

CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

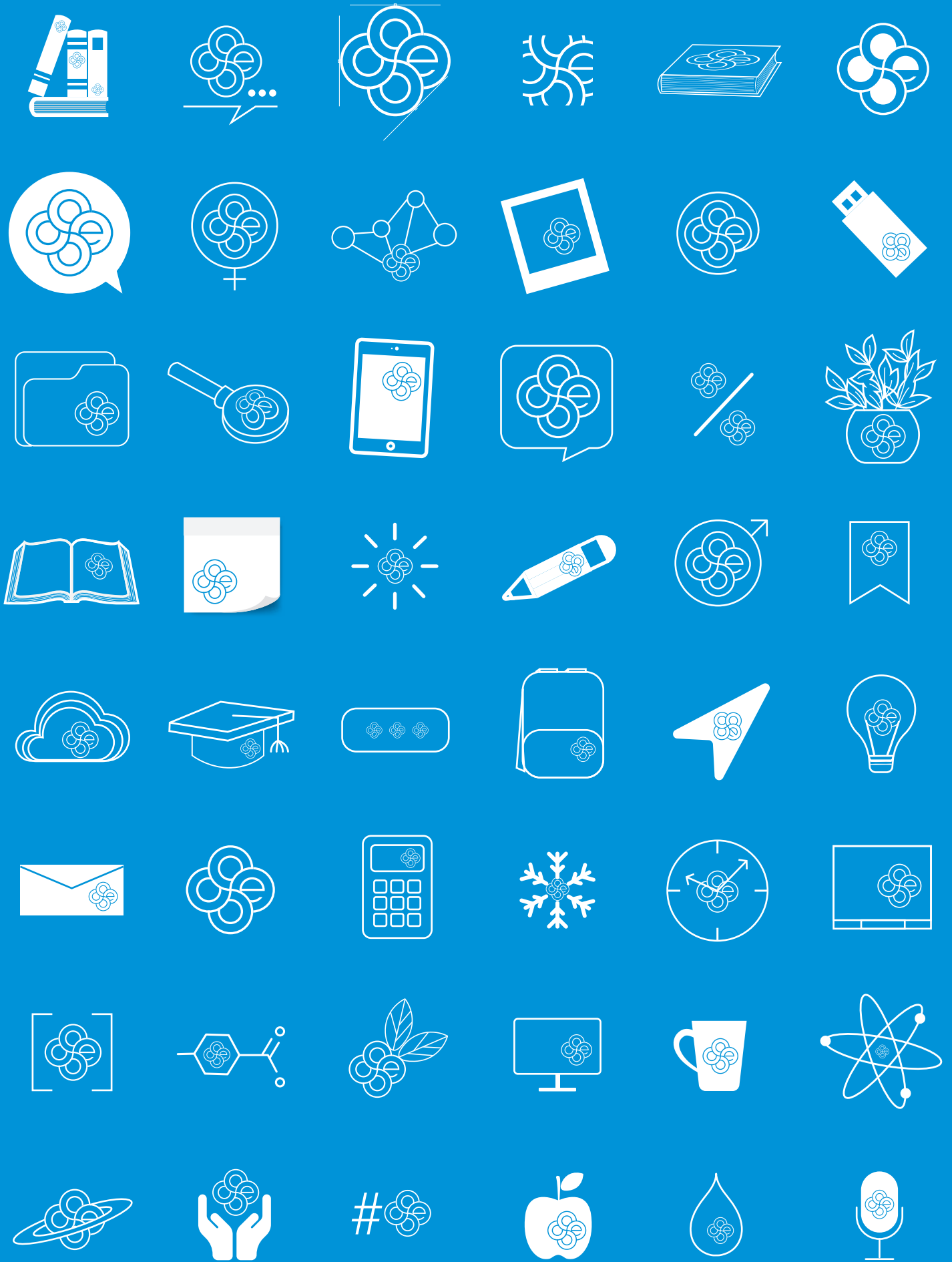
Avis sur le projet de règlement
modifiant le *Règlement sur
les autorisations d'enseigner*

Avis au ministre de l'Éducation

Octobre 2021



Québec 



Avis sur le projet de règlement modifiant
le *Règlement sur les autorisations d'enseigner*

Avis au ministre de l'Éducation

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php, ou en écrivant un courriel à : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca.

Vous pouvez consulter l'avis à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : conseil@cse.gouv.qc.ca

Coordination, recherche et rédaction

Caroline Nappert, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire

Recherche et rédaction

Maxime Steve Bégin, agent de recherche

Contribution à la recherche

Niambi Batiotila, agent de recherche

Révision linguistique

Direction des communications et de l'administration

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Avis sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 52 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

ISBN : 978-2-550-90425-0 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2021**

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épicène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Table des matières

Introduction	1
1 Description des modifications proposées au Règlement sur les autorisations d'enseigner.....	2
1.1 Modification de l'article 55 du Règlement : pour une cohérence accrue	2
1.2 Modification de l'annexe I du Règlement : l'ajout de programmes de formation à l'enseignement général menant à un brevet.....	3
2 Contexte général entourant l'ajout du programme de maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'annexe I du Règlement sur les autorisations d'enseigner.....	5
2.1 Des orientations qui traduisent une volonté continue de professionnalisation de l'enseignement	5
2.2 Une pénurie de personnel enseignant qualifié qui ébranle le système d'éducation	7
2.2.1 Une pénurie dont l'ampleur est à documenter	9
2.2.2 Une recherche de solutions à la pénurie qui mise sur les maîtrises qualifiantes à l'enseignement secondaire.....	9
2.2.3 La maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une proposition de diversification et de lutte à la pénurie.....	13
3 Les préoccupations du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement concernant la maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire	16
3.1 Les conditions d'admission au programme au regard du profil de sortie.....	16
3.2 La diversité d'expériences en formation pratique.....	17
4 Des enjeux posés par la formule actuelle de la maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire et par son ajout au Règlement sur les autorisations d'enseigner	19
4.1 Un enjeu de cohérence relatif à l'accès à l'autorisation provisoire d'enseigner	19
4.2 Un enjeu relatif à la diversité des formations disciplinaires des personnes candidates	20
4.3 Un enjeu d'équité envers les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger	22
4.4 Un enjeu relatif à l'éducation préscolaire.....	22
4.5 Un enjeu relatif aux besoins d'accompagnement	23
5 Ce que le Conseil avance	25
5.1 Un programme qui gagnerait à être évalué avant d'être pérennisé.....	25
5.2 Un accompagnement accru du personnel enseignant en insertion professionnelle	27
5.3 Des pistes à explorer pour assurer la qualité de la formation et poursuivre la recherche de solutions à la pénurie.....	29
6 Recommandations du Conseil	33
RECOMMANDATIONS 1 et 2	33
RECOMMANDATION 3.....	33
RECOMMANDATIONS 4, 5, 6 et 7.....	34
RECOMMANDATIONS 8 et 9.....	35
RECOMMANDATIONS 10 et 11.....	35
Conclusion	36

Annexe 1	37
Annexe 2	41
Annexe 3	42
Annexe 4	43
Annexe 5	46
Annexe 6	48
Bibliographie	49

Liste des tableaux

Tableau 1:	Proportion des titulaires d’une autorisation d’enseigner associée à la voie 3 selon la prise en considération de la possibilité de travailler en enseignement durant la formation disciplinaire	11
Tableau 2:	Distribution des titulaires d’une autorisation d’enseigner, selon la catégorie d’âge et la voie d’accès à l’enseignement	12
Tableau 3:	Nombre d’inscriptions au trimestre d’automne 2020, selon le régime d’études, dans un programme de baccalauréat ou de maîtrise menant au brevet d’enseignement	13

Liste des encadrés

Encadré 1:	À propos du <i>Règlement sur les autorisations d’enseigner</i>	1
Encadré 2:	À propos du Comité d’agrément des programmes de formation à l’enseignement (CAPFE)	4
Encadré 3 :	Rappel de la posture du Conseil quant à sa conception de la profession enseignante	7
Encadré 4:	À propos des projets inédits en sciences de l’éducation	14
Encadré 5:	Mesures d’accompagnement du nouveau personnel enseignant en Ontario	31

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale. Créé en 2020, le Comité *ad hoc* interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Introduction

Le 1^{er} septembre 2021, conformément aux dispositions de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation* et à l'article 458 de la *Loi sur l'instruction publique*, le ministre de l'Éducation a demandé au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) un avis concernant des modifications au *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (lettre reproduite à l'[annexe 1](#)).

Encadré 1: À propos du *Règlement sur les autorisations d'enseigner*

Le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (RAE) encadre le droit d'exercice de la profession enseignante en formation générale (services d'éducation préscolaire, services d'enseignement primaire et secondaire ainsi que services éducatifs aux adultes) et en formation professionnelle. L'autorisation d'enseigner délivrée en vertu de ce règlement – qu'il s'agisse du permis probatoire, de l'autorisation provisoire ou du brevet (voir le tableau synthèse à l'[annexe 6](#)) – définit donc un droit d'exercice dont la portée est d'autoriser l'accès à la profession enseignante au Québec.

Le RAE constitue une pièce maîtresse en ce qui a trait à la qualité de la formation initiale donnant accès à la profession enseignante ainsi qu'à celle de l'enseignement offert aux élèves.

Le *Règlement* a subi une refonte complète en 2019 afin d'en faciliter l'interprétation et de l'actualiser. Il a été modifié de façon mineure en 2020, puis en juin 2021.

Les membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, de la Commission de l'enseignement secondaire ainsi que de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du Conseil ont été consultés dans le cadre de la préparation de cet avis. Le Conseil a également rencontré des personnes représentant la Direction de la titularisation et de la formation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation (MEQ) et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) ainsi que M^{me} Pascale Lefrançois, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM).

1

Description des modifications proposées au *Règlement sur les autorisations d'enseigner*

Le projet de règlement modifiant le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* comporte deux propositions de modifications, l'une concernant l'article 55 et l'autre, l'annexe I. Les deux sous-sections qui suivent décrivent les modifications soumises à l'analyse du Conseil.

1.1 Modification de l'article 55 du *Règlement* : pour une cohérence accrue

Extrait du projet de règlement modifiant le *Règlement sur les autorisations d'enseigner*

1. L'article 55 du *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (chapitre I-13.3, r. 2.01) est modifié :
 - 1° par la suppression, dans le premier alinéa, de « , de la retirer » ;
 - 2° par la suppression, dans le troisième alinéa, de « retirer une autorisation ou ».

Les changements proposés à l'article 55, qui porte sur la demande, la délivrance et le renouvellement d'une autorisation d'enseigner, ont pour objectif d'améliorer la cohérence entre le *Règlement* et les pratiques effectives en ce qui a trait aux autorisations d'enseigner. Puisque le MEQ ne retire pas d'autorisations d'enseigner au cours de leur période de validité, cet ajustement vient éliminer des éléments de confusion possibles dans l'interprétation du *Règlement*.

La disposition de la *Loi sur l'instruction publique* permettant de suspendre, révoquer ou maintenir sous conditions une autorisation d'enseigner pour les situations prévues à l'article 34.3 n'est pas affectée par cette modification.

Le Conseil ne décèle pas d'enjeu particulier à propos de la modification de cet article du *Règlement*.

1.2 Modification de l'annexe I du *Règlement* : l'ajout de programmes de formation à l'enseignement général menant à un brevet

Les modifications proposées pour l'annexe I du *Règlement sur les autorisations d'enseigner* visent l'ajout de programmes de formation à l'enseignement général dans la liste de ceux reconnus après 2001 et menant à un brevet. L'ajout de trois programmes est proposé.

Extrait du projet de règlement modifiant le *Règlement sur les autorisations d'enseigner*

2. L'annexe I de ce règlement est modifiée, dans la section « PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL RECONNUS APRÈS SEPTEMBRE 2001 » :

1° par l'insertion, dans les programmes de l'UNIVERSITÉ BISHOP'S et à la fin de ceux-ci, de :

« Baccalauréat en enseignement des langues secondes (anglais, langue seconde) 120 »;

2° par l'insertion, dans les programmes de l'UNIVERSITÉ LAVAL et à la fin de ceux-ci, de :

« Maîtrise en enseignement secondaire (français, langue d'enseignement, mathématique, science et technologie, univers social, éthique et culture religieuse) 60 »;

3° par l'insertion, dans les programmes de l'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL et à la fin de ceux-ci, de :

« Maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire 60 ».

Deux de ces programmes ont été agréés par le CAPFE (voir l'[encadré 2](#)), soit :

- Un baccalauréat en enseignement des langues secondes de l'Université Bishop's. Ce programme vient enrichir l'offre de formation initiale en enseignement et s'ajoute aux programmes déjà proposés par d'autres universités dans ce champ d'enseignement.
- Une maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université Laval, qui se décline en cinq profils. Celle-ci s'ajoute aux quelques programmes de deuxième cycle reliés à un champ d'enseignement au secondaire (ex. : français, univers social) que l'annexe I du *Règlement* comporte déjà (voir l'[annexe 2](#)). L'ajout de ce programme, qui accroît les possibilités d'accès à la profession enseignante au secondaire pour des candidates et des candidats détenant déjà un baccalauréat disciplinaire, ne soulève pas de nouveaux enjeux. Le Conseil s'était déjà penché sur cette voie d'accès dans des avis précédents (ex. : [CSE, 2019](#)) et avait émis des recommandations à ce sujet.

Ces deux programmes agréés sont offerts depuis l'automne 2021.

Encadré 2 : À propos du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

La mission du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) est de « conseiller le ministre [de l'Éducation] sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire » (*Loi sur l'instruction publique, art 477.15*).

Pour réaliser cette mission, **le Comité examine, agréé, le cas échéant, puis recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner**. Il donne également son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignantes et des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire (*Loi sur l'instruction publique, art 477.15*). Pour que le CAPFE agréé un programme, qu'il soit de premier ou de deuxième cycle, celui-ci doit respecter les orientations et les encadrements ministériels, notamment le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (*Éthier, 2021*).

Le troisième programme, une maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire (MEPEP) de l'Université de Montréal, n'a pas reçu l'agrément du CAPFE. Le Comité n'a donc pas recommandé au ministre qu'il soit reconnu aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner. De façon inédite, le ministre de l'Éducation a toutefois annoncé, au printemps 2021, qu'il donnait son aval à ce programme de 60 crédits, notamment en raison de la pénurie de personnel enseignant qui semble perdurer¹.

Le programme, qui est offert par l'**Université de Montréal** depuis l'automne 2021, mène à l'obtention d'un brevet d'enseignement. Il s'agit du premier programme universitaire de deuxième cycle à l'enseignement général en éducation préscolaire et en enseignement primaire à être élaboré comme voie d'accès à la profession enseignante pour des candidates et des candidats détenant un diplôme d'études universitaires de premier cycle. Ce faisant, son ajout au *Règlement* soulève de nombreuses questions.

Dans cet avis, le Conseil met en relief l'apport potentiel de ce programme et aborde des enjeux découlant de son ajout à l'annexe I du *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Il propose des pistes pour éviter certains écueils possibles.

1 « Le ministère de l'Éducation du Québec autorise le nouveau programme de deuxième cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM. La première cohorte sera accueillie dès l'automne. » (*UdeM Nouvelles, 29 mars 2021*). Voir aussi *Morasse, 29 mars 2021* et *Fortier, 22 avril 2021*.

Contexte général entourant l'ajout du programme de maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire à l'annexe I du *Règlement sur les autorisations d'enseigner*

L'ajout du programme de maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire (MEPEP) de l'Université de Montréal (UdeM) à l'annexe I du RAE, tout comme celui du programme de maîtrise en enseignement au secondaire de l'Université Laval, s'inscrit dans un contexte politique et social qui influence les choix de l'État en matière de formation en enseignement et les paramètres relatifs à l'octroi d'autorisations d'enseigner. Il importe de rappeler certains éléments de ce contexte pour saisir la situation dans son ensemble.

2.1 Des orientations qui traduisent une volonté continue de professionnalisation de l'enseignement

Depuis les années 1960, la formation initiale du personnel enseignant a connu une évolution marquée par un mouvement de professionnalisation. Dans la foulée de la publication et de la mise en œuvre de recommandations du rapport Parent, la formation initiale des enseignantes et des enseignants a tout d'abord été intégrée à l'université, adoptant principalement un modèle d'acquisition de connaissances disciplinaires et de transmission de connaissances scientifiques relatives à l'enseignement (pédagogie, psychologie, docimologie).

Deux grands mouvements de réforme ont ensuite traversé la formation initiale, témoignant d'une volonté accrue de professionnalisation :

- En 1994, le MEQ établit des orientations en formation des maîtres, lesquelles doivent servir de guide aux universités dans la création de nouveaux programmes de formation à l'enseignement. Les programmes sont alors développés de manière à intégrer formations disciplinaire, didactique, psychopédagogique et pratique (ajout de 700 heures de stage dans les établissements scolaires) (voir [CSE, 2019](#), p. 4-5 pour plus d'information). La formation universitaire passe aussi de trois à quatre années. C'est également à cette époque que le CAPFE est créé, notamment pour analyser et évaluer les programmes, dans le cadre d'un processus d'agrément, et en faire également un suivi régulier.
- Au début des années 2000, la réforme de l'éducation et la parution d'un référentiel de compétences pour la profession enseignante invitent à nouveau les universités à revoir le contenu des programmes de formation à l'enseignement. Le référentiel de compétences, intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* ([MEQ, 2001](#)), est porteur d'une conception des enseignantes et des enseignants comme véritables professionnels dans l'exercice de leur profession et table également sur la construction sociale de ce statut. « [I] préconise une formation professionnelle axée sur des compétences, dont le développement se poursuit au cours de la formation en enseignement dans ses composantes disciplinaires,

didactiques et psychopédagogiques ainsi que dans le cadre des stages de formation pratique» (CSE, 2019, p. 5). Cette formation doit également se poursuivre au-delà du passage à l'université, par un processus d'apprentissage continu permettant de développer davantage l'expertise (MEQ, 2001, p. 17). Par les balises qu'il pose et les exigences dont il témoigne, le référentiel de compétences réaffirme la nature professionnelle de l'acte d'enseigner. S'inscrivant dans le même mouvement que la réforme du curriculum, il commande une réécriture des programmes en enseignement conséquente et donnant lieu à la formation d'enseignantes et d'enseignants cultivés.

Devant de nouvelles réalités auxquelles l'enseignement est confronté, un référentiel de compétences professionnelles mis à jour a été publié en 2020 par le MEQ. Le caractère professionnel de l'enseignement y est réaffirmé, tout comme l'importance pour les enseignantes et les enseignants de détenir un bagage de savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques dont le développement s'appuie sur une formation pratique. S'il souligne le caractère structurant de la formation initiale en enseignement, le nouveau référentiel met aussi en relief qu'elle « demeure, par définition, un projet inachevé » (MEQ, 2020, p. 85). Sur ce plan, le nouveau référentiel va plus loin que le précédent avec l'ajout, à titre indicatif, d'un tableau des niveaux d'acquisition des compétences tout au long de la vie professionnelle. Puisque certaines compétences se développent mieux en exercice, le référentiel établit que le développement professionnel doit se poursuivre dès l'insertion professionnelle et tout au long de la carrière en enseignement, par une démarche de formation continue permettant d'acquérir graduellement la pleine maîtrise des treize compétences mises en avant (voir l'annexe 3, qui résume ces compétences).

L'ouverture, au cours de la dernière quinzaine d'années, de nouvelles voies d'accès à la profession enseignante, qui tablent sur le bagage scolaire et professionnel acquis par les candidates et les candidats avant leur entrée en formation initiale, amène également une perspective différente sur le développement des compétences professionnelles. En effet, dans sa vision du développement des compétences professionnelles, le nouveau référentiel avance que celui de certaines compétences recherchées en enseignement s'amorce avant même la formation initiale (MEQ, 2020, p. 87), notamment en ce qui a trait aux compétences disciplinaires (incluses dans la compétence 1). Ce bagage antérieur doit toutefois être confronté « aux réalités du travail enseignant et aux responsabilités de la profession », ce que permettent la formation initiale et le développement professionnel en cours d'emploi.

En somme, le référentiel de compétences élaboré par le MEQ constitue actuellement le document fondateur de la vision de l'enseignement comme acte professionnel. L'idéal professionnel qu'il promeut se traduit également dans différents dispositifs qui permettent notamment d'encadrer le contenu de la formation et l'octroi d'autorisations d'enseigner. Le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* est l'élément phare de cet ensemble. Pour assurer l'application des orientations relatives à la formation initiale du personnel enseignant, il importe que le *Règlement* soit en cohérence avec la vision de l'enseignement promue, puisqu'il précise les conditions d'obtention du brevet, mais également les conditions de délivrance des autorisations provisoires et des permis probatoires d'enseigner.

Encadré 3 : Rappel de la posture du Conseil quant à sa conception de la profession enseignante

Pour le Conseil, la professionnalisation de l'enseignement se définit comme la construction d'un ensemble de compétences qui permettent d'exercer la profession. Il situe l'enseignement comme acte professionnel dès 1991. Adoptant une vision de professionnalisation, il décrit dans des avis ultérieurs (CSE, 2004; 2014) les « paramètres incontournables ou fondamentaux de la profession enseignante » (voir la description de ces paramètres dans CSE, 2019, p. 73).

Comme relevé précédemment, depuis la Révolution tranquille, le Québec inscrit ses politiques dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement, ce qu'appuie le Conseil. Cette perspective « exprime à la fois l'existence de compétences propres à l'exercice de l'enseignement, un besoin de reconnaissance sociale de ces compétences par les enseignants eux-mêmes et une volonté de la faire évoluer de manière individuelle et collective » (CSE, 2019, p. 9). Le Conseil note que les orientations offertes par le référentiel de compétences et le dispositif actuel de formation à l'enseignement tendent vers un idéal soutenant la professionnalisation. Elles se traduisent notamment par une formation universitaire intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques et articulant les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques et didactiques requis. Pour le Conseil, cette approche de formation permettant la concomitance entre différentes formes de savoirs est propice au développement des compétences propres à la profession enseignante. L'équilibre entre ces savoirs est toutefois important à maintenir. À ce titre, le Conseil recommandait, en 2004 (p. 45 et 47), de porter une attention particulière aux compétences disciplinaires prévues dans les programmes de formation initiale, qui étaient alors des baccalauréats.

Finalement, le Conseil rappelle trois orientations de nature à poursuivre la professionnalisation de l'enseignement (CSE, 2004) qu'il estime encore aujourd'hui pertinentes :

- Assurer une relève de qualité qui est fondée sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante.
- Soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant.
- Poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion.

2.2 Une pénurie de personnel enseignant qualifié qui ébranle le système d'éducation

Sans être en mesure de dresser un portrait détaillé de la situation, le Conseil relève des difficultés de recrutement de personnel enseignant, vécues avec plus d'intensité dans certaines régions et pour certaines disciplines, depuis plusieurs années déjà (ex. : CSE, 2004; 2008; 2010; 2016; 2019).

Au début des années 2000, le Conseil rapporte « qu’aucune pénurie de personnel enseignant à l’échelle provinciale n’est prévue par le MEQ actuellement, mais que des difficultés de recrutement se posent tout de même à l’échelle régionale et locale » (CSE, 2004, p. 50). Cette situation est, à l’époque, jugée préoccupante par le Conseil, qui craint qu’une réelle pénurie d’enseignantes et d’enseignants diplômés mette en péril l’apprentissage des élèves. Il soulève également que :

[...] l’embauche d’enseignants insuffisamment qualifiés aurait pour conséquence de mettre en péril la qualité des services éducatifs dispensés et de discréditer la profession enseignante. La question du recrutement du personnel enseignant doit donc être examinée attentivement. (CSE, 2004, p. 47).

Quelques années plus tard, la rareté de personnel enseignant dans certaines disciplines et certaines régions se confirme. Elle est suffisamment importante pour que le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport modifie le *Règlement sur les autorisations d’enseigner* de manière à ajouter de nouvelles voies d’accès à la profession enseignante (CSE, 2008).

Plus récemment, les médias rapportent que la situation semble s’être détériorée davantage (ex. : [Dion Viens, 2021](#); [Robillard, 2021](#)). Plusieurs centres de services et établissements scolaires auraient de la difficulté à combler tous leurs besoins de personnel enseignant. La situation de pénurie connue actuellement en éducation semble installée pour durer, et ce, autant en enseignement que pour d’autres emplois en éducation (ex. : orthopédagogie, éducation spécialisée).

La littérature scientifique relève que les sources de cette rareté, qui se manifeste également dans d’autres provinces canadiennes ainsi que dans plusieurs autres États, se trouvent non seulement dans le départ à la retraite d’enseignantes et d’enseignants expérimentés, mais également dans la non-rétention en emploi des personnes nouvellement diplômées des facultés d’enseignement; un phénomène qui repose sur de multiples facteurs ([Carpentier, Mukamurera et al., 2020](#); [Goyette, 2020](#); [Ingersoll, 2001](#)). S’ajoute à cela une attraction insuffisante des programmes de formation initiale en enseignement en regard des besoins du réseau ([MEQ, 2021c](#), p. 56-57).

De façon croissante au cours de la dernière décennie, le manque d’enseignantes et d’enseignants détenant un brevet amène certains milieux scolaires à trouver des solutions de rechange, comme l’embauche de personnel non légalement qualifié pour répondre aux besoins en suppléance. Dans ce contexte, en vue de combler certaines tâches éducatives, le nombre de tolérances d’engagement délivrées en vertu des articles 25 de la *Loi sur l’instruction publique* et 50 de la *Loi sur l’enseignement privé* est en augmentation. Comme le souligne un rapport du MEQ, la tolérance d’engagement, qui peut être délivrée à une personne qui n’est pas titulaire d’une autorisation d’enseigner, « semble être une solution aux manques que connaissent les commissions scolaires » ([MEQ, 2021c](#), p. 37). Si les « tolérances doivent constituer des situations exceptionnelles et temporaires » ([MEES, 2020](#), p. 1), on observe tout de même que « le Ministère accorde toujours un nombre important de tolérances d’engagement » ([MEQ, 2021c](#), p. 37). À titre d’exemple, pour l’année scolaire 2019-2020, 2 507 tolérances d’engagement ont été accordées, un nombre en hausse d’environ 450 par rapport à l’année précédente². Cette situation soulève des inquiétudes, notamment celles d’actrices et d’acteurs de l’éducation, concernant la qualité de l’enseignement offert (ex. : [Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015](#); [Homsy, Lussier et Savard, 2019](#); [MEQ, 2021](#)).

2 Données fournies par la Direction de la titularisation et de la formation du personnel scolaire, du ministère de l’Éducation – données extraites le 30 octobre 2020 (Système informatique Qualification des enseignants).

En janvier 2020, le ministre de l'Éducation affirmait dans les médias que la pénurie de main-d'œuvre qui sévit dans les écoles était le plus grand défi auquel il devait s'attaquer, mais qu'il ne voyait pas de solution à court terme et que quelques années seraient nécessaires pour doter les écoles de tout le personnel dont elles ont besoin (Plante, 2020).

2.2.1 Une pénurie dont l'ampleur est à documenter

Il est possible que la pénurie de personnel enseignant ait des effets sur la capacité du système d'éducation à offrir l'ensemble de ses services et à en assurer la qualité. Toutefois, le Québec ne dispose pas d'un portrait actualisé de la situation et des besoins³ à partir duquel fonder son action à ce sujet (Homsy, Lussier et Savard, 2019, p. 11). Dans un récent avis, le Conseil rappelait que le Ministère ne détient pas de données précises sur l'ampleur du phénomène de la pénurie de personnel enseignant et, à ce titre, recommandait au ministre de réaliser, pour janvier 2020, « un portrait de la situation en ce qui concerne la question des difficultés de recrutement du personnel enseignant dans les différentes régions du Québec » (CSE, 2019, p. 19). Ce portrait reste à établir.

La principale difficulté à ce titre repose dans la dispersion de l'information. Par exemple, en ce qui concerne le besoin de personnel enseignant par discipline et par région administrative, le *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner* du MEQ rapporte « que ce type de données est décentralisé dans les commissions scolaires et n'est pas disponible au Ministère » (2021c, p. 18). Certaines statistiques existent, par exemple celles concernant le nombre de tolérances d'engagement émises, mais cette information ne permet pas de bien cerner l'insuffisance de personnel détenant une autorisation d'enseigner. L'absence d'un portrait chiffré des manques et surplus de personnel enseignant par région et par discipline « amène des difficultés en matière d'appréciation d'une intervention visant à réduire, voire à éliminer un déséquilibre de l'offre et de la demande de personnel enseignant » (MEQ, 2021c, p. 36).

2.2.2 Une recherche de solutions à la pénurie qui mise sur les maîtrises qualifiantes à l'enseignement secondaire

Devant l'ampleur croissante du phénomène de pénurie de personnel enseignant, le MEQ a, depuis le milieu des années 2000, entrepris des actions pour tenter de résorber le problème. Le développement de maîtrises qualifiantes à l'enseignement secondaire et leur intégration dans le RAE s'inscrivent dans cette mouvance amorcée il y a une quinzaine d'années.

Ainsi, en 2006, le Ministère introduit dans le RAE, à titre de disposition **transitoire**, la possibilité d'octroyer des autorisations provisoires d'enseigner aux détentrices et aux détenteurs de certains baccalauréats disciplinaires. Des exigences de formation en enseignement accompagnent cette disposition.

Les années suivantes voient les universités développer des programmes de formation à l'enseignement de deuxième cycle dans certaines matières, lesquels sont ensuite agréés et intégrés au *Règlement*. Ces programmes s'adressent à des détentrices et détenteurs de baccalauréat dans certaines matières

3 Une recherche visant, entre autres, à mieux cerner les besoins de personnel enseignant a été réalisée en 2003 et publiée par le ministère de l'Éducation (Gauthier et Mellouki, 2003). Un récent rapport du MEQ donne aussi un éclairage sur certaines dimensions des besoins de personnel enseignant dans le réseau de l'éducation (MEQ, 2021c).

enseignées au secondaire pour lesquelles des difficultés de recrutement semblent exister. Ils donnent « accès à une formation de niveau supérieur à des personnes qui sont déjà dans l'enseignement », afin qu'elles développent les compétences propres à la profession enseignante (CSE, 2008, p. 4). L'ajout de ces programmes de deuxième cycle au RAE permet à leurs finissantes et finissants d'obtenir un brevet permanent. La possibilité de délivrer une autorisation provisoire d'enseigner à ces enseignantes et ces enseignants en cours de formation demeure toutefois une mesure transitoire⁴.

Face à une pénurie de personnel enseignant qualifié qui semble prendre de l'ampleur, le Ministère revoit le RAE à quelques reprises par la suite. Ainsi, au cours de la dernière décennie, l'octroi d'une autorisation provisoire d'enseigner à des personnes détenant un baccalauréat disciplinaire a été élargi à l'ensemble des disciplines enseignées au secondaire. De même, cette disposition du RAE, qui avait un caractère transitoire, est devenue **permanente**. De la même façon, l'exigence d'un lien d'emploi comme condition d'admission à un programme de deuxième cycle en enseignement a été abolie. Des ajustements ont aussi été apportés pour intégrer au RAE des programmes de formation de deuxième cycle relatifs, par exemple, à l'adaptation scolaire et à différentes spécialités (voir l'**annexe 2** pour consulter la liste de l'ensemble des programmes de deuxième cycle figurant au RAE).

En somme, les modifications apportées au RAE concernant les personnes détenant un baccalauréat disciplinaire et l'intégration au *Règlement* de programmes de maîtrise qualifiante contribuent à diversifier les voies d'accès à la profession enseignante. Ces changements permettent à des personnes de cheminer vers une autorisation de façon plus rapide et mieux adaptée à leur expérience. Cette diversification découle d'actions entreprises pour contrer la pénurie d'enseignantes et d'enseignants. Les conditions associées à ces nouvelles voies, dont les exigences de formation à l'enseignement, témoignent du souci d'assurer la qualité de l'enseignement offert. L'objectif initial était d'amener des personnes qui étaient déjà dans le milieu scolaire, mais qui ne détenaient pas de qualification légale, à développer les compétences spécifiques à la profession enseignante. L'évolution des encadrements relatifs aux autorisations d'enseigner fait maintenant des programmes de maîtrise qualifiante une voie de formation initiale même pour des personnes qui n'ont pas de lien d'emploi avec des établissements d'enseignement.

L'ajout de programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire est donc pensé dès le départ comme moyen pour agir sur la pénurie. Si cette intention est louable, l'équilibre entre la formation disciplinaire, que l'on considère très développée chez les personnes détenant un baccalauréat disciplinaire, et les formations en didactique et en psychopédagogie constitue un sujet de préoccupation pour certaines actrices et certains acteurs de l'éducation, dont le Conseil (2019) et le CAPFE (2015) : il importe de s'assurer que soit promu le caractère professionnel de l'acte d'enseigner et que l'ensemble des compétences spécifiques à cette profession soient développées par les personnes empruntant cette voie.

Cette inquiétude met en relief une tension entre, d'une part, la préservation et le développement de l'enseignement en tant que profession et, d'autre part, la pression exercée par la pénurie de personnel enseignant, qui requiert des solutions à plus court terme. À ce titre, la création des maîtrises qualifiantes constitue un compromis intéressant, puisqu'elle « apporte de la souplesse et de la diversité dans les voies d'accès à la profession enseignante » (CSE, 2019, p. 16), en plus de permettre une formation initiale à l'enseignement qui amorce l'appropriation des compétences à développer.

4 L'**annexe 6** présente de façon synthétique les caractéristiques des différentes autorisations d'enseigner et de la tolérance d'engagement.

En outre, cette avenue développée par les universités depuis une douzaine d'années permet de joindre un bassin de personnes ayant déjà un bagage scolaire et professionnel pertinent qui n'auraient pas considéré s'inscrire au baccalauréat en enseignement. Tout de même, ce dernier demeure la voie à privilégier pour plusieurs autres candidates et candidats et représente le seuil d'entrée dans la profession.

Un rapport du MEQ documentant les effets de certaines modifications au RAE confirme que les personnes rejointes par les programmes de maîtrises qualifiantes ont un profil qui se distingue de celui des étudiantes et étudiants inscrits à un baccalauréat en enseignement. Par exemple, le document note que les candidates et les candidats à la maîtrise qualifiante présentent une certaine motivation intrinsèque à entrer dans la profession, bien avant de le faire, puisqu'un « peu plus de la moitié des détenteurs d'une autorisation liée à [cette voie] ont beaucoup ou assez considéré la possibilité de travailler en enseignement durant leur formation disciplinaire », ce que présente le [tableau 1 \(MEQ, 2021c, p. 27\)](#).

Tableau 1

Proportion des titulaires d'une autorisation d'enseigner associée à la voie 3⁵ selon la prise en considération de la possibilité de travailler en enseignement durant la formation disciplinaire (MEQ, 2021c, p. 27)

Niveau de considération de la possibilité de travailler en enseignement	Voie 3
Beaucoup considéré	51 %
Assez considéré	6 %
Peu considéré	17 %
Pas du tout considéré	20 %
NSP/NRP	3 %

De même, selon les données présentées dans le [tableau 2](#), extraites du rapport d'évaluation du MEQ, « 81 % des titulaires d'une autorisation ayant accès à la profession enseignante [par la voie 3, soit un programme de maîtrise qualifiante] sont âgés de 36 ans ou plus, alors que, pour la voie d'accès à l'enseignement 1 [requérant un baccalauréat en enseignement], 89 % sont âgés de 35 ans ou moins »⁶ (MEQ, 2021c, p. 21).

5 La « voie 3 » s'adresse aux personnes titulaires d'un baccalauréat disciplinaire. Elle leur permet d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner tout en entreprenant une formation qualifiante en enseignement (MEQ, 2021, p. 9).

6 À titre informatif, la voie 2 permet à une personne étudiant en quatrième année d'un programme de formation à l'enseignement général d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner, si elle détient une promesse d'engagement d'un employeur (article 42 du RAE).

Tableau 2

Distribution des titulaires d'une autorisation d'enseigner, selon la catégorie d'âge et la voie d'accès à l'enseignement (MEQ, 2021c, p. 21)

Catégorie d'âge	Voie 1	Voie 2	Voie 3
25 ans ou moins	13 %	10 %	0 %
de 26 à 35 ans	76 %	62 %	18 %
De 36 à 45 ans	10 %	18 %	48 %
46 ans ou plus	0 %	10 %	33 %

En moyenne, les candidates et candidats à la maîtrise qualifiante seraient donc plus âgés que celles et ceux au baccalauréat. Les représentantes et les représentants d'universités interviewés dans le cadre du rapport d'évaluation du MEQ perçoivent « comme des atouts la diversité des expertises et la maturité des détenteurs d'une maîtrise qualifiante » (MEQ, 2021c, p. 21). Certains constatent que le niveau de maturité qu'ont acquis les étudiantes et les étudiants à la maîtrise est intéressant. D'autres soulignent leur plus grande capacité d'adaptation, laquelle aurait un lien avec leur âge et leur maturité, différents de celles et ceux qui sont au baccalauréat. D'autres encore observent que celles et ceux qui ont déjà un baccalauréat produisent des travaux de meilleure qualité, notamment parce qu'ils ont déjà développé au premier cycle des méthodes de travail et une conceptualisation autour de la discipline (MEQ, 2021c, p. 21-22). De plus, selon une enquête menée par le Ministère, une fois qu'elles ont obtenu leur brevet, les personnes formées par la voie de la maîtrise qualifiante « ne présentent pas d'écarts significatifs sur le plan de la qualité de l'enseignement avec les personnes ayant obtenu un brevet » par la voie du baccalauréat (MEQ, 2021c, p. 40)⁷.

Par ailleurs, les données disponibles confirment que les programmes de baccalauréat menant au brevet d'enseignement demeurent la principale voie de formation et de sanction de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants (tableau 3).

7 Résultats d'une enquête menée auprès des personnes détentrices d'une autorisation d'enseigner, de représentantes et de représentants de commissions scolaires et d'universités (MEQ, 2021, p. 24-26).

Tableau 3

Nombre d'inscriptions au trimestre d'automne 2020, selon le régime d'études, dans un programme de baccalauréat ou de maîtrise menant au brevet d'enseignement⁸

(données incomplètes et préliminaires présentées à titre indicatif)

	Inscriptions à temps plein	Inscriptions à temps partiel	Total
Baccalauréats menant au brevet d'enseignement	13 170	4 170	17 340
Maîtrises menant au brevet d'enseignement	298	902	1 200
Total des inscriptions	13 468	5 072	18 540

Source : Bureau de coopération interuniversitaire, collecte *ad hoc* effectuée auprès des établissements, réponses en date du 19 février 2021, documents figurant dans la demande d'accès à l'information **16310/21-34** publiée par le MEQ.

Considérant le faible nombre de brevets délivrés à des candidates et des candidats diplômés de la maîtrise qualifiante, il est opportun de s'interroger sur la raison d'être de la maîtrise comme voie d'accès à la profession. Le ministère de l'Éducation, dans son *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*, soulevait une question semblable, en se demandant si l'article 46 (désormais l'article 40) était toujours pertinent. Selon lui, «[il] semblerait que oui, mais avec certaines conditions. L'argument principal en faveur de cet article est qu'il permet à des personnes ayant un profil de vie et un profil scolaire différents de ceux des personnes formées par la voie d'accès à l'enseignement 1 [, soit le baccalauréat en enseignement,] d'apporter une valeur ajoutée dans les façons d'enseigner» (MEQ, 2021c, p.21). On ne peut toutefois pas confirmer que cette mesure «contribue à réduire durablement un déséquilibre de l'offre et de la demande de personnel enseignant» (MEQ, 2021a, p.2).

En somme, le développement de maîtrises qualifiantes ouvrant l'accès à l'enseignement au secondaire permet assurément d'attirer vers la profession des candidates et des candidats ayant un profil différent de celui des personnes inscrites à des programmes de baccalauréat. Toutefois, les données concernant le nombre annuel de personnes nouvellement diplômées indiquent un apport modeste de cette voie de diversification comme moyen de lutter contre la pénurie de personnel enseignant qualifié au secondaire.

2.2.3 La maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une proposition de diversification et de lutte à la pénurie

Les développements qui ont eu cours dans les dernières années ont principalement ciblé l'enseignement secondaire, puisque le cloisonnement des matières à cet ordre d'enseignement est propice à la mise à profit des connaissances acquises par un baccalauréat disciplinaire. D'autres ouvertures concernent

8 Ces données comprennent l'ensemble des inscriptions (nouvelles et poursuite des études) dans tous les programmes menant à un brevet (ex. : adaptation scolaire et sociale, enseignement secondaire, enseignement primaire).

des personnes ayant un bagage scolaire défini dans le RAE et se destinant à l'adaptation scolaire ou à l'enseignement de spécialités (ex. : anglais, langue seconde; musique), des domaines qui peuvent toucher tous les ordres de l'enseignement obligatoire.

Toutefois, hormis une disposition prévue pour les personnes détenant un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance ou une formation équivalente et se destinant au service de l'éducation préscolaire (articles 48 et 49 du RAE), aucune mesure pour contrer la pénurie de personnel enseignant qualifié à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire n'a été mise de l'avant dans ce cycle de diversification des voies d'accès à la profession enseignante. Actuellement, pour une personne ayant étudié au Québec, le baccalauréat de quatre ans demeure la seule voie possible pour obtenir un brevet d'enseignement à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, peu importe son profil et son bagage.

C'est en réponse à cette situation et dans l'idée de développer une voie de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire plus courte pour des candidates et des candidats ayant déjà des études universitaires que l'Université de Montréal a développé le programme de MEPEP (voir l'[encadré 4](#)).

Encadré 4 : À propos des projets inédits en sciences de l'éducation

Depuis 2019, souhaitant améliorer et diversifier l'offre de formation en enseignement, notamment dans le contexte de la pénurie de personnel enseignant, le MEQ interpelle les universités du Québec dans le cadre du volet «Élaboration de projets inédits en sciences de l'éducation» des mandats stratégiques prévus aux règles budgétaires destinées aux universités ([MEES, 2019](#), p. 7-8).

En 2019, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) entendait «fournir un soutien financier aux établissements universitaires qui offrent des parcours de formation en sciences de l'éducation» ([MEES, 2019](#), p. 59), dans le but «de favoriser la réussite à tous les ordres en améliorant l'offre de formation en enseignement». Les projets soumis devaient «contribuer à la valorisation de la profession enseignante et répondre à des enjeux actuels de l'éducation», notamment par le «développement de nouveaux parcours différenciés de formation donnant accès à la profession pour des personnes d'horizons divers » (p. 59).

Le programme de maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université de Montréal a été élaboré dans le cadre de cet appel de projets et a obtenu un financement à cet effet.

Élaboré comme mesure d'atténuation de la pénurie⁹, ce programme vise des personnes dont le profil est différent de celles qui s'inscrivent au baccalauréat. Selon le recteur et la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, les personnes admises «posséderont le bagage de connaissances et de compétences d'un bachelier; elles auront pour la plupart une expérience professionnelle en enseignement, étant présentement sous contrat dans nos écoles; elles auront surtout une

9 « Pour apporter des solutions de qualité au problème de la pénurie des enseignants que connaît actuellement le Québec, en particulier la grande région montréalaise, l'Université de Montréal a développé un programme de maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire conduisant au brevet d'enseignement. » ([Jutras et Lefrançois](#), 24 avril 2021.)

grande motivation à entamer une nouvelle carrière, la seconde dans bien des cas, ce qui est une condition gagnante pour la rétention dans la profession» (Jutras et Lefrançois, 24 avril 2021). Le programme de MEPEP proposerait à ces personnes des modalités pédagogiques mieux adaptées à leur situation pour développer des compétences professionnelles dans le cadre d'une formation de deuxième cycle universitaire. Celle-ci peut en effet intéresser des candidates et des candidats qui souhaitent réorienter leur carrière, mais qui ne retourneraient pas nécessairement étudier au premier cycle afin d'entamer un programme de formation de quatre ans. Un entretien mené avec M^{me} Pascale Lefrançois, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM, confirme que les candidates et les candidats à la MEPEP ont un profil qui s'apparente à celui décrit précédemment pour les maîtrises qualifiantes en enseignement secondaire, notamment en ce qui a trait à l'âge et à la motivation. En ce qui concerne le bagage universitaire des personnes formant la première cohorte, il apparaît très diversifié. Par ailleurs, selon l'information obtenue, une majorité de ces personnes aurait déjà une expérience en enseignement.

Chose certaine, le programme de MEPEP, offert depuis la session d'automne 2021, suscite un intérêt manifeste. Environ 940 demandes d'admission ont été déposées pour cette première session, alors que l'Université de Montréal prévoyait accepter autour de 120 candidatures (Bussièrès McNicoll, 2021; entretien avec M^{me} Pascale Lefrançois). Environ 210 personnes forment cette première cohorte. De prime abord, ce programme semble donc attrayant pour des personnes qui souhaitent accéder à la profession et, par conséquent, pourrait constituer un moyen d'agir sur la pénurie de personnel enseignant qualifié.

La MEPEP, qui peut être réalisée en deux ans à temps plein, offre une option de formation plus rapide que le baccalauréat de quatre années. Ce faisant, elle permet aux personnes candidates d'accéder à la profession avec une autorisation d'enseigner et de se retrouver dans des classes plus rapidement. La formation, pouvant être suivie à temps plein ou à temps partiel et offrant certains cours de soir et de fin de semaine, peut faciliter la conciliation entre les études et les autres sphères de la vie des étudiantes et étudiants. La flexibilité de la formule permet également aux personnes qui ont déjà un contrat dans une école de compléter leur formation tout en travaillant, ce qui peut contribuer à combler des besoins dans les milieux qui manquent de personnel enseignant.

Pour l'UdeM, la proposition d'une maîtrise permet d'atteindre plus rapidement une formation initiale en enseignement équivalente à celle du baccalauréat. Selon l'information obtenue, un programme de deuxième cycle de 60 crédits ferait appel à une autonomie et à une capacité réflexive plus importantes de la part des personnes candidates. Les exigences relatives à chacun des cours sont également considérées plus élevées qu'au baccalauréat.

Les préoccupations du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement concernant la maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire

La présente section rapporte les principaux constats du CAPFE, qui a examiné, sous différents angles, le programme de maîtrise en éducation primaire et en enseignement préscolaire proposé par l'UdeM dans le cadre d'un processus d'agrément.

Au terme des délibérations qu'il a menées dans le cadre de ce processus, le CAPFE a pris la décision de ne pas agréer le programme dans sa forme actuelle, puisqu'il « ne répond pas entièrement aux orientations et aux encadrements ministériels » (Éthier, 2021, p. 2). Le Comité soulève des préoccupations relatives, notamment, à la qualité de la formation acquise et aux compétences développées au terme de la formation.

L'analyse du CAPFE fait effectivement état de points d'achoppement qui ont trait aux règles d'admission et au contenu du programme ainsi qu'à certains défis inhérents à un programme de formation à l'enseignement qui est plus court qu'un baccalauréat, mais qui doit tout de même couvrir un champ de pratique très large, celui propre à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

3.1 Les conditions d'admission au programme au regard du profil de sortie

La première préoccupation relevée concerne les conditions d'admission au programme. L'UdeM a choisi d'ouvrir les portes à la diversité des acquis, en n'exigeant pas de diplômes de premier cycle en particulier. Les seules exigences à l'admission qui concernent le diplôme sont, pour la personne candidate, d'« être titulaire d'un diplôme de 1^{er} cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre ou bien attester d'une formation jugée équivalente » et d'« avoir obtenu, au 1^{er} cycle, une moyenne d'au moins 3,0 sur 4,3 ou l'équivalent dans le cas d'un baccalauréat obtenu par cumul » ([page Web du programme de l'UdeM, 2021](#)).

Ainsi, le CAPFE note que les candidates et les candidats à la MEPEP peuvent être admis sans avoir obtenu les 45 crédits disciplinaires requis selon l'article 40 du *Règlement sur les autorisations d'enseigner*, qui fait office de norme d'entrée dans la profession. Ces 45 crédits disciplinaires font référence à des :

[...] unités de formation disciplinaire de niveau universitaire en mathématique, en études françaises, en études anglaises, en études hispaniques, en éthique et culture religieuse, en éducation physique, en art dramatique, en arts plastiques, en musique, en danse, en science et technologie dans les domaines de la physique, de la chimie et de la biologie ou en univers social dans les domaines de la géographie et de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. (Québec, 2020b, art. 40).

Si cette approche a l'avantage de rejoindre des personnes candidates présentant une grande diversité de profils éducatifs et professionnels, elle s'inscrit toutefois hors des balises offertes par le RAE actuel, dont l'objectif est d'assurer la qualité de la formation des enseignantes et des enseignants. Ainsi, dans la lettre adressée à l'Université de Montréal, le CAPFE avance, à ce titre :

[...] qu'en admettant des candidats sur la base de « n'importe quel baccalauréat obtenu avec une moyenne de 3,0 » [...], et en n'imposant qu'un maximum de quatre cours hors programme [...], le projet de MEPEP ne répond pas au *Règlement sur les autorisations d'enseigner* en vigueur. (Éthier, 2021, p. 3).

Le CAPFE note également que l'UdeM envisage « que les candidats soient admis avec des formations antérieures et des expériences d'enseignement très variées », ce qui pose un problème, puisque les profils de sortie des étudiantes et des étudiants risquent conséquemment d'être variables. Comme le souligne le CAPFE, qui doit en outre « s'assurer que le profil de sortie des étudiants de la MEPEP soit équivalent à celui attendu au terme [des baccalauréats en enseignement de 120 crédits] », « la démonstration relative aux actions envisagées pour soutenir les étudiants ayant des profils d'entrée variés dans l'atteinte du profil de sortie est insuffisante » (Éthier, 2021, p. 4).

Enfin, par son programme, l'UdeM souhaite « recruter des candidats à haut potentiel », mais le CAPFE « considère que les conditions d'admission et les outils de sélection sont insuffisants pour assurer le recrutement de candidats à haut potentiel et garantir un profil de sortie ayant le niveau de maîtrise des compétences professionnelles attendu » (Éthier, 2021, p. 3-4). À ce sujet, la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM précise que les candidates et les candidats admis pour la première cohorte de la MEPEP avaient obtenu, au minimum, une moyenne générale de 3,6 dans leurs études universitaires de premier cycle.

3.2 La diversité d'expériences en formation pratique

Pour ce qui est de la formation pratique, trois stages doivent être réalisés dans le cadre de la MEPEP. Ils comportent successivement un crédit (*Initiation professionnelle*), quatre crédits (*Intervention pédagogique*) et six crédits (*Intégration professionnelle*). Selon les informations obtenues par le CAPFE auprès de l'UdeM, « [ces] stages se réaliseront le plus souvent possible dans les écoles associées » (Éthier, 2021, p. 4).

Dans sa lettre, le CAPFE rappelle quelques exigences présentées au sujet des stages dans le document *La formation à l'enseignement – Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* (MELS, 2008) :

[...] Étant donné que les particularités de l'enseignement diffèrent fortement selon les milieux socio-économiques, urbains ou ruraux [...], les universités doivent faire preuve d'une plus grande ouverture [...] afin de favoriser la diversification des expériences des futurs enseignants. La formation en milieu de pratique doit donc favoriser une exploration de contextes variés d'apprentissage pour les stagiaires, et ce, en accord avec le référentiel de compétences et les profils de sortie. Ainsi, la formation pratique qui prend place dans les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire doit concerner les trois cycles du primaire et le préscolaire. (MELS, 2008, p. 8, cité par Éthier, 2021, p. 4-5).

Le CAPFE ajoute que «le cumul des heures de stages doit atteindre 700 heures au minimum» et que «tous les étudiants du programme doivent effectuer un stage à l'éducation préscolaire ainsi que dans chacun des cycles du primaire et explorer une variété de milieux au terme de leur formation» (Éthier, 2021, p. 5). Selon le Comité, le programme proposé ne ferait pas la démonstration que ces exigences seront respectées (Éthier, 2021, p. 5).

L'information obtenue auprès de l'UdeM permet de confirmer que le nombre d'heures de stage prévu au programme répond à ces exigences. En outre, le premier stage doit obligatoirement se dérouler au préscolaire. Toutefois, l'Université ne précise pas d'exigences relatives au deuxième et au troisième stages, bien qu'elle souhaite voir les étudiantes et les étudiants explorer différents milieux de stage. Dans les conditions actuelles, en prévoyant trois stages, le programme peut difficilement répondre aux attentes relatives à une exploration de chacun des cycles.

Des enjeux posés par la formule actuelle de la maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire et par son ajout au *Règlement sur les autorisations d'enseigner*

S'ajoutant aux préoccupations déjà soulevées par le CAPFE relativement à la formation offerte aux étudiantes et aux étudiants, le Conseil relève également, dans la présente section, des enjeux et des défis pour le système d'éducation que pourraient poser la formule du programme de maîtrise proposée et son ajout au RAE¹⁰.

En effet, bien que la mise en œuvre de ce programme apparaisse pertinente dans le contexte de la pénurie de personnel enseignant, l'ajout au RAE du programme de maîtrise, **dans les termes actuellement prévus** par le projet de règlement, pourrait avoir des effets non souhaités auxquels il y a lieu de s'attarder.

Certains enjeux sont soulevés par le Conseil dans cette section. Ceux-ci touchent la profession enseignante, le réseau de l'éducation et les encadrements dont le Québec s'est doté pour assurer la qualité de la formation des enseignantes et des enseignants.

4.1 Un enjeu de cohérence relatif à l'accès à l'autorisation provisoire d'enseigner

Ajouté au RAE comme moyen d'action dans le contexte de la pénurie de personnel enseignant, l'article 40 de ce même règlement permet notamment d'octroyer, à certaines conditions, une **autorisation provisoire d'enseigner** en formation générale. Celle-ci peut être délivrée à une personne inscrite à un programme de formation à l'enseignement général reconnu depuis 2001 et prévu à l'annexe I du *Règlement*, dont les programmes de maîtrise. La personne candidate doit également :

- «[être] titulaire d'un baccalauréat ou d'un diplôme équivalent, à l'exclusion d'un programme universitaire de formation à l'enseignement général prévu à l'annexe I ou IV;
- [avoir] accumulé au moins 45 unités de formation disciplinaire de niveau universitaire en mathématique, en études françaises, en études anglaises, en études hispaniques, en éthique et culture religieuse, en éducation physique, en art dramatique, en arts plastiques, en musique, en

10 Les commentaires que le Conseil formule dans la présente section prennent notamment appui sur l'examen mené par le CAPFE, dont les conclusions figurent dans une lettre adressée à la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal dans le cadre de la demande d'agrément du programme de maîtrise (publiée dans [Fortier, 22 avril 2021](#)). Des personnes représentantes du Comité ont aussi été consultés. Le contexte de création et les détails du programme de MEPEP ont également été documentés à partir du site Web de l'Université de Montréal et de communications publiques des représentantes et des représentants de l'Université. Un entretien avec M^{me} Lefrançois, de l'UdeM, a aussi eu lieu.

danse, en science et technologie dans les domaines de la physique, de la chimie et de la biologie ou en univers social dans les domaines de la géographie et de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté;

- [avoir] accumulé au moins 9 unités de formation du programme de formation à l'enseignement général auquel elle est inscrite, en lien avec sa formation disciplinaire, dont au moins 3 unités dans 3 des 5 catégories de cours suivantes : la psychopédagogie, la didactique d'une matière du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, la gestion de classe, le système scolaire du Québec ou l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage» (Québec, 2021b, art. 40).

Le Conseil constate que les critères d'admissibilité au programme de la MEPEP et le contenu de la formation n'assurent pas aux étudiantes et aux étudiants qu'ils seront en mesure de se prévaloir d'une **autorisation provisoire** d'enseigner. En effet, il est probable que des étudiantes et des étudiants seront admis sur la base d'une formation dans une discipline autre que celles prévues à l'article 40 du RAE et que la MEPEP ne leur permettra pas de compléter la formation disciplinaire minimale requise¹¹ pour l'obtention d'une autorisation provisoire d'enseigner.

Ainsi, au terme de leur formation à la MEPEP, certaines personnes diplômées ne répondront toujours pas aux exigences permettant d'obtenir l'autorisation provisoire d'enseigner, mais elles pourront tout de même se voir délivrer une **autorisation permanente** d'enseigner, soit un brevet d'enseignement en formation générale.

4.2 Un enjeu relatif à la diversité des formations disciplinaires des personnes candidates

Comme le souligne le *Référentiel de compétences professionnelles*, «les connaissances relatives à la matière à enseigner» (MEQ, 2020, p. 33) constituent une des trois catégories de connaissances spécialisées qui se situent au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage (voir l'**annexe 3**). Détenir de solides connaissances disciplinaires ou les acquérir en cours de formation apparaît donc comme fondamental pour enseigner (MEQ, 2020, p. 35). L'importance de l'équilibre entre une excellente connaissance de la matière et des compétences en psychopédagogie et en didactique est également au cœur du *Référentiel* :

Pour la formation à l'enseignement, l'enjeu est donc double : s'assurer, d'une part, que les futurs enseignants et enseignantes disposent d'une excellente connaissance de leur matière et, d'autre part, qu'ils savent comment l'organiser pour leurs élèves en tenant compte de leur niveau de développement, de leurs apprentissages antérieurs, etc. [...]

[Les] disciplines scolaires possèdent leurs propres ancrages scientifiques avec leurs concepts, leurs méthodes et leurs démarches. Elles nécessitent donc la transmission de connaissances et l'enseignement de méthodes actuelles, spécifiques à leur domaine, que les enseignantes et les enseignants s'engagent à connaître et à maîtriser. Ainsi, la formation à l'enseignement implique que les futurs enseignants et enseignantes maîtrisent non

11 Le programme proposé n'offre pas les 45 crédits disciplinaires requis par le RAE pour l'obtention d'une autorisation provisoire d'enseigner.

seulement les contenus à enseigner, mais aussi les connaissances disciplinaires à partir desquelles ces contenus ont été définis avec leur organisation intellectuelle spécifique et leurs méthodes. (MEQ, 2020, p. 35).

À ce titre, la création de programmes de deuxième cycle comme voies de formation accélérées en réponse à la pénurie de personnel enseignant qualifié demande de miser sur un bagage antérieur d'acquis disciplinaires important. C'est ce que proposent par ailleurs les programmes de maîtrise qualifiante déjà agréés pour l'enseignement secondaire, qui reposent sur le fait qu'une formation disciplinaire en lien avec le champ à enseigner a été préalablement acquise par l'étudiante ou l'étudiant au cours de ses études de premier cycle universitaire. Dans le cas de ces maîtrises qualifiantes en enseignement secondaire, la segmentation par discipline propre à cet ordre d'enseignement permet d'établir assez aisément des profils d'admission associés à des baccalauréats précis (ex. : histoire, chimie, mathématique). Reproduire ces exigences est plus complexe pour le préscolaire et le primaire.

En effet, le Conseil prend acte du défi d'établir des critères d'admissibilité à un programme court de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire qui, en additionnant des acquis universitaires antérieurs, permettraient d'atteindre un profil de sortie qui répond aux exigences de la fonction enseignante. Une maîtrise préparant à la profession enseignante au préscolaire et au primaire sous-entendrait de miser sur un bagage universitaire ou d'expériences professionnelles préalables couvrant plusieurs disciplines (ex. : français, mathématique, science et technologie). Toutefois, en vue d'enseigner de la maternelle à la 6^e année et considérant la multiplicité des domaines à couvrir, de telles connaissances disciplinaires peuvent difficilement être acquises par une formation universitaire de premier cycle, hormis au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP).

Le Conseil constate que le programme de MEPEP, s'apparentant au modèle de la maîtrise qualifiante au secondaire, ne comporte pas de cours disciplinaires. Il exige cependant la réussite de deux cours complémentaires qui portent sur du contenu disciplinaire. En effet, deux cours de premier cycle de mise à niveau, hors programme, sont requis : l'un portant sur les notions de mathématiques au primaire, qui doit être réussi au terme de la première année, et l'autre, sur la langue orale, qui doit l'être au terme de la deuxième année ([page Web du programme de l'UdeM, 2021](#)).

De manière générale, un cours de didactique, à lui seul, ne permet pas nécessairement aux étudiantes et aux étudiants d'approfondir leurs connaissances des contenus à enseigner. Au BEPEP, par exemple, les contenus disciplinaires sont au cœur de nombreux cours. Ces apprentissages sont par ailleurs souvent réalisés à l'intérieur de cours dédiés aux disciplines. À la MEPEP, au moins un cours de didactique en lien avec chacun des domaines d'apprentissage du primaire (langues; mathématique, science et technologie; univers social; arts; développement de la personne) est prévu au programme. L'information obtenue auprès de la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UdeM indique que les cours de didactique de la maîtrise permettent, d'une part, d'acquérir des éléments de connaissances disciplinaires et, d'autre part, de développer des compétences concernant l'application de ces connaissances en contexte d'enseignement. Le Conseil soulève toutefois une préoccupation quant à la possibilité de réunir un contenu disciplinaire et didactique équivalent à celui offert au baccalauréat à l'intérieur d'un nombre nettement plus restreint de cours dans le cadre de la maîtrise.

L'émergence de programmes de deuxième cycle en enseignement apparaît souhaitable à plusieurs actrices et acteurs de l'éducation sur le plan de la professionnalisation de l'enseignement, une perspective portée par le Québec depuis plusieurs années (CSE, 2010, p. 28). Le recours à un programme de maîtrise comme voie de formation accélérée pour l'obtention d'une autorisation permanente d'enseigner au

préscolaire et au primaire ne semble toutefois pas s'inscrire parfaitement dans cette avenue, considérant le déséquilibre potentiel qui pourrait exister entre la formation disciplinaire et la formation relative à la psychopédagogie et la didactique. L'ajout de la MEPEP au RAE de **façon permanente** (par exemple, sans qu'il fasse l'objet d'une évaluation d'abord) et **sans condition** (par exemple, sans la mise en place d'un accompagnement obligatoire du nouveau personnel enseignant en insertion professionnelle) pourrait-il constituer un risque à cet égard? Le Conseil se questionne.

Les efforts déployés par le MEQ soulignent l'importance de la valorisation de la profession enseignante¹², qui demeure fragile. Il importe de poursuivre les efforts en ce sens, notamment en conservant et en respectant des orientations fortes relatives à la formation initiale qui soutiennent une perspective de professionnalisation.

4.3 Un enjeu d'équité envers les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger

Le Conseil soulève également un enjeu d'équité en ce qui a trait à l'obtention d'un brevet d'enseignement du Québec en éducation préscolaire et en enseignement primaire pour les enseignantes et les enseignants formés à l'extérieur du Canada. Un tableau comparant leur parcours et celui des étudiantes et étudiants à la MEPEP (voir l'[annexe 4](#)) démontre que le premier groupe aura nettement plus d'exigences à respecter que le second pour accéder au brevet.

D'un côté, les candidates et les candidats à la MEPEP pourraient, au terme de leur formation, se voir délivrer un brevet sans même avoir obtenu le nombre d'unités disciplinaires requis pour accéder à une autorisation provisoire d'enseigner. De l'autre, les personnes titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada doivent avoir accumulé au moins 45 crédits dans toutes les disciplines du primaire pour obtenir le permis probatoire qui, en remplissant d'autres conditions, leur ouvrira la voie vers le brevet. Celle-ci exige, entre autres, de réussir un stage probatoire de 600 à 900 heures et d'obtenir 15 crédits universitaires supplémentaires au Québec. Rappelons que ces candidates et ces candidats ont déjà acquis une formation en enseignement et une expérience d'au moins une année d'enseignement dans leur pays d'origine.

4.4 Un enjeu relatif à l'éducation préscolaire

Le Conseil note également, dans la fiche du programme ([page Web du programme de l'UdeM, 2021](#)), que peu de cours sont consacrés à l'éducation préscolaire. Certains baccalauréats en éducation préscolaire et en enseignement primaire ont déjà fait l'objet de critiques semblables en ce sens. Toutefois, il n'en demeure pas moins que la faiblesse d'une formation en lien avec l'éducation préscolaire et les besoins spécifiques des tout petits pourrait avoir des effets sur la qualité de l'enseignement qui leur est offert,

12 Par exemple, dans le cadre du Plan budgétaire 2021-2022, le gouvernement a prévu des sommes afin de mettre en œuvre une stratégie visant à valoriser, à attirer et à mobiliser le personnel scolaire ([Gouvernement du Québec, 2021](#), p. C.12). Les travaux préparatoires devant mener au lancement de cette stratégie sont en cours.

d'autant plus que les classes de maternelle 4 ans continuent de se déployer dans la province¹³. Il s'avère donc essentiel de s'assurer que les futures enseignantes et les futurs enseignants puissent s'approprier adéquatement le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

4.5 Un enjeu relatif aux besoins d'accompagnement

Bien que les besoins d'accompagnement en période d'insertion professionnelle ne soient pas propres aux candidates et candidats qui seront issus de la MEPEP, le regard jeté sur leur situation rappelle l'importance de structurer et de personnaliser l'offre de soutien et de formation continue s'adressant aux novices. Il importe de se soucier de cette période charnière que représente l'entrée dans la profession, puisque :

Comme pour toute autre profession, les enseignants débutants ont besoin de temps, de soutien et d'orientation pour améliorer leurs compétences et s'adapter aux tâches qu'ils sont amenés à effectuer régulièrement. L'un des défis clés de la professionnalisation de l'enseignement est donc d'apporter aux enseignants débutants le soutien adéquat durant leurs premières années d'exercice. (OCDE, 2019, p. 2).

Alors que dans la moitié des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) pour lesquels des données sont disponibles, des programmes formels d'initiation pour le nouveau personnel enseignant sont obligatoires (OCDE, 2018, cité par Homsy, Lussier et Savard, 2019, p. 23), au Québec, « l'encadrement formel, le soutien actif et la rétroaction » sont variables d'un milieu à l'autre et semblent être généralement limités, voire absents (Homsy, Lussier et Savard, 2019, p. 32). Les processus informels sont fréquents dans les écoles, mais les procédés formels et systématiques se font plutôt rares (Homsy, Lussier et Savard, 2019, p. 32). En outre, bien que le MEQ prévoit une enveloppe budgétaire dédiée aux mesures liées à l'insertion professionnelle (CSE, 2019, p. 10) et que des initiatives soient déployées depuis un certain temps en soutien aux novices¹⁴, il n'existe pas au Québec de programme généralisé d'insertion professionnelle. Les enseignantes et les enseignants qui débutent peuvent ainsi vivre des expériences d'accompagnement professionnel variables.

Le Conseil est depuis longtemps préoccupé par l'importance de bien encadrer et accompagner les enseignantes et les enseignants, spécialement en début de carrière, alors qu'ils vivent une insertion professionnelle souvent parsemée de défis, par exemple : attribution des classes les plus difficiles, difficultés concernant la gestion des comportements en classe et la gestion de l'hétérogénéité des élèves (Coulombe, Zourhhal et Allaire, 2010, cités par Homsy, Lussier et Savard, 2019, p. 24), isolement (Beckers *et al.*, 2007, Gervais, 1999, Tisher, 1984, Veenman, 1984, Mac Donald et Elias, 1983, Ryan, 1980, Nault, 1999, cités par Cambier *et al.*, 2010, p. 25), statut d'emploi précaire causant une instabilité de la tâche et des changements d'école plus fréquents chez les novices que chez leurs collègues chevronnés

13 Le calendrier de réalisation du ministère de l'Éducation prévoit l'ouverture de toutes les classes de maternelle 4 ans d'ici 2025-2026, pour atteindre l'objectif de 2 600 classes (MEQ, 2021b).

14 Des efforts ont été fournis en ce sens par le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), qui offre du soutien et de l'accompagnement aux enseignantes et aux enseignants en début de carrière, mais également par les organismes scolaires qui sont de plus en plus nombreux à s'être dotés de mesures d'insertion professionnelle.

De même, l'intégration en emploi des novices fait partie des actions que le gouvernement prévoit soutenir dans le Plan budgétaire 2021-2022 (Gouvernement du Québec, 2021, p. C.12).

(Ingersoll, 2012, Kidd *et al.*, 2015, Marinell et Coca, 2013, Mukamurera, Desbiens *et al.*, 2019, cités par [Mukamurera, Lakhali *et al.*, 2020](#), p.1037). Enfin, le manque d'expérience inhérent aux débuts de carrière en enseignement implique plus de difficulté à « gérer les problèmes quotidiens et un plus grand besoin de temps pour s'organiser, parallèlement à l'internalisation progressive des codes professionnels plus ou moins formels du corps enseignant » ([Martineau, Mukamurera *et al.*, novembre 2013](#), p.10).

Il faut aussi tenir compte de la diversité actuelle des profils des enseignantes et des enseignants en insertion professionnelle. En effet, même si le baccalauréat en enseignement de quatre ans demeure encore aujourd'hui la voie principale pour accéder à la profession enseignante, on assiste depuis plus de dix ans à une multiplication des voies d'accès. Cette diversité des profils de formation se traduit dans les milieux scolaires par une augmentation de l'hétérogénéité des besoins de développement professionnel, notamment lors de la période d'insertion professionnelle; chaque voie d'accès répondant à un profil de candidature particulier (immigration récente, diplômé ou diplômée d'une spécialité, avec ou sans lien d'emploi, etc.) ([CSE, 2019](#), p. 10).

Par ailleurs, le contexte d'incertitude engendré par la pandémie de la COVID-19 contribue à « amplifier les défis rattachés à la profession enseignante et, par le fait même, ceux inhérents à l'insertion professionnelle des enseignants » (MEES, 2021, p.10). Une attention particulière devrait donc être accordée, plus que jamais, à l'insertion professionnelle du personnel enseignant, quelle que soit la voie d'accès à la profession.

5 Ce que le Conseil avance

Au terme de son analyse, le Conseil estime que l'insertion de la MEPEP dans le RAE pose certains défis sur lesquels il faut se pencher afin de garantir un enseignement de qualité aux élèves du préscolaire et du primaire, tout en tenant compte du contexte de pénurie de personnel enseignant actuel. Les recommandations qui suivent vont dans ce sens.

5.1 Un programme qui gagnerait à être évalué avant d'être pérennisé

Compte tenu des préoccupations et des enjeux énumérés précédemment, le Conseil considère que l'ajout de la maîtrise qualifiante pour le préscolaire et le primaire comme voie d'accès à la profession aurait avantage à faire d'abord l'objet d'un ajout provisoire au RAE et d'une évaluation avant d'être rendue pérenne dans le *Règlement*, à l'instar du processus suivi lors de l'ajout d'autres voies d'accès à la profession enseignante, notamment les maîtrises qualifiantes pour l'enseignement secondaire.

De fait, à partir de 2006, avec l'édiction de l'article 46¹⁵, le RAE a ouvert aux personnes détentrices d'un grade universitaire portant sur une ou deux matières du régime pédagogique de l'enseignement obligatoire la possibilité, en remplissant d'autres conditions, de se voir délivrer une autorisation provisoire d'enseigner en formation générale (Québec, *Règlement sur les autorisations d'enseigner*, A.M., 2006, G.O.Q. II, 2407, art. 46). Puis, en 2008, les programmes de maîtrise en enseignement au secondaire ont fait leur apparition à ce même article, une mesure alors transitoire qui visait à fournir une solution partielle aux problèmes de recrutement de personnel enseignant dans certaines disciplines. En 2010, le Ministère proposait notamment de faire de la maîtrise en enseignement une voie permanente de formation à l'enseignement et d'accès à l'autorisation provisoire d'enseigner. En retour, le Conseil lui recommandait de «prolonger l'échéance [alors fixée à 2012] à 2016 afin de permettre aux universités de faire le bilan [de la maîtrise en enseignement]», donnant ainsi au Ministère et au CAPFE l'occasion d'évaluer le bien-fondé et la pertinence de cette mesure après dix ans d'application (CSE, 2010, p. 32). En 2016, dans son avis sur le RAE, le Conseil rappelait au ministre la nécessité «de disposer d'un bilan complet de la situation avant le 30 septembre 2019 pour être en mesure de prendre des décisions éclairées» (CSE, 2016, p. 5). À la suite de ces recommandations, des travaux d'analyse visant à évaluer la pertinence de rendre permanentes certaines dispositions, dont celles de l'article 46, ont été réalisés par le MEQ. Le résultat de l'analyse a été publié en 2021.

Le ministère de l'Éducation a ainsi procédé à une évaluation portant sur la pertinence, la mise en œuvre et l'efficacité de certains articles ciblés du RAE, dont l'article 46 (maîtrises en enseignement). Les objectifs des articles évalués par le Ministère étaient les suivants :

15 L'article 46 – désormais l'article 40 – du RAE a été édicté en 2006 à titre de disposition transitoire se terminant au 31 août 2010. Il a ensuite été modifié en 2008, en 2010, en 2016, puis en 2019.

- « pallier le manque d’enseignants dans certaines disciplines au besoin;
- assurer la protection du public en préservant la qualité de l’enseignement au Québec;
- garder intacte la reconnaissance du programme menant à l’obtention d’un baccalauréat en enseignement comme seuil d’accès à la profession enseignante. » (MEQ, 2021c, p. 8.)

Considérant le caractère novateur du nouveau programme de maîtrise de l’UdeM, le Conseil souhaiterait qu’une évaluation soit réalisée avant que la MEPEP ne soit inscrite comme voie d’accès permanente à la profession enseignante au préscolaire et au primaire. Le Conseil voit un grand intérêt à ce qu’une analyse de la pertinence de ce programme et de ses retombées soit réalisée, en répondant à certaines questions, par exemple :

- Combien de candidates et de candidats la maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire permet-elle de diplômer annuellement? Ces personnes sont-elles toujours dans la profession enseignante après trois, quatre ou cinq années?
- Comment les personnes issues des premières cohortes ont-elles vécu leur insertion professionnelle?
- Quel genre d’accompagnement ont-elles reçu depuis leur entrée dans la profession enseignante?
- Quelles sont les conséquences de la mise en place de cette maîtrise sur l’organisation de l’offre d’accompagnement et de la formation continue dans les centres de services scolaires?
- Le personnel enseignant formé par la MEPEP se sent-il adéquatement outillé pour dispenser un enseignement de qualité?
- Qu’observent les employeurs à propos de la qualité des services éducatifs offerts par le personnel enseignant formé par cette voie?
- Plus largement, cette disposition contribue-t-elle à réduire la pénurie de personnel enseignant en éducation préscolaire et en enseignement primaire?

Le Conseil abonde, de cette façon, dans le même sens que le recteur et la doyenne de la Faculté des sciences de l’éducation de l’Université de Montréal, qui ont affirmé qu’il fallait documenter les résultats de la mise en œuvre du programme de MEPEP pour juger de la pertinence de cette initiative (Jutras et Lefrançois, 24 avril 2021). À ce sujet, un entretien avec la représentante de l’Université a permis de confirmer qu’un processus d’évaluation du programme, qui pourrait prendre la forme d’un suivi des cohortes, sera mis en marche par l’établissement. Par conséquent, des ajustements pourraient notamment être apportés au programme et au processus de sélection des candidates et des candidats à l’entrée de la MEPEP.

Puisque la MEPEP ouvre une nouvelle voie d’accès à la profession enseignante au préscolaire et au primaire, le Conseil estime que le détour que constitue un processus de mise à l’essai provisoire et d’évaluation de son implantation et de ses retombées mérite d’être emprunté pour assurer la qualité de l’enseignement qui sera offert par les candidates et les candidats empruntant cette voie.

Il faut également prendre en considération que l'ajout sans condition de la MEPEP de l'UdeM au *Règlement sur les autorisations d'enseigner* pourrait amener d'autres universités à s'inspirer légitimement de ce modèle¹⁶. L'ajout du programme pour une période provisoire afin de le mettre à l'essai et de l'évaluer constitue donc, à plus forte raison, une étape pertinente avant de lui donner un caractère permanent.

5.2 Un accompagnement accru du personnel enseignant en insertion professionnelle

La diversification des voies d'accès à la profession se traduit dans le système d'éducation par une multiplication des profils et du niveau de préparation des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Pour le Conseil, il apparaît incontournable qu'un accompagnement plus grand et plus personnalisé du nouveau personnel enseignant soit déployé. Cet accompagnement devrait prendre forme, selon un continuum, de la période des stages aux premières années de l'enseignante ou de l'enseignant en situation d'emploi. Il devrait ensuite se poursuivre sous la forme de la formation continue et dans un esprit de développement professionnel.

La question se pose, toutefois, à savoir si les milieux scolaires ont la capacité d'accueillir et d'accompagner adéquatement les personnes nouvellement diplômées en enseignement dans leur insertion professionnelle et dans leur développement professionnel. Le partage des responsabilités entre les milieux universitaires et les centres de services scolaires, commissions scolaires et établissements serait également à clarifier.

Pour les novices qui détiennent un bagage disciplinaire et une formation en enseignement qui diffèrent de ceux du BEPEP, l'accompagnement devrait être repensé et personnalisé. Par exemple, pour répondre aux besoins particuliers des stagiaires à la MEPEP, il pourrait être envisagé d'offrir une formation spécifique aux enseignantes et enseignants associés¹⁷ qui auront la responsabilité de les accompagner. À ce sujet, M^{me} Lefrançois, de l'UdeM, précise que le personnel enseignant associé qui accompagnera les stagiaires de la MEPEP sera informé de la nature du programme ainsi que des particularités liées aux profils de ses étudiantes et étudiants. Toutes les enseignantes et tous les enseignants associés reçoivent par ailleurs une formation, qu'ils accompagnent des stagiaires au baccalauréat ou à la maîtrise.

Au demeurant, une attention particulière devrait être portée à la sélection et à la formation de l'ensemble du personnel enseignant associé, nonobstant la voie de formation des stagiaires. Pour le moment, il semble que les pratiques en cette matière ne soient pas uniformes d'un milieu scolaire à l'autre.

16 Actuellement, l'UdeM est la seule université à offrir un programme de maîtrise visant le préscolaire et le primaire. D'autres universités, constatant l'ajout de la MEPEP au RAE, pourraient toutefois miser sur une formule accélérée de formation initiale de deuxième cycle s'inspirant de celle de l'UdeM. Le Conseil note toutefois que cette avenue ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté universitaire, notamment en raison d'une formation disciplinaire jugée insuffisante (ex. : **Chastenay, Bélanger et Boudreault, 8 mai 2021**). À titre d'exemple, l'UQAM a réfléchi à l'élaboration d'une maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire pour contrer la pénurie de personnel enseignant (**Caza, 2020**), mais a finalement opté pour un autre modèle.

17 **Les enseignantes associées et enseignants associés** accompagnent, soutiennent et guident les stagiaires durant leur stage en milieu scolaire. Ces personnes expérimentées sont responsables, notamment, de faciliter l'intégration du ou de la stagiaire et de favoriser sa familiarisation avec la pratique de la profession et la culture organisationnelle. Elles veillent à soutenir le développement des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante chez l'étudiante ou l'étudiant (**CSSMI, 2013**).

Pour les personnes nouvellement diplômées de la MEPEP, un programme qui est en cours d'expérimentation, le niveau de préparation sera vraisemblablement différent de celui des personnes diplômées du BEPEP et commanderait, pour assurer la qualité des services offerts aux élèves, un accompagnement personnalisé et soutenu lors de la période d'insertion professionnelle. Pour ces candidates et candidats, comme pour l'ensemble des novices, il serait pertinent de rendre obligatoire l'accompagnement professionnel offert par les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé au regard, notamment, du développement des compétences pédagogiques et didactiques.

Une réflexion est également à mener à propos de l'accompagnement des personnes qui, dans le contexte de la pénurie, sont appelées à enseigner sans toutefois détenir une autorisation. Il a été précédemment relevé que l'accompagnement et les mesures de soutien à l'entrée en fonction sont peu formalisés au Québec. Une approche mieux structurée d'accompagnement et d'insertion professionnelle, prenant en considération la diversité des profils des personnes qui enseignent actuellement, aurait avantage à être mise en avant pour favoriser la qualité de l'enseignement offert et la rétention du personnel enseignant.

Pour accompagner adéquatement le nouveau personnel enseignant, diverses mesures peuvent être mises en place, telles qu'un programme d'insertion professionnelle contenant des activités d'orientation, de mentorat et de perfectionnement. Le développement professionnel des novices peut également se faire grâce à des communautés d'apprentissage composées de mentors ainsi que de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants (MEES, 2021). D'autres encore suggèrent d'optimiser le temps de travail des novices en réduisant leur charge d'enseignement, ce qui leur permettrait d'avoir plus de temps à consacrer aux dispositifs de soutien (OCDE, 2019, p. 6). Pour améliorer le bien-être du nouveau personnel enseignant dans le contexte d'incertitude engendré par la pandémie, une avenue consiste à « miser sur le développement des compétences personnelles et socioémotionnelles et accompagner les jeunes enseignants quant aux défis de la gestion de classe, l'une des sources les plus importantes de stress pour ces derniers » (MEES, 2021, p. 10).

En ce qui concerne le développement professionnel, le Conseil réaffirme l'importance de la formation continue du personnel enseignant tout au long de la carrière, alors qu'il devra notamment :

[...] s'approprier de nouveaux programmes lors des révisions de curriculum, maintenir son expertise disciplinaire, s'ajuster aux besoins des élèves, s'adapter à l'évolution des technologies et tenir compte des nouvelles orientations et des nouvelles pratiques pédagogiques tout en suivant l'évolution des résultats de la recherche scientifique. (CSE, 2019, p. 41).

Dans ses avis antérieurs, le Conseil a insisté sur l'importance d'une insertion professionnelle mieux soutenue dans l'enseignement afin de rendre la profession plus attrayante et valorisante (CSE, 2014). En reconnaissant la nécessité de soutenir le personnel enseignant qui débute, on reconnaît également la complexité et la difficulté de l'exercice de cette profession et on montre davantage l'importance que l'on accorde à la qualité des services d'enseignement offerts aux élèves (CSE, 2019, p. 10).

5.3 Des pistes à explorer pour assurer la qualité de la formation et poursuivre la recherche de solutions à la pénurie

Le Québec vit actuellement un problème de pénurie de personnel enseignant qui demande de mettre rapidement en place des solutions. Le Conseil estime que la qualité de l'enseignement et la richesse des apprentissages doivent tout de même demeurer à l'avant-plan des solutions proposées. Établir des voies d'accès plus rapides à la profession enseignante au préscolaire et au primaire constitue un défi considérable, comme l'indiquent les enjeux et les interrogations soulevés dans le présent avis.

Si le seuil d'entrée dans la profession enseignante, en ce qui a trait à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, doit demeurer le programme de formation à l'enseignement de premier cycle, il est toutefois souhaitable, dans le contexte actuel, d'envisager d'autres voies qui favorisent un accès plus rapide à l'enseignement, tout en s'assurant que la qualité des services offerts aux élèves demeure. Toutefois, dans la situation où de telles voies alternatives de formation menant à l'obtention d'une autorisation permanente d'enseigner ne permettent pas à une candidate ou à un candidat d'obtenir l'ensemble des qualifications requises à cet effet, des dispositifs d'accompagnement, d'insertion professionnelle et de formation continue doivent être prévus.

À cet égard, le Conseil est préoccupé par la formation disciplinaire offerte dans le cadre de la MEPEP. Il appelle à la recherche de modalités de formation personnalisées prenant en compte le bagage individuel de chaque étudiante ou étudiant afin de s'assurer d'un niveau de connaissances comparable à celui exigé des détentrices et détenteurs d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou des personnes formées à l'étranger.

Chose certaine, l'exploration de nouvelles pistes de formation initiale pour les niveaux préscolaire et primaire doit se poursuivre afin d'apporter des réponses au problème de pénurie qui existe en éducation, sans toutefois réduire la qualité de la formation et l'équilibre entre ses différentes constituantes, qui représentent des acquis importants du Québec.

Dans des avis précédents, le Conseil proposait, par exemple, de personnaliser l'approche en tablant davantage sur la reconnaissance des acquis et de :

[...] diversifier les lieux et les moyens d'offrir la formation manquante, telle la formation à distance afin qu'elle soit accessible dans toutes les régions du Québec et qu'elle soit acquise dans un délai raisonnable en vue de résorber rapidement la pénurie de personnel.

La reconnaissance des acquis peut s'appliquer dans le domaine de la formation initiale à l'enseignement pour favoriser l'établissement de cheminements diversifiés. Cela implique la mise en place d'un véritable dispositif de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels. (CSE, 2010, p. 30).

D'autres avenues donnant accès à une autorisation d'enseigner et misant sur une solide formation, organisée de manière à permettre l'exercice de la profession simultanément, peuvent aussi être empruntées. Par exemple, l'UQAM a opté pour la création d'un baccalauréat à temps partiel pour la formation du futur personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (Chastenay, Bélanger et Boudreault, 8 mai 2021). Cette formule flexible s'adresse notamment aux personnes qui sont déjà dans le réseau de l'éducation, mais qui ne détiennent pas de qualification légale. Un processus de reconnaissance

des acquis expérientiels s'ajoute à la démarche afin d'accélérer la sanction et l'obtention du brevet. La formation initiale est donc personnalisée et tient compte du bagage de la personne candidate, tout en favorisant le développement de l'ensemble des compétences professionnelles attendues, notamment sur le plan disciplinaire.

D'autres pistes visent à répondre aux problèmes de pénurie tout en tenant compte des enjeux particuliers des régions plus éloignées. Ainsi, ayant le souci d'offrir une formation complète tout en répondant aux besoins de personnel enseignant qualifié dans l'Est de la Côte-Nord, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a développé une formule de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à temps partiel ([Audet, 20 février 2019](#)). Par cette entente entre certains centres de services scolaires de la Côte-Nord, l'Institut Tshakapesh et l'UQAC, les personnes aspirant au brevet d'enseignement partagent leur temps entre l'enseignement (trois jours par semaine) et les études (trois jours par semaine et quelques soirs et fins de semaine) ([Bordeleau, 20 février 2019](#)). Une formule d'enseignement hybride a été adoptée pour composer avec la réalité géographique de la région et favoriser la conciliation travail-études. L'enseignement est offert à distance et en présentiel dans des installations situées dans différentes villes (Sept-Îles, Havre-Saint-Pierre et Fermont). Divers moyens technologiques permettant la formation sont déployés par les partenaires, qui offrent également des conditions attrayantes aux personnes candidates (ex. : priorité d'embauche, priorité d'appel pour le remplacement) ([Le Portageur, 6 mars 2019](#)). Ainsi, des personnes qui sont actuellement à l'emploi dans des établissements de cette région, mais qui ne détiennent pas de qualification, sont en mesure de développer graduellement leurs compétences et de cheminer vers l'obtention d'un brevet.

Par ailleurs, sans égards à la voie de formation empruntée, les consultations menées par le Conseil confirment l'importance, une fois la formation initiale complétée, de mettre en place divers moyens pour poursuivre le développement professionnel et favoriser la rétention des enseignantes et des enseignants dans la profession. À cet effet, l'accompagnement, les mesures d'insertion professionnelle et la formation continue sont souvent relevés dans les écrits comme moyens (ex. : [Carpentier, Mukamurera et al., 2020](#); [Homsy, Lussier et Savard, 2019](#)). Le gouvernement a, par ailleurs, récemment fait l'annonce de mesures qui s'inscrivent dans ce sens (voir la [note n° 14](#) en page 23). Une réflexion sur la systématisation et le déploiement de tels dispositifs reste toutefois à mener.

À ces égards, d'autres juridictions ont adopté des postures différentes en matière d'accompagnement des enseignantes et des enseignants en période d'insertion professionnelle. L'Ontario, par exemple, propose un modèle différent de celui du Québec, autant en termes de formation que de mesures d'accompagnement et d'encadrement du nouveau personnel enseignant. Certains éléments pourraient inspirer le Québec à modifier ses pratiques.

Encadré 5 : Mesures d'accompagnement du nouveau personnel enseignant en Ontario (voir l'annexe 5 pour plus d'information)

En Ontario, les voies de formation à l'enseignement sont diversifiées¹⁸. La province régit toutefois l'accès à la profession par le moyen d'un ordre professionnel qui a pour mandat « de délivrer l'autorisation d'enseigner en Ontario, d'établir et de faire respecter des normes professionnelles, de mettre en œuvre un processus disciplinaire, d'agréer les programmes de formation en enseignement » (**Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2021**). Cet ordre professionnel est également responsable de la formation continue et du développement professionnel des enseignantes et des enseignants en exercice. Pour assurer que le personnel enseignant se trouvant dans les classes ontariennes possède les qualifications nécessaires pour remplir ses fonctions, le gouvernement ontarien exige donc, pour travailler dans des écoles publiques, la possession d'un certificat décerné par cet ordre (MEES, 2018).

L'Ontario se distingue d'autres États par les diverses mesures d'insertion professionnelle, d'accompagnement et de développement professionnel qu'elle met en place pour son personnel enseignant, dans l'esprit d'un « continuum de perfectionnement professionnel qui favorise des pratiques efficaces d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation » (**Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010**, p. 5), par exemple :

- Le ministère ontarien de l'Éducation impose au nouveau personnel enseignant, en complément de sa formation initiale, un programme d'insertion professionnelle, d'une durée minimale d'un an, contenant des activités d'orientation, de mentorat et de perfectionnement adaptées à ses besoins : le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) (IQ, 2019).
- Les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants voient leur charge de travail légèrement allégée et sont chacune et chacun assignés à « un mentor expérimenté pour un maximum de six jours par année où ils sont libérés de la salle de classe afin de travailler en commun » (IQ, 2019, p. 24).
- Le Système d'évaluation du rendement du personnel (« Teacher Performance Appraisal »), conçu par le ministère de l'Éducation et administré par les directions d'école, permet d'évaluer les enseignantes et les enseignants, généralement tous les cinq ans, sur seize compétences réparties en trois catégories : connaissances professionnelles; pratique professionnelle et leadership dans les communautés d'apprentissage; et apprentissage continu (**Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010; IQ, 2019**, p. 28). L'accent est mis, dans ce processus, sur les recommandations visant une amélioration continue (IQ, 2019, p. 28).
- Le personnel enseignant a droit à six jours de développement professionnel chaque année, dont deux doivent être consacrés au développement professionnel sur des sujets en lien avec les objectifs ministériels (IQ, 2019, p. 28).
- Les directions d'école doivent « mettre en place des communautés d'apprentissage professionnel pour les enseignants » (IQ, 2019, p. 28).

18 Des exemples de programmes de formation à l'enseignement de deuxième cycle offerts en Ontario se trouvent à l'annexe 5.

Enfin, le développement de nouvelles initiatives de formation à l'enseignement gagnerait à s'appuyer sur un portrait détaillé de la situation permettant de mieux cerner la pénurie actuellement vécue, ses sources et des solutions potentielles.

6 Recommandations du Conseil

RECOMMANDATIONS 1 et 2

Considérant qu'actuellement, la voie d'entrée privilégiée dans la profession enseignante demeure le baccalauréat en enseignement,

Considérant que l'introduction de programmes menant à la maîtrise en enseignement apporte de la souplesse et de la diversité dans les voies d'accès à la profession enseignante,

Considérant que la maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire est une nouvelle voie d'accès à la profession enseignante pour ces niveaux et qu'il importe d'agir avec prudence pour préserver la qualité de la formation,

Considérant qu'il n'est pas possible d'établir actuellement la pertinence de ce nouveau programme ainsi que ses répercussions sur la qualité des services,

Considérant que, pendant de nombreuses années, les programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire ont contribué à une mesure transitoire permettant l'accès à une autorisation provisoire d'enseigner, avant que cette mesure ne soit évaluée, puis rendue permanente,

le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

1. de donner un caractère provisoire, jusqu'au 31 décembre 2026, à l'ajout du programme de MEPEP à l'annexe I;
2. d'effectuer une évaluation des effets de la mise en œuvre de ce programme tout au long de cette période provisoire et de prendre les décisions nécessaires en conséquence, notamment en ce qui a trait :
 - a. à la qualité de l'enseignement offert aux élèves;
 - b. aux effets sur la pénurie de personnel enseignant.

RECOMMANDATION 3

Considérant que le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante met en relief l'importance d'assurer l'équilibre entre les savoirs disciplinaires et les savoirs psychopédagogiques et didactiques,

Considérant la multiplicité des matières enseignées à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire,

Considérant que des critères réexaminés pourraient favoriser la sélection de candidates et de candidats dont le profil de sortie serait plus en adéquation avec les besoins inhérents à la profession enseignante à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire,

le Conseil recommande aux établissements universitaires offrant un programme de maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire ou envisageant de le faire :

3. d'examiner les conditions d'admission aux programmes de MEPEP afin d'établir des profils d'entrée qui seraient en adéquation avec les orientations relatives aux compétences professionnelles de la profession enseignante et prévoir des moyens pour combler la formation disciplinaire manquante, le cas échéant.

RECOMMANDATIONS 4, 5, 6 et 7

Considérant que la multiplication des profils de sortie demande des formes d'accompagnement hétérogènes,

Considérant qu'il importe d'assurer un accompagnement soutenu des candidates et des candidats formés par la voie de la MEPEP, notamment au regard du développement des connaissances disciplinaires, de la période des stages aux premières années en situation d'emploi,

Considérant que cette disposition est de nature à pourvoir des postes au préscolaire dans un contexte de difficulté de recrutement et du déploiement à grande échelle des maternelles 4 ans,

Considérant que le besoin d'accompagnement en insertion professionnelle revêt un caractère transversal, peu importe la voie d'accès à la profession, et que cet accompagnement peut prendre plusieurs formes,

Considérant que l'insertion professionnelle doit être vue comme une responsabilité collective,

le Conseil recommande aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement public et d'enseignement privé :

4. de s'assurer d'offrir à l'ensemble des novices un encadrement et un accompagnement répondant à leurs besoins spécifiques, préalablement identifiés en collaboration avec eux, au regard, notamment, du développement des compétences pédagogiques et didactiques;

Le Conseil recommande au ministre de l'Éducation :

5. de mener un chantier sur la systématisation des mesures d'insertion professionnelle, d'accompagnement et de formation continue;
 - a. dans ce cadre, de documenter les différents modèles d'accompagnement et d'insertion professionnelle offerts aux novices afin d'en faire ressortir des caractéristiques porteuses;
6. de rendre obligatoire l'accompagnement professionnel offert par les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé au personnel enseignant en début carrière;
7. de s'assurer que les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé disposent des ressources financières nécessaires à l'accompagnement de l'ensemble du personnel enseignant en insertion professionnelle.

RECOMMANDATIONS 8 et 9

Considérant qu'il importe de connaître adéquatement la situation de pénurie afin de prendre des décisions éclairées,

Considérant que les données relatives aux besoins de personnel enseignant sont décentralisées,

Considérant que la situation de pénurie est multifactorielle,

le Conseil recommande au ministère de l'Éducation :

8. de réaliser, d'ici le 30 juin 2023, un portrait détaillé de la pénurie et des projections actualisées, pour être à même de prévoir des mesures appropriées;
9. de mener, plus largement, une réflexion sur la question des difficultés de recrutement du personnel enseignant.

RECOMMANDATIONS 10 et 11

Considérant qu'une diversité de profils d'enseignantes et d'enseignants peut constituer un enrichissement pour la profession ainsi qu'une plus-value pour les milieux scolaires,

Considérant que la reconnaissance des acquis et des compétences peut permettre de recruter des candidates et des candidats à haut potentiel pour la profession enseignante,

Considérant la pénurie de personnel dans certaines disciplines et dans certaines régions du Québec,

Considérant que les voies d'accès à la profession enseignante au préscolaire et au primaire sont peu nombreuses,

le Conseil recommande au ministère de l'Éducation et aux universités :

10. de rechercher activement des solutions de formation qui permettraient d'octroyer des autorisations d'enseigner au préscolaire et au primaire à des personnes avec des profils différents, tout en assurant la compétence du personnel enseignant;
11. de se pencher plus particulièrement sur les possibilités qu'offre la reconnaissance des acquis et des compétences propres à l'enseignement.

Conclusion

Le contexte de pénurie de personnel enseignant que connaît actuellement le Québec pose des défis importants en ce qui a trait au recrutement, à la qualification et à l'accompagnement de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants.

Les modifications proposées au *Règlement sur les autorisations d'enseigner* mettent notamment en avant une nouvelle voie de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire qui vise l'attraction de candidates et de candidats aux profils différents pour la formation à l'enseignement. L'analyse de cette nouvelle proposition soulève certains enjeux sur lesquels il y a lieu de se pencher.

À ce titre, le Conseil propose l'intégration provisoire de ce nouveau programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au *Règlement*, afin de permettre une évaluation de sa mise en œuvre, notamment en ce qui a trait à sa contribution à la résorption de la pénurie de personnel enseignant et à la qualité de l'enseignement offert.

Dans ce contexte de diversification des voies d'accès à la profession enseignante, le Conseil souligne de nouveau l'importance de mettre en place des mesures d'accompagnement, d'insertion professionnelle et de formation continue pour le nouveau personnel enseignant, dans l'esprit d'un continuum de développement professionnel.

Il invite également les actrices et les acteurs du milieu de l'éducation à continuer l'exploration de nouvelles pistes pour élargir l'accès à la profession enseignante tout en assurant la qualité de la formation et à poursuivre activement la recherche de solutions à la pénurie de personnel enseignant qualifié. Dans cette optique, la réalisation d'un portrait de la pénurie serait certainement éclairante.

Enfin, le Conseil note que plusieurs modifications apportées au *Règlement sur les autorisations d'enseigner* au cours des dernières années témoignent du besoin de mener une réflexion plus vaste sur la profession enseignante, notamment sous l'angle du recrutement et de la rétention de candidates et de candidats, sur celui de la formation initiale ainsi que sur celui de l'accompagnement lors de l'insertion professionnelle, dans une perspective de développement professionnel continu.

Québec, le 12 août 2021

Madame Maryse Lassonde
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2

Madame la Présidente,

Conformément aux dispositions de l'article 458 de la *Loi sur l'instruction publique* (RLRQ, chapitre I-13.3), je sou mets à l'examen du Conseil supérieur de l'éducation, avant son adoption, un projet de règlement modifiant le *Règlement sur les autorisations d'enseigner*.

Un projet de règlement a été élaboré afin d'élargir les voies d'accès à la profession et la valoriser davantage. Deux nouveaux programmes de formation à l'enseignement agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement y figurent : la maîtrise en enseignement secondaire de l'Université Laval et le baccalauréat en enseignement des langues secondes (anglais, langue seconde) de l'Université Bishop's. Il est souhaité d'ajouter un troisième programme aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner, soit la maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université de Montréal. Ce programme est donc également inclus au projet de règlement. Enfin, des modifications à l'article 55 sont proposées dans le but d'en faciliter l'interprétation.

Pour obtenir des précisions, je vous invite à joindre M^{me} Lissia C. Tremblay, directrice de la titularisation et de la formation du personnel scolaire, à l'adresse lissia.tremblay@education.gouv.qc.ca ou au 418 643-2948, poste 3002.

Je remercie le Conseil de l'attention qu'il accordera à ce projet de règlement et je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, mes salutations distinguées.



Jean-François Roberge

p. j.

Projet de règlement

Loi sur l'instruction publique
(chapitre I-13.3)

Autorisations d'enseigner

Avis est donné par les présentes, conformément aux articles 10 et 11 de la Loi sur les règlements (chapitre R-18.1), que le projet de Règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner, dont le texte apparaît ci-dessous, pourra être édicté par le ministre de l'Éducation à l'expiration d'un délai de 45 jours à compter de la présente publication.

Ce projet de règlement vise principalement à ajouter certains programmes de formation à la liste des programmes de formation à l'enseignement général reconnus après septembre 2001, prévus à l'annexe I du Règlement sur les autorisations d'enseigner. Il vise également la suppression de la notion de « retrait d'autorisation » à l'article 55, qui n'est pas présente dans les autres dispositions du règlement.

Ce projet de règlement n'a pas de répercussion sur les citoyens et les entreprises, en particulier les PME.

Des renseignements additionnels concernant ce projet de règlement peuvent être obtenus en s'adressant à madame Lissia C. Tremblay, ministère de l'Éducation, Direction de la titularisation et de la formation du personnel scolaire, 1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage, Québec (Québec) G1R 5A5; courriel : lissia.tremblay@education.gouv.qc.ca.

Toute personne intéressée ayant des commentaires à formuler au sujet de ce projet de règlement est priée de les faire parvenir par écrit, avant l'expiration du délai de 45 jours mentionné ci-dessus, à madame Marie-Ève Chamberland, secrétaire générale, ministère de l'Éducation 1035, rue De La Chevrotière, 15^e étage, Québec (Québec) G1R 5A5; courriel : marie-eve.chamberland@education.gouv.qc.ca.

Le ministre de l'Éducation,



Jean-François Roberge

Règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner

Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3).

1. L'article 55 du Règlement sur les autorisations d'enseigner (chapitre I-13.3, r. 2.01) est modifié :

1° par la suppression, dans le premier alinéa, de « , de la retirer »;

2° par la suppression, dans le troisième alinéa, de « retirer une autorisation ou ».

2. L'annexe I de ce règlement est modifiée, dans la section « PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL RECONNUS APRÈS SEPTEMBRE 2001 » :

1° par l'insertion, dans les programmes de l'UNIVERSITÉ BISHOP'S et à la fin de ceux-ci, de :

« Baccalauréat en enseignement des langues secondes (anglais, langue seconde) 120 »;

2° par l'insertion, dans les programmes de l'UNIVERSITÉ LAVAL et à la fin de ceux-ci, de :

« Maîtrise en enseignement secondaire (français, langue d'enseignement, mathématique, science et technologie, univers social, éthique et culture religieuse) 60 »;

3° par l'insertion, dans les programmes de l'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL et à la fin de ceux-ci, de :

« Maîtrise en éducation préscolaire et en enseignement primaire 60 ».

3. Le présent règlement entre en vigueur le quinzième jour qui suit la date de sa publication à la *Gazette officielle du Québec*.

Annexe 2

Programmes de formation universitaire de 2^e cycle à l'enseignement général reconnus après septembre 2001 (Tiré de l'annexe I du <i>Règlement sur les autorisations d'enseigner</i> , en date du 1 ^{er} septembre 2021)	
Université McGill (3)	Maîtrise en enseignement secondaire (spécialités offertes: enseignement des sciences au secondaire [science et technologie], enseignement des mathématiques [mathématique]; enseignement de l'anglais, langue seconde; enseignement de l'anglais, langue d'enseignement; enseignement du français, langue seconde; enseignement des sciences sociales [histoire et éducation à la citoyenneté; géographie ou histoire et éducation à la citoyenneté; éthique et culture religieuse])
	Maîtrise en enseignement des langues secondes (anglais, langue seconde; français, langue seconde)
	Maîtrise en enseignement secondaire (anglais, langue d'enseignement; éthique et culture religieuse; mathématique, science et technologie; univers social)
Université de Montréal (2)	Maîtrise en enseignement secondaire (spécialités offertes: mathématique, science et technologie; français, langue d'enseignement; univers social)
	Maîtrise en enseignement secondaire (français, langue d'enseignement; mathématique, science et technologie; univers social)
Université du Québec à Montréal (5)	Maîtrise en enseignement secondaire (spécialités offertes: mathématique, science et technologie; français, langue d'enseignement; univers social)
	Maîtrise qualifiante en enseignement à la formation générale des adultes
	Maîtrise en enseignement des arts (art dramatique, arts plastiques, danse, musique)
	Maîtrise en enseignement secondaire (français, langue d'enseignement; mathématique, science et technologie; univers social)
	Maîtrise en enseignement à la formation générale des adultes (français, langue d'enseignement; français, langue seconde; mathématique, science et technologie; univers social)
Université du Québec en Outaouais (1)	Maîtrise en enseignement secondaire (spécialités offertes: français; mathématique; adaptation scolaire)
Université du Québec à Trois-Rivières (3)	Maîtrise en enseignement secondaire (spécialités offertes: français, langue maternelle; mathématique, science et technologie; univers social; éthique et culture religieuse; anglais ou espagnol, langue seconde)
	Maîtrise en enseignement des langues secondes (anglais, langue seconde; espagnol, langue tierce)
	Maîtrise en enseignement secondaire (éthique et culture religieuse; français, langue d'enseignement; mathématique, science et technologie; univers social)
Université de Sherbrooke (1)	Maîtrise en enseignement secondaire (spécialités offertes: français, langue d'enseignement; mathématique, science et technologie; univers social; anglais, langue seconde)

Annexe 3

Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant (MEQ, 2020)	
Compétences fondatrices	
1.	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
2.	Maîtriser la langue d'enseignement
Compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
3.	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
4.	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
5.	Évaluer les apprentissages
6.	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
7.	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
8.	Soutenir le plaisir d'apprendre
Compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
9.	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
10.	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
Compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
11.	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
Compétences transversales	
12.	Mobiliser le numérique
13.	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession



Adapté de MEQ (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, tableau 1, p. 43

Les trois principales catégories de connaissances spécialisées qui se situent au cœur de l'acte d'enseigner	
1.	Connaissances concernant les élèves et l'apprentissage dans ses diverses dimensions (biologique, cognitive, affective, sociale, culturelle, etc.);
2.	Connaissances relatives à la matière à enseigner, qui renvoient non seulement aux disciplines scolaires, mais aussi aux programmes d'études;
3.	Connaissances relatives aux conceptions, aux démarches et aux stratégies didactiques et pédagogiques, qui assurent l'apprentissage optimal des élèves.

Adapté de MEQ (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, p. 33

Annexe 4

Exigences	Diplômés de la MEPEP	Enseignantes et enseignants formés à l'étranger
Formation de 1 ^{er} cycle en enseignement - hors Québec	↓	Avoir réussi une formation universitaire équivalant à celle menant à l'obtention d'un BEPEP de 90 ou de 120 unités d'une université québécoise --- Total : 90 ou 120 unités
Formation disciplinaire - hors Québec		Avoir réussi une formation : • Cumulant au moins 45 unités dans toutes les disciplines prévues au régime pédagogique pour le primaire (mathématique, français, univers social, anglais, éthique et culture religieuse, science et technologie) --- Total : 45 unités
Formation théorique (psychopédagogique) - hors Québec		Avoir réussi un programme de formation en psychopédagogie comprenant 30 unités ou 450 heures de cours --- Total : 30 unités ou 450 h
Autorisation d'enseigner - hors Québec		Être titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par l'autorité compétente du pays d'études
Expérience de travail - hors Québec		Avoir une attestation d'une expérience de travail, en tant qu'enseignante ou enseignant, d' au moins un an d'enseignement d'une discipline du <i>Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire</i>
Formation de 1 ^{er} cycle - hors enseignement	Être titulaire d'un diplôme de 1 ^{er} cycle (avec moyenne de 3,0/4 ou l'équivalent) ↓	
Formation de 2 ^e cycle en enseignement - au Québec	Avoir réussi le programme de formation de la MEPEP --- Total : 60 unités	

Exigences	Diplômés de la MEPEP	Enseignantes et enseignants formés à l'étranger
Formation disciplinaire - au Québec	<p>Avoir réussi 2 cours complémentaires (1^{er} cycle) de mise à niveau :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didactique des mathématiques (3 crédits) • Didactique de la langue orale (1 crédit) <p>---</p> <p>Total : 4 unités</p>	
Formation théorique (psychopédagogique) - au Québec	<p>Avoir réussi les 47 crédits de formation théorique</p> <p>---</p> <p>Total : 47 unités</p>	
Examen de langue	<p>Avoir réussi le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFEE)</p>	
Formation pratique (stages) - au Québec	<p>Avoir réussi les 3 stages</p> <p>---</p> <p>Total : 11 unités</p>	
Autorisation d'enseigner		Demande d'autorisation d'enseigner au Québec ↓
Examen de langue		Avis d'admissibilité conditionnelle (validité de 2 ans) ↓
Permis probatoire		Avoir réussi le TECFEE ↓
Formation pratique supplémentaire - au Québec		Permis probatoire d'enseigner (validité de 5 ans) ↓
Formation théorique (psychopédagogique) supplémentaire - au Québec		<p>Avoir réussi un stage probatoire (de 600 à 900 heures)</p> <p>---</p> <p>Total : 600 à 900 h</p>
		<p>Obtenir 15 crédits universitaires, soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 unités sur la didactique • 3 unités sur le système scolaire du Québec • 3 unités sur l'évaluation des apprentissages • 3 unités sur l'intervention auprès des élèves handicapé.e.s ou en difficulté d'apprentissage <p>---</p> <p>Total : 15 unités</p>

Exigences	Diplômés de la MEPEP	Enseignantes et enseignants formés à l'étranger
	Brevet	
Résumé des exigences pour l'obtention d'un brevet	<ul style="list-style-type: none"> • N'importe quel baccalauréat • Programme de formation de 2^e cycle de 60 unités • Programme comprenant 4 unités de formation disciplinaire • Programme comprenant 47 unités de formation théorique • Programme comprenant 11 unités de formation pratique • Programme comprenant 3 unités de cours sur le système scolaire du Québec • Réussite du TECFEE <p>En tout, ces personnes auront cumulé 60 unités de formation en enseignement, dont 4 en formation disciplinaire et 11 unités de stage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programme de formation de 1^{er} cycle équivalent au BEPEP au Québec (90 ou 120 unités) • Programme comprenant 45 unités dans toutes les disciplines du primaire • Programme comprenant 30 unités ou 450 heures de formation psychopédagogique • Autorisation d'enseigner délivrée par les autorités du pays d'études • Attestation d'une expérience d'au moins un an en enseignement • Demande d'autorisation d'enseigner menant à un avis d'admissibilité conditionnelle • Réussite du TECFEE • Permis probatoire d'enseigner • Stage probatoire (600 à 900 heures) • 12 unités en psychopédagogie à l'intérieur du programme de formation à l'enseignement indiqué sur le permis probatoire d'enseigner délivré par le Ministère • Cours de 3 unités sur le système scolaire du Québec <p>En tout, ces personnes auront cumulé de 105 à 135 unités de formation en enseignement, dont 45 en formation disciplinaire et 42 en formation psychopédagogique, auxquelles s'additionnent au moins 600 heures de stage, en plus de l'expérience acquise dans leur pays d'origine.</p>

Basé sur les informations présentées dans la [page Web du programme de l'UdeM \(2021\)](#) et dans le document [Conditions et modalités pour obtenir un permis probatoire d'enseigner au Québec – Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada](#) du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020).

Annexe 5

Quelques programmes de formation à l'enseignement de deuxième cycle et mesures d'accompagnement offerts en Ontario

L'Ontario apparaît comme l'une des sociétés les moins régulatrices en matière de formation initiale du personnel enseignant (CSE, 2019, p. 6). Les futures enseignantes et les futurs enseignants ontariens doivent avoir étudié au moins trois ans à temps plein à l'université ou au collège et détenir un grade universitaire. Ils sont ensuite tenus d'achever un programme de formation à l'enseignement¹⁹ d'au moins quatre sessions d'études postsecondaires menant à un baccalauréat en éducation ou l'équivalent (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, s.d., p. 2).

Deux exemples de formation à l'enseignement de deuxième cycle

Certains programmes de formation à l'enseignement de deuxième cycle sont offerts en Ontario. Toutefois, il est difficile d'établir des parallèles entre ces programmes et la MEPEP de l'UdeM, puisque les cheminements et les encadrements sont différents d'une province à une autre. Le Conseil relève tout de même l'existence, notamment, de deux programmes de maîtrise en enseignement s'adressant aux futures enseignantes et futurs enseignants au préscolaire et au primaire. Ces programmes sont offerts par l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de l'Université de Toronto.

L'OISE propose le *Master of Teaching Program*, d'une durée de vingt mois (cinq sessions) à temps plein, qui mène à un *Master of Teaching degree* (OISE, 2021). Trois concentrations y sont offertes : prématernelle à 6^e année, 4^e à 10^e année et 7^e à 12^e année. L'étudiante ou l'étudiant qui complète l'un de ces programmes se voit recommandé à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour un certificat de qualification et d'inscription général, qui permet d'enseigner dans les écoles ontariennes. Le programme prévoit quatre semaines de stage la première année, puis six semaines durant la deuxième.

Un autre programme, le *Master of Arts in Child Study and Education*, permet aux personnes diplômées d'enseigner de la maternelle à la 6^e année dans les écoles de l'Ontario (OISE, 2021). Ce programme, d'une durée de deux ans, est davantage axé sur le développement de l'enfant, l'apprentissage, les stratégies d'enseignement et l'éducation spécialisée, entre autres. Il offre une formule novatrice pour la formation pratique : en première année, les étudiantes et les étudiants sont en stage le matin et en cours l'après-midi, puis en deuxième année, ils enseignent deux journées complètes et trois matinées par semaine, pour un total de plus de 450 heures de pratique.

L'admission à l'un de ces programmes exige notamment un baccalauréat de quatre ans, qui a l'étendue et la profondeur adéquates dans une discipline jugée appropriée pour le domaine d'études prévu, avec une note moyenne de 73 % ou plus (Université de Toronto, 2021). L'établissement exige également des lettres de recommandation et précise que les personnes candidates doivent idéalement avoir une expérience de travail avec des groupes d'apprenantes et d'apprenants, de préférence de l'âge visé par le programme souhaité.

19 Cette formation porte pour 10 % sur les fondements de l'éducation, 20 % sur la didactique, 20 % sur la formation pratique (stage) et 50 % sur d'autres domaines comme la gestion de classe, l'utilisation des nouvelles technologies ou l'appui aux élèves en difficulté d'apprentissage (Morales-Perlaza, 2016).

L'insertion professionnelle et l'accompagnement du personnel enseignant

Pour assurer que le personnel enseignant se trouvant dans les classes ontariennes possède les qualifications nécessaires pour remplir ses fonctions, le gouvernement ontarien exige, pour enseigner dans des écoles publiques, la possession d'un certificat décerné par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (MEES, 2018).

L'Ontario permet donc des voies de formation plus diversifiées, mais elle régit l'accès à la profession par un ordre professionnel qui a pour mandat « de délivrer l'autorisation d'enseigner en Ontario, d'établir et de faire respecter des normes professionnelles, de mettre en œuvre un processus disciplinaire, d'agréer les programmes de formation en enseignement » ([Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2021](#)). L'ordre professionnel est également responsable de la formation continue et du développement professionnel des enseignants en exercice.

Par ailleurs, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants sont tenus de participer à un programme d'insertion professionnelle orchestré par le ministère ontarien de l'Éducation et contenant des activités d'orientation, de mentorat et de perfectionnement : le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE). Ce programme vient en complément de la formation initiale à l'enseignement et « offre un soutien professionnel permettant au nouveau personnel de développer les habiletés et les connaissances pour devenir des enseignantes et enseignants efficaces en Ontario » ([Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019](#)). Il vise fondamentalement à renforcer la confiance, l'efficacité, les compétences pédagogiques et l'engagement à l'égard de l'apprentissage continu chez le nouveau personnel enseignant, et ce, à travers l'orientation à l'école et au conseil scolaire, le mentorat par des enseignantes et des enseignants chevronnés et l'apprentissage professionnel adapté à ses besoins. Ce processus d'insertion professionnelle personnalisé dure au minimum un an, avec une possibilité de prolongation d'une année supplémentaire, si cela est jugé nécessaire ([IQ, 2019](#)). « Chaque nouvel enseignant a une charge de travail un peu allégée et est assigné à un mentor expérimenté pour un maximum de 6 jours par année où ils sont libérés de la salle de classe afin de travailler en commun » ([IQ, 2019](#), p. 24).

De plus, le Système d'évaluation du rendement du personnel (« Teacher Performance Appraisal »), conçu par le ministère de l'Éducation et administré par les directions d'école, permet d'évaluer les enseignantes et les enseignants sur seize compétences réparties en trois catégories : connaissances professionnelles; pratique professionnelle et leadership dans les communautés d'apprentissage; et apprentissage continu ([IQ, 2019](#), p. 28). Ce système « fait partie intégrante d'un continuum de perfectionnement professionnel qui favorise des pratiques efficaces d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation » ([Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010](#), p. 5). Il s'appuie sur les connaissances et les compétences acquises au cours de la formation initiale, dans le cadre du PIPNE et durant la carrière de chaque enseignante et enseignant. Les évaluations ont généralement lieu tous les cinq ans, mais elles sont plus fréquentes chez celles et ceux qui ont des lacunes à combler ([Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010](#)). L'accent est mis sur les recommandations visant une amélioration continue ([IQ, 2019](#), p. 28).

Le personnel enseignant a également droit à six jours de développement professionnel chaque année, dont deux doivent être consacrés au développement professionnel sur des sujets liés aux objectifs ministériels. Des occasions de formation professionnelle variées, recourant à une diversité de ressources, sont offertes. « Les directeurs d'écoles doivent également mettre en place des communautés d'apprentissage professionnel pour les enseignants » ([IQ, 2019](#), p. 28).

Annexe 6

Les autorisations d'enseigner en formation générale et les tolérances d'engagement – tableau synthèse (service de l'éducation préscolaire, services de l'enseignement primaire et secondaire et services éducatifs aux adultes)		
Encadrement	Nom de l'autorisation	Caractéristiques
En vertu du <i>Règlement sur les autorisations d'enseigner</i>	Brevet d'enseignement en formation générale	<ul style="list-style-type: none"> • Permanent • Valable sur tout le territoire du Québec
	Brevet d'enseignement en formation générale aux commissions scolaires Crie et Kativik	<ul style="list-style-type: none"> • Permanent • Valable pour ces deux commissions scolaires
	Autorisation provisoire d'enseigner	<ul style="list-style-type: none"> • Délivrée à une personne qui poursuit ses études au baccalauréat ou à la maîtrise dans un programme de formation à l'enseignement du Québec • Durée limitée • Renouvelable sous certaines conditions • Permet l'exercice des mêmes activités que le brevet d'enseignement auquel il doit mener
	Permis probatoire d'enseigner	<ul style="list-style-type: none"> • Délivré à des personnes diplômées en enseignement du Québec ou d'ailleurs à qui des exigences de formation supplémentaire sont imposées en application du <i>Règlement sur les autorisations d'enseigner</i> pour l'obtention d'un brevet d'enseignement • Durée limitée • Renouvelable sous certaines conditions • Permet l'exercice des mêmes activités que le brevet d'enseignement auquel il doit mener • Les conditions de délivrance diffèrent selon que le diplôme en enseignement ait été délivré au Canada ou ailleurs
En vertu des articles 25 de la <i>Loi sur l'instruction publique</i> et 50 de la <i>Loi sur l'enseignement privé</i> (voir le document administratif du MEES, 2020)	Tolérance d'engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Répond à des situations exceptionnelles et temporaires • L'employeur doit démontrer qu'aucune personne titulaire d'une autorisation d'enseigner n'est en mesure d'occuper l'emploi • Seuil minimal de formation exigé (une formation en études supérieures, complétée ou non, jugée pertinente par l'employeur) • Durée limitée • Renouvelable sous certaines conditions • Non contributive à la formation à l'enseignement, ne permet pas d'obtenir une autorisation d'enseigner ni d'accéder à un statut d'enseignante régulière ou d'enseignant régulier • Les personnes détentrices de tolérances sont invitées à s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement

Bibliographie

Audet, Marie-France (2019). « **Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire offert en formule adaptée pour répondre aux besoins de formation de l'est de la Côte-Nord** », *UQACtualité*, 20 février 2019, réf. du 29 septembre 2021.

Bordeleau, Jean-Louis (2019). « **Étudier tout en travaillant comme enseignant à Fermont et à Havre-Saint-Pierre** », *Radio-Canada Info*, 20 février 2019, réf. du 28 septembre 2021.

Bussièrès McNicoll, Fannie (2021). « **Des aspirants enseignants voient leurs espoirs déçus** », *Radio-Canada Info*, 9 septembre 2021, réf. du 10 septembre 2021.

Carpentier, Geneviève, Joséphine Mukamurera, Mylène Leroux et Sawsen Lakhal (2020). « **Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus?** », *Phronesis*, vol. 8, n° 3–4, p. 5–18, réf. du 29 septembre 2021.

Caza, Pierre-Étienne (2020). « **Nouveau cheminement qualifiant en enseignement** », *Actualités UQAM*, 9 juin 2020, réf. du 5 octobre 2021.

Chastenay, Pierre, Jean Bélanger et Henri Boudreault (2021). « **Le baccalauréat en alternance travail-études, une solution à la pénurie de profs** », *Le Devoir*, 8 mai 2021, réf. du 9 septembre 2021.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2015). *Bilan des visites de suivi : regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 28 p., réf. du 9 septembre 2021.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (2013). *L'enseignant associé : des informations et des références intéressantes*, Direction du service des ressources humaines, 13 p., réf. du 28 septembre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 89 p., réf. du 19 janvier 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 21 p., réf. du 20 janvier 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p., réf. du 30 septembre 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 82 p., réf. du 20 janvier 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement modifiant le règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 39 p., réf. du 20 janvier 2021.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p., réf. du 20 janvier 2021.

De Stercke, J., J-M. Renson, Cambier J-B. et autres (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*, Belgique, Communauté française de Belgique, 280 p., réf. du 9 septembre 2021.

Dion-Viens, Daphnée (2021). « **Les écoles recherchent près de 900 profs à quelques jours de la rentrée** », *Le Journal de Québec*, 24 août 2021, réf. du 10 septembre 2021.

Éthier, Marc-André (2021). *Demande d'agrément d'une maîtrise en éducation - option en éducation préscolaire et en enseignement primaire*, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, réf. du 10 septembre 2021.

Fortier, Marco (2021). « **Roberge approuve un programme «insuffisant» pour former des profs** », *Le Devoir*, 22 avril 2021, réf. du 9 septembre 2021.

Gauthier, Clermont et M'hammed Mellouki (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec, Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*, Québec, Ministère de l'Éducation, 134 p., réf. du 4 octobre 2021.

Gouvernement du Québec (2021). *Un Québec résilient et confiant : plan budgétaire, Budget 2021-2021*, Québec (Province), Le Gouvernement, 508 p., réf. du 14 septembre 2021.

Goyette, Nancy (2020). « **Favoriser le bien-être des enseignantes novices: un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle?** », *Formation et profession*, vol. 28, n° 3, p. 94–96, réf. du 29 septembre 2021.

Homsy, Mia, Jérôme Lussier et Simon Savard (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: l'État doit miser sur l'essentiel*, Montréal, Institut du Québec, 41 p., réf. du 9 septembre 2021.

Ingersoll, Richard (2001). « **Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis** », *American Educational Research Journal*, vol. 38, n° 3, p. 499-534, réf. du 29 septembre 2021.

Journal Le Portageur (2019). « **Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire offert dans l'Est de la Côte-Nord** », *Le Portageur*, réf. du 20 septembre 2021.

Jutras, Daniel et Pascale Lefrançois (2021). « **La maîtrise qualifiante en éducation, une solution concrète** », *Le Devoir*, 24 avril 2021, réf. du 14 septembre 2021.

Martineau, Stéphane, Joséphine Mukamurera et autres (2013). Facteurs de décrochage en enseignement : réflexion à partir de l'analyse des recherches récentes, Support de la présentation donnée le 30 novembre 2013 dans le cadre de la Journée du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 32 p.

Ministère de l'Éducation (2021a). *Évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner: faits saillants*, Québec, Le Ministère, 2 p., réf. du 9 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation (2021b, 24 février). *Nouvelles classes de maternelle 4 ans à la rentrée 2021* [Communiqué de presse], Québec, Le Ministère, réf. du 9 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation (2021c). [Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner](#), Québec, Le Ministère, 69 p., réf. du 29 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation (2020). [Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante](#), Québec, Le Ministère, 106 p., réf. du 4 octobre 2021.

Ministère de l'Éducation (2001). [La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles](#), Québec, Le Ministère, 253 p., réf. du 4 octobre 2021.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2020). [Évaluation du rendement du personnel enseignant : guide des exigences et des modalités](#), Toronto, Le Ministère, 110 p., réf. du 14 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2019). [Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant](#), réf. du 14 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012). [Système d'évaluation du rendement du personnel enseignant](#), réf. du 14 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). [La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique](#), Québec, Le Ministère, 29 p., réf. du 10 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2021). *L'insertion professionnelle des enseignants en contexte d'incertitude*, Note d'analyse, document inédit, Québec, Le Ministère, Direction de la prospective, de la veille et des relations extérieures, 10 p.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). [Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement : guide pour les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé au Québec](#), Québec, Le Ministère, 7 p., réf. du 14 septembre 2021.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). [Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec - Année universitaire 2019-2020](#), Québec, Le Ministère, 94 p., réf. du 4 octobre 2021.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Portrait du système d'éducation de l'Ontario*, Document inédit, Québec, Le Ministère, Direction de la veille stratégique et organisationnelle, 7 p.

Morales Perlaza, Adriana (2016). [Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux](#), Thèse, Montréal, Université de Montréal, 341 p., réf. du 9 septembre 2021.

Morasse, Marie-Ève (2021). « [Une nouvelle maîtrise pour enseigner au primaire](#) », *La Presse*, 29 mars 2021, réf. du 10 septembre 2021.

Mukamurera, Joséphine, Sawsen Lakhal et Benjamin Kutsyuruba (2020). « [Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues](#) », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 43, n° 4, p. 1035-1070, réf. du 10 septembre 2021.

Ontario Institute for Studies in Education (s. d.). [Becoming a Teacher](#), réf. du 9 septembre 2021.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (s. d.). *Je choisis l'enseignement*, Toronto, L'Ordre, 7 p., réf. du 10 septembre 2021.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2021). *Historique de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, réf. du 28 septembre 2021.

Organisation de coopération et de développement économiques (2019). *Enseignants débutants : comment les soutenir et les orienter? Données tirées de l'Enquête TALIS 2018*, L'enseignement à la loupe #29, Paris, OCDE, 6 p., réf. du 10 septembre 2021.

Pierre Canisius Kamanzi, Maurice Tardif et Claude Lessard (2015). « **Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions** », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 38, n° 1, p. 57-88, réf. du 14 septembre 2021.

Plante, Caroline (2020). « **La pénurie d'enseignants, le plus grand défi de 2020, selon le ministre Roberge** », *Le Devoir*, 14 janvier 2020, réf. du 9 septembre 2021.

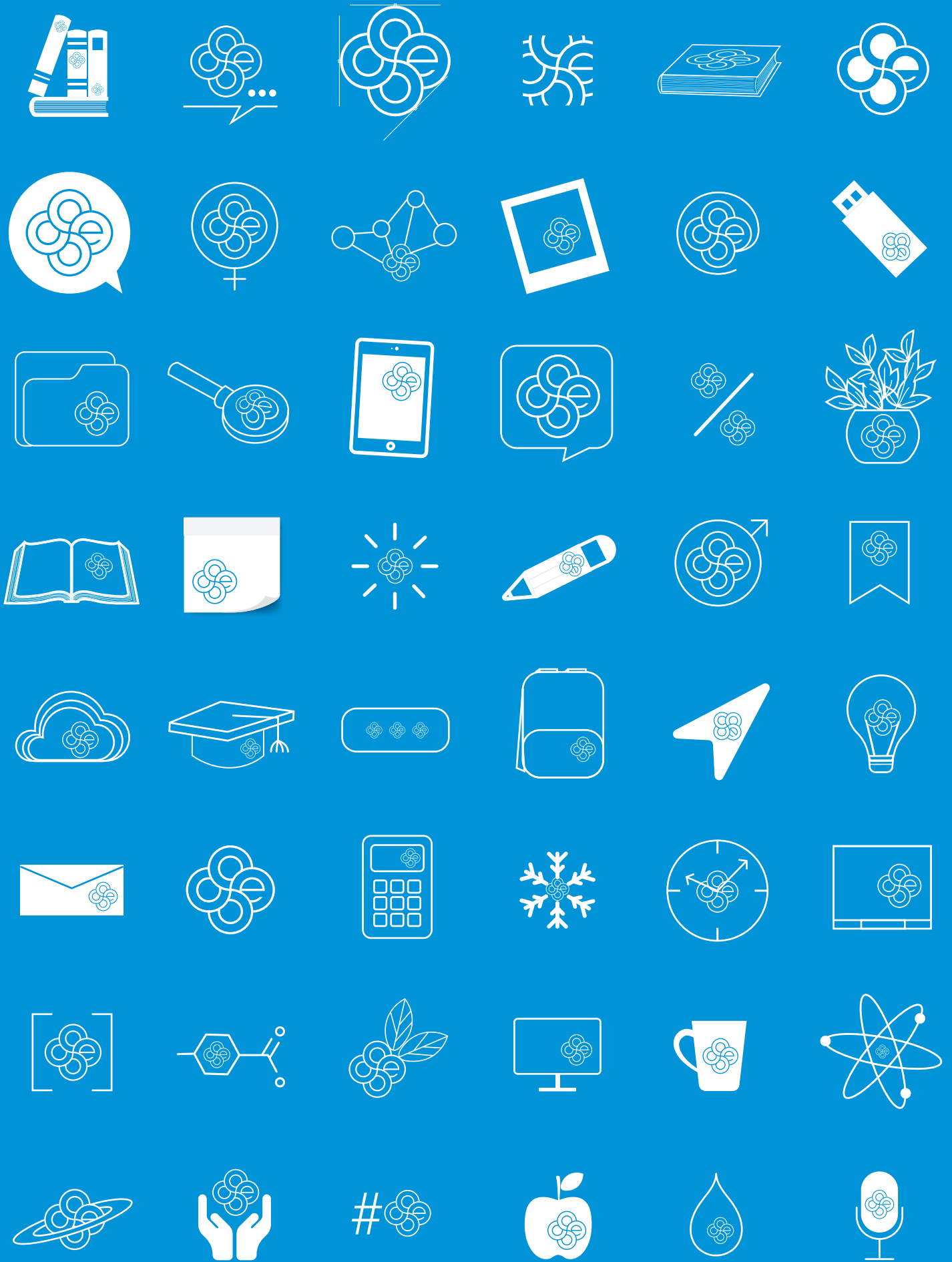
Québec (2021a). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} juin 2021, réf. du 9 septembre 2021.

Québec (2021b). « **Règlement sur les autorisations d'enseigner** », dans *Lois et règlements sur l'éducation*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} mars 2021, réf. du 9 septembre 2021.

Robillard, Jean-Philippe (2021). « **Plus de 2 200 enseignants non qualifiés travaillent dans le réseau scolaire du Québec** », *Radio-Canada Info*, 16 janvier 2021, réf. du 14 septembre 2021.

Université de Montréal (2021). « **La maîtrise qualifiante en éducation : renfort apporté à la pénurie de personnel enseignant** », *UdeM Nouvelles*, 29 mars 2021, réf. du 10 septembre 2021.

University of Toronto (2021?). *General regulations*, School of Graduate Studies, réf. du 28 septembre 2021.



50-0548

**Conseil supérieur
de l'éducation**

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca