

Mémoire présenté au
Conseil supérieur de l'éducation

dans le cadre de la consultation sur

La profession enseignante au Québec
Comment consolider le système professionnel ?

L'avenir de la formation à la profession enseignante.

Le Bureau de direction du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, représenté par son directeur, Maurice Tardif, professeur titulaire à l'Université de Montréal.

La Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative sous la direction Yves Lenoir, professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke.

La Chaire de recherche du Canada en étude de la formation à l'enseignement, sous la direction de Clermont Gauthier, professeur titulaire à l'Université Laval.

La Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication en éducation sous la direction de Thierry Karsenti, professeur agrégé à l'Université de Montréal.

La Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation sous la direction de Claude Lessard, professeur titulaire à l'Université de Montréal.

Avant-propos

Ce mémoire est le fruit d'un travail collectif des auteurs cités en page de garde. Au fil des ans, ces auteurs (M. Tardif, C. Gauthier, Y. Lenoir, T. Karsenti et C. Lessard) ont publié plusieurs ouvrages et textes divers (articles, rapports, etc.) sur la profession enseignante et les sujets qui lui sont apparentés : la formation des enseignants, l'insertion professionnelle des enseignants, les savoirs et compétences à la base du travail enseignant, les pratiques pédagogiques, etc. Ces ouvrages et textes ont été largement diffusés dans le milieu de l'éducation au Québec; ils sont aisément accessibles et nombre d'entre eux ont déjà été utilisés ou cités, par le passé, dans les travaux du Conseil supérieur de l'éducation. En rédigeant le présent mémoire, les auteurs ont donc délibérément choisi de ne pas reprendre dans le détail les contenus de toutes ces productions et de donner à leur propos une orientation plus concrète assortie de recommandations précises concernant des questions et problèmes importants .

Nous avons écrit ce rapport en nous fondant sur le constat suivant : nous croyons que s'est mis progressivement en place depuis une quinzaine d'année au Québec un véritable système professionnel dans le monde de l'enseignement. Ce système est en assez bonne santé et fonctionne en général assez bien. Toutefois il comporte encore des irritants et certains obstacles à son plein développement. Le but du mémoire est d'identifier ces irritants et obstacles et de proposer des pistes de solution, des suggestions et recommandations pour les lever ou les aplanir. Ce faisant, nous souhaitons avant tout donner encore davantage de cohérence à l'orientation professionnelle de la formation à l'enseignement primaire et secondaire ainsi qu'à l'exercice de la profession enseignante.

Le mémoire comporte six sections assorties de propositions et de recommandations :

- La première section rappelle les grandes lignes du système professionnel actuellement en place dans l'enseignement et les principes qui l'inspirent;
- la deuxième section traite de la problématique de l'accès à la profession;
- la troisième section discute de la formation des enseignants;
- la quatrième section parle de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants

- la cinquième section aborde la question du cheminement de carrière des enseignants et leur formation continue;
- enfin, la sixième section fait état de certains enjeux sociaux marquant la profession enseignante au Québec et, plus largement, l'organisation du travail en milieu scolaire

1. L'évolution de l'enseignement et la mise en place d'un système professionnel

Cette première section rappelle brièvement, dans un premier temps, l'évolution de l'enseignement et, dans un second temps, met en évidence les principes et idées qui orientent l'édification d'un système professionnel propre à l'enseignement au Québec depuis une quinzaine d'année.

Tout au long du XIX^e siècle et sur une bonne part du XX^e siècle, l'enseignement a été assimilé à une vocation, voire à du maternage au primaire, et représentait un métier peu valorisé et peu rémunéré, qui exigeait un faible niveau de formation et dont les conditions de travail étaient en général peu reluisantes (Hamel, 1995; Lessard et Tardif, 1996; Thiverge, 1981).

Rappelons qu'au début du XX^e siècle, la situation des enseignants, particulièrement des laïcs, était assez déplorable à tous points de vue : statut social, salaire, conditions de travail, etc. De plus, l'évolution de l'enseignement était marqué par une double tendance à la féminisation et la cléricisation, ce qui empirait encore la situation, car les femmes étaient moins payées que les hommes tandis que les laïcs se voyaient soumis à la concurrence des clercs qui travaillaient à moindre de frais, en plus d'exercer un contrôle idéologique et institutionnel très serré sur les premiers.

L'évolution générale de l'enseignement va se poursuivre dans le même sens jusqu'aux années 1940 à peu près. Par la suite, elle va s'améliorer lentement, notamment grâce à la syndicalisation des enseignants et aux luttes qu'ils mènent pour améliorer leur sort. On observe également, plus on approche des années 1960, une décléricisation progressive de l'effectif enseignant ainsi qu'une certaine masculinisation avec la création de l'ordre d'enseignement secondaire. Par ailleurs, au cours de cette période (1900-1960), la croissance du nombre d'enseignants est importante particulièrement dans les deux dernières décennies lorsque démarrage la grande vague de scolarisation et que le gouvernement doit embaucher rapidement des milliers de nouveaux enseignants. Enfin, les hiérarchies internes à l'enseignement (homme/femme, religieux/laïcs, ville/campagne, etc.) héritées du XIX^e siècle se maintiennent toujours jusqu'au début des années 1960.

Pendant toute cette période (1900-1960), les enseignants sont formés dans les écoles normales, mais la grande majorité d'entre eux n'ont en réalité aucune formation car ils pouvaient profiter du laxisme des autorités pour obtenir, suite à un examen sommaire auprès d'un bureau des examinateurs, leur permis d'enseignement. Cette voie d'entrée dans la profession sera abolie en 1939 alors que se répand le réseau des écoles normales religieuses et des scolasticats. Mais la qualité de la formation qu'on y offre est vraiment très inégale et faible

dans l'ensemble. Par exemple, alors que la psychologie connaît depuis le début du XX^e siècle l'essor de la psychanalyse (1900), du béhaviorisme (1910), du constructivisme (1920), les normaliens lisent encore des traités d'inspiration aristotélico-thomiste au début des années 1960. Tout cela entretient l'image du « maître ignorant » (Rancière, 1998) auprès des élites. On se rappellera qu'un des objectifs du transfert de la formation des enseignants dans les universités était de rompre définitivement avec cette image, en formant non des techniciens obéissant mais des pédagogues cultivés (Simard, 2002).

1.1 Un travail plus spécialisé et complexe

Heureusement, on observe que la situation de l'enseignement change rapidement après la Seconde Guerre mondiale et surtout dans les années 1960 avec la Réforme Parent. L'enseignement devient alors une profession plus stable mais aussi de plus en plus spécialisée et complexe, dans laquelle il est possible de faire carrière. Elle repose sur un ensemble de connaissances, de compétences et d'habiletés reconnues particulières à ce travail. C'est pourquoi elle exige une formation de niveau universitaire plutôt qu'un « entraînement » à l'école normale.

Cette évolution récente de l'enseignement répond aux transformations de la société québécoise elle-même, car celle-ci s'est complexifiée à tous les points de vue. Elle exige des nouvelles générations une formation de plus en plus longue, tant sur le plan des normes qui président à l'organisation de la vie sociale et à l'exercice de la citoyenneté que sur le plan des compétences nécessaires au renouvellement des fonctions socio-économiques. C'est ainsi que l'on constate qu'au fur et à mesure que la formation de base des nouvelles générations tend à s'allonger, à se diversifier et à se complexifier, il en va de même pour la formation à l'enseignement.

Or, tous les observateurs s'accordent pour dire que la phase actuelle de transformation de notre société est loin d'être terminée. Elle s'accélère au contraire et les conditions économiques, sociales et culturelles dans lesquelles évoluent les enseignants en particulier et l'école québécoise en générale changent à vue d'œil, les forçant à s'adapter sans cesse à des problèmes nouveaux, et à relever de nombreux et nouveaux défis. L'expansion extraordinaire des connaissances et le foisonnement des nouvelles technologiques de la communication, la transformation des structures familiales et communautaires, la mouvance des repères culturels et moraux, l'appauvrissement des enfants, le pluralisme culturel et le relativisme éthique, les comportements anormaux et l'usage de la drogue chez les jeunes, les mutations du marché de l'emploi constituent quelques-uns de ces problèmes et défis parmi tant d'autres. Cette transformation de plus en plus rapide et d'apparence parfois chaotique de la société se répercute directement sur l'école et l'enseignement. Dès lors, il devient vital de s'interroger sur les meilleurs moyens à prendre pour bien former les futurs enseignants et les préparer à travailler efficacement dans ce nouveaux contexte social en pleine mutation.

C'est pourquoi l'époque est définitivement révolue où il suffisait, pour enseigner à l'école primaire, de connaître les rudiments d'une matière et quelques recettes pour contrôler des élèves turbulents, pour se voir aussitôt accorder le titre d'enseignant. Il en va de même avec l'ancienne tradition de l'enseignement secondaire fondée exclusivement sur la connaissance de la matière enseignée. En effet, on sait désormais que former un professionnel de l'enseignement est une entreprise de longue haleine, dont la formation initiale à l'université ne constitue qu'une étape préparatoire, laquelle doit ensuite déboucher sur une formation en milieu scolaires et, enfin, sur une formation professionnelle continue qui s'étalera sur une bonne partie de la carrière selon des cycles où alterneront travail et apprentissage continu.

De ce point de vue, la formation à l'enseignement est donc au sens fort du terme une formation professionnelle. C'est cette idée qui inspire, depuis une quinzaine d'années, tout le système de formation des enseignants, non seulement au Québec mais partout en Amérique du Nord. Sur quoi repose-t-elle ?

1.2 Une formation professionnelle de haut niveau faisant appel à une large base de connaissances et de compétences

Cette formation exige en premier lieu la prise en compte de connaissances et de compétences de haut niveau dans plusieurs domaines (psychopédagogie et didactique, connaissance des élèves, de leur environnement familial et socioculturel, des difficultés d'apprentissage, du système scolaire et de ses finalités, des diverses matières au programme, savoir-faire en gestion de classe, en relations humaines, etc.). Elle nécessite en second lieu des aptitudes et des attitudes propres à faciliter l'apprentissage chez les élèves (respect des élèves, habiletés communicationnelles, capacité d'empathie, esprit d'ouverture aux différentes cultures et minorités, habiletés à collaborer avec les parents et les autres acteurs scolaires, etc.). L'enseignement réclame en troisième lieu une bonne dose d'autonomie et l'exercice d'un jugement professionnel respectueux autant des besoins des élèves que des exigences de la vie scolaire. En quatrième lieu, parce qu'ils travailleront avec des enfants et des adolescents, les futurs enseignants se doivent aussi d'incarner des modèles de citoyens responsables. Enfin, en cinquième lieu, ils doivent apprendre par-dessus tout à organiser eux-mêmes les conditions qui favorisent l'apprentissage des élèves, choisir les moyens adéquats et les stratégies d'enseignement les plus efficaces, le tout bien souvent dans un contexte où les ressources et les services sont en diminution, et la charge de travail en croissance.

1.3 Une formation basée sur la recherche

Paradoxalement, malgré l'importance de cette profession pour notre société, ce n'est somme toute que depuis 25 ans que les chercheurs et les autorités scolaires ont commencé sérieusement à se pencher sur la formation à l'enseignement et sur l'enseignement, ainsi que sur les moyens de les améliorer. Entre les années 1950-1970, les autorités gouvernementales et scolaires étaient

davantage préoccupées par la modernisation des systèmes d'enseignement. De leur côté, les recherches en éducation étaient surtout dominées par les théories de l'apprentissage.

À compter des années 1970, plusieurs auteurs anglo-saxons ont développé des programmes de recherches à partir de l'interrogation suivante : l'enseignant fait-il une différence dans l'apprentissage des élèves? Ils refusaient d'entériner les thèses d'alors qui stipulaient que les classes sociales, le développement naturel de l'élève ou les programmes d'études pouvaient déterminer à eux seuls la performance scolaire. Ces chercheurs ont donc stimulé la réalisation de vastes initiatives de recherches dans les classes où les comportements de l'enseignant (processus) étaient mis en relation avec l'apprentissage des élèves (produit). D'autres approches inspirées de la psychologie cognitive ou de la sociologie ont également été mises de l'avant depuis lors. En Amérique du Nord, on compte désormais plusieurs dizaines de milliers de recherches qui ont été effectuées directement dans les classes auprès d'enseignants expérimentés, afin de déterminer les pratiques d'enseignement qui s'avèrent les plus efficaces. Des recherches semblables ont été menées sur la formation à l'enseignement. Toutes ces recherches laissent entrevoir que l'on dispose aujourd'hui d'une solide base de connaissance à propos de l'enseignement et de la formation à l'enseignement, à partir de laquelle on peut inférer des stratégies d'enseignement plus efficaces, ainsi que des pratiques et dispositifs de formation à l'enseignement mieux adaptés aux besoins et exigences de la profession.

En définitive, cela signifie que la recherche sur l'enseignement s'efforce désormais d'éclairer et, potentiellement, d'améliorer la formation initiale, en fournissant aux futurs enseignants de connaissances issues de l'analyse du travail enseignant en classe et à l'école. Par ailleurs, rappelons que l'édification d'une base de connaissance portant spécifiquement sur l'acte d'enseigner et les connaissances et compétences qui le sous-tendent constitue une condition nécessaire à la professionnalisation de l'enseignement, puisque celle-ci repose pour une bonne part sur la possibilité de définir des savoirs spécialisés et propres à l'enseignement.

1.4 Une formation articulée à la pratique conçue comme espace de formation

Mais le système professionnel ne se limite pas à un renouvellement de la formation et de la recherche universitaire. Dans ce cadre, les enseignants sont en effet considérés comme des praticiens réfléchis ou «réflexifs», capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver et les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. La pratique professionnelle n'est pas vue alors comme un simple domaine d'application de théories élaborées en dehors d'elle, par exemple dans les centres de recherche ou les laboratoires. Elle devient un espace original et relativement autonome d'apprentissage et de formation pour les praticiens. Cette conception nécessite donc un recentrement de la formation professionnelle sur la pratique et, par conséquent, sur l'école en tant que lieu de travail des praticiens. Il s'agit ici d'un véritable mot d'ordre international : les savoirs (connaissances,

compétences, habiletés) transmis par les institutions de formation (universités, écoles normales, centres professionnels, IUFM, etc.) doivent être conçus et acquis en relation étroite avec la pratique professionnelle des enseignants dans les écoles.

Concrètement, cela comporte la mise en place de nouveaux dispositifs de formation professionnelle qui favorisent un va-et-vient constant entre la pratique et la formation, entre l'expérience professionnelle et la recherche, entre les enseignants et les formateurs universitaires. Dans la plupart des pays, ces nouveaux dispositifs de formation s'incarnent ou tentent de s'incarner dans de nouvelles organisations (écoles professionnelles en Angleterre, écoles associées au Québec, *Professional Development Schools* aux États-Unis, IUFM en France, Haute École pédagogique en Suisse, etc.), qui favorisent une jonction organique entre la formation et l'exercice de la profession. Ces dispositifs débouchent sur des pratiques et des «outils» nouveaux, comme des stages de longue durée, le mémoire professionnel, l'alternance formation/travail, l'analyse réflexive, le mentorat, etc. Enfin, ils appellent forcément l'apparition de nouveaux acteurs oeuvrant à l'interface de la formation et de la profession : enseignants associés, maîtres de stages, mentors, tuteurs, superviseurs universitaires travaillant sur le terrain scolaire, chercheurs oeuvrant en collaboration avec les enseignants, etc.

1.5 Une formation inscrite dans la durée

Ce système professionnel repose aussi sur l'idée que la formation des enseignants renvoie à un *continuum* où doivent alterner tout au long de la carrière enseignante des phases de travail et des phases de perfectionnement. Cela s'exprime concrètement dans la longue durée et la variété de la formation des enseignants : elle se cristallise dans une formation universitaire ou l'équivalent, elle se valide et se maîtrise à l'entrée dans le métier et elle se poursuit sur une part substantielle de la vie professionnelle. La formation des enseignants procède donc à partir de sources diverses, elle puise à des champs d'apprentissage variés, elle se réalise selon des rythmes différents, elle se nourrit à des expériences et à des lieux de formation pluriels.

Une telle conception implique, sur le plan des principes, que la formation à l'enseignement est d'emblée continue ou permanente. En cours de carrière, la formation professionnelle exige un arrimage beaucoup plus étroit avec les besoins et les situations vécues par les praticiens. À la limite, les enseignants ne sont plus considérés comme des étudiants, mais des partenaires et des acteurs de leur propre formation, qu'ils vont définir dans leur propre langage et en fonction de leurs propres objectifs. Le formateur universitaire cesse alors de jouer le rôle de «transmetteur de connaissances» et devient un accompagnateur des enseignants, quelqu'un qui les aide et les appuie dans leurs démarches de formation ou d'autoformation.

1.6 *La professionnalisation de l'enseignement*

Finalement, le système professionnel qui s'est mis en place au Québec depuis une vingtaine d'année excède les enjeux de formation en englobant des questions relatives à la professionnalisation de l'enseignement et à la création d'un ordre professionnel des enseignants.

Au Canada, la création d'ordres professionnels des enseignants en Colombie-Britannique (1986) et en Ontario (1996), ainsi que la tentative de création en cours au Québec vont dans le sens général de ce mouvement de professionnalisation de l'enseignement. On retrouve des initiatives apparentées dans d'autres provinces (Alberta, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse), qui visent à hausser les normes de formation à l'enseignement et à mieux contrôler sa qualité. Ce mouvement s'accompagne aussi d'efforts importants pour décentraliser les systèmes éducatifs, réduire la bureaucratie, accroître l'autonomie et la responsabilité des acteurs de terrain.

Les objectifs centraux de ce mouvement sont : accroître l'autonomie des enseignants et favoriser leur participation à la gestion collective de l'éducation, principalement au niveau de l'établissement; promouvoir une éthique professionnelle basée sur le respect des élèves; valoriser l'expertise professionnelle et les pratiques innovatrices plutôt que les approches traditionnelles; implanter dans les établissements une évaluation de l'enseignement permettant une amélioration des pratiques; introduire de nouveaux modèles de carrière favorisant une diversification de la tâche; enfin, valoriser l'enseignement dans l'opinion publique, notamment afin de recruter les meilleurs éléments pour le renouvellement de la profession.

Plus concrètement, la professionnalisation passe par une plus grande collégialité des enseignants et leur plus grande implication dans l'ensemble des décisions pédagogiques prises dans chaque établissement. Elle engage une responsabilité collective à l'égard des conditions optimales d'apprentissage des élèves, et donc une certaine imputabilité à la fois individuelle et collective. Si la reconnaissance d'une réelle autonomie d'action est en partie acquise, c'est sa prise en charge collective par les enseignants à l'échelle de l'établissement, plutôt qu'à l'échelle de la classe, qui demeure la prochaine étape prioritaire dans la voie de la professionnalisation. Cette évolution, si elle se concrétise, amènera donc les enseignants à exercer collectivement un pouvoir sur l'organisation des conditions d'apprentissage dans un établissement. Elle encouragera par le fait même l'essor d'un professionnalisme collectif et d'une certaine capacité délibérative, qui facilitera l'échange d'un ensemble de savoirs professionnels entre les praticiens eux-mêmes.

Malheureusement, ces objectifs demeurent encore pour la plupart à l'état d'idéaux. En effet, au Québec et au Canada comme dans les autres pays, il n'est pas évident que les relations de travail au sein du système scolaire, les vagues successives de compressions budgétaires et l'alourdissent des tâches des enseignants vont dans ce sens. L'organisation du travail enseignant doit s'adapter, sinon la professionnalisation ne sera rien d'autre qu'un discours

masquant l'intensification du travail des enseignants (Hargreaves et Goodson, 1996). Par exemple, les enseignants doivent disposer de temps et d'espaces reconnus pour exercer leur professionnalisme; leurs initiatives ne doivent pas se limiter à la classe mais être reconnues par les directions d'établissement et les autres autorités scolaires, ce qui suppose une transformation des relations hiérarchiques. La carrière doit favoriser une plus grande mobilité sur le plan vertical : des enseignants devraient, par exemple, pouvoir participer à la formation de leurs pairs ou à des recherches pédagogiques. Mais on observe que ces propositions généreuses s'incarnent mal dans la réalité de tous les jours. Au contraire, les enseignants se sentent souvent isolés, essouffés et partout leur message est le même : ils manquent de temps pour tout faire et leur niveau de stress augmente devant les obstacles et difficultés multiples qu'ils rencontrent dans leur travail quotidien.

En outre, au Québec, la professionnalisation a connu un problème de taille à cause du faible renouvellement de la profession enseignante. Les enseignants en poste vieillissent, mais comme les gouvernements rationalisent les ressources, les jeunes enseignants n'ont guère de chance d'obtenir un emploi stable et permanent. Rappelons qu'encore aujourd'hui, malgré la politique gouvernementale de retraites anticipées (1998), 35 % des enseignants sont à statut précaire. Cette tendance est très pernicieuse, car elle peut conduire à une rupture entre les générations d'enseignants (Mukamurera, 1998).

Telle est donc grosso modo l'évolution récente de l'enseignement; tels sont aussi les principaux principes qui ont guidé l'édification d'un système professionnel dans le domaine de l'enseignement depuis une quinzaine d'années.

Toutefois, notre connaissance de ces phénomènes demeure encore partielle. Au Québec, nous savons que de profondes transformations sont à l'œuvre dans l'enseignement, mais nous savons peu ou mal comment ces transformations s'incarnent concrètement dans la vie des établissements et le travail des enseignants. Les données dont nous disposons sont fragmentaires; les comparaisons et les vues d'ensemble sont donc difficiles, voire impossibles à réaliser.

C'est pourquoi nous faisons les recommandations suivantes :

- (1) D'instituer au Québec un observatoire permanent d'étude des changements en cours dans l'enseignement et la formation à l'enseignement. Des universitaires, des enseignants, des responsables éducatifs et gouvernementaux, des représentants de groupes d'intérêt et du public en seraient membres; ils devraient se coordonner et créer conjointement des instruments d'analyse et d'évaluation des changements. Nous pensons que les organisations qui signent ce mémoire, soit le CRIFPE et les quatre Chaires de recherche du Canada liées à l'enseignement, pourrait assumer la direction scientifique de cet observatoire à cause de l'expertise scientifique qu'elles ont acquises et la masse critique de chercheurs qu'elles représentent. Rappelons que cette recommandation circule depuis

déjà près de 15 ans dans les divers rapports et mémoires sur la profession enseignante au Québec. Il est temps d'y donner suite. L'une des missions de cet Observatoire serait de constituer une base de données (statistiques, documentaires, etc.) sur la profession enseignante au Québec, qui fournirait à l'ensemble des chercheurs, ainsi qu'aux agents gouvernementaux et scolaires des informations variées et précises sur le personnel de l'enseignement, sur son travail et ses pratiques pédagogiques, ainsi que sur les environnements scolaires dans lesquels oeuvrent et se forment les agents de l'enseignement au Québec. Cet Observatoire viserait également à rassembler, à organiser et à rendre aisément accessible à l'ensemble des acteurs éducatifs au Québec (chercheurs, enseignants, étudiants, autorités scolaires et gouvernementales, etc.) les principaux résultats de recherche sur l'enseignement et la formation à l'enseignement, afin de les intégrer aux pratiques, aux programmes et aux politiques de formation.

Par ailleurs, nous pensons que le système professionnel, tel que nous venons brièvement de le décrire, sera toujours partiel et donc incomplet sans la création d'un véritable ordre professionnel des enseignants au Québec. Nous sommes convaincu que la création d'un ordre professionnel en enseignement contribuerait à mettre fin à la confusion générale qui règne depuis trop longtemps en éducation entre les intérêts économiques et corporatistes défendus par les parties patronales (le MEQ, le Gouvernement) et syndicales, et les besoins éducatifs des élèves. Du côté patronal, cette confusion découle du fait que l'État québécois prétend gérer à la fois les budgets de l'éducation et l'éducation elle-même. Or, depuis quarante ans, on observe que cette double gestion conduit trop souvent à des aberrations : d'un côté, l'État-pédagogue dicte aux enseignants, à travers ses réformes successives, quoi et comment enseigner, et de l'autre, il entend imposer, contrôler et surtout diminuer les ressources financières et humaines allouées à l'éducation. Bref, l'État se mêle de pédagogie, domaine dans lequel il n'a aucune espèce de compétence particulière, tout en fondant ses décisions sur des choix budgétaires, par exemple, lorsqu'il impose des réformes éducatives tout en coupant dans les ressources nécessaires à leur pleine réalisation.

Du côté syndical, on retrouve la même confusion mais inversée, dans la mesure où la défense économique légitime des intérêts des « travailleurs de l'enseignement » finit par s'imposer comme le seul critère de la qualité pédagogique et éducative, comme si le fait, par exemple, de recevoir un meilleur salaire se traduisait *ipso facto* par un accroissement de la compétence pédagogique et de l'engagement professionnel. La création d'un ordre professionnel aurait le mérite d'éliminer cette confusion qui mine et paralyse l'enseignement depuis la Révolution tranquille, en permettant d'identifier et de séparer clairement les intérêts trop souvent contradictoires à l'œuvre derrière les beaux discours officiels du MEQ et de la CSQ. Les parties patronales et syndicales pourraient continuer à négocier les enjeux économiques de l'enseignement (par exemple, les salaires et les conditions de travail), tandis que les enjeux éducatifs et pédagogiques se formuleraient sur leur vrai terrain : celui

de la qualité professionnelle des pratiques enseignantes et leur impact sur l'apprentissage des élèves.

Mais le MEQ et la CSQ ne sont pas seuls en cause car, au Québec, le monde de l'enseignement demeure toujours éclaté en micro-pouvoirs dont la présence et les interventions souvent incohérentes accroissent la confusion générale. Par exemple, tout le champ de la formation des maîtres est construit en l'absence quasi complète des enseignants eux-mêmes, tandis que divers organismes (universités, facultés, commissions scolaires, associations pédagogiques, etc.) et diverses instances (comités d'agrément, comité d'approbation, commission des programmes, ministère, etc.) prétendent décider au nom de la profession ce qui est bon pour elle et les futurs enseignants. Bref, on retrouve ici exactement la même situation qu'il y a 50 ans : les enseignants québécois, bien qu'ils possèdent aujourd'hui 17 ans de scolarité, n'ont pas leur mot à dire sur leur propre formation. Ici encore, la création d'un ordre professionnel aurait le mérite de clarifier toute cette situation confuse et pour tout dire absurde. Loin de représenter un nouvel échelon bureaucratique parmi d'autres, les pouvoirs que lui confère le professionnalisme permettraient à l'ordre de faire le ménage parmi tous ces organismes et instances aux visées disparates, et d'éliminer la plupart d'entre eux. La gestion d'un système d'enseignement y gagnerait donc en clarté et en efficacité.

- (2)** Nous recommandons par conséquent la création d'un ordre professionnel des enseignants. Cet ordre, comme tous les autres, devrait être régi par la loi des professions au Québec et répondre aux critères et exigences qui caractérisent le système professionnel québécois.

Enfin, la professionnalisation du corps enseignant passe par une plus grande collégialité de leur part et par leur plus grande implication dans l'ensemble des décisions pédagogiques prises dans chaque établissement. Elle engage une responsabilité collective à l'égard des conditions optimales d'apprentissage des élèves, et donc une certaine imputabilité à la fois individuelle et collective. Cette professionnalisation exige aussi une souplesse dans les modes de fonctionnement pédagogiques, mais aussi organisationnels entre autres, incompatibles avec une vision bureaucratique de la tâche enseignante. Dans ce sens, il faut se demander si les conventions collectives, dans leur forme actuelle, ne sont pas à la source d'effets pervers sur les processus d'enseignement et sur ceux d'insertion professionnelle. À titre d'exemple, nous pensons aux clauses d'attribution des tâches dans les écoles en fonction de certaines clauses de la convention collective.

- (3)** Nous recommandons que soit entrepris un examen attentif des conventions collectives afin d'étudier leurs effets potentiels pervers quant à l'instauration du système professionnel en enseignement au Québec.

Dans les sections suivantes, nous allons reprendre les principaux éléments du système professionnel, en essayant d'identifier les problèmes et irritants auxquels ils sont soumis afin d'y proposer des pistes de solution.

2. La sélection et le recrutement du personnel enseignant

Au cours de la dernière décennie tout particulièrement, de sérieux efforts ont été réalisés en ce qui a trait à l'accessibilité à la profession enseignante, tant de la part du ministère de l'Éducation du Québec que des facultés concernées dans les différents établissements universitaires. Il reste cependant des carences à combler et plusieurs zones d'ombre qui demandent des améliorations.

2.1 La formation collégiale

Depuis la fin des années 1960, le cursus de formation initiale à l'enseignement est réalisé dans les établissements universitaires. Si certaines modifications importantes ont été introduites au cours des années (notamment l'allongement d'une année de formation et la maîtrise d'œuvre de la part des facultés d'éducation et des sciences de l'éducation quant à la formation des enseignants du secondaire), la sélection des futurs étudiants et étudiantes à l'entrée à l'université s'appuie essentiellement sur les résultats obtenus durant leurs études collégiales dans l'un ou l'autre des profils en vigueur à cet ordre d'enseignement. Or, ces profils ne prennent nullement en compte les caractéristiques et spécificités de la profession enseignante. Si une plus grande attention a certes été portée au cours de ces dernières années à la sensibilisation des étudiants débutant leur formation à la profession enseignante, tout particulièrement par l'entremise du premier stage en milieu scolaire, il paraît pertinent d'assurer une meilleure continuité entre la formation collégiale et la formation initiale universitaire à l'enseignement.

Dans cette perspective, en vue de mieux préparer les étudiants qui voudraient choisir l'orientation en formation à l'enseignement, nous faisons la recommandation suivante :

- (4) Établir un profil en sciences de l'éducation à l'ordre collégial. Ce profil serait constitué d'une banque de cours de base traitant, entre autres, de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de la sociologie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation, des théories éducatives et pédagogiques et de leurs fondements épistémologiques, des systèmes scolaires dont le système québécois, ainsi que de la profession enseignante. Ce profil, incluant sa nature, son contenu, ses exigences, etc., devrait être publicisé dans l'ensemble des collèges québécois.

2.1 La sélection universitaire

Nous venons de le mentionner, la sélection des étudiantes et étudiants désirant s'inscrire à un baccalauréat à l'enseignement repose exclusivement sur les résultats scolaires obtenus à l'ordre collégial. Une telle stratégie de sélection

n'assure aucunement, toutefois, le rehaussement culturel réclamé. C'est pourquoi nous recommandons :

- (5) D'instaurer d'un système de sélection plus discriminant qui serait fondé non seulement sur la maîtrise de la langue maternelle, mais aussi sur la possession d'une culture de base (littéraire, historique, géographique, scientifique, etc.) reflétant les connaissances scolaires auxquelles les futurs enseignants seront confrontés dans leurs activités professionnelles, ainsi que sur leurs compétences communicationnelles, leurs attitudes face à l'engagement professionnel et leur personnalité.

Ce système de sélection pourrait prendre la forme d'un examen national. Il reposerait sur une uniformisation des critères de sélection et des standards communs s'appliquant à l'ensemble du réseau québécois des programmes de formation initiale à l'enseignement. Il garantirait ainsi l'accès des candidats retenus à n'importe quel établissement universitaire. Tout échec à l'une ou l'autre des composantes de cet examen d'entrée ne requérant pas le refus d'une candidature au niveau universitaire nécessiterait des activités de mise à niveau spécifique des candidats concernés. Ces activités sur mesure visant à éliminer les lacunes constatées seraient offertes à ces étudiantes et étudiants durant la première année de formation au baccalauréat.

Comme il existe des régions du Québec où le recrutement des enseignants est plus ardu et que s'observent à l'ordre secondaire des enseignements disciplinaires qui souffrent d'un recrutement insuffisant tel est le cas, entre autres, pour les disciplines scientifiques, nous recommandons :

- (6) De prendre des mesures particulières soient prises pour favoriser un accroissement du recrutement des futurs enseignants et enseignantes là où se constate une pénurie. Ces mesures pourraient prendre diverses formes : prime d'éloignement, prime de matière, frais de scolarités payés par le MEQ moyennant un engagement de cinq ans dans la profession, etc. Bien d'autres incitatifs sont concevables.

Enfin, compte tenu d'un accroissement constant de la féminisation générale de la profession enseignante (passée de 70 % en 1990 à 79 % en 2000) et surtout à l'ordre primaire (passée de 91,3 % en 1990 à 95 % en 2000) et des effets qu'une telle féminisation de la profession semble avoir sur les études des garçons,

- (7) Nous recommandons que des actions de valorisation de la profession soit menées auprès de la clientèle étudiante masculine de l'enseignement collégial.

Nous insistons tout spécialement sur la nécessité de recharger de sens l'enseignement primaire tant auprès du grand public, des parents et des enseignantes et enseignants qui y interviennent, en insistant sur les dimensions de la professionnalité (au sens mis en avant entre autres par Bourdoncle et Lang) qui doit caractériser l'acte d'enseignement. Celui-ci ne peut se réduire, ni à une activité de maternage (fonctions de garde et de soins), ni aux seuls

apprentissages instrumentaux que sont l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, ni à la seule inculcation sociale de règles et de normes convenues.

3. La formation initiale à l'enseignement

Au cours des années 1990, la formation des enseignants a connu des réformes majeures directement inspirées des principes du système professionnelle exposés à la section 1. De manière générale, les observateurs s'accordent pour dire que cette formation s'est améliorée et répond maintenant davantage aux exigences de la pratique professionnelle. Cependant des problèmes persistent pour lesquels il faut proposer des solutions.

3.1 Une formation à réellement intégrer

Les réformes des curriculums de la formation initiale à l'enseignement des années 1990 et 2000 se sont centrées sur le développement de la professionnalisation, en insistant entre autres sur l'importance des stages, dont la durée minimale a été fixée à 700 heures durant les quatre années de la formation. D'une part, dans la mesure où cela ne s'observe pas dans les curriculums de formation initiale à l'enseignement, le premier stage devrait débuter tôt dès la première année de formation afin d'évaluer rapidement les capacités des étudiantes et étudiants de s'adapter à leur futur métier et de permettre à ces derniers d'apprécier la pertinence du choix qu'ils ont effectué en s'inscrivant à un programme de formation à l'enseignement. Et, pour les mêmes raisons, la première année de la formation devrait être centrée sur la conscientisation des réalités de l'enseignement.

- (8) En conséquence, nous recommandons que l'évaluation des curriculums de formation initiale à l'enseignement porte une attention toute particulière à l'organisation des stages de première année de baccalauréat, à leurs objectifs et au contenu de formation de cette première année.

D'autre part, l'insistance mise sur la dimension pratique de la formation au métier d'enseignant met en évidence la fonction centrale d'intervention qui caractérise une profession à caractère relationnel. Or, la notion d'intervention dans un cadre de relations humaines implique celle de «bienveillance», au sens où le sujet (l'élève) reconnaît qu'il est «bien veillé» parce que les conditions appropriées ont été mises en œuvre, parce que l'enseignant assure au mieux de ses connaissances et de ses compétences une adéquation entre les modalités opérationnelles du système d'intervention, les problématiques sociales et les finalités socioéducatives poursuivies. Une telle adéquation, qui garantit la «bienveillance» requiert pour le moins de supprimer cet hiatus toujours existant entre la formation en milieu universitaire et la formation en milieu de pratique, entre ce qui est le plus souvent dénommé la «formation pratique» et la formation qui renvoie, en milieu universitaire au rapport aux savoirs homologués que sont les savoirs d'enseignement, les savoirs des sciences de l'éducation et les savoirs professionnels (didactiques, pédagogiques, organisationnels, contextuels, etc.). Il importe de cesser d'opposer la théorie (comme si elle n'était pas pratique, alors

qu'elle constitue le fondement conceptuel de l'agir humain) et la pratique et de concevoir la formation comme un continuum intégrateur alternant entre milieu de pratique et milieu universitaire. Bref, la formation à l'enseignement est une et indivisible.

- (9) Dans cette optique, nous recommandons que l'évaluation des curriculums de formation initiale à l'enseignement porte une attention toute particulière aux dispositifs mis en œuvre pour les actualiser dans une perspective d'intégration des formations en milieu de pratique et en milieu universitaire.

Une formation ainsi intégrée requiert certes une structure curriculaire qui la privilégie et qui conçoit le processus de formation autrement que comme un cumul d'activités et de cours distincts, ce qui renvoie au mieux à une perspective pluridisciplinaire; il s'agit d'un processus hautement complexe qui exige la mise en œuvre de compétences mobilisant les différentes dimensions (cognitives, affectives, opératoires, etc.) requises. À cet égard, des réformes d'autres formations professionnelles (en médecine, en génie) mettent en exergue la nécessité de penser le développement des compétences professionnelles selon des approches interdisciplinaires qui privilégient des actes professionnels intégrant indissociablement théorie et pratique.

De manière à soutenir de telles approches dans la formation initiale à l'enseignement, il serait pertinent de considérer attentivement les apports d'une formation initiale qui mettrait l'accent sur le concept de *teacher as a researcher*. Une formation qui intégrerait le développement de capacités à la recherche-action, orientée sur la réalité de la classe, pourrait être à même de développer chez les futurs enseignantes et enseignants des compétences à adopter une position critique tant au regard des contenus de l'enseignement universitaire qu'à celui des pratiques des enseignants chevronnés et au curriculum informel de l'école. Toujours dans le même esprit, il importerait que la formation initiale à l'enseignement revalorise et renforce le développement de la pensée réflexive et critique chez les futurs enseignants et enseignantes au regard de leurs actes professionnels, à la fois sur les plans théorique et pratique, en questionnant le rapport au savoir qui les sous-tend sous les points de vue épistémologique (quel sens pour le savoir?), sociologique (quel sens pour le social?) et psychologique (quel sens pour le sujet?).

- (10) C'est pourquoi nous recommandons que la place dans la formation initiale à l'enseignement du développement de la pensée critique et réflexive chez les futurs enseignants et enseignantes, appliquée au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et enseignantes, fasse l'objet d'études évaluatives.

3.2 *Une formation reposant sur un partenariat effectif et permanent université-école*

Une des conditions que requiert une formation intégrée est l'existence d'un partenariat effectif et permanent université-école. Or, au-delà de discours favorables, d'efforts réels et d'initiatives limitées, l'un des principaux problèmes

demeure, dans le système actuel, les difficultés d'arrimage entre les milieux scolaires et universitaires. De nombreux obstacles de différents ordres, relevant de l'université, du milieu scolaire, des instances gouvernementales, freinent ou empêchent la mise en œuvre d'un tel partenariat. Il devient prioritaire de revisiter en profondeur cet enjeu central d'une formation intégrée des futurs enseignantes et enseignants.

(11) Dans ce sens, nous recommandons tout d'abord que la question du partenariat université-école dans la formation initiale à l'enseignement soit non seulement réétudiée en profondeur, mais aussi réaffirmée avec force. Nous recommandons ensuite que toutes les mesures nécessaires visant à rendre ce partenariat réellement effectif soient mises en œuvre.

Comme nous allons en traiter plus loin, il paraît absolument nécessaire, en conséquence, que les enseignantes et enseignants associés occupent une place plus grande à l'université et que les universitaires s'impliquent davantage dans la formation et le milieu scolaire.

3.3 Une formation reposant sur une approche programme

Une autre condition, déjà esquissée précédemment, d'une formation intégrée réside dans la mise en place et le renforcement d'une approche programme. Une telle conception de la formation repose sur l'adoption d'une pédagogie axée sur le projet et la résolution de problèmes complexes issues de la réalité professionnelle, ceux, entre autres, que l'étudiant est appelé à rencontrer dans le contexte des stages. Elle met également en évidence que les activités de formation et les cours disciplinaires et autres ne constituent que des moyens, certes absolument nécessaires quant aux contenus qu'ils véhiculent (mais peut-être pas quant aux formules d'enseignement en usage), entièrement orientés vers le développement de professionnelles et professionnels de l'enseignement. Ainsi, dans une formation professionnelle, la formation disciplinaire n'est d'aucune manière une fin en soi; elle est un levier au service de l'acquisition d'une professionnalité et de compétences professionnelles. Ceci signifie que les formations disciplinaires doivent être adaptées à une véritable préparation à l'enseignement: l'apprentissage des concepts et savoirs disciplinaires doit être subordonné à leur «enseignabilité».

À titre hypothétique, une piste pouvant éventuellement conduire à la réduction des clivages disciplinaires et de s'opposer à la fragmentation des programmes serait d'organiser la faculté d'éducation par département dévolu aux formations à l'enseignement. Ainsi, à titre illustratif et ainsi que cela s'observe dans l'un des établissements universitaires québécois, les formateurs universitaires pourraient être regroupés au sein d'un département d'enseignement primaire, d'un département d'enseignement secondaire et d'un département de formation des autres personnels scolaires. Dans cet esprit, les formateurs seraient répartis en fonction de ces axes de formation et devraient assumer la responsabilité des programmes qui relèveraient dorénavant des départements. Plus profondément, la question ici soulevée renvoie de façon

spécifique à la nature de la tâche du professorat universitaire et à l'articulation des fonctions enseignement/recherche/administration, notamment en fonction de leur reconnaissance respective dans la carrière.

De plus, une approche programme requiert une approche intégratrice des différentes composantes théoriques et pratiques requises pour assurer la mise en œuvre de compétences professionnelles adéquates.

- (12) En conséquence, nous recommandons que les nouveaux curriculums de formation initiale à l'enseignement recourent à une approche programme qui assure une forte perspective intégratrice des différentes composantes de la formation.
- (13) Nous recommandons également que, à la lumière de telles modifications, soit menée une étude de la tâche professorale universitaire, en vue d'harmoniser les exigences du cheminement de carrière aux exigences d'un investissement nouveau dans la formation à l'enseignement.

3.4 *Une formation reposant sur une réelle concertation des formateurs*

Conséquence directe de l'adoption d'une approche programme et en même temps condition nécessaire à une formation intégrée, une réelle concertation entre les différents acteurs intervenant dans la formation initiale s'impose. L'approche programme réclame une autre façon de concevoir et d'actualiser la formation initiale à l'enseignement. Elle exige un véritable travail d'équipe et, par conséquent, l'institutionnalisation d'une équipe de formateurs universitaires (professeures et professeurs, chargées et chargés de cours, etc.) et de formateurs du milieu scolaire (superviseures et superviseurs de stages, enseignantes et enseignants associés, etc.) qui assument réellement le *leadership* des programmes et qui assurent la formation des futurs enseignantes et enseignants. Ces équipes de formateurs seraient appelées à travailler étroitement, en symbiose, dans le but de concevoir les curriculums de formation, de concevoir et d'appliquer les activités de formation qui en découlent, de procéder aux évaluations de leur propre action et du cheminement de formation des futurs enseignantes et enseignants. C'est ainsi l'ensemble de ces équipes de formateurs qui constituerait, en tenant compte des fonctions et des responsabilités respectives et complémentaires, la communauté des formateurs. Par ailleurs, l'investissement des formateurs universitaires dans ces équipes devrait être reconnu pour fins de promotion et de carrière.

- (14) Nous recommandons que la question de la concertation entre les différents acteurs intervenant dans la formation initiale à l'enseignement fasse l'objet d'une étude et que, à la lumière des résultats obtenus, les mesures nécessaires soient mises en œuvre pour apporter les modifications requises en vue d'assurer la concertation indispensable.

3.5 *Une formation conduisant à un droit d'exercice à durée limitée*

La formation initiale conduit, comme c'est le cas actuellement, à l'obtention d'un brevet d'enseignement. Celui-ci assure le droit d'exercice. Cependant, nous croyons que ce droit ne devrait pas être accordé à vie: il devrait pouvoir être réviser ou réévaluer au regard d'une obligation de formation continue, de mises à niveau périodiques des connaissances et des compétences, voire d'une évaluation périodique des pratiques professionnelles des enseignants. Dans un contexte de professionnalisation du métier d'enseignant qui impose une professionnalité reposant sur une expertise professionnelle continuellement mise à jour, qui tient compte l'évolution des conceptions théoriques et qui intègre les résultats de la recherche dans le domaine, l'exigence d'une formation continue systématique, s'appuyant sur les acquis de la recherche scientifique, s'impose. Nous considérons qu'un ordre professionnel des enseignants pourrait avoir cette responsabilité de planifier la formation continue et de la valider .

- (15)** En conséquence, nous recommandons que le droit d'exercice en enseignement soit révisable et qu'il soit lié à une formation continue obligatoire tout au long de la carrière, formation qui pourrait être prise en charge par un ordre professionnel.

4. L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants

4.1 *L'insertion professionnelle: une réalité pervertie par la précarité*

Nous l'avons affirmé à plusieurs reprises : la formation à l'enseignement ne se termine pas à la fin de la formation initiale. Bien au contraire, les nouveaux enseignants et enseignantes sont confrontés à une phase délicate et hautement déterminante quant à la poursuite de la carrière, celle de l'insertion professionnelle. Or, ainsi que le constatent de nombreuses recherches tant en Amérique du Nord qu'en Europe, ces enseignantes et enseignants novices font face à de multiples problèmes et difficultés d'intégration et d'intervention, à ce que d'aucuns qualifient de période de «survivance traumatique». Les enseignantes et enseignants débutants se voient, bien souvent compte tenu des conventions collectives en vigueur, mis face à des conditions de travail incertaines, temporaires et des plus difficiles. L'organisation du travail scolaire fait en sorte qu'ils font face à une précarité d'emploi endémique, à une absence de soutien réel en début de carrière, aux groupes d'élèves les plus difficiles, à des enseignements pour lesquels ils n'ont pas été préparés, bref aux pires tâches dans l'école. La formation initiale ne les a pas préparés et elle ne pourrait le faire à vivre de telles conditions de travail qui les conduisent à des sentiments d'incompétence, d'être parachutés, à la désillusion pédagogique, etc. Ces conditions ont des effets négatifs sur le développement professionnel des enseignantes et enseignants novices, les entraînant même parfois à remettre en cause leur choix de carrière.

Or, il faut bien le constater, la précarité d'emploi et l'absence de soutien en début de carrière servent les intérêts de tout le monde: les universités n'ont plus à se soucier de leurs étudiants; les écoles ont une main-d'œuvre corvéable à laquelle ils n'ont pas de service à rendre; les services du personnel des commissions scolaires peuvent continuer à gérer des ressources humaines plutôt que des professionnels; les employeurs et le ministère de l'Éducation n'ont pas de mesures coûteuses à prendre pour aider les jeunes enseignants, ce qui de toute façon nécessiterait de s'opposer à la précarité d'emploi; etc. En effet, on ne peut investir dans l'insertion que dans la mesure où la chose est rentable. Et un tel investissement signifie lutter contre la précarité, contre les roulements incessants du personnel novice, etc. En fait, pourquoi former un jeune enseignant dans une école s'il doit la quitter dans une ou deux semaines? Pourquoi mettre des ressources de formation et de soutien pour ces enseignants précaires? Pourquoi modifier les règles du jeu qui font que ce sont les nouveaux enseignants et enseignantes qui «y goûtent»?

Nous sommes d'avis que c'est tout le contexte de l'insertion professionnelle qui doit être repensé et réaménagé, des procédures d'engagement et d'accueil des enseignantes et enseignants novices à l'attribution des tâches (plus faciles) qui devrait être réalisée en tenant compte de leur moindre expérience.

- (16)** Afin de supprimer le plus possible une telle réalité, nous recommandons que les mesures requises soient adoptées pour assurer une insertion professionnelle des enseignantes et enseignants novices dans les écoles primaires et secondaires plus harmonieuse et plus respectueuse d'une professionnalisation en train de se construire.

4.2 L'insertion professionnelle: une réalité à accompagner et à soutenir

Afin d'assurer une insertion professionnelle favorable, il serait sans doute pertinent de considérer les expériences menées dans d'autres milieux comme, par exemple, celle du Canton de Genève en Suisse où l'entrée aux études (formation initiale à l'enseignement) est contingentée, la formation, considérée en tant que formation professionnelle, est rémunérée (comme le sont les stages coopératifs en génie ou en administration à l'Université de Sherbrooke) et où l'intégration en emploi est garantie dans les deux ans pour les futurs enseignants et enseignantes.

Il serait en tout cas nécessaire de prévoir un réel accompagnement positif des enseignantes et enseignants novices par des personnes ressources compétentes pour favoriser leur intégration professionnelle. La phase initiale dans laquelle ils se trouvent est cruciale pour l'adoption ultérieure de pratiques didactiques et pédagogiques réfléchies, cohérentes et innovantes, pour le développement d'une identité professionnelle responsable et ouverte. La création de la fonction de conseiller d'orientation, agissant en tant que mentor, serait à même d'assurer un tel accompagnement. Une telle fonction de soutien sur les plans pédagogique et professionnel pourrait être assignée à des enseignantes et enseignants chevronnés, engagés dans l'encadrement de stagiaires. Cette fonction de mentorat serait reconnue dans la tâche de la personne qui l'exerce, valorisée et rétribuée. Le conseiller d'orientation aurait également pour mandat, entre autres, d'assurer un lien suivi avec le milieu de la formation universitaire dans le cadre de la formation continue de ces enseignantes et enseignants novices.

- (17)** Nous recommandons la création de la fonction de conseiller d'orientation, fonction reconnue, valorisée et rétribuée, ayant pour mandat d'accompagner sur les plans pédagogique et professionnel les enseignantes et enseignants novices durant leur insertion professionnelle.