

Robert Morin  
Président

Anjou, le 11 décembre 1998

Monsieur Robert Bisailon  
Sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire et  
à l'enseignement primaire et secondaire  
Ministère de l'Éducation  
1035, rue De La Chevrotière – 15<sup>e</sup> étage  
Québec G1R 5W8

Monsieur Bisailon,

La présente a pour but de donner suite à votre lettre du 21 octobre dernier relative à la consultation menée par le Ministère sur **la formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle au secondaire**.

C'est avec empressement que la FQDE entend participer à la rencontre du 10 février 1999 permettant aux représentants des divers organismes d'échanger entre eux sur leurs positions respectives. Nous prendrons donc connaissance avec intérêt des coordonnées se rapportant à cette réunion.

Les commentaires et réflexions que nous vous transmettons dans cette lettre résument l'essentiel de nos positions. Dans l'ordre du document de travail étudié et des questions soumises à la consultation, voici nos principales réactions.

En ce qui a trait au *chapitre premier sur les contextes social, économique et scolaire*, nous partageons assez largement la lecture générale qui en est faite. Nous avons, par ailleurs, été agréablement surpris par le réalisme du portrait des élèves inscrits en formation professionnelle qui était tracé dans un récent avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) à la ministre<sup>(\*)</sup> et nous croyons que ce portrait compléterait et enrichirait bien le présent document au regard du contexte scolaire.

Lorsqu'on aborde, dans le contexte économique, les prévisions pour l'an 2000 et plus loin, dans le contexte scolaire, la réforme de l'éducation en formation professionnelle, il ne faudrait pas que l'on soit tenté à nouveau de diminuer les conditions d'admission des élèves en formation professionnelle car 50% des nouveaux emplois vont exiger 17 ans de scolarité; sinon, on va encore dévaluer la formation professionnelle. À ce propos, nous persistons à croire que les élèves du volet 2 peuvent généralement mieux se développer à la formation générale des jeunes car l'encadrement et les ressources requises pour l'assurer y sont plus adéquats. Toujours dans les considérations sur la réforme, nous insistons sur l'importance à accorder à la mise en place des « passerelles » au regard de l'harmonisation et dans une perspective de formation continue.

Lorsqu'on traite de l'organisation de l'enseignement, dans le contexte scolaire, nous croyons qu'il y a tout un travail à faire pour entrer à fond dans la culture de la collaboration école-entreprises. Même s'il existe déjà le crédit d'impôt, il faudrait envisager d'autres incitatifs pour faciliter une réelle alternance qui dépasse le stade de la simple utilisation des lieux et qui atteigne, dans le sens du document, le niveau des objectifs partagés et complémentaires.

Enfin, en ce qui concerne les exigences actuelles de la formation à l'enseignement, nous trouvons que le portait tracé est assez réel. Toutefois, à partir de l'expérience des directeurs que nous avons consultés, nous sommes enclins à suggérer de mettre un bémol sur la statistique avancée au sujet des enseignants à taux horaire; en effet, il semblerait que dans plusieurs milieux ces enseignants représentent davantage de 25 à 30% plutôt qu'environ 50% des équipes d'enseignants.

En ce qui a trait au *second chapitre sur l'orientation générale de la formation et ses principes directeurs*, nous désirons formuler certaines réflexions et soumettre divers questionnements. Nous trouvons que l'orientation générale d'une formation à caractère professionnel telle que décrite dans le document est fort généreuse et probablement idéale mais nous entretenons des réserves sérieuses sur son réalisme. En effet, nous croyons que, dans beaucoup de cas, il sera utopique d'exiger de ces enseignants à la fois une maîtrise de l'intervention pédagogique et une spécialité dans les contenus professionnels car les salaires qui leur sont offerts ne sont souvent pas compétitifs avec ceux de l'industrie, les modalités de mise à jour de leur compétence en entreprises ne sont pas prévues dans leurs conditions d'emploi et seulement environ le tiers d'entre eux ont un statut de permanents. Comme certains de ces enseignants sont difficiles à recruter et que les commissions scolaires n'engagent plus beaucoup de permanents, il faudrait peut-être s'orienter davantage vers une formation de niveau « certificat » en pédagogie pour s'ajuster au marché.

Quant aux principes directeurs, nous nous demandons ce qu'il faut comprendre par une « solide culture générale et technique »; s'il s'agit surtout d'une personnalité aux aptitudes diverses et à l'esprit ouvert, nous partageons ce principe mais s'il s'agit de quelqu'un qui doit posséder un large éventail de connaissances passant par la musique, les sciences, l'histoire..., nous trouvons ce principe exagéré. Concernant le français oral et écrit, nous croyons qu'il doit y avoir de la souplesse dans les conditions d'application et pas uniquement lors de la sélection des candidats. L'évaluation par l'université ne devrait pas être requise au début de la formation mais devrait plutôt se situer aux niveaux du certificat et du baccalauréat. Concernant la bonne connaissance de l'anglais, nous savons qu'elle est précieuse dans certaines spécialités mais elle doit demeurer partout un atout, non une condition. Nous croyons également à l'importance de l'intégration des NTIC dans l'enseignement professionnel mais nous insistons pour que les professeurs d'université lui donnent une plus grande place dans leur enseignement.

Lorsqu'on aborde le principe d'une formation qui tient compte du développement personnel, nous nous situons dans le domaine de la vertu et nous en sommes. Par contre, lorsqu'on arrive à la capacité de renouvellement, nous nous permettons de rappeler les considérations précédentes (sur l'orientation générale) relatives aux conditions qui prévalent à ce sujet et d'insister pour qu'elles soient revues.

Lorsqu'on traite du principe d'une formation pratique et intégrée, il nous semble généralement que ces dispositions sont loin de la réalité et des possibilités. Nous concentrerons nos commentaires à ce sujet de façon plus précise dans la section de l'aménagement du programme de formation.

À propos de cet aménagement du programme de formation, nous apprécions et trouvons souhaitable l'idée d'une formation s'inscrivant dans un continuum mais nous entrevoyons de sérieuses difficultés dans plusieurs cas pour les personnes dont la charge d'enseignement est de 200 heures et plus par année.

Quant au plan de formation en trois étapes, sa portée et son application suscitent pour nous beaucoup de questions que le document laisse sans réponses précises. À l'étape 1, y aura-t-il possibilité de prévoir (dans le 45 heures), pour ceux qui ont au moins une charge d'enseignement de 150 heures, quelques heures avant l'entrée en fonction et d'autres en cours d'emploi? Quel sera le rôle du centre dans cette formation versus ceux de la commission scolaire et de l'université? Comment s'établiront les reconnaissances: l'expérience pratique de trois ans sera-t-elle un minimum (il le faudrait)? La supervision des stages se fera-t-elle sur un an ou sur deux (deux seraient préférables)? À l'étape 2, combien de crédits seront rattachés aux stages? Est-ce que cela pourrait être environ 15 crédits par année? Quel sera le

rôle du centre par rapport à celui de l'université dans la supervision et l'évaluation? Le permis provisoire d'enseignement pourrait-il être maintenu plus longtemps au niveau du certificat? À l'étape 3, nous avons de la difficulté à visualiser concrètement l'articulation de l'ensemble de cette étape telle que décrite d'entrée de jeu. Globalement, nous avons l'impression que la réflexion n'est pas terminée en rapport avec ce plan de formation.

Enfin, lorsqu'on traite de l'élargissement de l'offre de service, nous ne sommes pas du tout en accord avec l'idée de pouvoir remplacer l'expérience minimale de travail par des compétences jugées équivalentes; comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, nous privilégions plutôt l'approche des incitatifs pour faciliter l'acquisition de l'expérience pratique qui nous apparaît essentielle.

En ce qui a trait au *troisième chapitre du document sur les compétences professionnelles attendues*, nous l'abordons et le considérons comme une description « à terme » de l'enseignant souhaité en formation professionnelle. Ces compétences ne seront pas toutes acquises en formation initiale mais devront faire l'objet d'une démarche de formation continue particulière à chaque enseignant. Il s'agit d'un défi de taille et de longue haleine. Dans cet esprit de formation continue, nous pensons qu'il y aurait lieu également de prévoir, de façon cyclique, des mécanismes de stages en entreprises (par exemple : un stage par quatre années d'enseignement). Nous ne pouvons terminer ce chapitre sans relever, à la toute fin, le rôle des universités dans la mise en œuvre du plan de formation développé dans ce document et remarquer en même temps l'absence de mention du rôle des centres de formation professionnelle qui, pour nous, est primordial.

Espérant que ces considérations puissent être utiles à l'avancement de la réflexion collective entreprise dans ce dossier, nous vous prions d'agréer, monsieur Bisailon, l'expression de notre intérêt et de notre collaboration.

Robert Morin  
Président

---

(\*) *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel, juin 1998.*