

LA FORMATION INITIALE DES MAÎTRES AU QUÉBEC : UNE AUTRE STRUCTURE, D'AUTRES ENJEUX

Annette BRACONNE-MICHOUX

Professeure, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
annette.braconne-michoux@umontreal.ca

Résumé

Pour être enseignant au Québec, il faut détenir un brevet d'enseignement émis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Nous présentons ici les conditions dans lesquelles les étudiants à l'Université de Montréal obtiennent ce Brevet. Parmi tous les programmes de formation offerts à l'université, nous nous attarderons plus particulièrement sur celui qui conduit à l'enseignement au niveau primaire en adaptation scolaire. Ce programme est un programme de 1^{er} cycle universitaire de 4 années, comprenant des cours théoriques et des stages. Dans le contexte d'une formation par approche programme, une certaine cohérence a été recherchée dans la répartition entre les stages et les cours théoriques assurés par les 3 départements de la faculté. Les cours de didactique participent pour un tiers à la formation initiale des enseignants (40 crédits sur 120). Si l'on prend en compte le niveau académique des étudiants admis dans ce programme, on constate que les enjeux de la formation initiale sont très grands. Ceci n'est sans doute pas étranger au fait que, même si le taux de diplomation est assez élevé (70% sur 5 ans), il n'en reste pas moins vrai que 25% des étudiants qui ont obtenu le Brevet d'enseignement démissionnent dans les 5 ans qui suivent leur entrée sur le marché du travail.

Pour être enseignant au Québec, il faut détenir un brevet d'enseignement émis par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Pour ce faire, le candidat doit avoir suivi et réussi une formation proposée par une université, membre de l'Association des universités et collèges du Canada. Le programme de formation est défini par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et présenté dans le document « La formation à l'enseignement »¹ (2001). L'université de Montréal est habilitée à former les futurs enseignants au primaire, au secondaire (Français, Mathématiques, Sciences, EPS, Univers social et Éthique et Culture religieuse), en adaptation scolaire (primaire et secondaire) et en Français langue seconde. Dans ce texte, nous présenterons l'une de ces formations : l'Enseignement en Adaptation Scolaire au primaire (BEAS). Il s'agit d'un programme de 1^{er} cycle universitaire d'une durée de 4 ans (baccalauréat de 120 crédits auquel il faut ajouter deux cours de 3 crédits obligatoires mais hors programme), qui comprend une partie théorique sous forme de cours dispensés à l'université et des stages de formation pratique dans les écoles associées à l'université.

Dans le texte qui suit, nous présenterons successivement la structure administrative dans laquelle s'inscrit ce programme de baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire au primaire, le profil des étudiants admis dans ce programme et leurs conditions d'apprentissage, le profil des enseignants intervenant dans le programme, la place de la didactique dans la formation, et, brièvement, le devenir des étudiants après diplomation.

1

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf (consulté sur Internet le 21/12/2016)

I - ORGANISATION ADMINISTRATIVE

À l'université de Montréal, la Faculté des sciences de l'éducation a la responsabilité de tous les programmes de formation des enseignants. Toutefois, certains cours de baccalauréat en enseignement au secondaire relèvent d'autres facultés, comme le BES-Maths où les cours de mathématiques pures sont assurés par le département de mathématiques de la Faculté d'Arts et Sciences (FAS).

La faculté des sciences de l'éducation est organisée en trois départements : didactique, psychopédagogie-andragogie, administration et fondements de l'éducation. La faculté offre des cours de 1^{er}, 2^e et 3^e cycle. C'est donc dans cette même faculté que les étudiants peuvent faire une maîtrise – recherche ou un doctorat en didactique ou autre.

La formation des enseignants relevant du 1^{er} cycle universitaire, à l'Université de Montréal, tous les baccalauréats en enseignement sont gérés par le Centre de Formation Initiale des Maîtres (CFIM). Celui-ci a la responsabilité de l'organisation des enseignements et des stages proposés aux étudiants au cours de leurs quatre années d'études. Les cours théoriques relèvent des trois départements. Le département de didactique assure les cours de didactique des disciplines (DID)², à l'exception de l'éducation physique et sportive (EPS), soit 43 crédits pour le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Le département de psychopédagogie-andragogie (PPA) a la responsabilité des enseignements liés à la psychologie et au développement de l'enfant, et à la pédagogie générale (gestion de classe, différenciation, évaluation, etc.), soit 40 crédits. Enfin, le département d'administration et fondements de l'éducation (ETA) a celle des enseignements relevant de la législation de l'enseignement au Québec, de l'administration scolaire (Loi sur l'instruction publique, politique éducative québécoise, etc.), soit 14 crédits. Le lecteur trouvera en annexe 1 le cheminement de l'étudiant au fil des 4 années de formation dans le cas particulier du baccalauréat en adaptation scolaire (BEAS) où en fin de 2^e année, l'étudiant choisit l'ordre dans lequel il poursuivra sa formation.

II - PROFIL DES ÉTUDIANTS

Nous présentons ici les conditions d'admission des étudiants dans le programme, le parcours qui a pu être le leur avant d'arriver à l'université et surtout les conditions dans lesquelles ils peuvent travailler, c'est-à-dire profiter au mieux de la formation qui leur est proposée.

1 Les conditions d'admission

Les programmes en enseignement sont des programmes contingentés : le nombre de places offert aux étudiants est limité. À ce nombre limité de places s'ajoute une autre contrainte : la cote R (note sur 40) qui situe le niveau de l'étudiant à sa sortie du CEGEP (Collège d'Enseignement Général Et Professionnel qui termine en deux ans la scolarité au secondaire qui est, elle, de 5 ans). Au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire à l'Université de Montréal (BEAS), la cote R minimale d'admission est de 24. Quand on sait qu'en médecine, la cote R minimale est de 32, en droit, 31 et en travail social, 28, on peut imaginer que les étudiants qui choisissent la formation à l'enseignement ne sont pas ceux qui ont été « têtes de classe » au CEGEP ; c'est aussi l'une des cotes R les plus basses pour l'admission dans les programmes contingentés. Les programmes en enseignement étant contingentés, comme pour tous les programmes de cette nature, les étudiants font des demandes (des choix de programmes) qui seront respectées, ou non, selon leur cote R et les effectifs attendus. En effet, la cote R moyenne des étudiants admis est de 26,9 ; plus de la moitié des étudiants (57%) arrivent avec une cote R inférieure à 27. Dans le cas du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, on peut toutefois nuancer ce propos en indiquant que pour la très grande majorité des étudiants (environ 85%), ce choix d'études est leur premier choix. On peut donc considérer que la majorité des étudiants qui sont inscrits dans ce

² Les acronymes DID, PPA et ETA sont utilisés pour identifier les cours. Pour des raisons historiques, les cours donnés par le département d'administration et fondements de l'éducation ont ETA comme acronyme. C'est ainsi que dans le cheminement de l'étudiant on peut lire : DID 2031 – didactique de la géométrie en adaptation scolaire; PPA 2110 – Gestion de classe; ETA 1001 – Histoire et philosophie de l'éducation.

programme l'ont fait par choix et sont donc motivés pour devenir enseignant en adaptation scolaire, à moins qu'ils n'aient fait ce choix en toute connaissance de cause relativement à leur cote R. Mais on peut nuancer ces propos en prenant en compte le fait que près d'un étudiant sur trois (27%) est admis dans ce programme alors qu'il ne vient pas du CEGEP et donc se situe dans une démarche de réorientation, voire de retour aux études. Ce sont des étudiants qui ont déjà fait des études universitaires dans un autre programme ou arrivent de l'étranger. À l'automne 2016, 187 étudiants ont été admis dans ce programme. À titre de comparaison, 325 étudiants ont été admis au Baccalauréat en Enseignement Préscolaire Et Primaire (BEPEP) à la même session avec les mêmes cotes R.

2 Le parcours des étudiants

Les étudiants admis au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire viennent donc majoritairement du CEGEP où ils ont terminé leur scolarité secondaire. Dans les CEGEP, différentes filières sont proposées aux étudiants : sciences de la nature, informatique et mathématiques, sciences humaines, arts et lettres, etc. Les informations demandées aux étudiants ne permettent pas de déterminer quelle filière ils ont suivie au CEGEP. Mais il suffit de les interroger en classe pour constater que la majorité d'entre eux ont un DEC (Diplôme d'Etudes Collégiales) en sciences humaines donc sans cours de mathématiques. Ceci a pour conséquence qu'un grand nombre d'étudiants n'a pas fait de mathématiques depuis plusieurs années, soit depuis l'école secondaire voire depuis l'avant-dernière année du secondaire (secondaire 4 - élèves de 15 ans), puisque dans la dernière année (secondaire 5 - élèves de 16 ans), ils peuvent déjà faire des choix d'orientation où il n'y a pas de cours de mathématiques.

De plus, les étudiants qui choisissent la formation en enseignement en adaptation scolaire pour de « mauvaises raisons » ne sont pas rares. En effet, plusieurs d'entre eux ont eu des conditions de scolarité difficiles, ont réussi à surmonter ces difficultés et se sentent légitimés « pour aider les élèves en difficultés parce qu'ils l'ont vécu ». Ainsi, une étudiante a été admise avec une cote R de 28 en ayant bénéficié de mesures d'accommodements tout au long de sa scolarité au secondaire et au CEGEP, a échoué à plusieurs cours et stages, a été exclue du programme, mais sa demande de réadmission a été rejetée parce que le calcul de sa nouvelle cote R donnait 14.

Le règlement pédagogique prévoit qu'en cas de double échec à un même cours (le même cours est échoué à deux reprises), un étudiant est exclu du programme. Toutefois, quelques années plus tard, le même étudiant peut demander sa réadmission dans le programme, et, à de très rares occasions, elle peut lui être accordée.

3 Les conditions d'études et de travail des étudiants

Les inscriptions au baccalauréat en enseignement sont obligatoirement des inscriptions à temps plein, soit environ 15 crédits par trimestre (1 crédit équivaut à 15 heures de cours par trimestre). Les droits de scolarité pour un étudiant québécois s'élèvent environ à 1 500 \$ par trimestre, soit 12 000 \$ pour les quatre années de baccalauréat sans aucun échec aux cours ou aux stages. Si certains étudiants ont accès à des bourses gouvernementales au vu de l'excellence de leur dossier (leurs résultats au CEGEP ou en cours de scolarité à l'université), nombreux sont ceux qui financent leurs études par un prêt accordé par une banque. Pour ces étudiants, une solution consiste à travailler à temps partiel dans un bureau, une boutique ou un restaurant ou encore à faire des remplacements de courte durée dans les écoles à partir de leur 3^e année de formation à l'université. Or, d'après le guide de l'étudiant, pour réussir ses études, il faut partir du principe qu'à une heure de cours doivent être associées deux heures de travail personnel. Étant inscrit à temps plein, chaque trimestre l'étudiant doit suivre l'équivalent de 15 crédits de cours soit 225 heures de présence et 450 heures de travail personnel ou, ramené sur une semaine, un équivalent d'environ 15 heures de présence auxquelles il faut ajouter 30 heures de travail personnel soit une semaine de 45 heures de travail quand, dans de nombreuses branches professionnelles, la semaine de travail peut être de 37 ou 39 heures. On peut facilement imaginer que pour les étudiants qui doivent travailler à l'extérieur ou pour ceux qui ont des responsabilités familiales, ces exigences sont très fortes,

voire trop fortes, et ne sont pas sans conséquence sur la qualité de leurs apprentissages et de la formation professionnelle à laquelle ils aspirent.

III - PROFIL DES ENSEIGNANTS

Les cours sont assurés par deux catégories d'enseignants distinctes : d'une part, les professeurs qui sont tous titulaires d'une thèse de doctorat et ont une garantie d'emploi à l'université ; d'autre part, les chargés de cours qui doivent avoir au minimum une maîtrise dans la discipline qu'ils enseignent et n'ont pas de garantie d'emploi. Tous les enseignants font l'objet d'une évaluation de leur prestation par les étudiants en fin de trimestre.

1 Les professeurs

Comme tous les départements à l'université, le directeur est un professeur du département, élu par ses pairs. Le département de didactique est composé 25 professeurs et de dizaines de chargés de cours. En effet, ceux-ci sont embauchés en grand nombre pour assurer une grande partie des cours compte tenu du faible nombre de professeurs qui ont aussi la responsabilité des enseignements aux 2^e et 3^e cycle et du nombre de groupes d'étudiants, en particulier dans les programmes d'enseignement au préscolaire et au primaire et en adaptation scolaire. Les cours de didactique des mathématiques de tous les programmes de baccalauréats sont sous la responsabilité de 5 professeurs qui ont aussi la charge de coordonner le travail des chargés de cours. Les professeurs rédigent les plans de cours cadres qui définissent les contenus et les compétences professionnelles développées dans chacun des cours et veillent à ce que ceux-ci soient respectés par les chargés de cours. Dans le contexte de l'approche programme préconisée par le Ministère, les plans de cours cadres ont été revus et rédigés de façon à établir une cohérence et une progression dans les apprentissages des étudiants au fil des quatre années.

Les professeurs appartiennent tous au SGPUM (Syndicat Général des Professeurs de l'Université de Montréal).

2 Les chargés de cours

Les chargés de cours peuvent être des étudiants au doctorat, des enseignants ou des conseillers pédagogiques ; tous doivent avoir au minimum une maîtrise dans le domaine. Le recrutement d'un chargé de cours se fait sur la base des EQE (Exigences de Qualification pour l'Enseignement) qui lui sont reconnues à la lecture de son CV : niveau d'études et activités d'enseignement en lien avec le cours pour lequel il postule. Un chargé de cours n'a pas de garantie d'emploi auprès de l'université. Il est payé au prorata du nombre de cours qu'il donne dans une session. Leurs EQE étant établies, les chargés de cours choisissent les cours qu'ils vont donner dans les limites des cours offerts au département et de leur ancienneté comme chargé de cours à l'université. Un cours leur ayant été attribué, ils sont obligés de se plier au calendrier établi par le CFIM et c'est là la seule contrainte qu'ils doivent respecter. En effet, au nom de la liberté académique, un chargé de cours est totalement libre dans son activité d'enseignant et les professeurs responsables des cours n'ont aucun moyen de contrôle ou de coercition à l'égard de ceux qui ne respectent pas le plan de cours cadre. Même si le phénomène est assez rare, il peut avoir de lourdes conséquences sur la formation de certains étudiants.

IV - PLACE DE LA DIDACTIQUE DANS LA FORMATION

Dans ce paragraphe, nous nous intéressons plus particulièrement aux cours théoriques et autres moments dans la formation où la didactique joue un rôle c'est-à-dire les activités d'intégration et les stages.

1 Les cours disciplinaires théoriques

Selon les disciplines et souvent pour des raisons de sécurité, les étudiants sont rassemblés pour former des groupes de tailles variables. Ainsi en sciences, les groupes ne dépassent pas 24 étudiants, en arts, ils

ne sont pas plus de 35 quand, dans les autres disciplines (français ou mathématiques), les groupes peuvent atteindre 70 étudiants pour des cours de 3 heures. Les enseignements s'appuient autant sur des manuels spécifiques souvent rédigés par le professeur responsable du cours (Lefrançois, 2015) que sur des recueils de notes préparés eux aussi par le responsable du cours. Pour tous les cours, les contenus disciplinaires et didactiques sont précisés dans les plans de cours cadres. Comme nous l'avons signalé dans la présentation des enseignants, les contenus et modalités d'enseignement dans chaque cours sont très variables et dépendent de l'enseignant. Mais les conditions matérielles peuvent aussi jouer (locaux éloignés de la faculté, salles inadaptées, etc.) et favoriser certaines modalités de fonctionnement, ou au contraire les entraver totalement, comme le transport de matériel géométrique dans un bâtiment situé à 20 minutes de marche de la didacthèque.

Les cours de didactique des mathématiques

Après avoir été admis à pour pouvoir continuer leurs études dans le programme, les étudiants doivent réussir le cours DID1002 - Notions de mathématiques pour adaptation scolaire. Ce cours hors-programme (donc non comptabilisé dans les 120 crédits) permet aux étudiants de revisiter les mathématiques du primaire et du secondaire, tout en faisant quelques liens avec la didactique comme des obstacles ou difficulté d'apprentissage bien connus.

La formation en didactique des mathématiques comprend 4 cours de 3 crédits chacun (15 rencontres de 3 heures) soit un total de 180 heures en classe. Les titres des cours successifs permettent de comprendre la structure du programme : DID1001 - Fondements de la didactique des mathématiques; DID2031 - Didactique de la géométrie; DID1220 - Didactique de l'arithmétique et DID3280 - Didactique des rationnels. L'approche programme a demandé une réécriture des plans de cours cadres afin de coordonner les contenus tant du point de vue disciplinaire que didactique sur l'ensemble des 4 années de formation. Selon les cours et les choix pédagogiques des enseignants, les étudiants sont amenés à refaire des exercices de mathématiques pures de niveau primaire ou début secondaire, à analyser des travaux d'élèves, des propositions d'activités extraites de manuels ou de toute autre provenance (Internet, recherche en didactique, etc.), à organiser une séance (ou une séquence) d'enseignement suivie d'une évaluation (SAÉ - Situation d'Apprentissage et d'Évaluation), à étudier le cas d'un élève à l'issue d'une entrevue diagnostique avec celui-ci, etc. (Braconne-Michoux, 2016). Ces différents travaux peuvent être réalisés individuellement ou en équipes de 3 ou 4 étudiants, en travail à la maison, en travaux pratiques en classe ou en examen en temps limité. Les taux de réussite aux cours de didactique des mathématiques, comme dans tous les cours, sont élevés (de l'ordre de 90%) à l'exception du cours de remise à niveau DID1002 où le taux de réussite est d'environ 75%. On peut trouver diverses explications à cette réussite qui peut sembler exceptionnelle quand on prend en compte les connaissances initiales des étudiants. Non seulement les enseignants accompagnent beaucoup les étudiants dans leurs apprentissages (rendez-vous, discussions sous forme de forum sur la plateforme StudiuM, examens exclusivement liés aux contenus abordés en classe, etc.) mais les modalités d'évaluation leur sont aussi plutôt favorables. En effet, plusieurs évaluations reposent sur des travaux en équipe réalisés en dehors des heures de cours. De plus, il n'est pas rare que certains chargés de cours soient plus « généreux » dans l'évaluation des étudiants : leur propre évaluation en fin de session en dépend et leur embauche à l'Université de Montréal tout autant.

2 Les stages (et la didactique)

Chaque année, les étudiants font un stage dans un milieu de pratique différent : classe d'adaptation scolaire, classe régulière avec élèves à risques ou élèves HDAA intégrés (élèves Handicapés ou en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage). Les stages sont sous la responsabilité du CFIM (Centre de Formation Initiale des Maîtres) : placement, supervision, évaluation. Le partenariat entre la CSDM (Commission Scolaire de Montréal) et l'université de Montréal permet d'offrir une place de stage à tous les étudiants dans tous les milieux de pratique. Les lieux de stage sont choisis au mieux des intérêts de l'étudiant, que ce soit dans le choix du milieu de pratique (« clientèle spécifique ») ou dans le lieu de stage pour éviter des déplacements difficiles. Au cours de leur 3^{ème} année, après étude de leur dossier

par le CFIM, les étudiants ont la possibilité de faire un stage à l'étranger (Europe, Amérique du Sud, Afrique).

Pour tous les stages, l'étudiant doit assister à des journées de pré-stage et à des séminaires avant, pendant et après le stage. Les journées de pré-stage et les séminaires augmentent au fil des 4 années. Ces rencontres obligatoires sont assurées par le superviseur de stage. C'est le même superviseur de stage qui assure les visites des étudiants lors de leur prise en main de la classe : une visite pour les deux premiers stages et deux visites au cours des deux derniers stages. Pour effectuer son 3^{ème} stage, l'étudiant doit avoir réussi un test de français écrit, le TECFÉE (TEst de Certification en Français Ecrit pour l'Enseignement). Ce test en deux parties (QCM et épreuve de rédaction) est assez difficile et il n'est pas rare que les étudiants doivent le passer plusieurs fois au cours de leur 2^{ème} année pour pouvoir faire leur stage 3.

Dans la mesure où les deux premières années sont un tronc commun avant la spécialisation primaire-secondaire en 3^e et 4^e année, les deux premiers stages ont lieu, successivement, dans les deux ordres d'enseignement. Ce sont deux stages de 18 jours. Pendant le stage 1, l'étudiant observe et doit prendre la classe en main pendant 4 demi-journées. Pendant le stage 2, la prise en main est de 7 jours dont 3 jours consécutifs sous la supervision du maître associé. Le stage 3 dure 32 jours et l'étudiant assure un enseignement qui équivaut à une demi-tâche d'enseignement temps plein soit 16 jours de classe. Enfin, pendant le dernier stage (stage 4), l'étudiant prend la classe en main pendant 52 jours consécutifs. Afin de témoigner de la progression dans la professionnalisation, les crédits liés aux stages augmentent au fil des années : 3 crédits pour chacune des deux premières années, 6 crédits pour le stage 3 et 9 crédits pour le stage 4.

Les directions d'école sont responsables du choix des enseignants associés qui accueillent les étudiants en stage. Elles en font la proposition à la commission scolaire de Montréal (CSDM) qui la transmet à l'Université de Montréal. Pour être enseignant associé, il suffit d'avoir enseigné 5 ans et d'avoir suivi la formation à l'accompagnement de stagiaires.

Les superviseurs de stage sont recrutés par le CFIM et appartiennent au syndicat des chargés de cours. En général ce sont d'anciens enseignants qui ont déjà accueillis des stagiaires dans leur classe. Ils doivent avoir suivi une formation en accompagnement des stagiaires.

À l'issue du stage, l'évaluation de l'étudiant est consignée dans un rapport rédigé par le superviseur en collaboration avec l'enseignant associé. Les stages sont évalués en termes de réussite/échec et l'étudiant ne peut faire un autre stage tant qu'il n'a pas réussi le précédent. S'il échoue deux fois de suite au même stage, il se voit exclu du programme. Si ses résultats académiques le permettent, il peut se voir offrir la conversion de son baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire en un baccalauréat en enseignement de 90 crédits qui ne lui donnera pas le permis d'enseigner mais pourra lui permettre de poursuivre ses études dans d'autres programmes universitaires où ses crédits seront reconnus.

Les enseignants associés comme les superviseurs de stage n'ont pas à prouver leurs compétences professionnelles, et il arrive que les étudiants vivent en stage des situations peu encourageantes, voire en opposition avec certains principes discutés dans les cours de didactique. Ainsi, dans certaines classes, l'étudiant a comme consigne de la part de son enseignant associé : « Demain, tu fais les pages ... du cahier d'exercices ... » sans autre précision. Quand on regarde les contenus mathématiques abordés, force est de constater que l'on est dans un enseignement des mathématiques ostensif, ou behavioriste mais certainement pas socioconstructiviste comme le préconise le programme. D'autres situations de stage sont nettement plus enrichissantes pour les étudiants, mais elles ne sont pas la majorité.

3 Les activités d'intégration (et la didactique)

Afin de lier les enseignements théoriques (cours) et la formation pratique (stage), une activité d'intégration est proposée chaque année aux étudiants (EDU1210 ; EDU2210 ; EDU3210 ; EDU4210). Ce cours de 1 crédit est assuré par des enseignants des trois départements (professeurs ou chargés de cours) et par des superviseurs de stage. Les étudiants sont amenés à : 1) élaborer une grille d'observation d'une séance d'enseignement, 2) préparer une séance d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ); 3) organiser un

plan d'intervention auprès d'un élève en difficulté et 4) développer et présenter un projet d'enseignement dans une classe d'adaptation scolaire (colloque des finissants).

Dans la mesure où les enseignants intervenant dans ces cours ne sont pas tous sensibilisés au rôle de la didactique dans l'activité de l'enseignant, celle-ci n'a que peu de place dans les activités d'intégration. En particulier, il est étonnant que les enseignants de didactique ne participent pas aux activités d'intégration 2 et 3 qui sont directement en lien avec l'activité d'enseignement et les apprentissages des élèves.

V - DEVENIR DES ÉTUDIANTS

Dans ce dernier paragraphe, nous reprendrons les quelques informations dont nous disposons sur le devenir des étudiants au sortir de l'université.

1 La diplomation et la recherche d'emploi

Le taux de diplomation des étudiants en 4 ans est de 55%. Ceci signifie qu'un peu moins d'un étudiant sur deux ne termine pas sa formation dans les délais prévus. On peut trouver diverses raisons à ce phénomène. La première d'entre elles est un ou plusieurs échecs à des cours ou des stages, ce qui allonge d'autant la scolarité. Parmi les autres raisons, on trouve le congé maternité (la très grande majorité des étudiants sont des étudiantes) ou toute autre raison liée à la vie personnelle des étudiants (enfants malades, séparations, etc.).

Si l'on prend en compte les étudiants qui ont obtenu un diplôme en enseignement en adaptation scolaire en 5 ans, on arrive à 70% d'une cohorte. Dans les 30% restants, on trouve quelques étudiants qui obtiennent leur diplôme au bout de 6 ou 7 ans mais la plupart ont abandonné ou ont été exclus du programme (double échec à un cours ou un stage). Le règlement pédagogique prévoit qu'un même étudiant ne peut pas mettre plus de 7 ans pour obtenir son diplôme en enseignement.

Diplôme en poche et brevet d'enseignement établi par le ministère, l'étudiant entre sur le marché du travail. Pour ce faire, dans le service public, il s'adresse aux Commissions scolaires qui sont les employeurs potentiels. Il présente son brevet d'enseignement, le portfolio qu'il a constitué au cours de sa formation à l'université et dans lequel il présente les compétences professionnelles qu'il a développées (voir annexe 2), les situations d'enseignement qu'il a créées, etc. L'étudiant n'a pas à présenter son dossier académique dans sa demande d'emploi. À la Commission Scolaire de Montréal (CSDM), l'un des plus gros employeurs de la province du Québec et qui couvre la partie centrale de l'île de Montréal, les situations d'embauche sont très variables parmi les écoles. En effet, cette commission scolaire regroupe près de 200 établissements scolaires (primaire, secondaire, professionnels et éducation aux adultes) aux besoins très variés. Ainsi dans certaines écoles, des étudiants se voient offrir des contrats à temps partiel sur des niveaux de classe très divers (un jour en 2^{ème} année (élèves de 7 ans), une matinée en 6^{ème} année (élèves de 11 ans), et deux après-midis en 4^{ème} année (élèves de 9 ans)), des contrats à temps plein (6 mois dans la même école en 3^{ème} année (élèves de 8 ans)). Pratiquement tous les contrats obtenus par les étudiants sont des contrats à durée déterminée, voire de très courte durée (1 semaine) et la permanence de l'emploi est un rêve qui met des années à se réaliser. La situation à la CSDM n'est pas unique dans la province.

2 Le décrochage

Comme le disent Karsenti, Collin et Duouchel (2013) : « Pour résumer, l'enseignant débutant a donc les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté mais pas son expérience, ce qui signifie qu'il est censé exploiter sa pleine compétence à enseigner quand celle-ci est justement en cours de construction, le tout dans un contexte professionnel éventuellement instable. » Il ne faut donc peut-être pas s'étonner que selon les enquêtes (Karsenti, 2013), dans la province du Québec, entre 25% et 30% des enseignants démissionnent dans les 5 ans qui suivent l'obtention de leur brevet d'enseignement. Parmi les facteurs de décrochage, on peut identifier, entre autres, ceux qui sont liés à la tâche enseignante, à la personne

enseignante, l'environnement social. À propos de la tâche, on retrouve le fait que la profession enseignante est exigeante et chronophage. Par exemple, le temps nécessaire aux travaux extrascolaires (préparations, corrections, rédaction des bulletins, réunions, etc.) représente une lourde charge de travail. La gestion de classe et des conditions de travail insatisfaisantes sont d'autres raisons de décrochage des jeunes enseignants. En effet, ils se voient souvent confier les classes les plus difficiles de l'école alors qu'ils n'ont pas acquis les compétences nécessaires pour les gérer de manière satisfaisante pour eux-mêmes et pour les élèves. Le salaire et la lourdeur des aspects administratifs liés à la tâche sont d'autres facteurs de décrochage des jeunes enseignants. Parmi les facteurs liés à la personne enseignante, on trouve « des caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec la profession enseignante » (Karsenti, 2013). Les jeunes enseignants éprouvent des difficultés à décrocher du travail, à trouver un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie privée et/ou à assumer la position d'autorité dans laquelle ils se trouvent face aux élèves, les situations de rejet qu'ils peuvent ressentir de la part de certains élèves, etc. Parmi les autres facteurs liés au décrochage des jeunes enseignants, on trouve aussi le fait que ceux-ci se sentent souvent isolés, comme si la communication avec leurs partenaires professionnels (collègues, direction d'école, conseiller pédagogique) était difficile ou inexistante. Ce ressenti est d'autant plus fort que les populations scolaires sont de plus en plus variées et que des élèves à besoins particuliers sont intégrés dans les classes. La relation avec les parents peut aussi être à l'origine du décrochage. Enfin, n'oublions pas de dire que la faiblesse du salaire, ajoutée à la précarité de l'emploi, est un facteur de décrochage important.

VI - CONCLUSION

Les conditions d'accès à la formation d'enseignant en adaptation scolaire (ou dans tout autre baccalauréat en enseignement) sont plutôt faciles, et rares sont les étudiants à qui l'admission est refusée. Les cours et les stages sont organisés de manière progressive, même si les enseignements ne se déroulent pas toujours au mieux de ce que le programme prévoit. Les taux de réussite et de diplomation sont élevés mais le taux de décrochage aussi. On peut alors se poser la question de l'adéquation de la formation initiale avec la réalité du métier. Même si les étudiants sont avertis dès leur entrée dans le programme que la formation dispensée ne pourra répondre à tous leurs besoins et à toutes les questions qui se poseront à eux dès leur entrée sur le marché du travail, force est de reconnaître que cet avertissement est oublié au fil des années et la déception peut être grande. On peut alors se poser la question de savoir comment aider les enseignants débutants et limiter le décrochage. Karsenti *et al.*³ (2012) font plusieurs propositions comme mettre en place un système de mentorat dans les écoles qui accueillent de jeunes enseignants ou un horaire allégé, etc. Mais, dans un contexte de restrictions budgétaires, ce genre de propositions reste à tester.

VII - BIBLIOGRAPHIE

BRACONNE-MICHOUX, A. (2016). *La géométrie à l'école primaire ; des pistes pour l'enseignement*. Québec : JFD Editions.

KARSENTI, T., COLLIN, S., DUOUCHÉL, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, **59**, 549-568.

LEFRANÇOIS, P. (2015). *Français écrit pour futurs enseignants* (2^{ème} édition). Québec : JFD Editions.

³ http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018

VIII - ANNEXE 1

Cheminement de l'étudiant à l'Université de Montréal

ADMIS 2015-2016

B. Éd. enseignement en adaptation scolaire 1-857-1-0 et 1-857-1-9

CHEMINEMENT OBLIGATOIRE

Une dérogation à ce cheminement entraînera un retard dans l'obtention de votre diplôme

1 ^{ère} année 2015-2016	2 ^e année 2016-2017	3 ^e année 2017-2018		4 ^e année 2018-2019	
Automne	Automne	Automne		Automne	
		Orientation PRIMAIRE	Orientation SECONDAIRE	Orientation PRIMAIRE	Orientation SECONDAIRE
DID1001(*) 3cr Fond. maths	DID2000 (*) 1cr. Oral	DID3230(*) 3cr Sc. hum. au prim.	DID3130 3cr Sc. hum. au sec.	DID3280(*) 3cr Nbr rat. prim. P : DID1220	DID3120(*) 3cr Alg. au sec. P : DID2030
DID1002(*) 3cr (Notions maths. pour Adaptation scolaire) (hors-programme)	DID2031(*) 3cr Did. géométrie en AS C : DID1002	EDU3003(*) 6cr Stage 3 en AS prim P : EDU2410	DID3140(*) 3cr Franç. 3 au sec. P : DID2240	DID4252(*) 3cr Franç. allo. prim. P : DID3238	DID4040(*) 3 Franç. allo. sec P : DID3140
DID1009 3cr Notions gramm. (hors-programme) Ou DID10101(*) 1,5cr Français écrit futurs ens.	DID2240(*) 3cr Did. français BEAS 2 P : DID1217	PPA3232(*) 2cr Coopération école-famille plan d'interv. P : PPA1111 C : PPA3205	EDU3110(*) 6cr Stage 3 en AS sec. P : EDU2410	DID4940 3cr Did. arts plast. prim.	DID4950 3cr Did. des arts plast. Au sec.
ETA1001 3cr Hist. et philo. éduc	PPA1114 3cr. TIC et adapt. scol.	PPA3380(*) 3cr Élèves, incapacités intellectuelles	PPA3232(*) 2cr Coopération école- famille, plan d'interv. P : PPA1111 C : PPA3205	ETA4111(*) 1cr Rech. et prat. enseign. P : ETA1111	ETA4111(*) 1cr Rech. et prat. ens. P : ETA1111
ETA1111(*) 1cr Écrits sur prat. ens.	PPA1384(*) 3cr Apprentissage et ad. scol.		PPA3380(*) 3cr Élèves, incapacités intellectuelles	PPA4300(*) 3cr Pré-projet des finissants	PPA4300(*) 3cr Pré-projet des finissants
PPA1111(*) 3cr EHDAA modèles serv.	PPA3205(*) 3cr Diversité soc. ethnoc. prim.			PPA4406 3cr Inc.prat. intégration Ou PPA4407 3cr Diff. grave comp. P : PPA2403	
14.5 ou 16 crédits	16 crédits	14 crédits	17 crédits	16 crédits	13 crédits
		Orientation PRIMAIRE	Orientation SECONDAIRE	Orientation PRIMAIRE	Orientation SECONDAIRE
DID10102 1,5cr Français écrit futurs ens. P : DID10101	EDU 2210(*) 1cr Lab. Init. ch.de l'ordre d'ens. en AS P : EDU1210 ET DID2000 ET DID2031 ET DID2240 ET PPA1384 C : ETA1250 ET ETA2250 ET PPA2020 ET PPA2209 ET PPA2403	DID1220(*) 3cr Arith prim P : DID1001 ET DID2031	DID2030(*) 3cr Nbr ration. sec. P : DID1001 et DID1002	DID3309 (*) 3cr Éthique et cult. rel.	EDU4210(*) 1cr Lab. init. à l'insert P : EDU3210 ET ETA4111 ET PPA4300 ET ((DID3280 ET DID4252) OU (DID3120 ET DID4040)) C : DID3309 OU PPA4675
DID1217(*) 3cr Did français BEAS 1	EDU2410(*) 3cr Stage 2 en AS P : EDU1410 C : PPA2020	DID3220 3cr Sciences prim.	DID2040 3cr Sciences sec.	EDU4103 9cr Stage 4 en AS au prim. P : EDU3003 ET 107 CRÉDITS DU PROGRAMME C : DID3309 ET EDU4210	EDU4310 9cr Stage 4 en AS au sec. P : EDU3110 ET 107 CRÉDITS DU PROGRAMME C : PPA4675 ET EDU4210
EDU1210 (*) 1cr Lab. d'init. à l'ens en AS P : DID1001 ET ETA1111 ET PPA1111 C : EDU1410 ET DID1217 ET PPA2110 ET PPA2208	ETA1250(*) 1cr Enjeux actuels de l'éval. des apprentissage	DID3238(*) 3cr Français 3 prim. P : DID2240	EDU3210 (*) 1cr Lab. inti. ens/gest classe en AS P : EDU2210 ET PPA3232 ET PPA3380 ET (DID3140 OU DID3230) C : ETA3250 ET ((DID1220 ET DID3238 ET PPA2401) OU (DID2030 ET PPA2402 ET PPA4415))	EDU4210(*) 1cr Lab. init. à l'insert P : EDU3210 ET ETA4111 ET PPA4300 ET (DID3280 ET DID4252) OU (DID3120 ET DID4040)) C : DID3309 OU PPA4675	
EDU1410(*) 3cr Stage1 Adapt. Scol.	ETA2200 3cr École et env. social	EDU3210 (*) 1cr Lab. inti.ens/gest classe en AS P : EDU2210 ET PPA3232 ET PPA3380 ET (DID3140 OU DID3230) C : ETA3250 ET ((DID1220 ET DID3238 ET PPA2401) OU (DID2030 ET PPA2402 ET PPA4415))	ETA3250(*) 2cr Instrum. éval. en AS P : ETA2250		
ETA1900 3cr Système éduc.	ETA2250(*) 1cr Régulation des apprentissage C : ETA1250	ETA3250(*) 2cr Instrum. éval. en AS P : ETA2250	PPA2402(*) 3cr Diff. appr. sec. P : PPA2209 ET PPA2208		
PPA2110(*) 3cr Gestion de classe	PPA2020(*) 2cr Microenseig. au. BEAS P : DID2000	PPA2401 (*) 3cr Diff. appr. prim. P : PPA2209 ET PPA2208	PPA4415(*) 3cr Ado. diff.		
PPA2208(*) 3cr. Dével. de l'enfant et inadapt. soc.	PPA2209(*) 3cr Modèles d'enseign. en adapt. P : PPA1111 et PPA1384				
	PPA2403(*) 3cr Élèves en diff. du comp. P : PPA2110				
16 ou 17,5 crédits	17 crédits	15 crédits	15 crédits	13 crédits	13 crédits
32 crédits	33 crédits	29 crédits	32 crédits	29 crédits	26 crédits

NB Le choix des milieux de stages est soumis à l'obligation d'offrir au stagiaire la possibilité de se familiariser avec deux des trois clientèles cibles : difficultés d'apprentissage, difficultés d'adaptation et incapacité intellectuelle.

Ce cheminement est à titre indicatif seulement, il peut être modifié sans préavis.



IX - ANNEXE 2

Les compétences professionnelles dans les profils de sortie

