

Michel **Lepage**  
Université de Montréal

Thierry **Karsenti**  
Université de Montréal

Pascal **Grégoire**  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

# La formation pratique et les stages au Québec

## hronique internationale

### Introduction

En vertu de la constitution canadienne et des prescriptions de son régime fédéral, le domaine de l'éducation relève des provinces et des territoires. Au Québec, c'est le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)<sup>1</sup> qui a la responsabilité de la gestion et de l'administration de tous les programmes en enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Les quelques pages qui suivent tenteront de décrire le système éducatif du Québec ainsi que le modèle de formation professionnelle qui a été mis en place pour les futurs enseignants. Suivront quelques éléments liés à la formation pratique et à ses forces, mais aussi aux principaux défis qui l'attendent au cours des prochaines années.

### Description sommaire du système éducatif du Québec

Quatre ordres d'enseignement composent le système scolaire québécois. Les deux premiers, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, sont à fréquentation obligatoire pour tout enfant, et ce, de sa cinquième à sa seizième année. Alors que l'enseignement primaire s'étend sur une période de sept ans (maternelle, puis 1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année), l'enseignement

<sup>1</sup> En 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Depuis 2014, ce dernier a pris le nom de ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR).

secondaire dure cinq ans (1<sup>re</sup> à 5<sup>e</sup> secondaire). Dès la 3<sup>e</sup> secondaire, des élèves peuvent quitter l'enseignement secondaire général et intégrer une formation professionnelle. Alors que le cours secondaire général mène à l'obtention du diplôme d'études secondaire (DES), le cours secondaire professionnel, lui, conduit à un diplôme d'études professionnelles (DEP).

À la fin du secondaire, les étudiants peuvent passer à l'ordre collégial en intégrant un cégep, acronyme de *collège d'enseignement général et professionnel*. Ils recevront alors une formation préuniversitaire générale de deux ans ou, encore, une formation professionnelle de trois ans les qualifiant à un emploi de technicien. Tous les cégépiens, au terme de leur formation, obtiennent un diplôme d'études collégiales (DEC).

L'enseignement universitaire constitue le quatrième et dernier ordre du système scolaire québécois. Il se subdivise lui-même en trois cycles d'études. Le premier cycle, d'une durée de 3 ou de 4 ans, mène à l'obtention d'un baccalauréat, tandis que les deuxième et troisième cycles, qui constituent les études universitaires supérieures, mènent respectivement à l'obtention des diplômes de maîtrise et de doctorat. Règle générale, les professeurs universitaires sont détenteurs d'un doctorat (Ph. D.) de troisième cycle.

Au Québec, il n'y a pas d'association professionnelle qui regroupe l'ensemble des enseignants. Des centrales syndicales se partagent les membres du personnel enseignant aux divers échelons. Ils jouent en partie le rôle de corporation professionnelle par leurs représentations auprès des autorités en lien avec la tâche, les conditions de travail et divers aspects de la vie professionnelle des enseignants.

## La formation générale des enseignants des ordres primaire et secondaire

La formation est régie par le MEESR, qui confie aux facultés d'éducation des universités québécoises la tâche de former les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Depuis 1994, la formation s'étend sur quatre années et conduit à l'obtention d'un baccalauréat donnant accès au brevet d'enseignement, sans autres examens ou concours. Le temps de la formation est consacré, d'une part, à l'apprentissage des diverses disciplines : elle est plus générale au préscolaire et au primaire alors qu'elle est spécialisée, au secondaire, en fonction de la discipline d'enseignement ou encore du domaine de spécialisation (par exemple, l'adaptation scolaire, l'éducation physique et à la santé, les arts) choisi par l'étudiant. D'autre part, les futurs enseignants sont mis en contact avec ce qui constitue le bassin des sciences de l'éducation, c'est-à-dire la didactique, la psychopédagogie, l'évaluation des apprentissages, l'histoire de l'éducation, etc.

Même si les universités sont les maîtres d'œuvre de la formation, celle-ci doit se conformer aux prescriptions d'un référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) décrivant les orientations générales, les 12 compétences professionnelles et le niveau de maîtrise attendu ainsi que les profils de sortie pour chacun des baccalauréats<sup>2</sup>. Les deux thèmes privilégiés y sont l'approche culturelle de l'enseignement et la professionnalisation des enseignants dans un savoir enseigner se construisant lors de la formation initiale, mais aussi dans une démarche continue, pendant toute la carrière. Le document ministériel définit la compétence comme un savoir-agir en situation réelle qui prend appui

2 Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) s'assure de la conformité des programmes aux exigences du ministère.

sur des ressources pouvant être mobilisées dans l'action. L'enseignant compétent est donc celui « [...] qui sait mobiliser les ressources en situation comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu dans les mêmes conditions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 52). La figure de la page suivante représente les quatre catégories regroupant une description des 12 compétences retenues. Ces éléments permettent de situer la tendance professionnalisante axée sur les compétences professionnelles prise par les programmes de formation des enseignants. Plus concrètement, le document soumet donc aux formateurs d'enseignants un référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante considérées non pas comme des voies toutes tracées définitivement, mais bien comme « des balises pour guider les choix » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 57). Les concepteurs accordent une part importante de l'organisation pratique et de la mise en place des structures de la formation et des stages aux instances universitaires. Le référentiel laisse aux universités et à leurs partenaires du milieu scolaire les modes d'évaluation, sans spécifier le rôle que les divers intervenants pourraient y jouer, même si l'intention avouée est d'éviter, en général, la « fragmentation de la formation » au profit d'une « identité partagée » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 29). Il y est implicitement souhaité que les milieux de pratique poursuivent le travail permettant à l'enseignant de construire ses compétences à travers l'expérience professionnelle, comme un projet qui s'étendra tout au long de sa carrière.



Figure 1

*Les compétences professionnelles de la formation à la profession enseignante au Québec. (MEQ, 2001, p. 59)*

En résumé, on y lit que :

- la compétence est un savoir-agir qui s'exerce en situation professionnelle où les contraintes réelles sont présentes;
- la compétence comporte des niveaux de complexité qui vont du plus simple au plus complexe;
- la compétence fait appel à un ensemble de ressources mobilisables en contexte. Elle exige des savoirs, mais ne se limite pas à ceux-ci;
- la compétence donne à l'enseignant la responsabilité de développer chez ses élèves des compétences et des savoirs;

- la compétence est un projet qui n'est jamais tout à fait accompli, qui se raffine et se perfectionne tout au long de la carrière.
- la compétence s'exerce en contexte réel et demande de construire, de créer, de s'adapter, le moment de l'action venu.

## La formation pratique et les stages

La formation pratique constitue un élément central de cette formation : 700 heures lui sont consacrées, réparties sur les quatre années du parcours universitaire<sup>3</sup>. Jadis considérés comme un simple lieu d'application visant à mettre en pratique les acquis théoriques universitaires, les stages sont vus désormais « [...] comme un milieu d'apprentissage de savoirs multiples, un contexte propice à des prises de conscience et à l'identification de besoins en matière de savoirs » (Gervais et Desrosiers, 2005). Forts des liens qu'ils ont établis avec les milieux de pratique, les responsables universitaires organisent le placement des étudiants-maîtres, au fil des quatre années de formation, modulant les expériences de stage, des plus simples aux plus complexes, de l'observation en classe à la prise en charge complète de groupes d'élèves. Les modalités et les dispositifs spécifiques peuvent donc être très variables d'une université et d'un programme à l'autre, adaptées aux réalités des milieux et aux besoins pressentis des étudiants. Le MEESR autorise aussi des stages hors Québec, à certaines conditions.

L'accompagnement en stage est assuré d'une part, par un enseignant associé qui reçoit le stagiaire dans ses classes, lui assure un soutien pédagogique, facilite son intégration au milieu scolaire et participe à son évaluation (MELS, 2008; MEQ, 1994). Cet enseignant doit posséder au moins cinq années d'expérience et être reconnu dans son milieu pour ses qualités de pédagogue et sa capacité d'observation, de réflexion critique et d'ouverture au changement (MELS, 2008). C'est à la direction d'école que revient la tâche de faire la promotion de l'importance de l'accompagnement des stagiaires, mais aussi de sélectionner ceux et celles qui joueront ce rôle et de le valoriser dans son école (MELS, 2008). D'autre part, le stagiaire est aussi accompagné par un superviseur universitaire. À la fois médiateur, accompagnateur et personne-ressource (Gervais et Desrosiers, 2005), il est aussi formateur, par les liens privilégiés et réguliers qu'il entretient avec les stagiaires et les enseignants associés. Il est aussi évaluateur, ayant habituellement la responsabilité de la sanction finale quant à la manifestation des compétences par le stagiaire et à la réussite du stage. Diverses activités lui permettent de mettre ce rôle en pratique : animation de séminaires et de forums d'échanges, visites en classe, rencontres individuelles, suivi de carnets de stage. Enseignants d'expérience, chargés de cours et professeurs universitaires sont habituellement appelés à jouer ce rôle.

Les enseignants associés sont invités à s'inscrire à une formation offerte par les universités et les commissions scolaires afin de s'initier aux diverses tâches qui leur sont dévolues et aussi de se perfectionner en affinant leur réflexion et leurs interventions. Font l'objet de cette formation : l'aide à la planification de situations d'apprentissage et à la gestion de classe, l'observation en classe, la rétroaction, la pratique

3 D'autres voies d'accès à la profession ont aussi été autorisées, notamment pour les enseignants venus de l'extérieur du Québec (autorisations ou permis d'enseigner) ou encore pour les personnes détentrices d'un baccalauréat dans une discipline enseignée au secondaire (programme de maîtrise en enseignement). Certaines personnes peuvent aussi réaliser leur stage ou leur probation en situation d'emploi, sous certaines conditions. Voir le document : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/VoiesAccesProfEns\\_FG\\_2011\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf)

réflexive, la résolution de problèmes, l'intervention auprès de stagiaires en difficulté, l'évaluation, etc. Des compensations, dont la forme varie selon les commissions scolaires (MEQ, 2002), sont versées aux enseignants associés afin de favoriser leur participation à la formation et pour reconnaître leur contribution à l'encadrement de leurs futurs collègues. En outre, les universités ont le mandat de s'assurer que les superviseurs reçoivent aussi une formation adéquate leur permettant d'accomplir leurs tâches avec compétence. Dans le but de favoriser une certaine harmonisation interuniversitaire des formations offertes aux uns et aux autres, un comité a d'ailleurs soumis un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires, proposant des orientations spécifiques, des thèmes et des stratégies de formation (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

## Quelques défis

Une formation à l'enseignement balisée par un référentiel de compétences constitue certes un élément fort qui peut guider les actions des différents acteurs œuvrant à l'accompagnement des futurs enseignants, à l'université et dans les milieux scolaires. Ses orientations bien définies, ses compétences explicitées permettent de situer les diverses interventions dans une perspective claire tout en permettant une certaine souplesse de mise en pratique. Elle pose, toutefois, quelques défis de taille. D'une part, comment s'assurer que les formateurs de terrain et du milieu universitaire aient la même compréhension des éléments du référentiel et qu'ils puissent parler d'une même voix, travailler dans une même direction? D'autre part, comment créer ce lien essentiel entre « théorie et pratique », entre les contenus des cours universitaires et les apprentissages réalisés lors des stages, alors que les deux univers peuvent parfois sembler si éloignés les uns des autres et qu'ils remettent l'un l'autre leur pertinence en question, du moins à en juger par les réactions souvent entendues des étudiants? À cet effet, Borges et Malo (2014, p. 196) posent une question essentielle : « Or comment mettre la pratique au cœur de la formation dans des cours théoriques ou du moins la rapprocher des activités d'apprentissage réalisées par les étudiants en classe? ». Cette interrogation pourrait trouver écho, dans la direction contraire, par rapport à la place des savoirs théoriques en stage. À ce chapitre, il apparaît que la formation en alternance peut, en effet, créer un clivage non souhaité et contribuer à créer une tension dans la circulation des savoirs (Portelance, Martineau et Caron, 2014). La concertation entre les formateurs de maîtres dans un réel partenariat où tous les intervenants partagent le même objectif semble être la seule voie : il s'agit de cultiver « [...] la reconnaissance et le respect de l'expertise de chaque partenaire ainsi que la conviction que chacun partage, dans un esprit de collaboration, la responsabilité de la formation professionnelle des futurs enseignants. » (MELS, 2008, p. 20).

À ces défis de formation pratique s'ajoute l'éveil à de nouvelles réalités qui doivent être prises en compte par les futurs enseignants et auxquelles la formation doit être sensible. Ainsi, par exemple, l'intégration dans les classes ordinaires d'élèves à besoins particuliers, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, alors que l'on assiste à une diminution des ressources complémentaires, constitue un défi de taille. Aussi, la présence accrue des TIC dans le quotidien des classes, créant d'inévitables adaptations des situations d'enseignement-apprentissage, nécessite la mise en place de structures, d'équipements et de

services, à l'école, mais aussi à l'université. Enfin, les formateurs ne doivent pas oublier que l'intégration harmonieuse des enseignants issus de l'immigration, si elle constitue une richesse pour la communauté, demeure une responsabilité importante qui doit se manifester dans un engagement à trouver les moyens concrets pour faciliter leur adaptation et leur sentiment de faire partie de la relève tant attendue.

## Conclusion

Le présent article visait à exposer la façon dont sont formés les enseignants québécois et le rôle que joue la formation pratique dans leur parcours universitaire. Pour ce faire, une description globale du système scolaire québécois a été proposée. Ensuite, la nature et la structure de la formation universitaire à l'enseignement ont été présentées. Les limites et les apports de cette formation ont ensuite été présentés.

Il faut néanmoins garder en tête que cette structure de formation n'est pas immuable. Jusqu'au tournant des années 2000, les candidats à l'enseignement secondaire, par exemple, étaient formés à enseigner deux disciplines et leur formation pratique était plus brève que celle qui est présentement proposée. Récemment, le ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, M. François Blais, manifestait le désir de rehausser la qualité des candidats à l'enseignement en revoyant la formation à l'enseignement. Pour ce faire, il propose de contingentiser davantage l'admission aux baccalauréats en enseignement et d'imposer une épreuve de français à l'entrée (Chouinard, 2015).

Si ces mesures peuvent paraître simples et prometteuses au premier abord, elles soulèvent un lot de questions : que faire si un contingentement resserré ne permet plus de recruter un nombre suffisant de candidats à l'enseignement? Qu'arrivera-t-il aux universités de petite taille, qui forment déjà de plus petits bassins d'étudiants, compte tenu de leur situation géographique excentrée? Ultimement, détenir un baccalauréat disciplinaire sera-t-il la voie tout indiquée pour l'enseignement, au détriment de la formation en pédagogie et en didactique? Force est de constater que, si les ordres d'enseignement du système scolaire québécois semblent résister au passage du temps, la question de la formation initiale des futurs enseignants ne suscite pas le même consensus social.

## Références

- Borges, C. et Malo, A. (2014). Jusqu'à quel point peut-on soutenir le développement des compétences dans les cours théoriques à l'université. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens, (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants* (p. 183-205). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Chouinard, T. (2015, 17 mars). Exigences resserrées pour les futurs enseignants. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201503/17/01-4852810-exigences-resserrees-pour-les-futurs-enseignants.php>
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281-306. <http://dx.doi.org/10.7202/1008987ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence* (Rapport de recherche présenté à la table MELS-Universités). Repéré à [https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport\\_complet\\_formation\\_formateurs\\_2009.pdf](https://depot.erudit.org/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf)
- Portelance, L., Martineau, S. et Caron, J. (2014). L'injonction de la collaboration interprofessionnelle chez les formateurs du stagiaire en enseignement : entre adhésions et résistances. Dans T. Pérez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 209-227). Paris : L'Harmattan.