre, le syndicat doit inciter ses nouveaux membres à s'inscrire résolument dans un processus de formation continue.

Par ailleurs, le syndicat souhaite la constitution de postes à temps plein pour réduire la précarité dans l'enseignement, ce à quoi le COFPE souscrit. Cela étant dit, il devrait accorder une attention particulière, de concert avec la direction des ressources humaines de la commission scolaire et les directions d'établissement d'enseignement, aux aménagements possibles dans la constitution des postes pour éviter la création de tâches d'une lourdeur déraisonnable. Une réflexion en ce sens s'impose dans les instances syndicales et au comité des jeunes enseignantes et enseignants du syndicat, là où un tel comité existe.

Recommandation 9

- Considérant que l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement exigent la collaboration de tous les acteurs de l'école ;
- Considérant les responsabilités habituelles d'un syndicat envers ses membres, notamment ses responsabilités en ce qui a trait à l'information, à l'éducation et à la conscientisation de ses nouveaux membres ;
- Considérant les préoccupations du syndicat pour la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire ;

Le COFPE recommande au syndicat de l'enseignement de travailler en collaboration avec les instances de la commission scolaire responsables de l'insertion dans l'enseignement et avec les directions d'établissement d'enseignement pour trouver les modes d'accompagnement appropriés, d'accueillir les enseignantes et les enseignants débutants, de les informer de leurs droits et devoirs, de promouvoir leur participation aux comités et autres instances syndicales et de les inciter à s'inscrire dans une démarche de formation continue .

Chapitre 6

L'accompagnement en début de carrière

6.1 L'accompagnement dans la tâche éducative

La fonction d'accompagnement, sous quelque modalité qu'elle se présente, s'inscrit dans le temps, et celui-ci varie selon les types d'accompagnement et les besoins des enseignants accompagnés. Il est primordial de reconnaître la fonction d'accompagnement et de la valoriser.

Selon la convention collective du personnel enseignant⁴⁶, la « tâche éducative », qui est une composante de la « fonction générale », peut comprendre des activités liées à l'enseignement, à l'encadrement, à la récupération ou à certains types de surveillance; dans tous les cas, il s'agit d'activités qui se déroulent en présence d'élèves.

Le cadre limité qui définit la « tâche éducative » pourrait être élargi et comprendre des fonctions d'accompagnement ou d'encadrement d'enseignants débutants, ce qui suppose une reconnaissance de la fonction. Cette adaptation est faite, ou envisagée, dans certains milieux scolaires. Bien que cela s'inscrive dans la tâche éducative, force est de constater que dans le temps de présence au lieu assigné, une certaine disponibilité existe déjà. On conviendra qu'il demeure difficile de comptabiliser le temps nécessaire pour l'accomplissement de la fonction, mais là ne réside pas l'essentiel de la question.

Par ailleurs, la fonction particulière de mentor ou de tuteur devrait s'inscrire dans la « fonction générale⁴⁷ » de la tâche des enseignants, mais cette composante, qui constitue une diversification de la tâche, devrait être réservée aux enseignants qui peuvent démontrer qu'ils ont l'intérêt et les compétences voulues pour l'accomplir correctement. Le COFPE considère qu'une réflexion s'impose pour trouver un espace où inscrire l'exercice de la fonction d'accompagnement.

6.2 Le mentorat

Parmi les différents modes d'accompagnement du personnel enseignant débutant, mentionnons le mentorat. La direction de l'établissement voit alors à s'assurer que l'enseignant débutant est jumelé à un enseignant d'expérience qui respecte les conditions ou les exigences de la fonction.

Selon les résultats de la consultation du COFPE auprès des directions d'école, 52 p. 100 des répondants auraient proposé des activités de parrainage, de tutorat ou de mentorat à des enseignants en début de carrière en 1999-2000 ou en 2000-2001. À la question portant sur un ordre de priorité à établir à partir de quatorze modes d'accompagnement, 50 p. 100 des répondants font du mentorat leur premier choix.

46. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2000-2002*, Québec, mai 2000, art. 8-6.01, p. 112.

47. *Ibid.*, art. 8-2.01, p. 110.

L'enquête réalisée par Le Maistre, Boudreau et Paré de l'Université McGill pour le compte du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) préconisait aussi d'adopter le mentorat comme forme de soutien à la relève enseignante⁴⁸.

Les consultations effectuées auprès de différents acteurs du milieu scolaire, y compris des enseignantes et des enseignants débutants, font clairement ressortir que l'accompagnement par un collègue, s'il ne constitue pas l'unique voie à explorer, est généralement le plus propice à conduire l'enseignante ou l'enseignant débutant vers la maîtrise du métier. Lorsque ce mode d'accompagnement est retenu, tous les acteurs considèrent que les attributions du mentor doivent être définies avec précision et qu'il faut accorder à l'exercice du mentorat les moyens conséquents.

6.2.1 Le choix des enseignantes et des enseignants accompagnateurs

Les enseignants accompagnateurs doivent être reconnus par l'équipe-école pour leur engagement dans la profession et leur leadership pédagogique, leur maîtrise de la discipline d'enseignement et leurs compétences professionnelles, leur respect des orientations pédagogiques, leur promotion de la culture et des valeurs du milieu qui inspirent le projet éducatif de l'école, leur empathie ainsi que leur capacité à ressentir les besoins et les difficultés de leurs nouveaux collègues.

L'enseignant accompagnateur est un conseiller : il ne doit pas se poser en expert infailible en matière disciplinaire ou pédagogique, mais plutôt établir des rapports égalitaires, sur le plan professionnel, et de confiance mutuelle, sur le plan personnel.

L'enseignant accompagnateur doit se porter volontaire pour l'accompagnement d'un ou de plusieurs débutants. La direction de l'école ne saurait lui imposer ces fonctions même si elles sont compensées par un allègement de la tâche d'enseignement.

Quant à l'enseignant débutant, il devrait avoir la possibilité, à moins que le nombre d'enseignants accompagnateurs ne soit trop restreint, de choisir la personne avec qui il se sent en confiance pour commencer son parcours professionnel ou, à tout le moins, il devrait être consulté à cet égard.

6.2.2 Une formation pour les enseignantes et les enseignants accompagnateurs

Rappelons que les attitudes et les habiletés interpersonnelles de l'enseignant accompagnateur, notamment en ce qui a trait à la communication, ne sont pas nécessairement les mêmes que celles qui sont attendues d'un enseignant associé à l'endroit de son stagiaire. Si bon nombre d'enseignants associés s'avèrent d'excellents mentors, parrains ou enseignants accompagnateurs, il y a lieu d'être sensible à la particularité de la fonction d'accompagnement auprès de collègues, inexpérimentés certes, mais qui partagent le même statut professionnel. En effet, tous les enseignants n'ont pas la même facilité à transmettre leur savoir d'expérience; ce constat à lui seul ajoute à la pertinence d'élaborer et de rendre accessible une formation à l'intention des enseignants accompagnateurs.

48. LE MAISTRE, Cathrine, Spencer BOUDREAU et Antony PARÉ. *Mentorat pour les enseignants débutants: Estimation de l'appui demandé et fourni*, Montréal, Université McGill, 2001, p. 43.

Par ailleurs, les consultations du COFPE révèlent que plus des trois quarts des enseignants accompagnateurs n'ont pas reçu de formation pertinente soit que la direction de l'école pense que l'expérience et le leadership pédagogique suffisent, soit qu'elle estime que la formation reçue par l'enseignant associé le prépare adéquatement à la fonction de mentor ou de parrain ou, à tout le moins, à défaut d'une formation axée sur le développement de compétences particulières, cette formation constitue une solution de rechange à envisager.

Idéalement, la formation à donner aux enseignants accompagnateurs doit porter sur les éléments qui sont propres à la fonction après en avoir défini et circonscrit les composantes; à cela s'ajoute l'importance à donner au raisonnement pédagogique dans la consolidation des acquis de la formation initiale. L'information disponible démontre que le milieu scolaire éprouve de la difficulté à réfléchir à sa pratique pédagogique et à utiliser la rétroaction comme outil de formation continue. À cet égard, le développement du raisonnement pédagogique et didactique devrait faire l'objet d'une activité de formation pour tous les enseignants.

6.2.3 La reconnaissance de la fonction d'enseignante ou d'enseignant accompagnateur

La fonction d'enseignant accompagnateur (tuteur, mentor, parrain, etc.) doit être clairement définie ; de plus, elle doit être reconnue correctement parmi les composantes de la tâche. Si cela se révélait impossible, la fonction devrait être rémunérée de façon équitable. Il est impératif que l'enseignante ou l'enseignant accompagnateur se porte volontaire pour exercer cette fonction qui exige des compétences et des aptitudes particulières, d'une part, et une formation appropriée, d'autre part. Cela étant dit, il ne saurait être question que cette fonction ne fasse l'objet que d'une rémunération symbolique. L'enseignante ou l'enseignant accompagnateur doit jouir de conditions optimales pour remplir sa fonction.

6.3 La diversification de la fonction d'enseignante ou d'enseignant

Dans le contexte de l'examen de l'équité dans la détermination d'une tâche à temps plein, il convient d'interroger le *statu quo* des conventions collectives. Des aménagements pouvant introduire plus de souplesse pourraient être pratiqués.

La recherche, la participation à des formations particulières pour développer une expertise propre à un milieu, la gestion et l'organisation de la formation pratique dans une école, la formation des enseignants associés et des enseignants accompagnateurs, l'animation de groupes de travail, divers modes d'accompagnement des enseignants débutants dont le mentorat, le parrainage ou le tutorat, voilà autant d'éléments à considérer parmi les composantes de la tâche pour certains enseignants d'expérience; cela contribuerait aussi à libérer des groupes d'élèves pour les enseignants débutants.

La mise en oeuvre d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement est une occasion de revoir l'aménagement de la tâche et de créer une communauté d'apprentissage où les responsabilités de chacune et de chacun seront mieux déterminées.

À moyen terme, il faudra envisager sérieusement une diversification⁴⁹ de la carrière en enseignement et ainsi reconnaître officiellement une tâche lourde, complexe et récurrente qui est notamment celle de l'accompagnement du personnel enseignant débutant. Cela valoriserait l'engagement professionnel auprès des collègues consécutif à un effort personnel dans la formation et la recherche en enseignement. Cet engagement en vue du renouvellement qualitatif de la profession enseignante serait aussi pris en considération dans un mécanisme de promotion réservé à celles et à ceux qui se distinguent par leur motivation, leur engagement et leur leadership.

Recommandation 10

- Considérant que l'enseignant a le devoir de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;
- Considérant que l'accompagnement du personnel enseignant en début de carrière est la responsabilité collective de l'équipe-école et la responsabilité individuelle de chacun de ses membres ;
- Considérant que l'accompagnement des enseignants débutants peut constituer une responsabilité particulière confiée à un certain nombre d'enseignants d'expérience répondant aux exigences de la fonction et qui l'acceptent sur une base volontaire;
- Considérant qu'il convient d'élargir le sens de la fonction générale de l'enseignante ou de l'enseignant en y ajoutant notamment l'accompagnement du personnel enseignant en début de carrière;
- Considérant qu'il convient d'inclure la fonction d'accompagnement des enseignants en début de carrière comme une composante de la tâche des enseignantes et des enseignants qui acceptent cette responsabilité;
- Considérant que l'accompagnement des enseignants débutants, notamment sous la forme de parrainage, de tutorat ou de mentorat, peut être incontournable pour qu'ils s'épanouissent dans la profession et atteignent rapidement la maturité professionnelle;
- Considérant que la convention collective du personnel enseignant doit être harmonisée avec la Loi sur l'instruction publique;

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation, ainsi qu'aux comités patronaux et syndicaux de négociation, d'assurer l'harmonisation de la convention collective avec la Loi sur l'instruction publique et de reconnaître tout mode d'accompagnement des enseignantes et des enseignants en début de carrière, et notamment le parrainage, le tutorat et le mentorat et, à cette fin, d'inscrire ces modes d'accompagnement dans la définition de la fonction d'enseignante et d'enseignant.

49. Le COFPE s'inspire ici de « Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation initiale à l'enseignement ? », *Formation et profession*, vol. 8, n° 1, décembre 2001, p. 1-10.

Chapitre 7

Des partenariats à développer

7.1 Le partenariat entre les commissions scolaires

Les ententes de partenariat entre les commissions scolaires d'une même région sont indispensables pour rentabiliser les activités de formation et la recherche en matière d'insertion dans l'enseignement. Cela nécessite une contribution d'appoint, car les commissions scolaires innovatrices et créatives ne doivent pas porter seules le financement d'activités dont toute la communauté éducative bénéficiera.

Les commissions scolaires anglophones dont les établissements, souvent dispersés sur un vaste territoire, sont aussi situés sur le territoire de commissions scolaires francophones reconnaissent l'intérêt, lorsque les enseignants sont bilingues, de favoriser la participation aux mêmes activités de formation, notamment pour des motifs d'économie de déplacements et, conséquemment, de temps et d'argent.

Il y a aussi lieu d'encourager la collaboration d'enseignants anglophones à des projets de recherche sur l'un ou l'autre aspect de l'insertion dans l'enseignement conduits en milieu francophone.

7.1.1 La mise en commun de ressources pour l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement

Recommandation 11

- Considérant que plusieurs commissions scolaires se sont donné des plans et des services d'insertion dans l'enseignement, qu'elles les ont expérimentés, évalués et mis à jour;
- Considérant les ressources que certaines commissions scolaires ont investies dans l'élaboration de plans d'insertion dans l'enseignement et de projets de recherche afférents ainsi que dans la coordination de ces dossiers;
- Considérant les ressources limitées dont disposent les commissions scolaires et le coût rattaché à l'élaboration d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement;
- Considérant que, pour des motifs liés tant au nombre d'enseignants débutants d'une école ou d'une commission scolaire qu'à leur dispersion sur le territoire de celle-ci, il serait avantageux que des activités de formation organisées dans une commission scolaire soient aussi proposées à des enseignants de commissions scolaires limitrophes ou rattachées à une même direction régionale du ministère de l'Éducation;

Le COFPE recommande aux commissions scolaires de conclure des ententes de partenariat, notamment afin de partager leurs ressources, de faciliter l'accès de leurs enseignants débutants à des activités de formation et à des mesures de soutien qui répondent à leurs besoins; à cette fin, le COFPE considère qu'elles devraient recevoir le soutien approprié du ministère de l'Éducation, notamment par l'intermédiaire de leur direction régionale.

7.1.2 L'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Comme il a déjà été mentionné⁵⁰, peu de commissions scolaires ont recours aux technologies de l'information et de la communication pour la mise en œuvre ou la diffusion de mesures d'insertion dans l'enseignement. Pourtant, il y aurait avantage à ce qu'elles s'associent pour concevoir des activités de formation ou des mesures de soutien à l'insertion et les rendre disponibles au plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants débutants, tant à l'intérieur de la commission scolaire que dans d'autres commissions scolaires.

Recommandation 12

- Considérant l'importance des technologies de l'information et de la communication pour faciliter l'accès à des activités de formation et à des mesures de soutien;
- Considérant que certaines commissions scolaires doivent procéder à un renouvellement accéléré de leur personnel enseignant, y compris, dans certains cas, le remplacement de l'effectif enseignant de certaines écoles;
- Considérant que le recours aux technologies de l'information et de la communication, notamment parce qu'il facilite l'accès aux ressources, aux activités de formation et aux mesures de soutien, engendre une économie de temps et d'argent;

Le COFPE recommande aux commissions scolaires de faire largement appel aux technologies de l'information et de la communication pour favoriser l'accès des enseignantes et des enseignants aux activités de formation et aux mesures de soutien qui leur sont proposées et de conclure des ententes pour rentabiliser les investissements en ce domaine, particulièrement pour appuyer la mise en place d'un réseautage des établissements d'enseignement en vue de l'accompagnement, sous le mode virtuel, du personnel enseignant en début de carrière.

7.2 Le partenariat entre les organismes scolaires et les universités

Certaines commissions scolaires ont mis sur pied en collaboration avec une université une formation adaptée aux besoins des enseignants débutants doublée d'un accompagnement et d'un soutien, dont les modalités peuvent varier selon les personnes, le contexte et le champ d'enseignement. Quelques expériences de partenariat en cours sont porteuses de propositions qui pourraient être diffusées dans l'ensemble du réseau. De telles expérimentations exigent des subventions particulières, notamment pour leur développement.

Ainsi en est-il du projet de réseau virtuel ou de communauté d'apprentissage virtuelle entre la Commission scolaire de Laval et l'Université du Québec à Montréal, du projet portant sur le raisonnement pédagogique et didactique à travers différents dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants ou encore l'accompagnement réflexif en dyade conduit par l'Université de Sherbrooke en partenariat avec quelques commissions scolaires et subventionné par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada.

⁵⁰ Voir la section 2.4 : « Les mesures de soutien à l'insertion dans l'enseignement ».

7.2.1 L'articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement

Plus particulièrement en ce qui a trait à l'articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement, il importe que des liens soient établis entre le milieu scolaire et l'université.

En effet, le suivi de l'insertion dans l'enseignement par la personne responsable dans l'organisme scolaire constitue une composante importante de la rétroaction portant sur l'adéquation entre les compétences professionnelles acquises et développées pendant la formation initiale et les besoins et les exigences des différents milieux scolaires.

Une mise en commun des difficultés que doivent surmonter les enseignants débutants, difficultés qui diffèrent selon les personnes et les milieux scolaires, serait de nature à proposer les adaptations nécessaires pour ce qui est des cours à l'université, des stages d'enseignement ainsi que des formations ponctuelles au moment de l'affectation. Cela permettrait, enfin, de préparer des instruments de travail et d'analyse dont pourraient s'inspirer les responsables de l'insertion dans l'enseignement et alimenterait un éventuel réseau d'entraide mutuelle accessible à toutes et à tous et dont le caractère confidentiel serait assuré. Cela contribuerait aussi à définir le niveau de maîtrise des compétences professionnelles attendu à l'entrée dans la profession :

« À cet égard, le référentiel de compétences présente des limites certaines. En effet, la littérature actuelle rapportant principalement des travaux accomplis en matière de formation continue ou en contexte de travail fait surtout ressortir les pratiques professionnelles du maître chevronné. Les travaux sur les maîtres débutants sont disparates ou incomplets et ont souvent tendance à présenter les lacunes au lieu d'expliquer ce qu'ils sont capables de faire au terme de leur formation initiale. De plus, les standards de compétences formulés par divers groupes de travail ou commissions n'ont pas encore été vérifiés par des observations et des appréciations étayées du fonctionnement des débutantes et des débutants en milieu de travail. Des chantiers de recherche sont donc à mettre en œuvre pour contribuer à définir ce qu'il est réaliste d'attendre de la part des sortantes et des sortants de la formation initiale.

« Signalons que le référentiel n'indique aucune pondération relative au regard de chacune des compétences professionnelles ou de chacun des baccalauréats de formation à l'enseignement⁵¹ ».

Le partenariat entre les organismes scolaires et le milieu universitaire doit être encouragé, notamment par les subventions de recherche en sciences de l'éducation ou en développement des technologies de l'information; ces subventions peuvent venir d'organismes gouvernementaux ou de fondations privées.

D'autres recherches, qui ne font pas l'objet de subvention et qui sont d'ordre ponctuel ou d'envergure moindre, notamment parce qu'elles portent sur des éléments de formation propres à des milieux restreints, pourraient aussi intéresser certains milieux scolaires.

51. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, p. 57.

Que les recherches sur l'enseignement soient subventionnées ou non, il convient, pour l'ensemble des milieux de l'éducation, qu'elles soient largement diffusées.

Cela étant dit, le COFPE estime que le partenariat entre les organismes scolaires et les universités, pour pouvoir s'exercer, doit trouver un lieu de concertation approprié⁵².

7.2.2 La collaboration entre les milieux scolaire et universitaire pour la formation et la recherche en enseignement

Peu de recherches ont été faites au Québec sur l'insertion dans l'enseignement ou encore sur l'articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement, d'une part. La réforme de la formation à l'enseignement et les adaptations annoncées récemment commandent un suivi de l'insertion des titulaires d'un baccalauréat issu de la réforme de 1992 et de ceux qui obtiendront leur diplôme dans un programme qui sera agréé conformément aux orientations ministérielles de 2001, d'autre part.

Des études ainsi que des recherches nouvelles et récurrentes sont d'autant plus nécessaires que le renouvellement du personnel enseignant se fait à un rythme accéléré dans certains milieux, alors que les enseignants d'expérience pour les accueillir et les accompagner sont de moins en moins nombreux.

Par ailleurs, s'il n'est pas nouveau que les changements sociaux se répercutent sur le milieu scolaire, il n'en demeure pas moins que, de l'avis des observateurs de la société, la mouvance sociale à laquelle on assiste, depuis une décennie, a contribué pour beaucoup à la complexification de la profession enseignante.

Recommandation 13

- Considérant que la recherche universitaire, et particulièrement la recherche menée en collaboration avec le milieu scolaire, peut aider à mieux connaître les conditions d'exercice de la profession enseignante et, conséquemment, à apporter les modifications appropriées aux programmes de formation à l'enseignement;
- Considérant que de nombreux enseignants de carrière, par leur expérience et leur engagement professionnel, peuvent apporter une contribution importante au développement des connaissances en sciences de l'éducation et que, parallèlement, par leur collaboration à des projets de recherche-action ou de recherche-développement, ils enrichissent leur propre formation;
- Considérant que la participation, sous diverses formes, aux projets de recherche menés en collaboration occasionne aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement en cause des débours supplémentaires;
- Considérant que, selon la Loi sur l'instruction publique, la commission scolaire peut conclure une entente avec tout établissement d'enseignement universitaire sur la formation des futurs enseignants et l'accompagnement des stagiaires ou des enseignants en début de carrière ;

52. Voir la section 7.4 : « Le rôle de la direction régionale du ministère de l'Éducation ».

- Considérant qu'une table régionale de concertation réunissant toutes les instances (universités, organismes scolaires, syndicats, direction régionale du Ministère), ou tout autre mécanisme régional pertinent, pourrait jouer un rôle primordial dans la coordination, l'implantation, le suivi et l'évaluation de projets de recherche menés en collaboration, portant notamment sur la formation initiale à l'enseignement et sur l'articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement ;

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation de subventionner les projets de recherche convenus entre les universités et les organismes scolaires portant sur la formation initiale à l'enseignement, l'insertion dans l'enseignement ainsi que l'harmonisation de la formation initiale avec l'insertion dans l'enseignement.

7.3 Le partenariat entre les organismes structurants

7.3.1 La Fédération des commissions scolaires du Québec

La Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) a publié, en 2001, son plan stratégique triennal dont l'un des énoncés aurait pu intéresser l'insertion dans l'enseignement : « Supporter un programme commun d'actions, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et les partenaires, visant à faire face au problème du renouvellement des membres du personnel scolaire⁵³ ».

Toutefois, les préoccupations de la FCSQ concernent plutôt la difficulté à recruter les directrices et les directeurs d'école au primaire et secondaire. Aussi, l'implantation de plans d'insertion du personnel enseignant n'a pas été retenue parmi ses priorités.

Le COFPE, quant à lui, estime que les commissions scolaires pourraient trouver au sein de la FCSQ un lieu de réflexion et de soutien en matière d'insertion du personnel enseignant; elles pourraient aussi se donner des outils communs en vue de l'élaboration et de la mise en œuvre de dispositifs d'insertion dans l'enseignement.

7.3.2 L'Association des commissions scolaires anglophones du Québec

L'Association des commissions scolaires anglophones du Québec (ACSAQ) regroupe neuf commissions scolaires anglophones qui ont tout intérêt à s'entraider tant pour le recrutement des enseignants que pour la formation et le soutien à accorder à la relève enseignante, et cela, d'autant plus que les diplômés en enseignement des universités anglophones sont fortement sollicités pour aller enseigner à l'extérieur du Québec.

L'ACSAQ a donc un rôle important à jouer pour soutenir l'insertion du personnel enseignant. Des liens plus étroits devraient aussi être établis avec les universités francophones pour recruter des diplômés bilingues formés dans le réseau universitaire francophone. L'ACSAQ pourrait aussi accorder des bourses pour l'étude de l'anglais à des stagiaires de troisième et quatrième

53. FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC. *Planification stratégique 2001-2004*, Québec, mai 2001, p. 23.

année qui souhaiteraient faire carrière dans le réseau anglophone où l'accent est souvent mis sur l'immersion.

7.3.3 La Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires

La Fédération des commissions scolaires du Québec et l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec pourraient faire appel à la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS) en vue de promouvoir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, notamment pour faciliter l'accès à des activités de formation et à des mesures de soutien destinées à la relève enseignante.

Recommandation 14

Le COFPE recommande à la Fédération des commissions scolaires du Québec et à l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec d'inscrire, dans leur planification stratégique, la priorité qui doit être accordée à l'insertion dans l'enseignement, de soutenir les politiques, les plans ou les programmes d'action adoptés par leurs membres et de les diffuser dans le réseau ; à cette fin, elles pourraient faire appel à des partenaires, par exemple la Société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires.

7.3.4 Les organismes du secteur privé

Les établissements d'enseignement primaire et secondaire du secteur privé se divisent en trois regroupements, soit l'Association des écoles juives, l'Association des écoles privées du Québec⁵⁴ et la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP).

Aucun organisme ne coordonne les activités des trois regroupements. Toutefois, la FEEP, qui rassemble le plus grand nombre d'établissements, accueille des représentants des deux autres regroupements à ses tables de consultation sur des objets d'étude qui leur sont communs.

Dans ce contexte, le COFPE considère que l'insertion dans l'enseignement doit être reconnue comme une priorité par les trois organismes et que ces derniers, étant donné l'autorité morale qu'ils exercent sur leurs membres respectifs, auraient avantage à se doter d'un mécanisme de concertation pour discuter des objectifs d'insertion dans l'enseignement et diffuser les outils pour faciliter la mise en œuvre de plans d'action en la matière.

Recommandation 15

Le COFPE recommande à l'Association des écoles juives, à l'Association des écoles privées du Québec et à la Fédération des établissements d'enseignement privés d'inscrire, dans leur plan d'action, la priorité qui doit être accordée à l'insertion dans l'enseignement, de soutenir les politiques, les plans ou les programmes d'action adoptés par leurs membres en ce domaine et de les diffuser dans leur réseau respectif.

54. Québec Association of Independent Schools (QAIS).

7.4 Le rôle de la direction régionale du ministère de l'Éducation

La direction régionale du Ministère doit se préoccuper de l'implantation de plans ou de programmes d'insertion dans l'enseignement.

Il est important qu'il n'y ait pas de rupture entre la formation reçue à l'université et la pratique en classe. Il faut, en effet, situer l'insertion dans l'enseignement dans un continuum entre la formation initiale et la formation continue. Pour ce faire, des ententes de partenariat doivent être conclues entre l'université et le milieu scolaire.

L'existence de telles ententes et la mise sur pied d'un mécanisme régional de concertation, par exemple une table de concertation sur l'insertion dans l'enseignement ou sur l'ensemble du dispositif de formation à l'enseignement, peuvent grandement faciliter l'harmonisation entre la formation reçue à l'université et la réalité du milieu scolaire et proposer les activités de formation ponctuelles et les types de collaboration nécessaires pour combler le fossé que d'aucuns ont constaté entre la formation initiale à l'enseignement et la pratique pédagogique en début de carrière.

Un mécanisme régional de concertation a un rôle important à jouer, ne serait-ce que celui de susciter sinon une vision commune, du moins une vue cohérente de l'insertion dans l'enseignement et des responsabilités des différents acteurs. De nombreuses mesures d'accompagnement peuvent y être discutées, analysées et évaluées par les représentants de toutes les parties.

7.4.1 La création d'un mécanisme régional de concertation

Recommandation 16

- Considérant que l'insertion dans l'enseignement se situe dans un continuum entre la formation initiale et la formation continue;
- Considérant que des ententes de partenariat doivent être conclues, développées et soutenues entre les milieux universitaires et scolaires en vue de contribuer à une meilleure articulation entre la formation initiale et l'insertion dans l'enseignement;
- Considérant qu'un mécanisme régional aurait un rôle important à jouer pour mettre en commun les éléments de rétroaction sur la formation initiale;
- Considérant que des activités de formation et des mesures de soutien pourraient être décidées, élaborées et évaluées en collégialité sur le plan régional;

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation, notamment par l'intermédiaire des directions régionales, de soutenir la mise en place d'un mécanisme de concertation auquel participeraient les représentants des directions de l'enseignement et des ressources humaines des organismes scolaires, des instances syndicales ainsi que des universités, notamment à des fins de mise en commun des ressources, en vue de la préparation, de la diffusion, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la mise à jour de dispositifs d'insertion

dans l'enseignement, y compris l'élaboration et la mise en oeuvre de programmes de formation pour les enseignants accompagnateurs, et d'y affecter une allocation budgétaire conséquente.

Chapitre 8

Le financement du dispositif d'insertion dans l'enseignement et de la formation continue

8.1 L'insertion dans l'enseignement et le perfectionnement

Si l'insertion dans l'enseignement se définit davantage comme un processus que comme une durée précise, parce que ses contours peuvent varier selon les modes d'insertion dans la profession, la préparation antérieure, l'expérience et la maturité des personnes, les besoins concernant l'adaptation au milieu d'enseignement diffèrent eux aussi et sont appelés à se transformer suivant les affectations successives. Conséquemment, le dispositif d'insertion dans l'enseignement doit prévoir une application souple tout en sauvegardant son caractère d'équité et être partiellement financé à même l'allocation de « perfectionnement⁵⁵ ».

Qu'il s'agisse des activités de formation destinées aux enseignants débutants ou des sessions de formation auxquelles participent les enseignants accompagnateurs, elles doivent généralement être financées par cette allocation, à moins de dispositions prévues autrement dans la convention collective ou dans une entente locale particulière.

Il existe diverses allocations budgétaires pour financer la formation continue du personnel enseignant. Certaines sont prévues dans la convention collective, par exemple la règle budgétaire qui prévoit le mode de calcul de l'allocation de perfectionnement où l'on ne prend en considération que le nombre d'enseignants à temps plein. Pour autant, cela ne signifie pas que les autres enseignants, dont les enseignants débutants qui sont nombreux à occuper un poste à temps partiel et à statut précaire, ne bénéficient d'aucune formation; cela veut plutôt dire que l'allocation de perfectionnement, que le COFPE juge insuffisante, l'est encore davantage si l'on considère qu'elle est répartie entre un plus grand nombre de personnes.

Dans toute allocation budgétaire destinée à la formation continue, le COFPE estime qu'une attention particulière devrait être accordée aux besoins de formation des enseignants en début de carrière et que cette préoccupation envers la formation de la relève doit être expressément exprimée.

8.1.1 Des débours supplémentaires

Si le dispositif d'insertion dans l'enseignement, qui constitue l'entrée dans la formation continue, fait partie des responsabilités normales de la commission scolaire qu'elle délègue à la direction de l'établissement, on peut se demander s'il y a lieu d'y affecter un budget particulier.

Mentionnons ici que l'ancienne fonction de chef de groupe au secondaire et à la formation professionnelle rendait son titulaire responsable de l'insertion de l'enseignant débutant. Avec l'abolition de ce poste, l'accompagnement de l'enseignant débutant est le plus souvent laissé à l'initiative personnelle.

55. COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES. *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2000-2002*, Québec, mai 2000, chapitre 7 : « Perfectionnement », p. 107-108.

Par ailleurs, les conseillers pédagogiques affectés aux services éducatifs des commissions scolaires ont généralement peu de responsabilités en ce qui a trait à l'accompagnement individuel des enseignants, à moins qu'il ne s'agisse de projets particuliers, et peu de disponibilité pour l'insertion dans l'enseignement, qui ne semble d'ailleurs pas faire partie de leurs attributions. Ils soutiennent plutôt l'implantation des programmes dans les disciplines dont ils sont responsables; il va sans dire que, dans les commissions scolaires qui accueillent plusieurs enseignants d'une même discipline, les conseillers pédagogiques pourraient se voir confier un mandat particulier d'accompagnement de la relève.

Enfin, à la connaissance du COFPE, l'affectation de conseillers pédagogiques généralistes dans les écoles semble être une caractéristique de la Commission scolaire de Montréal. Ces personnes sont responsables des dossiers pédagogiques, et notamment de la formation continue, de l'encadrement des stages d'enseignement et de l'insertion des enseignants débutants. Ce modèle pourrait inspirer des adaptations en d'autres milieux.

L'arrivée massive de nouveaux enseignants a modifié substantiellement la composition de plusieurs équipes enseignantes et a créé des besoins d'accompagnement ou de soutien non seulement inédits, mais dans un contexte où les enseignants expérimentés sont minoritaires, voire absents. Même si la direction est généralement satisfaite de la formation donnée à l'université et de la contribution des stages à la préparation plus immédiate à l'enseignement, il n'en demeure pas moins que des efforts doivent être consentis pour une formation complémentaire liée à la tâche ou aux besoins particuliers du milieu d'accueil.

Dans le meilleur des contextes, c'est-à-dire là où les enseignants disponibles pour une fonction d'accompagnement ont déjà reçu une formation d'enseignants associés et que la liste de suppléants compétents, pour remplacer tant les enseignants accompagnateurs que les enseignants débutants, est encore garnie, il faut que les allocations de formation continue et de suppléance soient suffisantes pour régler les débours rattachés à la mise en oeuvre du dispositif d'insertion dans l'enseignement.

8.1.2 Les données de la consultation réalisée auprès des directions d'école

Les répondants à la consultation du COFPE auprès des directions d'écoles souscrivent très majoritairement à la proposition de réserver une allocation budgétaire à l'insertion dans l'enseignement, soit celle correspondant au pourcentage des enseignants débutants. Ils ont exprimé divers commentaires en ce qui a trait à l'opportunité d'affecter une enveloppe particulière à l'insertion dans l'enseignement.

Il ressort de ces commentaires que les allocations de formation continue, notamment l'allocation de « perfectionnement », sont insuffisantes, que la création d'une enveloppe réservée à l'insertion dans la profession aurait des effets contraignants et éventuellement pervers, que la formation proposée aux enseignants débutants doit d'abord répondre aux besoins de l'école et du milieu, prendre en considération le projet éducatif de l'école ainsi que les objectifs de la réforme de l'école québécoise qui sont les mêmes pour tout le personnel enseignant. Plusieurs insistent sur les besoins très diversifiés des milieux scolaires, en particulier selon la taille de l'école et l'environnement socioéconomique et culturel, ou encore sur l'importance du renouvellement du personnel enseignant; d'autres, enfin, veulent que les décisions quant à l'allocation destinée à

l'insertion dans l'enseignement soient prises par le comité de participation des enseignants et des enseignantes ou même par la direction de l'école.

Par ailleurs, certains répondants s'interrogent sur le partage qui serait établi entre le coût rattaché à la formation et à la libération des enseignants accompagnateurs et celui qui concerne la formation et le soutien des enseignants débutants; des commentaires portent sur les difficultés de gestion d'une enveloppe particulière parce que le processus d'insertion dans l'enseignement comporte une durée variable selon les personnes et que ces dernières peuvent être affectées dans des écoles différentes au cours de ce processus.

De tous les commentaires ainsi résumés et à la suite de sa propre réflexion, le COFPE retient qu'existe le besoin d'une allocation pour l'insertion dans l'enseignement, mais qu'il faut distinguer entre l'allocation pour l'implantation d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement et la coordination des activités de formation et des mesures de soutien qui en découlent, d'une part, et le coût engendré par la formation proprement dite et la libération pour les activités de formation, qu'il s'agisse d'une session de formation pour les enseignants accompagnateurs ou de la formation et des autres modes d'accompagnement accordés à la relève enseignante, d'autre part.

Cela étant dit, le COFPE considère que l'allocation de perfectionnement établie au chapitre 7 de la convention collective doit être rehaussée pour prendre en considération les responsabilités des établissements d'enseignement et des organismes scolaires dans la mise en oeuvre d'un dispositif d'insertion dans l'enseignement, responsabilités qui découlent de la réforme de la formation à l'enseignement, de la Loi sur l'instruction publique et des objectifs de réussite éducative de l'école québécoise.

8.2 Des règles budgétaires à aménager, une enveloppe à rehausser et un dispositif d'insertion à soutenir

Recommandations 17, 18 et 19

- Considérant qu'aux fins du calcul des montants alloués pour le perfectionnement, ne sont pris en considération que les enseignants à temps plein;
- Considérant qu'un pourcentage important des enseignants débutants ne sont pas régis par un contrat d'enseignante ou d'enseignant à temps plein;
- Considérant que le pourcentage d'enseignants à temps plein diffère d'une commission scolaire à l'autre et, à l'intérieur d'une même commission scolaire, selon les établissements d'enseignement (école primaire et secondaire, centre d'éducation des adultes, centre de formation professionnelle);
- Considérant que les besoins de formation continue varient selon les personnes, les secteurs d'enseignement, les champs d'enseignement, le parcours professionnel, la complexité et la lourdeur de la tâche, ainsi que les caractéristiques du milieu scolaire;
- Considérant qu'il existe des mesures autres que l'allocation dédiée au perfectionnement pour financer la formation continue;

Le COFPE recommande au ministre de l'Éducation de revoir les règles de financement de la formation continue du personnel enseignant afin d'en assurer l'accès à tous les enseignants et de donner le soutien voulu aux enseignants en début de carrière, et cela, peu importe leur statut d'emploi ou les conditions de leur contrat.

Parallèlement, le COFPE recommande au ministre de hausser l'enveloppe globale du perfectionnement pour assurer la qualité et la pertinence de la formation continue proposée à tous les enseignants, débutants ou non.

Enfin, le COFPE recommande de soutenir financièrement l'encadrement du dispositif d'insertion dans l'enseignement.

Conclusion

Offrir la profession en héritage présente les résultats de la réflexion du COFPE pour trouver un espace afin que l'insertion dans l'enseignement proposée sous l'appellation « insertion professionnelle », comme deuxième volet de la réforme de la formation à l'enseignement de 1992, puisse devenir réalité, le premier volet étant constitué par la formation initiale et le troisième, par la formation continue.

Après avoir considéré différentes avenues pour inscrire l'insertion dans l'enseignement dans les préoccupations et les responsabilités du milieu scolaire, le COFPE en arrive à la conclusion que l'insertion dans l'enseignement se déroule comme un processus de durée variable et que ce processus ne peut être encadré dans le temps ainsi que l'est la formation initiale, car ses contours ne sauraient être les mêmes pour toutes les enseignantes et tous les enseignants en début de carrière et dans tous les milieux scolaires.

Cela se comprend d'autant mieux à l'examen des conditions particulières d'insertion du personnel enseignant dans les centres d'éducation des adultes et dans les centres de formation professionnelle ainsi que des conditions d'insertion propres à divers milieux socioculturels. Tout plan d'insertion dans l'enseignement doit donc être à géométrie variable certes, mais il doit aussi répondre aux besoins des personnes et aux caractéristiques de l'établissement où elles sont affectées, et cela, sans jamais perdre de vue la mission de tout établissement d'enseignement, c'est-à-dire la réussite des élèves.

À l'occasion d'échanges d'idées dans le milieu scolaire et à des tables régionales de concertation sur la formation à l'enseignement, ou par sa participation à des colloques ou, encore, à l'examen des données recueillies dans ses consultations, le COFPE a pu prendre le pouls du milieu scolaire et constater la portée des mesures mises en œuvre dans les écoles pour accueillir, former, accompagner et soutenir la relève enseignante.

Le COFPE estime que, s'il faut saluer les initiatives prises, le plus souvent avec de modestes moyens, et grâce au dévouement d'enseignantes et d'enseignants compétents, créatifs et soucieux de l'avenir de leur profession, l'heure est venue d'inscrire les pratiques d'insertion dans l'enseignement, parfois amorcées de façon intuitive, dans des politiques et des plans d'action adoptés officiellement afin d'en garantir l'accès à tous les enseignants en début de carrière, d'en soutenir le développement et d'en assurer la pérennité.

Après avoir décrit l'état de la question dans les milieux scolaires, le COFPE met l'accent sur la responsabilisation de tous les acteurs du monde de l'enseignement et sur la concertation à établir entre les différentes instances en vue de créer les ententes de partenariat nécessaires à la mise en œuvre de dispositifs d'insertion dans l'enseignement, avec une économie de moyens et en visant des objectifs de persévérance dans l'enseignement, d'une part, et de réussite scolaire et éducative, d'autre part.

Le COFPE est conscient des limites budgétaires du ministère de l'Éducation; aussi a-t-il rédigé un avis dont l'application adaptée aussi bien aux écoles primaires et secondaires et aux centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes qu'aux réalités plurielles des milieux scolaires exigera un certain soutien financier certes, mais davantage d'inventivité, dans l'utilisation des moyens, et de concertation en vue de la création d'ententes de partenariat

mutuellement profitables, et cela, tant sur le plan de la gestion du dispositif que sur le plan des modes de formation et d'accompagnement qui est la raison d'être du présent avis.

Enfin, le COFPE invite chacun des acteurs à se mettre résolument à l'œuvre afin de pouvoir les convier, dans un avenir prévisible, à des assises sur l'insertion dans l'enseignement pour faire état de leurs réalisations.

**Membres du Comite d'orientation
de la formation du personnel enseignant**

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

PRÉSIDENTE : Madame Lorraine Lamoureux
Cadre responsable de la coordination des stages,
de l'insertion professionnelle et du
perfectionnement du personnel enseignant
Commission scolaire de Laval
llamoureux@cslaval.qc.ca

MEMBRES :

Madame Martine Boivin
Enseignante au primaire
Commission scolaire de Laval
martineb@videotron.ca

Monsieur David D'Arrisso
Étudiant
Université du Québec
à Montréal

Madame Nadine Descamps -Bednarz
Professeure titulaire
Département des mathématiques
Université du Québec à Montréal
descamps-bednarz.nadine@uqam.ca

Madame Julie Desjardins
Professeure adjointe
Département d'enseignement au préscolaire
et au primaire
Université de Sherbrooke
julie.desjardins@courrier.usherb.ca

Madame Patricia Gagnon
Coordonnatrice de l'éducation
préscolaire et de l'enseignement primaire
Commission scolaire des Affluents
patricia.gagnon@re.csaffluents.qc.ca

Monsieur Ronald Hughes
Association provinciale des enseignantes
et enseignants du Québec
rh@qpat-apeq.qc.ca

Monsieur Marc Klein
Directeur d'école
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
mklein@lbpsb.qc.ca

Monsieur Richard Migneault
Directeur de l'enseignement
Commission scolaire de la
Rivière-du-Nord
migneaultr@csrdn.qc.ca

Madame Pauline Ladouceur
Enseignante au primaire
Commission scolaire Marie-Victorin
p.ladouceur@videotron.ca

Monsieur Jacques Latulippe
Enseignant en formation professionnelle
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
mailto:tamtamlatulippe@hotmail.com

Monsieur Paul-André Martin
Professeur
Unité d'enseignement et de recherche
en sciences de l'éducation
Université du Québec en
Abitibi-Témiscamingue
paul-andre.martin@uqat.quebec.ca

Monsieur Conrad Ouellon
Professeur titulaire
Université Laval
Président du Comité d'agrément des
programmes de formation à
l'enseignement (CAPFE)
conrad.ouellon@lli.ulaval.ca

Madame Francine Pâlin
Enseignante au secondaire
Commission scolaire des Patriotes
francine.palin@csp.qc.ca

Madame Lucette Saint-Hilaire
Enseignante à l'éducation des adultes
Commission scolaire de la Capitale
sthLuc@videotron.ca

Madame Sylvie Turcotte
Directrice
Direction de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation
sylvie.turcotte@meq.gouv.qc.ca

Secrétaire-coordonnatrice : Madame Joce-Lyne Biron

**Mandat du Comite d'orientation
de la formation du personnel enseignant**

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Créé en 1993, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant est devenu un organisme officiel par la Loi de l'instruction publique sanctionnée le 19 décembre 1997.

1. Institution (Extrait de la Loi sur l'instruction publique)

477.16. « Est institué le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant ».

477.17. « Le Comité est composé de seize membres, dont quinze sont nommés par le ministre :

1. un président;
2. six membres sont choisis parmi les personnes qui exercent une fonction pédagogique aux ordres d'enseignement primaire et secondaire;
3. trois membres sont choisis parmi les commissaires et les membres du personnel d'encadrement des commissions scolaires, dont un directeur d'établissement;
4. trois membres représentatifs du milieu de l'enseignement de niveau universitaire;
5. un membre est choisi parmi les parents, les élèves ou les dirigeants d'entreprises;
6. un membre est choisi parmi les employés du ministère de l'Éducation.

Au moins deux de ses membres sont représentatifs du milieu de l'enseignement en anglais.

Le président du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement est également membre du Comité.

2. Mission et fonctions

477.18. Le Comité a pour mission de conseiller le ministre sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Il peut en outre, à la demande du ministre ou de sa propre initiative, proposer des orientations et faire des recommandations au ministre sur les sujets suivants :

1. l'identification des priorités en matière de formation à l'enseignement;
2. les projets de règlements relatifs à la formation du personnel enseignant;
3. la formation à l'enseignement, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue;
4. tout aspect de la profession d'enseignant lié à la formation des enseignants.

FONCTIONNEMENT

477.19. Le mandat d'un membre du Comité est d'une durée de trois ans.

Toutefois, le ministre peut établir que le mandat du tiers des premiers membres qu'il désigne est d'une durée d'un an et que celui d'un autre tiers qu'il désigne est d'une durée de deux ans.

477.20. À l'expiration de son mandat, le membre demeure en fonction jusqu'à ce qu'il soit nommé de nouveau ou remplacé.

La durée totale des mandats successifs d'un membre et de toute période pendant laquelle il est demeuré en fonction entre deux mandats ne peut excéder six ans. Au terme d'une telle période de six ans, un membre demeure toutefois en fonction jusqu'à ce qu'il soit remplacé.

477.21. « Toute vacance survenant en cours de mandat parmi les membres est comblée, selon le mode prescrit pour sa nomination, pour la durée non écoulée du mandat.

477.22. « Les membres du Comité ne sont pas rémunérés, sauf dans les cas, aux conditions et dans la mesure que peut déterminer le gouvernement. Ils ont cependant droit au remboursement des dépenses faites dans l'exercice de leurs fonctions, aux conditions et dans la mesure que détermine le gouvernement.

477.23. « Le président dirige les séances du Comité et assure la gestion des activités du Comité.

Le ministre désigne un membre du Comité pour remplacer le président en cas d'absence ou d'empêchement de celui-ci.

477.24. « Le quorum aux séances d'un Comité est de la majorité de ses membres.

477.25. « Le Comité peut tenir ses séances à tout endroit au Québec.

477.26. « Le ministre met à la disposition du Comité les membres du personnel du ministère et les ressources matérielles nécessaires à l'exercice de leur mission.

RAPPORT ANNUEL

477.27. « Le Comité doit au plus tard le 15 novembre de chaque année, soumettre au ministre un rapport de ses activités pour l'année scolaire se terminant le 30 juin précédent.

477.28. « Le ministre dépose ce rapport devant l'Assemblée nationale dans les 30 jours de leur réception ou, si elle ne siège pas, dans les 30 jours de la reprise des travaux. »

Recommandations

Bibliographie

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC. Mentorat, [En ligne], [www.acsq.qc.ca/seminaires/Mentorat.pdf], 15 février 2002.

ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. « Supporting New Teachers », *Educational Leadership*, vol.56, n° 8, mai 1999.

BÉDARD, Yves. *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*, rapport de recherche, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, juin 2000, 88 p.

BRITISH COLUMBIA COLLEGE OF TEACHER. *Report of the 2000 Survey of Recent Graduates of British Columbia Teacher Education Programs*, Vancouver, 2001, 38 p.

CANADIAN ALLIANCE OF EDUCATION AND TRAINING ORGANIZATIONS (CAETO). *The ABCs of Educator Demographics - Highlights of the Findings of a Situational Analysis of Canada's Education Sector Human Resources*, Ottawa, January 2002.

CANADIAN TEACHER'S FEDERATION. « Demographics of the Teaching Profession : The Changing Nature of Teaching in Canada », *Conference Report*, January 2001

CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE (CRIFPE). *Formation et profession*, vol. 8, n° 1, décembre 2001, 36 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Avis sur la formation continue*, Québec, juin 1997, 11 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec, mars 1999, 92 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Consultation auprès des directions d'école*, document de travail, Québec, 2001, 20 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Enquête sur la formation pratique en enseignement*, Québec, 8 août 2001, 5 p.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, Québec, novembre 2000, 76 p.

COMITÉ DE TRAVAIL SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DE LA TABLE RÉGIONALE MEQ-UNIVERSITÉ-MILIEU SCOLAIRE, RÉGION DE LA MAURICIE-BOIS-FRANCS. *L'insertion professionnelle – Un cadre de référence*, Trois-Rivières, 1996, 16 p.

COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES (CPNCF). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*, 2000-2002, Québec, mai 2000, 334 p.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL et UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. *Prendre soin de la relève... un héritage à laisser - Guide d'insertion professionnelle de l'enseignant-débutant au secondaire*, Montréal, 26 p.

COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL. *Réseau d'accompagnement sur Internet pour les enseignants (RAIE)*, [En ligne], 2002, [www.cslaval.qc.ca/insertion] (février 2002).

COMMISSION SCOLAIRE DE VICTORIAVILLE, FACULTÉ D'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE et MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le développement et l'expérimentation d'un modèle d'encadrement de la démarche d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants débutants*, juin 1995, 36 p.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC. *Planification stratégique 2001-2004*, Québec, mai 2001, 32 p.

FREIBERG, H. Jerome. « Essential Skills for New Teachers », *Educational Leadership*, Vol. 59, n° 6, March 2002, p. 56-60.

HÉTU, Jean-Claude, Michèle LAVOIE et Simone BAILLAUQUÈS (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle, Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles, De Boeck, 1999, 238 p.

HENSLER, Hélène, Céline GARANT et Michèle LAVOIE. « L'émergence d'un modèle de mentorat à travers une expérience de recherche collaborative » dans Robert Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis*, Montréal, Éditions nouvelles, 1997, p. 188-192.

INOSTROZA, Julio C. et autres. *Les enseignants débutants et leur insertion professionnelle – Rapport de recherche*, Hull, Université du Québec à Hull, 1996, 106 p.

LAMOUREUX, Lorraine et autres. « La gestion de classe et les TIC : au service du personnel enseignant débutant », *Vie pédagogique*, n° 119, avril-mai 2001, p. 46-48.

LE MAISTRE, Cathrine, Spencer BOUDREAU et Anthony PARÉ. *Mentorat pour les enseignants débutants : estimation de l'appui demandé et fourni*, Montréal, Université McGill, 2001, 64 p.

LESTER-B.-PEARSON SCHOOL BOARD. New Teachers Network, [En ligne], 2000, [www.teachersfirst.net], (2001).

LÉVESQUE, Marcienne et Colette GERVAIS. « L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement », *Éducation Canada*, printemps 2000, vol. 40, n° 1, p. 12-15 et 24.

MARTINEAU, Stéphane, Guy CORRIVEAU et Anselme MOKEWTY-ALULA. « Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en insertion professionnelle au secondaire ou survivre au choc de la réalité », communication présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, le 9 avril 2001, 15 p.

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-33.3, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1999, 168 - XVIII p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS. *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître – Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, 1992, 24 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS, *L'insertion socioprofessionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants – Orientation*, Québec, 17 août 1995, 18 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION ET DES QUALIFICATIONS, DIRECTION DE LA TITULARISATION ET DE LA CLASSIFICATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *Modalités relatives à l'insertion socioprofessionnelle dans la profession enseignante – Des mesures d'application*, 17 août 1995, 20 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA TITULARISATION ET DE LA CLASSIFICATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. *De la probation à l'insertion socioprofessionnelle, de multiples enjeux, Compte rendu du Colloque sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant, tenu à la Polyvalente le Boisé de la Commission scolaire de Victoriaville, le 15 septembre 1995*, Québec, 50 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réaffirmer l'école – Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997, 152 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « L'effet-enseignant », *Vie pédagogique*, n° 107, avril-mai 1998, 60 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Les jeunes profs ou l'entrée dans la profession », *Vie pédagogique*, n° 111, avril-mai 1999, 60 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 256 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement professionnel : Les orientations - Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 218 p.

QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DES RELATIONS DE TRAVAIL. *La banque d'exploitation Percos 2000-2001*, 15 février 2002.

RAYMOND, Danielle. « Processus et programme d'insertion professionnelle des enseignants du collégial », *Vie pédagogique*, vol. 14, n° 3, mars 2001, p. 22-26.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, BUREAU DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE. *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*, étude commanditée par la Table MEQ-Universités, Québec, mai 2000, 76 p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, DIRECTION DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE. *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire (BEPEP)*, (Cohorte 1995 à 1999), Québec, 2002, à paraître.

WONG, Harry K. « Induction : The Best Form of Professional Development », *Educational Leadership*, Vol. 59, n° 6, March 2002, p. 52-54.

Autres documents consultés

Le COFPE remercie les commissions scolaires suivantes pour lui avoir fait tenir leur plan ou leur projet d'insertion dans l'enseignement :

Commission scolaire des Bois-Francis
Commission scolaire des Découvreurs
Commission scolaire De La Jonquière
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean
Commission scolaire Lester-B.-Pearson
Commission scolaire de Laval
Commission scolaire Marie-Victorin
Commission scolaire des Phares
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
Commission scolaire de la Rivière
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe