

ÉTAT DE LA SITUATION EN MATIERE DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTES ET DES
ENSEIGNANTS EN FORMATION GENERALE DES ADULTES ET PROBLEMES
DANS LES PROGRAMMES ACTUELS DE FORMATION A L'ENSEIGNEMENT AU QUEBEC

ANALYSE, CONSTATS ET PISTES DE SOLUTION

DOCUMENT DE TRAVAIL

Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Universités
sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes

À l'attention des membres de la Table MELS-Universités

Montréal, le 25 mai 2012

Pour citer le document : Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution. Document de travail*. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MELS-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal : 25 mai 2012.

Ce rapport est le résultat de l'analyse des membres du sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes dont les noms apparaissent à l'annexe 1. Ce sous-comité est présidé par Monique Brodeur, représentante de la Table MELS-universités et doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La recherche et l'analyse de la documentation ont été effectuées par Jean-François Meilleur, agent de recherche, et par Brigitte Voyer, professeure. Ce rapport a été rédigé par Brigitte Voyer, professeure et directrice des programmes d'études de 1^{er} cycle en éducation et formation des adultes à la Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal (UQAM), en collaboration avec les membres dudit sous-comité. La révision linguistique a été réalisée par Hélène Bédard, agente de recherche et de planification et la mise en forme par Lucie D'Amours, avec la collaboration de Joëlle Comtois et de Maude Parisien.

Les analyses du sous-comité ont été rendues possibles grâce à une aide financière du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Table des matières

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES	12
INTRODUCTION	14
PREMIERE PARTIE : SITUATION ETUDIEE, DIMENSIONS ANALYSEES ET METHODOLOGIE	16
Chapitre I : Problème de la formation initiale des enseignantes et enseignants en formation générale des adultes	16
Chapitre II : Dimensions d'analyse privilégiées et démarche méthodologique	18
DEUXIEME PARTIE : SITUATION DE LA FORMATION GENERALE DES ADULTES ET PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS LES CENTRES D'EDUCATION DES ADULTES	20
Chapitre III : Contexte de l'éducation et de la formation des adultes en milieu scolaire au Québec.....	20
3.1. Origines, nature et champ d'action de la formation gpnprale des adultes (FGA)	20
3.2. Formation générale des adultes : contexte national et international et perspective d'une pducation tout au long de la vie	22
3.2.1. Commission d'études sur la formation des adultes (CEFA) et chantier sur la formation continue lors des États généraux sur l'éducation.....	22
3.2.2. Avènement de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.....	23
3.2.3. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et ancrages dans les orientations de l'UNESCO	24
3.2.4. Autres politiques qui influencent les orientations en FGA	24
3.2.5. Contexte social et économique et complexification de la vie adulte	25
3.2.6. Quelques enjeux politiques et sociaux pour la formation générale des adultes 26	
3.3. Offre d'pducation et de formation des adultes en milieu scolaire au Qupbec et au Canada	26
Chapitre IV : Portrait des apprenants adultes de la FGA.....	28
4.1. Portrait statistique des profils des adultes en FGA : la situation actuelle et son évolution	28
4.1.1. Effectif étudiant.....	28
4.1.2. Age des élèves adultes et évolution	31
4.1.3. Élèves adultes et services d'enseignement	35

4.1.4. Élèves adultes selon le sexe	37
4.1.5. Type de fréquentation des élèves adultes : régimes d'études et types de services.....	37
4.2. Profil qualitatif de participation des élèves adultes dans les CEA	40
4.3. Regroupement et instance de représentation des élèves adultes	41
Chapitre V : Organisation et fonctionnement de la formation générale des adultes	43
5.1. Centres d'éducation des adultes et situation dans la structure administrative ministérielle	43
5.2. Cadre réglementaire et politique de l'enseignement en FGA	43
5.3. Ressources budgétaires pour le fonctionnement des CEA.....	45
5.3.1. Sources de financement.....	45
5.3.2. Règles de financement et contraintes de gestion	46
5.4. Contexte organisationnel des centres d'éducation des adultes.....	47
5.4.1. Services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes	47
5.4.2. Commissions scolaires linguistiques.....	47
5.4.3. Affiliations syndicales des enseignantes et enseignants.....	48
5.4.4. Diversité des lieux : formation en présentiel au CEA, formation à l'externe et formation à distance	48
5.4.5. Taille des CEA et situation géographique	49
5.4.6. Mode de fonctionnement des classes en FGA : entrées continues et sorties variables, horaire flexible et classes multiniveaux	50
5.4.7. Accueil et admission dans les CEA.....	50
5.4.8. SARCA et autres services offerts par les CEA	51
5.4.9. Liens entre les services de la CEA et les services de la formation professionnelle.....	51
5.4.10. Liens entre le secteur de la formation générale des adultes (FGA) et le secteur de la formation générale des jeunes au secondaire (FJG)	52
5.4.11. Liens entre le secteur de la formation générale des adultes (FGA) et les organismes communautaires et d'éducation populaire.....	52
5.4.12. Liens entre le secteur de la formation générale des adultes (FGA) et le milieu collégial	53
5.5. Curriculum d'études de la FGA	53
5.5.1. Structure et type de programmes d'études en FGA.....	54
5.5.2. Caractéristiques particulières des programmes d'études de formation de base en FGA.....	55
5.5.3. Services d'enseignements offerts en FGA.....	57
5.5.4. Conditions d'obtention du diplôme d'études secondaire	58
5.5.5. Programmes d'études de la FGA et réforme de l'éducation	58

Chapitre VI :Portrait actuel des enseignantes et des enseignants de la formation générale des adultes	60
6.1. Situation d'emploi des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et son évolution	60
6.1.1. Nombre d'enseignantes et d'enseignants en formation générale des adultes et statuts d'emploi	60
6.1.2. Nombre d'enseignantes et d'enseignants selon la tâche calculée en équivalent temps complet (ETP)	61
6.1.3. Nombre d'enseignantes et d'enseignants selon les commissions scolaires linguistiques	61
6.1.4. Nombre d'enseignantes et d'enseignants selon l'ancienneté dans le réseau scolaire	62
6.1.5. Parcours d'emploi: instabilité, cumul d'emplois et transitions entre secteurs	62
6.1.6. Nombre d'enseignantes et d'enseignants en FGA selon l'affiliation syndicale	63
6.1.7. Nombre d'enseignantes et d'enseignants de la FGA selon la spécialité.....	64
6.1.8. Nombre d'enseignantes et d'enseignants en FGA selon le statut de qualification légale	66
6.2. Portrait sociodémographique des enseignantes et des enseignants : sexe et âge	67
6.3. Portrait de formation des enseignantes et des enseignants en insertion professionnelle récente en FGA	67
6.4. Portrait social et professionnel du formateur d'adultes.....	68
6.5. Regroupement syndicaux et associations d'enseignantes et d'enseignants	70
6.5.1. Syndicats des enseignantes et des enseignants	70
6.5.1.1. Centrale des syndicats du Québec (CSQ-FSE).....	70
6.5.1.2. Fédération autonome de l'enseignement (FAE).....	72
6.5.1.3. Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec (APEQ)	73
6.5.2. Un regroupement d'intervenants : l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)	73
Chapitre VII :Travail enseignant en formation générale des adultes : spécificités des fonctions et des tâches	75
7.1. Fonction générale et tâche éducative établies par la convention collective	75
7.2. Objectifs des services de formation et d'enseignement selon le Rpgime ppdagogique	78
7.3. Fonctions et tâches de l'enseignant de la FGA selon l'approche andragogique	79
7.4. Fonctions et tâches de l'enseignante et de l'enseignant de la FGA selon le socioconstructivisme et l'approche par compétences	80
7.5. Principales méthodes de formation employées par l'enseignant de la FGA.....	81
7.6. Particularités du travail enseignant en FGA selon les spécialités	82

7.7. Travail enseignant en contexte de précarité d'emploi.....	82
TROISIEME PARTIE : SITUATION DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION GENERALE DES ADULTES	84
Chapitre VIII : Formation universitaire initiale et continue des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes	84
8.1. Formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes : quatre modèles.....	84
8.1.1. Modèle basé sur la formation en contexte de pratique et l'expérimentation organisée par le ministère de l'Éducation (de 1966 à 1969).....	85
8.1.2. Certificat et maîtrise en andragogie (1969 à 2003)	85
8.1.3. Modèle du baccalauréat en enseignement (depuis 2001)	89
8.1.3.1. Assises ministérielles des baccalauréats en enseignement: un référentiel de compétence et des profils de sortie	90
8.1.3.2. Programmes de formation à l'enseignement et agrément du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.....	93
8.1.3.3. Programmes de formation à l'enseignement et voies d'accès à la profession enseignante.....	94
8.1.3.4. Mesures transitoires pour opérer le passage de l'ancien au nouveau modèle de formation.....	94
8.1.4. Modèle en émergence : maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire	95
8.2. Formation continue : orientations ministérielles et programme de soutien.....	96
8.2.1. Énoncé de principes ministériel visant le développement d'une culture de formation continue (1999).....	97
8.2.2. Programme de soutien à la formation continue	98
Chapitre IX : Passage du modèle du certificat en andragogie au modèle du baccalauréat et de la maîtrise en enseignement et avis des acteurs du milieu.....	100
9.1. Propositions ministérielles pour l'enseignement de la FGA de 1996	100
9.1.2. Enjeux et critiques identifiés dans les années 1990 à l'égard des propositions ministérielles de 1996.....	103
9.1.2.1. Enjeux identifiés par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et par l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ) .	103
9.1.2.2. Enjeux identifiés par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)	104
9.1.3. Enjeux et critiques formulés dans les années 1990 à l'égard du modèle des certificats en enseignement	105
9.2. Avis formulés depuis les orientations ministérielles de 2001	106
9.2.1. Avis de la Table des responsables en éducation des adultes et en formation professionnelle du Québec (TREAQFP).....	107

9.2.2. Avis du Comité d'agrément sur les programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).....	107
9.2.3. Avis de l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ).....	108
9.2.4. Avis de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS).....	108
9.2.5. Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE)	108
9.2.6. Avis de l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)	109
9.2.7. Avis de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA)	109
Chapitre X : Scénarios déjà envisagés pour une formation universitaire spécifique préparant à l'enseignement aux adultes	111
10.1. Référentiel des compétences des enseignantes et enseignants de la FGA élaboré par le MEQ en 1993 et 1996	111
10.2. Options présentées par un professeur de l'Université Concordia	112
10.3. Référentiel des compétences et projet de programme de baccalauréat en formation de formateurs d'adultes de l'Université du Québec (UQ).....	113
10.4. Référentiel de compétences pour la préparation à l'enseignement élaboré par le ministère de l'Éducation (2001)	114
10.5. Référentiel de compétences de la Table des responsables en éducation des adultes et en formation professionnelle du Québec (2004).....	116
10.6. Avis technique de trois professeurs de l'UQAM.....	117
10.7. Propositions de l'Association québécoise des intervenants et intervenantes en formation générale des adultes (AQIFGA).....	117
Chapitre XI : Constats et critiques retenus pour l'établissement des recommandations de pistes d'action	122
11.1. Cinq principaux constats du sous-comité au sujet de la nécessité d'une formation universitaire en enseignement spécialisée en formation générale des adultes.....	122
11.1.1. Premier constat : les enseignants de la FGA jouent un rôle essentiel pour le rehaussement de la scolarisation de la population québécoise.....	122
11.1.2. Deuxième constat : la pratique enseignante en FGA s'avère spécifique compte tenu des caractéristiques de l'organisation et des élèves visés.	123
11.1.3. Troisième constat : un secteur en développement malgré des conditions d'emploi difficiles et une situation de formation inadéquate.....	124
11.1.4. Quatrième constat : la faisabilité et la viabilité de la gestion d'une formation initiale spécialisée en FGA sont des enjeux essentiels pour les universités.....	126
11.1.5. Cinquième constat : une formation à l'enseignement déficiente qui pose des enjeux de qualité de la formation offerte à un public adulte hétérogène ...	127

11.2. Critères à considérer pour l'établissement des voies de formation universitaire pour les enseignantes et les enseignants en FGA	127
---	-----

QUATRIÈME PARTIE : PISTES DE SOLUTIONS RELATIVES À UNE OFFRE DE PROGRAMMES UNIVERSITAIRES POUR LES ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DE LA FGA..... 130

Chapitre XII : Propositions du sous-comité.....	130
---	-----

12.1. Première proposition : établir formellement un « profil de sortie » en enseignement de la formation générale des adultes	130
--	-----

12.2. Deuxième proposition : élaborer un référentiel de compétences professionnelles spécifiques pour l'enseignement en formation générale des adultes.....	130
---	-----

12.3. Troisième proposition : offrir une diversité de voies de formation universitaires pour assurer la formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes.....	131
---	-----

12.3.1. Voies de 1 ^{er} cycle universitaire.....	132
---	-----

12.3.2. Voies de 2 ^e cycle universitaire	136
---	-----

12.3.3. Voies de formation universitaire en enseignement aux adultes de 1 ^{er} et de 2 ^e cycle à distance	138
---	-----

CONCLUSION 139

ANNEXES

Annexe 1	Membres du sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement aux adultes	141
Annexe 2	Liste des personnes ayant contribué aux travaux du sous-comité	143
Annexe 3	Composantes de la formation de base diversifiée	145
Annexe 4	Composantes de la formation de base commune	147
Annexe 5	Les statuts d'emploi du personnel enseignant.....	149
Annexe 6	Liste des programmes universitaires en éducation des adultes reconnus à partir de 1979 par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner	151
Annexe 7	Politique concernant la qualification légale pour l'enseignement.....	153
Annexe 8	Sommaire du nombre de crédits et de cours portant sur l'éducation des adultes dans les programmes d'enseignement pour quatre universités	156
Annexe 9	Les douze compétences professionnelles établies pour le MEQ en 2011	161
Annexe 10	Liste des programmes universitaires reconnus par le MELS pour l'obtention de l'autorisation d'enseigner	163
Annexe 11	Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante	167
Annexe 12	Schéma du programme inter-universitaire en formation des formateurs d'adultes de l'Université du Québec, 1997.....	171
Annexe 13	Profils de formation pour les enseignants de la FGA proposés par l'AQIFGA (2012).....	173
Annexe 14	Contenus de cours jugés incontournables dans les programmes universitaires à la Formation à l'enseignement pour la formation générale des adultes l'AQIFGA (2012)	176
BIBLIOGRAPHIE		178

Liste des tableaux

Tableau I	Répartition de l'effectif scolaire selon l'ordre d'enseignement en 2009-2010 (inscriptions)	p. 29
Tableau II	Évolution de l'effectif de la FGA dans le réseau public de 2000-2001 à 2010-2011 (inscriptions)	p.30
Tableau III	Évolution de l'effectif de la FGA dans le réseau public selon le groupe d'âge de 2000-2001 à 2010-2011 (inscriptions)	p.32
Tableau IV	ETP déclarés et inscriptions dans les services d'enseignement en FGA dans le réseau public selon le service d'enseignement et le groupe d'âge en 2009-2010*	p.34
Tableau V	Évolution du nombre d'inscriptions dans les dix services d'enseignement de la FGA selon le service d'enseignement de 2000-2001 à 2009-2011	p.36
Tableau VI	Évolution de l'effectif dans les dix services d'enseignement de la FGA dans le réseau public selon le sexe de 2000-2001 à 2010-2011	p.37
Tableau VII	Évolution de l'effectif dans les dix services d'enseignement de la FGA dans le réseau public selon le type de fréquentation de 2001-2001 à 2010-2011	p.38
Tableau VIII	Évolution de l'effectif de la FGA dans le réseau public selon le type de fréquentation dans les services d'enseignement du secondaire de 2000-2001 à 2010-2011	p.39
Tableau IX	Nombre de centres d'éducation des adultes au secteur public selon l'effectif en 2009-2010	p.49
Tableau X	Synthèse des similitudes et des différences entre les programmes d'études de la formation générale des adultes (FBC et FBD) et ceux du secteur de la formation générale des jeunes	p.56
Tableau XI	Répartition du personnel enseignant à l'éducation des adultes selon la spécialité enseignée du 1 ^{er} juillet 2009 au 30 juin 2010	p.65
Tableau XII	Extrait du chapitre 8-00 et du chapitre 11 de la convention collective portant sur la tâche de l'enseignant et son aménagement (Convention collective 2005-2010)	p.77
Tableau XIII	Offre de formation universitaire spécialisée en andragogie dans les universités québécoises de 1978 à 1994	p.88
Tableau XIV	Synthèse de l'avis de la CEQ sur la formation initiale des enseignantes et enseignants en formation générale des adultes (1991, 1994)	p.105
Tableau XV	Compétences des formateurs d'adultes selon l'UQ	p.114
Tableau XVI	Catégories d'enseignantes et enseignants visées par la proposition de l'AQIFGA de 2012	p.118
Tableau XVII	Voies du 1 ^{er} cycle universitaire	p.135
Tableau XVIII	Voie de deuxième cycle	p.136

Liste des figures

Composantes de la formation de base commune (FBC)	P. 145.
Composantes de la formation de base diversifiée (FBD)	P. 147.
Passerelles entre différents programmes universitaires de 1 ^{er} cycle en enseignement en FGA	P. 118.
Passerelles entre différents programmes universitaires de 2 ^e cycle en enseignement en FGA	P. 121

Liste des abréviations et sigles

ACSQ	Association des cadres scolaires du Québec
ADED	<i>Certificate and Minor in Adult Education</i>
ADEREQ	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation (ADEREQ)
ADIGECS	Association des directeurs généraux des commissions scolaires
ADIP	<i>Graduate Diploma in Adult Education</i>
AENQ	Association des employés du Nord du Québec
AQIFGA	Association Québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes
BASS	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale
BES	Baccalauréat en enseignement au secondaire
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CDEACF	Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine
CEA	Centre d'éducation des adultes
CEFA	Commission sur l'éducation et la formation des adultes
CELA	Commission de l'éducation en langue anglaise
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CREPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
DEAAC	Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire
DESS	<i>Diplôme d'études supérieures spécialisées</i>
ESTU	<i>Masters in Educational Studies (concentration adult education)</i>
FAE	Fédération autonome de l'enseignement
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FBC	Formation de base commune
FBD	Formation de base diversifiée
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
FSE	Fédération des syndicats d'enseignants

FP	Formation professionnelle
ICEA	Institut de Coopération pour l'éducation des adultes
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MQAF	Mouvement québécois des adultes en formation
QPAT	Quebec Provincial Association of Teachers
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SFPTFC	Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue
SOFAD	Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec
SOFEDUC	Société pour la formation et l'éducation continue
TREAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
UQ	Université du Québec

INTRODUCTION

Le but de ce rapport est de produire un état de la situation de la formation initiale universitaire pour la préparation à l'enseignement en formation générale des adultes (FGA). Il s'intéresse aux problèmes rencontrés dans le milieu universitaire, depuis le début des années 2000, pour assurer une offre de formation adéquate aux futurs enseignantes et enseignants de la FGA ainsi qu'aux demandes du milieu de l'éducation qui souhaitent une meilleure préparation de ces enseignantes et enseignants.

Préparé par le sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes, ce rapport vise à analyser la situation de ces enseignantes et enseignants, à informer les membres de la Table des principaux constats en la matière et à formuler des recommandations pour améliorer la préparation à l'enseignement en formation générale des adultes.

Rappelons qu'à la fin de l'année 2009, le sous-comité a été chargé d'établir un état de situation sur la préparation des futurs enseignantes et enseignants à l'enseignement aux adultes. Plus précisément, le mandat confié consistait à :

- faire état des difficultés éprouvées et des problèmes actuels dans les programmes de formation concernés;
- tenir compte des travaux antérieurs et de la documentation pertinente;
- dégager et proposer des pistes de solution.

Le sous-comité est composé d'universitaires et de représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). L'annexe 1 présente la liste des membres du sous-comité. La majorité des universitaires sont des spécialistes de l'éducation des adultes.

Ce rapport comprend quatre parties principales subdivisées en 12 chapitres. La première partie comprend deux chapitres. Le chapitre premier expose la situation à l'étude. Le chapitre deux décrit le cadre de référence privilégié pour l'analyse de la situation et, ensuite, la démarche méthodologique. La deuxième partie est consacrée à l'analyse du travail enseignant en formation générale des adultes et à son contexte : elle comprend cinq chapitres. Cette partie débute avec le chapitre trois qui traite du contexte de la formation générale des adultes, ses origines et son champ d'action. Le chapitre quatre décrit les caractéristiques des élèves adultes qui étudient dans les centres d'éducation des adultes. Le chapitre cinq s'intéresse au fonctionnement et à l'organisation de ces centres. Le chapitre six dresse le portrait des enseignantes et enseignants de la FGA alors que le chapitre sept traite de la spécificité de leur travail : il porte sur leurs fonctions et leurs tâches. La troisième partie du rapport est dédiée à l'analyse de la formation visant la préparation à l'enseignement de la formation générale des adultes. Cette partie débute avec le chapitre huit : il décrit quatre modèles de formation initiale pour la préparation des enseignantes et enseignants de la FGA. En plus de s'intéresser aux modèles antérieurs et actuels de formation initiale, il traite de la formation continue. Au chapitre neuf, on explique les facteurs qui ont contribué au passage du modèle du certificat en andragogie vers les modèles actuels, soit le baccalauréat et la maîtrise en enseignement. Ce chapitre résume également les avis formulés par différents acteurs. Le chapitre dix rapporte l'existence de modèles de formation initiale et de référentiels de compétences pour l'enseignement de la FGA déjà envisagés par certains acteurs

et il en dresse les grandes lignes. Puis, vient ensuite la quatrième partie du rapport. Subdivisée en deux chapitres, cette partie expose les fruits de l'analyse du sous-comité. Le chapitre dix expose les principes et les critères retenus par le sous-comité pour l'établissement de pistes de solutions. Enfin, le rapport présente les propositions concrètes du sous-comité qui concernent trois voies possibles de formation universitaire.

**PREMIÈRE PARTIE :
SITUATION ÉTUDIÉE, DIMENSIONS ANALYSÉES
ET MÉTHODOLOGIE**

**Chapitre I : Problème de la formation initiale des enseignantes et enseignants en
formation générale des adultes**

La pratique de l'enseignement auprès des adultes exige une compétence professionnelle solide et spécifique pour répondre à la complexité de l'acte d'enseigner. Le caractère professionnel du travail enseignant a été bien établi en 2001 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) avec la publication des orientations pour la formation des enseignantes et enseignants. Ces orientations ministérielles ont déterminé des référentiels de compétences précis et identifié six profils de sortie établis en fonction de domaines d'apprentissage (MEQ, 2001). Ces orientations voulaient servir de balises au milieu universitaire pour assurer une offre de formation de qualité aux enseignantes et enseignants.

Dans cette foulée, les universités québécoises ont été invitées à réviser et à actualiser leur offre de programmes en enseignement en tenant compte des profils de sortie. Or, comme les orientations du Ministère n'ont pas déterminé de profil de sortie propre à l'enseignement en FGA, l'enseignement aux adultes a plutôt été intégré aux programmes de formation à l'adaptation scolaire, à l'enseignement au secondaire et à l'enseignement du français et de l'anglais, langue seconde. Cette situation a contribué directement à la disparition d'une offre de formation universitaire spécifique pour l'enseignement en FGA dans les universités québécoises. En effet, les universités qui offraient des programmes de 1^{er} cycle pour assurer la préparation des enseignantes et enseignants en FGA (certificat) ont fermé leurs programmes d'études spécialisés puisque ceux-ci ne donnaient pas accès à l'obtention d'un permis d'enseignement. Pourtant, des travaux menés par le ministère de l'Éducation du Québec à la fin des années 1990 (MEQ, 1993, 1996) exposaient la spécificité de l'enseignement en FGA et identifiaient en particulier les compétences professionnelles requises pour accomplir la tâche. Alors que le MEQ renouvelait son projet de règlement sur les autorisations d'enseigner, les universités ont identifié certaines difficultés, ce qui paraît avoir retardé la désignation d'un profil de sortie propre à l'enseignement en FGA (CREPUQ, 1996a, 1996b). De même, dans un avis datant de 1996, les représentants du milieu universitaire relevaient des ambiguïtés relatives aux conditions d'accès à l'enseignement aux adultes et aux jeunes. Cela les a incité à demander de surseoir à la détermination des conditions de délivrance de l'autorisation d'enseigner en FGA jusqu'à la fin des travaux sur les compétences attendues dans ce secteur (ADEREQ et CREPUQ, 1996). Ces différents éléments ont participé à la situation actuelle.

Depuis l'abolition des programmes de formation de 1^{er} et de 2^e cycles spécialement destinés aux futurs enseignantes et enseignants en FGA, les personnes intéressées à mener une carrière d'enseignement dans ce domaine ont été invitées à s'inscrire soit au Baccalauréat en enseignement au secondaire (jeunes et adultes), soit au Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, profil secondaire (jeunes et adultes), soit aux Baccalauréat pour l'enseignement du français ou de l'anglais, langue seconde. Si on exclut les voies d'exception inscrites au *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (MELS, 2006a, 2011b) (notamment la

troisième voie), ces programmes constituent depuis 2001 la principale filière d'obtention d'une autorisation légale d'enseigner au secteur de l'éducation des adultes. Or, ces programmes ne forment pas convenablement les futurs enseignantes et enseignants à la réalité de la population adulte puisque parmi les 120 crédits qu'ils comportent, seulement deux à trois crédits sont offerts sur l'intervention andragogique, le reste des cours théoriques portant exclusivement sur des aspects propres à la réalité de la formation des jeunes. Malgré les orientations du MEQ en 2001 invitant les universités à introduire des contenus traitant de l'enseignement aux adultes au sein des cours déjà existants et en dépit des recommandations répétées du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) d'insérer de nouveaux cours et de rendre accessible les stages aux étudiantes et étudiants des baccalauréats (CAPFE, 2006, 2007), il est devenu évident que le cadre proposé par le MELS à l'effet d'inclure les notions destinées à la formation des enseignantes et enseignants aux adultes dans les programmes actuels s'avérait inopérant.

Bien que des universités offrent la possibilité aux étudiantes et étudiants de suivre des stages dans les centres d'éducation des adultes, conformément aux orientations ministérielles et aux incitatifs du CAPFE, cette formation s'avère déficiente faute d'une préparation suffisante des étudiantes et étudiants à l'intervention au secteur de la FGA. Les lacunes de la formation pratique exercent une pression supplémentaire sur le milieu scolaire puisque ces nouveaux maîtres ne sont pas véritablement prêts à exercer leur profession. Des acteurs du milieu ont exprimé leur avis à l'effet qu'une formation spécifique et plus complète pourrait être offerte puisque le milieu universitaire possède encore l'expertise nécessaire à la formation des futurs maîtres en FGA (AQIFGA, 2006, 2010, 2012, TREAQFP, 2004).

En définitive, la problématique analysée par le sous-comité concerne le fait que le MEQ a donné en 2001 des orientations pour des programmes universitaires qui permettaient le développement d'une polyvalence pour enseigner au secteur des jeunes comme au secteur des adultes. Malgré des tentatives menées depuis 10 ans par les universités pour adapter les programmes en enseignement, force est de constater que l'absence d'une reconnaissance de la spécificité à l'enseignement aux adultes en milieu scolaire nuit considérablement à la structuration d'une offre de formation adéquate pour les futurs enseignantes et enseignants de ce secteur. Le fait que les universités ne sont pas parvenues à former adéquatement un corps d'enseignantes et d'enseignants spécialisés en FGA au cours de la dernière décennie, comme il sera exposé dans l'analyse (deuxième et troisième parties), a créé un véritable problème de recrutement d'une relève enseignante en FGA. Dans le milieu de la FGA, des gestionnaires, des enseignantes et enseignants, ainsi que des élèves adultes¹ réclament aujourd'hui une relève mieux préparée pour enseigner dans ce secteur (AQIFGA, 2011, 2010, 2006, MQAF, 2007, TREAQFP, 2004).

¹ Précisons que les termes « élève », « élève adulte » ou « adulte » sont employés dans ce rapport pour désigner les personnes qui étudient dans les centres d'éducation des adultes. Dans le secteur de la FGA, suivant la définition de l'Office de la langue Française, ce n'est pas le terme « étudiant » qui est utilisé mais celui d'« élève » puisque les personnes fréquentent une maison d'enseignement du secondaire (ACSQ, 2004 : 13).

Chapitre II : Dimensions d'analyse privilégiées et démarche méthodologique

Compte tenu du mandat qui lui a été confié, le sous-comité a décidé d'examiner la situation de la formation des enseignantes et enseignants de la FGA en tenant compte de l'évolution de la situation dans le temps. Ainsi, la documentation antérieure portant sur la situation de la formation à l'enseignement a été examinée de manière à situer les faits et les facteurs contribuant à son évolution. De plus, considérant la complexité du champ d'action de la formation générale des adultes, les membres du sous-comité ont privilégié l'analyse du dossier selon plusieurs dimensions.

Les dimensions étudiées sont les suivantes :

- la demande en formation des adultes et les caractéristiques des élèves de la FGA;
- les orientations politiques de la FGA et le rôle attribué aux centres d'éducation des adultes pour assurer une éducation tout au long de la vie;
- le cadre réglementaire et organisationnel dans lequel évoluent les enseignantes et les enseignants de la FGA;
- les règles d'embauche et d'affectation de même que les conditions de travail;
- les tâches et les fonctions exercées par les enseignantes et les enseignants dans la pratique quotidienne;
- l'offre actuelle et antérieure de programmes universitaires en enseignement;
- les scénarios de formation universitaire envisagés;
- les avis des acteurs concernés.

Globalement, l'analyse de chaque dimension a consisté à :

- identifier les principales caractéristiques de la pratique enseignante en formation générale des adultes;
- dégager les principales conditions d'exercice et les facteurs d'influence;
- situer la spécificité du travail de ces enseignantes et enseignants;
- dégager les éléments liés à la structuration d'une offre de formation universitaire.

Le sous-comité a adopté une méthodologie consistant principalement en une collecte et une analyse de contenu de données qualitatives et quantitatives. La collecte de données a été conduite tout au long du processus. Les documents recensés, collectés et analysés comprenaient des politiques ministérielles, des rapports de recherche, des mémoires, des thèses, des avis, des comptes rendus de comités ministériels, des textes théoriques, des études, des énoncés de mission d'organismes sur des sites web, etc. De plus, des données statistiques portant sur les enseignantes et les enseignants de la FGA, les étudiantes et étudiants adultes et les publics étudiants des programmes universitaires ont été examinées. Des informations ont été collectées auprès de spécialistes pour des aspects précis ; ceux-ci ont été interrogés lors de rencontres du comité. Le nom de ces personnes figure à l'annexe 2.

L'analyse de la situation de formation des enseignantes et des enseignants de la FGA s'est développée tout d'abord à travers des rencontres de discussion réunissant les membres du

sous-comité². En tout, huit rencontres ont été tenues entre le 2 décembre 2010 et le 9 décembre 2011. L'analyse a également consisté en la lecture, la classification et la condensation des données documentaires. En cours de processus, des consultations individuelles auprès de spécialistes et de praticiens du domaine pour des aspects précis ont été effectuées. De plus, une visite guidée dans un centre d'éducation des adultes a été menée avec un conseil pédagogique de la FGA lors de l'une des rencontres.

Conformément à l'avis donné par les membres de la Table MELS-Universités au sous-comité, il n'y a pas eu à cette étape de consultation menée auprès de représentants d'organismes nationaux et régionaux directement concernés par la FGA. En effet, lors de la présentation du rapport préliminaire³, le sous-comité a exprimé sa volonté de procéder à une consultation auprès des acteurs les plus concernés par la situation étudiée avant de finaliser le présent rapport. La Table MELS-Universités a préféré prendre connaissance du rapport et elle a indiqué qu'elle préciserait les suites à donner ultérieurement. Aussi, seule une consultation de validation a été effectuée auprès d'une représentante du Ministère pour les éléments traitant de la convention collective des enseignantes et enseignants.

² Rappelons que la liste des membres du sous-comité se trouve à l'annexe 2.

³ Cet avis a été formulé à la rencontre du 12 mai 2011.

DEUXIÈME PARTIE :
SITUATION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES
ET PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS LES CENTRES D'ÉDUCATION
DES ADULTES

Chapitre III : Contexte de l'éducation et de la formation des adultes
en milieu scolaire au Québec

Ce chapitre offre un premier aperçu du secteur de la formation générale des adultes (FGA). Tout d'abord, il situe ses origines, sa nature ainsi que son champ d'action par rapport à l'ensemble du champ éducatif (3.1). Par la suite, il s'intéresse aux principales orientations politiques qui servent d'ancrages à l'enseignement aux adultes en milieu scolaire (3.2).

3.1. Origines, nature et champ d'action de la formation générale des adultes (FGA)

Le secteur de la formation générale des adultes (FGA) a été formellement instauré au milieu des années 1960 à la suite des recommandations du Rapport de la Commission royale d'enquête présidée par Monseigneur Parent (Commission Parent). La Commission avait le mandat d'étudier l'organisation et le financement de l'éducation au Québec. La société québécoise voulait se doter d'un système scolaire public ouvert à tous, unifié et intégré, depuis la maternelle jusqu'à l'université, qui serait sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Quelques années auparavant, le Comité d'étude sur l'éducation des adultes, présidé par Claude Ryan, avait constaté l'urgence de doter le Québec de programmes spéciaux et adaptés aux besoins des adultes. Tout en observant le dynamisme ambiant du milieu communautaire et des communautés qui faisaient œuvre d'éducation, le rapport Ryan recommande en 1964 l'instauration et la reconnaissance d'un système large et dynamique d'éducation des adultes comprenant des composantes d'éducation formelle (non scolarisante) et informelle (Chabot, 2002, Larose, 1991a, 1991b, 1991c, MELS, 2007).

Ainsi, le Québec a choisi de scolariser une partie de l'éducation de base pour les adultes (Turgeon et Wagner, 1998). En effet, le secteur de la formation générale des adultes (FGA) dont nous traitons dans ce rapport est une composante du système scolaire québécois. Elle est associée au secteur de l'éducation secondaire. La FGA comporte donc un caractère formel, structuré et institutionnalisé, compte tenu de son rattachement au système scolaire et de la nature de ses activités, ce que nous décrirons plus amplement au chapitre cinq.

Même si la FGA relève du milieu institutionnalisé, elle évolue au sein d'un réseau beaucoup plus vaste d'institutions et d'organisations publiques, privées et communautaires qui offrent des activités éducatives formelles, non-formelles ou informelles à des adultes⁴. Aussi, pour

⁴ Le degré de formalité d'une formation varie, notamment, selon le caractère d'intentionnalité, la présence d'un cadre d'organisation de l'activité, la finalité de l'acte et la présence d'une formatrice ou formateur ou d'une médiatrice ou médiateur (OCDE, 2010). Par exemple, on peut développer une connaissance de la botanique de manière « accidentelle » en pratiquant le jardinage ou en discutant avec d'autres personnes passionnées de botanique (activité informelle). Cette connaissance peut s'acquérir de manière systématique et volontaire par la lecture et la fréquentation des activités éducatives organisées par un jardin botanique (activité non-formelle). Elle

comprendre la nature et le mode d'organisation dans lequel œuvrent les enseignantes et les enseignants de la FGA, il faut absolument considérer que ces derniers évoluent dans un double contexte d'appartenance : d'une part, au sein du système scolaire formel (ou structuré) avec des pratiques éducatives formelles et, d'autre part, dans un vaste réseau d'organisations qui pratiquent la formation de manière formelle ou informelle.

Avant d'aller plus loin, quelques clarifications sémantiques s'imposent pour encore mieux situer le champ de la FGA et ses liens avec l'éducation et la formation des adultes. Lorsque l'on traite de l'éducation et de la formation des adultes, l'on désigne *l'ensemble des processus d'apprentissage formels ou autres, grâce auxquels des personnes considérées comme des adultes développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, leurs compétences techniques et professionnelles, et ce, dans la perspective de répondre à leurs propres besoins, à ceux de l'entreprise ou de la société* (Doray et al., 2004 : 39). Ainsi, l'éducation et la formation des adultes se rapportent à des activités de toutes sortes qui peuvent se dérouler au sein d'organisations comme des entreprises, des organismes communautaires, des églises, des clubs de loisirs, des centres d'éducation des adultes, des CEGEPS, etc. Les activités relevant de l'éducation et de la formation des adultes comportent divers niveaux de structuration: elles peuvent être formelles, non formelles ou informelles comme il a été indiqué plus haut. Or, la formation générale des adultes (FGA) est un champ spécifique de l'éducation des adultes qui s'apparente à la formation formelle ou structurée. En effet, par formation formelle, on entend « des expériences d'apprentissage systématiques entreprises sous la direction d'une enseignante ou d'un enseignant, organisées de façon progressive et reconnues lorsqu'elles sont complétées (Doray et al., 2004 : 39). Ceci peut désigner des cours de type traditionnel, des activités d'accompagnement individualisé ou de reconnaissance des acquis, etc.

Malgré ces distinctions au sujet de l'éducation et de la formation des adultes, ainsi que de la formation générale des adultes, comme champ d'intervention et de pratique, il s'avère utile d'indiquer que les deux milieux partagent, en grande partie, une histoire commune (MELS, 2007). Cette histoire est marquée par la volonté des acteurs de promouvoir l'accès à l'éducation à tous âges et leur conviction que le savoir participe autant à l'épanouissement personnel, au développement de l'autonomie du sujet et du pouvoir personnel, qu'au développement de la société (Élias et Merriam, 2005).

Relevons également le fait que l'ancrage d'une formation institutionnalisée des adultes au réseau informel de formation n'est pas singulier au contexte québécois. Il s'agit d'un trait typique du champ de l'éducation des adultes propre à de nombreux pays. Par exemple, la reconnaissance des apprentissages informels par la validation des acquis d'expérience (VAE) en France s'appuie sur des pratiques de collaboration entre intervenants issus d'organismes d'État et d'organismes populaires. Une autre illustration d'un tel ancrage est donnée avec les « Folk School », modèle suédois d'écoles alternatives pour adultes organisées et dirigées par des regroupements populaires avec des encadrements et des subventions étatiques. Cette double appartenance propre à l'éducation des adultes s'explique par des facteurs de nature historique, politique et organisationnelle.

se développera également par la participation à un cours donné par un enseignant en milieu institutionnel (activité formelle).

3.2. Formation générale des adultes : contexte national et international et perspective d'une éducation tout au long de la vie

Nous abordons maintenant quelques éléments du contexte politique québécois pour situer encore mieux ce qui influence aujourd'hui la situation des enseignantes et des enseignants de la FGA.

3.2.1. Commission d'études sur la formation des adultes (CEFA) et chantier sur la formation continue lors des États généraux sur l'éducation

Nous avons indiqué précédemment que l'institutionnalisation de la FGA au Québec trouve ses origines dans les recommandations du rapport sur la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (ou Commission Parent) (1964) et du Rapport Ryan (Ryan, 1964). Par la suite, dans les années 1970 et 1980, les activités menées en FGA connaissent un développement non négligeable. Au cours des années 80, le gouvernement du Québec constate un besoin d'insuffler une plus grande cohérence dans les activités du champ de l'éducation des adultes auxquelles prennent part les deux paliers de gouvernement, plusieurs ministères et de nombreuses organisations (MELS, 2007). Il porte alors une attention particulière en mettant sur pied la Commission d'études sur la formation des adultes (ou CEFA), communément nommée Commission Jean, du nom de sa commissaire Michelle Jean. Le gouvernement du Québec avait chargée la Commission de mener une vaste enquête sur l'ensemble du champ de l'éducation des adultes. En 1982, la CEFA dépose un énoncé de politique intitulé : *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Ce document présente une analyse de la situation et une série de recommandations, puis formule une demande d'établissement d'une loi-cadre.

La Commission fait les constats suivants :

- l'égalité des chances n'est pas atteinte : une personne sur trois a moins de neuf ans de scolarité et le taux d'analphabétisme est encore très élevé;
- les inégalités sociales entretenues par des pratiques discriminatoires, entre autres envers les jeunes adultes, les travailleuses et travailleurs peu qualifiés, les immigrantes et immigrants, limitent encore l'accès à la formation;
- l'adaptation de la main-d'œuvre aux objectifs plus exigeants des entreprises contribue à marginaliser l'alphabetisation, la formation générale des adultes ainsi que l'éducation populaire;
- le cloisonnement entre les différents types de formation retarde le processus d'harmonisation obligatoire pour assurer la cohérence du système. Les commissaires soulignent que l'éducation des adultes est encore perçue comme un prolongement de l'enseignement offert aux jeunes, ce qui a comme conséquence que les formations et les services sont souvent mal adaptés aux besoins des adultes;
- le peu de participation réelle de l'adulte à son processus éducatif et à l'identification de ses besoins : « [...] l'adulte réclame qu'on le considère autrement que comme un simple rouage de la machine (CEFA, 1982 : 24; cité dans MELS, 2007, p. 80) ».

Bien que plusieurs des recommandations du rapport de la CEFA (CEFA, 1982) n'aient pas été mises en application, nombre d'entre elles auront des répercussions importantes pour le développement de la formation générale des adultes en milieu scolaire. On peut mentionner, à titre d'exemple, l'importance qui a été accordée au droit d'apprendre des adultes (MELS, 2007 : 80). De plus, dès 1988, les CEA avaient leur propre existence légale, une situation qui annonçait l'établissement du premier régime pédagogique pour la formation générale des adultes.

Du reste, il faudra attendre plus d'une décennie avant que l'ensemble du milieu de l'éducation et de la formation des adultes se mobilise de nouveau autour d'une réflexion commune sur son avenir et ses projets. Dans les années 90, les États généraux sur l'éducation permettent aux acteurs du domaine de l'éducation et la formation des adultes de faire entendre leurs préoccupations. Parmi les dix chantiers sur l'éducation mis sur pied par la ministre de l'Éducation de l'époque, l'un porte spécifiquement sur la formation continue. Une part des recommandations formulées seront reprises, au début des années 2000, alors que le Québec se dote d'une politique d'ensemble pour orienter et stimuler l'éducation des adultes et la formation continue.

3.2.2. Avènement de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue

Depuis 2002, le Québec dispose de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) ainsi que du *Plan d'action en matière d'éducation et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002b). Cette politique s'inscrit dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie. Elle vise l'expression de la demande de formation des adultes et la création de conditions pertinentes pour que cette demande trouve une réponse dans une offre adaptée (Gouvernement du Québec 2002a : 5). Dans une perspective partenariale, tous les milieux de l'éducation et de la formation des adultes sont conviés à collaborer pour stimuler la participation des adultes à l'apprentissage sous ses différentes formes. Cette politique gouvernementale cible certaines catégories d'adultes : les adultes de moins de 20 ans sans qualification, les personnes handicapées, les immigrantes et immigrants, les personnes issues des nations autochtones ainsi que les personnes de 45 ans ou plus sur le marché du travail (Gouvernement du Québec, 2002a : 4).

Concrètement, quatre grandes orientations structurantes sont établies :

- assurer une formation de base aux adultes ;
- maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes ;
- valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle ;
- lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

La politique de 2002 traduit assez bien le caractère vaste et multiforme qui caractérise le champ de pratique de l'éducation des adultes. À cet effet, il faut souligner que les signataires de cette politique sont, en 2002, le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi et le ministre délégué à l'emploi (p. VI). Ceux-ci en ont la responsabilité première. Cependant, ils partagent cette responsabilité avec dix autres ministères, notamment avec ceux voués à la culture, aux communications, aux relations avec les citoyens et à l'immigration (Ibid, p. 39).

Cette politique s'accompagne d'un plan d'action qui présente une série d'activités, de mesures et de cibles de réalisation concrètes dont plusieurs interpellent directement le secteur de la formation générale des adultes. Par exemple, le plan d'action recommande l'établissement de services de formation et d'accompagnement adaptés aux jeunes adultes de 16 à 24 ans (MEQ, 2002 : 12) et la diversification des voies d'acquisition de la formation de base (p. 5).

3.2.3. Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et ancrages dans les orientations de l'UNESCO

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* établie par le gouvernement du Québec trouve ses principales orientations et inspirations dans la Déclaration de la Conférence internationale de Hambourg sur l'éducation des adultes organisée par l'UNESCO en 1997. Dans cette foulée, les orientations du Gouvernement du Québec s'inscrivent non seulement dans le prolongement de l'approche valorisant l'expression de la demande de formation préconisée par l'UNESCO, mais elles reposent sur les assises d'un idéal d'égalité des chances promu par l'UNESCO. Signalons que pour l'UNESCO, l'éducation doit viser, en particulier, le développement de la « démocratie, de la justice et de l'équité », « la prise en main, par les individus et les communautés, de leur sort et de celui de la société » et « la création d'un monde basé sur le dialogue et la culture de la paix ». Elle est aussi considérée comme un outil de développement scientifique, social, économique et écologique durable (UNESCO, 1997). La Politique porte donc plusieurs de ses valeurs humanistes et progressistes, également véhiculées par l'UNESCO.

3.2.4. Autres politiques qui influencent les orientations en FGA

Si la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) s'avère l'assise la plus fondamentale du développement récent du champ de l'éducation des adultes et du secteur spécifique de la FGA, deux autres politiques ministérielles récentes exercent également leur influence.

En premier lieu, mentionnons le le *Plan d'action Éducation, emploi et productivité* établi par le MELS en 2008 (MELS, 2008b). Ce plan d'action cible l'ensemble des réseaux concernés par l'éducation et la formation des adultes : les organismes communautaires, les entreprises, le réseau de la formation professionnelle et technique et la formation générale des adultes. Le plan vise principalement le développement d'une main-d'œuvre qualifiée. Concrètement, il identifie des secteurs d'activités économiques prioritaires et des catégories d'adultes particulières. De plus, le plan annonce d'importantes allocations financières en plus d'identifier des actions concrètes vouées au relèvement des compétences. La FGA est interpellée notamment pour la formation de base, la reconnaissance des acquis et des compétences et l'accompagnement du cheminement des adultes en formation.

En 2009, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) lance un nouveau Plan d'action intitulé *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (MELS, 2008). Celui-ci s'adresse à l'ensemble des acteurs des écoles, mais également à ceux qui œuvrent dans les centres d'éducation des adultes. Ce plan vise le rehaussement du taux de diplomation des élèves québécois avec l'identification de 13 voies prioritaires. Il vise un taux de diplomation ou de qualification de 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020 (MELS, 2009b, p. 7). Les cibles

prioritaires concernent aussi les jeunes adultes qui étudient en FGA. Par ailleurs, la treizième voie interpelle en particulier les centres d'éducation des adultes. En effet, le MELS demande que les acteurs « intensifient leur démarche pour entrer en contact avec les décrocheurs scolaires » afin qu'ils terminent leurs études secondaires (Ibid, p.33). Le plan recommande également que : « des liens de concertation soient établis entre chacun des secteurs de formation (formation générale des jeunes, formation professionnelle et formation générale des adultes) à l'intérieur d'une même commission scolaire afin de faciliter le passage du jeune d'un secteur à un autre » (Ibid, p.33).

Ces mesures récentes trouvent un certain prolongement dans d'autres orientations de politiques nationales et internationales en matière d'éducation telle la politique américaine *No Child Left Behind* (USD, 2002) et plusieurs politiques et analyses menées par l'Organisation mondiale de développement économique (OCDE, 2003, 2011a, 2011b).

3.2.5. Contexte social et économique et complexification de la vie adulte

Les activités menées dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes sont ainsi orientées par diverses mesures ou politiques qui concernent l'éducation des adultes, le développement social et le développement économique. Les orientations politiques en matière d'éducation et formation des adultes soulignent fréquemment le fait que la vie adulte contemporaine s'est beaucoup complexifiée, ce qui pose des défis particuliers pour l'ensemble du système d'éducation et de formation.

En effet, des textes d'orientation politique, dont la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, évoquent fréquemment des facteurs sociaux influençant le développement de la vie adulte ainsi que le rapport des adultes au savoir et à l'apprentissage. Plusieurs des observations contenues dans ces textes s'appuient sur celles de spécialistes du domaine d'études de l'éducation et de la formation des adultes. Ces derniers ont identifié les répercussions de divers facteurs sociaux sur la participation des adultes à la FGA, sur le travail des enseignantes et des enseignants, de même que sur les modes d'organisation des activités éducatives (Dandurand et Ollivier, 2002, Boutinet, 2004, 2005). Sans développer ces éléments, nous pouvons mentionner, en guise d'exemples, les difficultés identitaires, l'imprécision des seuils de développement de la vie adulte, l'individualisation, les appartenances multiples ou l'éclatement de la famille traditionnelle. D'autres phénomènes plus directement liés à la sphère économique, influencent aussi le développement de la vie adulte : la précarisation des emplois, l'augmentation de la mobilité professionnelle, la pression à la performance et les maladies professionnelles, les pénuries de main-d'œuvre dans des secteurs d'activités précis, le développement technologique et les impératifs d'adaptation de la main-d'œuvre. À ce sujet, il faut retenir que les transformations liées au développement de la vie adulte contribuent à une certaine reconfiguration du champ de pratique de l'éducation et de la formation des adultes ainsi qu'à de nouvelles pressions sur les acteurs de l'éducation dont la mission dépasse la « simple » mission d'éducation.

3.2.6. Quelques enjeux politiques et sociaux pour la formation générale des adultes

Ce survol des mesures ou politiques québécoises liées à l'éducation et la formation des adultes permet de constater que la formation générale des adultes est au centre d'enjeux fondamentaux et particulièrement cruciaux pour le développement de la société québécoise.

- La FGA est un instrument essentiel du système éducatif pour assurer le droit des adultes à l'éducation et l'accès à l'éducation.
- La FGA participe directement à l'objectif social de rehaussement de la scolarisation de la population québécoise.
- Les services d'enseignement de la FGA contribuent, de manière complémentaire, aux autres réseaux d'éducation et de formation des adultes, à la promotion de l'éducation tout au long de la vie et à la participation des adultes à l'apprentissage.
- La FGA contribue au développement économique, social et culturel du Québec.

3.3. Offre d'éducation et de formation des adultes en milieu scolaire au Québec et au Canada

Le Québec offre des services formels d'enseignement au sein de son réseau scolaire à tout adulte désireux de s'éduquer. Le système québécois, qui se caractérise par son ouverture et sa souplesse, n'est cependant pas unique au Canada. Au pays, d'autres provinces disposent d'un système scolaire de formation de base destiné aux adultes. L'Ontario, par exemple, compte un réseau éducatif complet et ouvert destiné à l'ensemble de sa population adulte (CELA, 2009). De nombreux pays comme la Suède, la Finlande, la France, le Royaume Uni, l'Irlande se sont dotés au cours des dernières années de nouvelles politiques en matière d'éducation des adultes ; plusieurs offrent également aux adultes des services éducatifs qui permettent la scolarisation de leur population (Bélanger et Frédérighi, 2000, UNESCO, 2009). La majorité des pays européens ont adopté des dispositifs et des mesures permettant la participation des populations moins scolarisées à l'éducation formelle des adultes (EACEA, 2011). Compte tenu du mandat confié au sous-comité, il n'a pas été possible d'inventorier et d'étudier les différents systèmes d'éducation des adultes en milieu scolaire au Canada et à l'étranger pour le présent rapport.

Synthèse du chapitre III

À la suite de la lecture du chapitre 3, il faut retenir, en premier lieu, que la formation générale des adultes (FGA) est un secteur de l'éducation instituée, lié à l'enseignement secondaire. Bien que rattaché au système scolaire formel, ce secteur se situe dans un champ de pratique plus vaste qui compte des organisations de toutes sortes vouées à l'éducation formelle, non-formelle ou informelle des adultes. La FGA vit en quelque sorte une double appartenance : elle appartient au milieu scolaire tout autant qu'au champ de l'éducation et de la formation des adultes. Il faut retenir également que le milieu de l'éducation et formation des adultes a été l'objet, sur les plans politique et social, d'un développement particulier depuis le début des années 1960. Or, ce développement ne se situe pas principalement en référence à celui de la formation générale des jeunes (FGJ). La FGA porte les marques d'une histoire qu'elle partage en

grande partie avec d'autres organismes du champ de l'éducation des adultes. Les acteurs de l'éducation des adultes⁵ possèdent, en quelque sorte, leurs propres textes, leurs moments importants et des orientations politiques propres. La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* s'avère une composante cruciale du développement du champ auquel la FGA appartient également. Les orientations de la Politique nourrissent en bonne partie le projet mené par la FGA. Enfin, ce chapitre a souligné que le secteur de la FGA fait face à des enjeux cruciaux dont celui de contribuer à l'objectif social de rehaussement de la scolarisation de la population québécoise.

⁵ On compte parmi les acteurs de l'éducation des adultes, les formateurs, les enseignants, les conseillers en formation, les gestionnaires de formation, les organismes de régulation de la formation, etc. Plusieurs d'entre eux sont regroupés en association comme l'Institut de Coopération en éducation des adultes (ICEA) ou la Société d'éducation et de formation continue (SOFEDUC). Parmi les acteurs du réseau de l'éducation des adultes, mentionnons aussi, par exemple, des institutions comme les Services aux entreprises dans le réseau collégial ou les comités sectoriels de main-d'oeuvre.

Chapitre IV : Portrait des apprenants adultes de la FGA

Ce chapitre dresse le portrait général des élèves qui fréquentent les centres d'éducation des adultes (CEA). La première section établit un portrait quantitatif de la fréquentation dans les CEA alors que la deuxième met en relief les traits caractéristiques des élèves adultes sous un angle qualitatif. La troisième section indique l'existence d'un regroupement d'étudiants adultes.

4.1. Portrait statistique des profils des adultes en FGA : la situation actuelle et son évolution

Cette section esquisse le portrait statistique de la fréquentation des élèves adultes en s'intéressant à l'effectif étudiant, à l'évolution de leur fréquentation, aux caractéristiques liées à l'âge, au sexe, etc.

4.1.1. Effectif étudiant

Le tableau I représente la répartition de l'effectif dans les différents ordres d'enseignement en 2009-2010. Dans l'ensemble du Québec, 198 799 élèves adultes fréquentent la FGA. Parmi la totalité des élèves de l'ordre secondaire, les adultes sont moins nombreux que les élèves de la formation générale des jeunes (369 759 élèves) mais leur nombre est supérieur à celui des élèves au secteur de la formation professionnelle (117 868 élèves).

Tableau I : Répartition de l'effectif scolaire selon l'ordre d'enseignement en 2009-2010*

Formation générale des adultes	198 799
Réseau public	198 375
Réseaux privé et gouvernementale	412
Formation générale au secondaire, secteur des jeunes, tous les réseaux d'enseignement	369 759
Formation professionnelle, tous les réseaux d'enseignement	117 868
Formation collégiale, tous les réseaux d'enseignement	213 821
Enseignement ordinaire	180 436
Adultes	33 385
Formation universitaire, tous les réseaux d'enseignement	275 472

*Données provisoires et incomplètes

Note : ces données incluent 12 élèves inscrits au Centre d'éducation des adultes Direction de la sanction des études.

Source : MELS (Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport). (2011). *Indicateurs de l'éducation*, p. 239 à 241, Québec : MELS.

Depuis l'année de constitution des CEA en 1966, l'effectif étudiant a connu des fluctuations. Si au cours des années 1990 la fréquentation se caractérise par des variations, depuis l'année 1999-2000, le nombre d'élèves inscrits connaît une croissance soutenue. Plus précisément, on dénombrait dans les dix services d'enseignement de la FGA 132 601 apprenants adultes en 2000-2001, 157 126 en 2005-2006 et 199 439 en 2010-2011. Le tableau II présente l'évolution de

l'effectif en FGA durant la dernière décennie. L'écart de l'effectif étudiant de 2006-2007 à 2010-2011 révèle une croissance annuelle moyenne de près de 5 %⁶.

Tableau II : *Évolution de l'effectif dans les dix services d'enseignement la FGA dans le réseau public de 2000-2001 à 2010-2011*

Année scolaire	Effectif
2000-2001	132 601
2001-2002	145 068
2002-2003	152 294
2003-2004	156 310
2004-2005	156 472
2005-2006	157 126
2006-2007	162 675
2007-2008	166 518
2008-2009	184 344
2009-2010*	198 375
2010-2011*	199 439

*Données provisoires et incomplètes

Source : MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

Il convient de souligner qu'avant les années 2000, l'effectif de la FGA ne se caractérisait pas une telle augmentation continue. La FGA connaissait plutôt une situation de fluctuation de la fréquentation des adultes, situation qui s'explique par plusieurs facteurs. L'intégration des services d'enseignement de la formation générale des adultes dans les commissions scolaires au cours des années 1980 et l'entrée en vigueur de la Loi sur l'instruction publique en 1988 ont joué un rôle favorable. Ces facteurs ont amené la consolidation d'une offre des services d'enseignement et d'un mode d'organisation scolaire qui favorisaient le respect des conditions de vie des apprenants adultes. Dans les années 1990, le réseau des CEA se voit imposer des compressions budgétaires importantes, ce qui contribuait à faire fluctuer à la baisse la fréquentation des adultes dans les CEA. Les modalités de financement se modifient avec le passage d'une gestion financière basée sur « l'enveloppe budgétaire ouverte » jusqu'en 1991-1992 à celle « d'enveloppe fermée » (Règles budgétaires pour l'année scolaire 1992-1993 pour les commissions scolaires) ce qui contribue à réduire le nombre d'inscriptions. Au cours de la même décennie, la fréquentation des élèves adultes se modifie également sous l'influence de l'Entente Canada-Québec relative au marché du travail (EDMT), laquelle modifie l'offre de services des CEA devant répondre aux besoins des ministères à vocation économique pour assurer la formation de la main-d'œuvre et des personnes sans emploi.

⁶ Précisons que la croissance annuelle moyenne correspond à la somme des croissances de chacune des années d'une série, divisée par le nombre total d'années de la série des effectifs exposée au tableau 2.

La décennie suivante, de 2000 à 2010, connaît un contexte nettement plus favorable à la fréquentation des adultes dans les CEA, sous l'impulsion notamment de politiques plus vigoureuses en matière de promotion de l'éducation des adultes (MELS, 2008a, Gouvernement du Québec, 2002a, MELS, 2009b, 2010). Du reste, le fait que l'effectif étudiant compte des élèves à temps partiel et des élèves à temps plein peut complexifier la compréhension du portrait de la fréquentation scolaire des adultes dans les CEA. Pour mieux saisir la réalité, il s'avèrera utile, à la section 4.1.2, de prendre en compte le nombre d'élèves à temps partiel avec un calcul plus précis des heures élèves équivalent temps plein (1 élève à temps plein - ou ETP - égale 900 heures/élève par année).

4.1.2. Age des élèves adultes et évolution

Le tableau III représente l'évolution du nombre d'élèves inscrits selon la variation d'âges des élèves des CEA, soit de 19 ans et moins à 65 ans et plus. En 2010-2011, les adultes de moins de 19 ans représentent 27,8 % de l'ensemble des adultes et ceux de 20-24 ans, 19,1%. Les adultes âgés de 25 ans et plus représentent plus de la moitié des élèves des CEA : 32,8% ont entre 25-44 ans, 13,9 % ont 45-64 ans et 6,5 % ont 65 ans et plus.

Tableau III : *Évolution de l'effectif dans les 10 services d'enseignement de la FGA dans le réseau public selon le groupe d'âge de 2000-2001 à 2010-2011*

Groupe d'âge	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010*	2010-2011*
16 ans et moins	4 736	4 964	5 066	5 027	5 038	5 494	5 947	6 128	7 221	6 502	6 162
17-19 ans	38 432	40 665	41 599	43 647	42 776	43 093	44 232	45 247	48 863	51 787	49 216
20-24 ans	28 080	30 424	31 513	32 172	31 841	31 198	32 009	31 002	33 559	36 556	37 984
25-29 ans	14 665	16 171	17 063	17 793	17 679	17 659	18 043	17 643	19 672	21 330	21 886
30-34 ans	11 819	13 327	14 381	14 822	14 609	14 134	14 282	14 275	15 720	17 233	17 805
35-39 ans	11 255	12 108	12 319	12 042	12 080	11 708	11 979	12 211	13 434	14 364	14 641
40-44 ans	8 867	9 702	10 062	10 120	10 297	10 045	10 359	10 180	11 040	11 607	11 132
45-49 ans	5 446	6 393	6 835	7 130	7 473	7 529	7 842	8 346	9 448	9 973	9 660
50-59 ans	5 333	6 246	6 996	7 148	7 745	8 435	9 050	10 257	11 701	13 059	13 287
60-64 ans	1 226	1 584	2 001	1 953	2 067	2 308	2 675	3 288	3 886	4 676	4 791
65 ans et plus	2 742	3 484	4 459	4 456	4 867	5 523	6 257	7 941	9 800	11 288	12 875
Total général	132 601	145 068	152 294	156 310	156 472	157 126	162 675	166 518	184 344	198 375	199 439

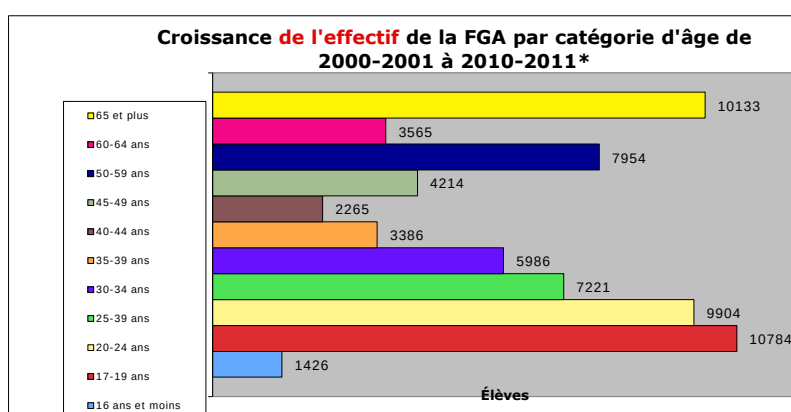
*Données provisoires et incomplètes

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

De 2000-2001 à 2010-2011, la croissance des effectifs de la FGA s'étend à tous les groupes d'âge. Certains segments de la population adulte connaissent un essor plus important. On remarque une croissance de 28,3 % des élèves de 19 ans et moins, ce qui signifie, en nombre absolu, le passage de 43 168 de 19 ans et moins à 55 378 entre 2000-2001 et 2010-2011. Le taux de croissance de ce groupe d'âge (28,3 %) est moindre que le taux global de croissance de l'ensemble de l'effectif de la FGA (50 %) pour les mêmes années. De plus, le taux de croissance du nombre d'élèves de 20-24 ans est de 35,3 %. En réalité, les catégories d'âge dont la croissance est la plus élevée, en nombre d'inscriptions, entre 2000-2001 et 2010-2011, sont celles de 45-64 ans (130 % ou 15 733 élèves) et les 65 ans et plus (+ 320 % ou 10 133 élèves).

L'analyse montre que la croissance de l'effectif en FGA ne repose donc pas principalement sur celle des jeunes adultes (19 ans et moins et 20-24 ans combinés). Malgré la croyance populaire qui suggère qu'il existe une augmentation importante des jeunes adultes en FGA, la tendance des dernières années est relative à l'augmentation des groupes d'élèves de 44 ans et plus et non l'inverse. L'histogramme 1 fait état de cette croissance du nombre d'adultes inscrits depuis les dix dernières années.

Histogramme 1



[Source : Tableau III : Évolution de l'effectif dans les 10 services d'enseignement de la FGA selon le groupe d'âge de 2000-2001 à 2010-2011*]

Par ailleurs, cette constatation de l'augmentation du nombre d'élèves de 45 ans et plus comporte quelques nuances lorsqu'elle est observée en ETP. Les données les plus récentes permettent de comparer le nombre de ETP et le nombre d'inscriptions selon les catégories d'âge au cours de l'année 2009-2010. Comme le montre le tableau IV, les données relatives aux élèves équivalent temps plein (ETP) révèlent que les adultes âgés de 25-44 ans représentent 32% de l'ensemble des ETP en 2009-2010, ceux âgés de 45-64 ans, 13% et les 65 ans et plus, 3 % alors que les adultes âgés de moins de 24 ans comptent pour 52% de l'ensemble des ETP. Ainsi, la proportion de jeunes adultes s'avère toujours importante.

Tableau IV : *ETP déclarés et inscriptions dans les services d'enseignement
en FGA dans le réseau public selon le service d'enseignement et le groupe d'âge en 2009-2010**

*Données provisoires et incomplètes

*Données provisoires et incomplètes

Notes : 1 - Les adultes s'inscrivant à plus d'un service d'enseignement sont comptés plus d'une fois dans les inscriptions alors qu'ils ne le sont qu'une fois dans le calcul de l'effectif.
2 - Les données des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010 n'incluent pas les adultes étudiant au secteur des jeunes.

Source : MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2011*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

4.1.3 Élèves adultes et services d'enseignement

Il s'avère pertinent d'observer la fréquentation des adultes selon les services d'enseignement. Le tableau IV, présenté à la section précédente, décrit en détail la situation des ETP et des inscriptions pour chacun des dix services pour l'année 2009-2010. Tout d'abord, on peut constater que le service le plus fréquenté est le second cycle du secondaire (77 993 inscriptions et 17 700 ETP). Vus sous l'angle des ETP, les deux autres services d'enseignement les plus fréquentés par les élèves sont la francisation offerte aux immigrants (8036 ETP) et l'intégration sociale (8036 ETP).

Il est possible d'analyser la fréquentation des élèves adultes en regroupant les services d'enseignement du niveau secondaire en 2009-2010 (premier cycle du secondaire, second cycle du secondaire, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études postsecondaire). Ensemble, ces services totalisent 161 664 inscriptions et 28 686 ETP ce qui représente respectivement 60 % et 53 % de l'ensemble de la fréquentation.

Le tableau V présente l'évolution de la fréquentation (inscriptions) selon le type de services d'enseignement. Les élèves adultes profitent de l'ensemble des services dans les CEA.

**Tableau V : Évolution du nombre d'inscriptions dans les dix services d'enseignement de la FGA
selon le service d'enseignement de 2000-2001 à 2009-2011**

	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011*
Soutien pédagogique	6 026	6 598	6 425	6 683	5 787	5 875	8 890	9 035	11 659	14 460	13 556
Alphabétisation	12 421	13 942	14 058	14 755	15 752	15 258	14 832	14 298	12 756	12 110	10 286
Présecondaire	7 531	6 063	5 387	4 831	4 351	4 626	4 270	5 356	10 214	11 419	13 175
Premier cycle du secondaire	38 592	38 785	36 585	34 010	30 291	29 298	29 865	27 697	24 613	26 264	26 112
Second cycle du secondaire	40 041	43 775	45 635	48 250	46 398	46 143	51 707	52 565	73 020	77 993	74 245
Intégration sociale	11 744	15 504	18 491	18 329	19 545	20 950	23 144	26 215	29 404	31 971	34 526
Intégration socioprofessionn.	8 507	9 600	9 459	9 161	9 178	10 098	10 596	11 608	12 763	14 150	14 387
Francisation	9 712	12 809	15 255	17 300	17 789	16 800	16 877	18 183	21 114	22 892	24 339
Prép. à la formation prof.	13 072	17 193	20 491	24 462	25 710	26 133	27 762	28 587	34 524	34 924	34 117
Prép. aux études postsec.	21 207	22 112	22 085	21 893	21 661	21 779	22 134	20 131	20 883	22 483	22 881
Total	171 044	188 455	195 992	201 714	198 558	198 990	212 064	215 557	250 950	268 666	267 624

*Données provisoires et incomplètes

Note : Certaines inscriptions, sans présence, font l'objet d'une déclaration de service : le bilan des acquis, le métier semi-spécialisé et les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Les adultes s'inscrivant à plus d'un service d'enseignement sont comptés plus d'une fois dans les inscriptions alors qu'ils ne le sont qu'une fois dans le calcul de l'effectif. Les données des années scolaires 2008-2009 et 2009-2010 n'incluent pas les adultes étudiant au secteur des jeunes.

Source : MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

4.1.4. Élèves adultes selon le sexe

En 2010-2011, les femmes sont majoritaires parmi les élèves des CEA puisqu'elles représentent 52,6% de l'ensemble. Les données du tableau VI indiquent une tendance à l'augmentation de la proportion des élèves de sexe féminin. En 2000-2001, le ratio femmes/hommes était de 0,9462; il avait augmenté à 1,1083 en 2010-2011.

Tableau VI : *Évolution de l'effectif dans les dix services d'enseignement de la FGA dans le réseau public selon le sexe de 2000-2001 à 2010-2011*

Année scolaire	Féminin	Masculin	Total
2000-2001	64 468	68 133	132 601
2001-2002	72 136	72 932	145 068
2002-2003	76 681	75 613	152 294
2003-2004	79 411	76 899	156 310
2004-2005	80 308	76 164	156 472
2005-2006	81 366	75 760	157 126
2006-2007	83 951	78 724	162 675
2007-2008	87 343	79 175	166 518
2008-2009	96 448	87 896	184 344
2009-2010*	103 555	94 820	198 375
2010-2011*	104 843	94 596	199 439

*Données provisoires et incomplètes

Source : MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

4.1.5. Type de fréquentation des élèves adultes : régimes d'études et types de services

Les adultes peuvent bénéficier des services d'enseignement dans les CEA selon différents types de fréquentation : études à temps plein (15 heures et plus par semaine), études à temps partiel (- de 15 heures) ou selon d'autres types de fréquentation soit à distance, en autodidaxie ou pour la passation d'examen uniquement (regroupés sous « autres types de fréquentation » dans le tableau VII). Traditionnellement, les élèves adultes étudient selon des types de fréquentation variés dans les CEA.

Tableau VII : *Évolution de l'effectif dans les dix services d'enseignement de la FGA dans le réseau public selon le type de fréquentation de 2001-2001 à 2010-2011*

Année scolaire	Temps plein	Temps partiel	Autres types de fréquentation	Total général
2000-2001	66 557	48 143	17 901	132 601
2001-2002	70 244	53 222	21 602	145 068
2002-2003	72 861	54 902	24 531	152 294
2003-2004	76 514	54 432	25 364	156 310
2004-2005	78 052	55 249	23 171	156 472
2005-2006	78 059	54 997	24 070	157 126
2006-2007	77 199	57 252	28 224	162 675
2007-2008	77 851	59 314	29 353	166 518
2008-2009	71 720	71 027	41 597	184 344
2009-2010*	71 078	80 355	46 942	198 375
2010-2011*	67 361	77 298	54 780	199 439

*Données provisoires et incomplètes

Notes : - Un adulte est considéré inscrit à temps plein s'il fréquente l'établissement 15 heures ou plus par semaine.

Il est considéré inscrit à temps partiel s'il le fréquente 14 heures ou moins par semaine.

- Les autres types de fréquentation ont trait aux déclarations dans les services de la formation à distance, de la reconnaissance des acquis et de l'autodidaxie (présence en classe non obligatoire).

Source : MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

Effectivement, les données du tableau VII montrent qu'en 2000-2001 seulement la moitié des élèves adultes étudie à temps plein, une proportion qui varie quelque peu, à la baisse, selon les années. La proportion des adultes qui fréquentent le CEA à temps partiel en 2000-2001 représente un peu plus du tiers de l'effectif, proportion qui tend à augmenter depuis les cinq dernières années. Mais, la tendance la plus marquée des dernières années pour l'ensemble des adultes du CEA (i.e. les dix services d'enseignement confondus) s'avère la croissance constante de la fréquentation en formation à distance, en autodidaxie et pour la passation d'examen (catégorie « autres types de fréquentation » dans le tableau). Aujourd'hui, environ le quart des élèves fréquentent un CEA selon ces types de fréquentation.

Tableau VIII : *Évolution de l'effectif de la FGA dans le réseau public selon le type de fréquentation dans les services d'enseignement du secondaire de 2000-2001 à 2010-2011*

Année scolaire	Temps plein	Temps partiel	Autres types de fréquentation	Total général
2000-2001	44 402	28 350	16 989	89 741
2001-2002	45 986	29 551	20 036	95 573
2002-2003	46 390	29 513	22 984	98 887
2003-2004	48 460	29 266	23 954	101 680
2004-2005	48 060	28 303	23 087	99 450
2005-2006	47 661	27 589	23 981	99 231
2006-2007	46 868	28 505	28 134	103 507
2007-2008	46 075	26 872	29 135	102 082
2008-2009	41 137	35 671	39 214	116 022
2009-2010	39 004	41 678	43 322	124 004
2010-2011*	34 573	38 340	42 157	115 070

*Données provisoires et incomplètes

Notes : - Un adulte est considéré inscrit à temps plein s'il fréquente l'établissement 15 heures ou plus par semaine et s'il est considéré à temps partiel s'il fréquente 14 heures ou moins par semaine.
- Les autres types de fréquentation ont trait aux déclarations dans les services de la formation à distance, de la reconnaissance des acquis et de l'autodidaxie (présence en classe non obligatoire).
- Ces données représentent un nombre d'adultes minimum; un adulte inscrit à plus d'un service d'enseignement une année donnée n'apparaît qu'une seule fois dans le nombre de l'effectif.

Source : MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011.

Lorsque l'on s'intéresse plus spécifiquement à la fréquentation des élèves des services d'enseignement du niveau secondaire (premier et second cycles du secondaire, préparation à la formation professionnelle, préparation aux études postsecondaire) (tableau VIII), on constate encore une forte croissance des autres types de fréquentation. En effet, ces élèves étaient 16 989 en 2000-2001 et 42 157 en 2010-2011, passant d'une proportion de 19% à 37% en 10 ans. Précisons à ce sujet que le phénomène s'explique en partie par la disponibilité des ressources financières (enveloppe ouverte) pour la formation à distance, ce qui favorise l'accès à ce mode d'apprentissage. Le choix de ce type de fréquentation se fait aux dépens des études à temps plein qui connaissent une tendance à la baisse. En effet, alors que près de la moitié des élèves du niveau secondaire (premier cycle et second cycle) étudiaient à temps plein en 2000-2001, ils sont à peine 30 % en 2010-2011. Quant au taux d'effectif attribuable au type de fréquentation à temps partiel, il demeure à peu près stable depuis 10 ans.

4.2. Profil qualitatif de participation des élèves adultes dans les CEA

Une compréhension des profils d'élèves en formation générale des adultes s'avère incomplète sans une connaissance minimale de leurs trajectoires, de leurs expériences ou des motifs de leur participation. Plusieurs études s'y sont intéressées (Bélanger et al. 2007, Bélanger et Voyer, 2004, Bouchard et Saint-Amant, 1996, Bourbeau, 1992, Chamberland, 1997, MELS, 2005, Wynne, 2005). Certains étudient les contraintes de leur participation en écoutant l'expérience d'adultes qui refusent d'étudier dans le CEA (Aubin-Hort, 2007, Lavoie et Lévesque et al., 2004). D'autres chercheurs encore se penchent sur des segments particuliers du public adulte intéressé aux études de niveau secondaire en milieu scolaire : les jeunes adultes de 16-18 ans (Bourdon et Roy, 2004, Rousseau et al., 2010, Villemagne, 2007;), les adultes analphabètes ou sans formation de base (Ouellet, 2005) et les jeunes adultes d'immigration récente (Potvin et Leclercq, 2010, 2011).

En dépit du besoin d'intensifier la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation des adultes (CST, 2009), le secteur de la formation des adultes en milieu scolaire dispose d'études qui décrivent le profil des élèves adultes au-delà des aspects sociodémographiques. Sans prétendre dans ce document faire une synthèse de ces études, le sous-comité retient à leur sujet qu'une proportion des élèves adultes des CEA se compose d'adultes :

- désirant obtenir un diplôme pour évoluer professionnellement ou pour répondre à de nouvelles exigences professionnelles précises;
- souhaitant développer leurs compétences parentales pour soutenir leurs enfants dans leur cheminement scolaire;
- cherchant à dépasser leur modèle familial et contrer les effets de reproduction sociale;
- souhaitant maîtriser la langue (lecture, écriture et calcul) pour l'intégration sociale et professionnelle;
- visant la finalisation rapide de leur formation initiale;
- désirant obtenir des « préalables » pour accéder à d'autres études;
- nouveaux arrivants devant maîtriser la langue commune pour s'intégrer;
- bénéficiaires de programmes gouvernementaux de soutien financier;
- retraités désirant rester actif pour assurer leur qualité de vie et leur autonomie.

Des études mettent souvent en relief les contraintes et les difficultés vécues par les élèves. Celles-ci décrivent en particulier les difficultés relatives aux responsabilités familiales ou financières ainsi que les problèmes de confiance en soi liés à des expériences passées éprouvantes. Aussi, nombre d'études (Boutinet, 2004, 2005, Bernard et Liétard, 1993, Knowles et al., 2005, Merriam et al. 2007) montrent l'importance et l'influence de la trajectoire passée sur le rapport individuel des adultes à la formation. Par exemple, de jeunes adultes issus de l'immigration, qui éprouvent des difficultés en formation générale des jeunes, ont vécu au préalable des cheminements migratoires complexes et ont besoin d'une assistance particulière pour évoluer convenablement dans leurs études (Potvin et Leclercq, 2010, 2011). De même, des travailleurs analphabètes doivent composer à l'âge de 50 ans avec leur nouveau statut d'élève suite à la perte d'un emploi (Bélanger et Voyer, 2004). Un autre exemple typique de la réalité des élèves adultes concerne les situations d'intermittence dans la trajectoire scolaire justifiée pas les obligations financières.

En définitive, les études qualitatives consultées par le sous-comité révèlent la grande diversité de profils d'élèves adultes et la complexité de l'expérience du retour aux études. Les personnes qui étudient à l'âge adulte proviennent d'horizons multiples et sont marquées par des expériences de toutes sortes. Les enseignantes et les enseignants de la FGA interviennent ainsi auprès d'individus pour qui la fréquentation scolaire s'avère une situation inhabituelle, voire marginale. Selon plusieurs études, l'intervention éducative doit tenir compte de l'expérience individuelle de l'adulte – marquée de déconvenues, de succès, d'attentes, d'anticipations – puisque l'expérience interfère dans le processus d'apprentissage. Elle peut agir comme un levier ou une contrainte. Les enseignants compétents auprès de la population adulte disposent d'un répertoire de stratégies et de méthodes andragogiques qui respectent l'expérience et le contexte de l'adulte, ce qui maximise l'efficacité de l'apprentissage (Bernard et Liétard, 1993 : Knowles et al., 2005). Ces enseignantes et ces enseignants doivent pouvoir se référer aux responsabilités propres à la vie adulte pour rendre l'apprentissage plus significatif. En effet, ils enseignent à des élèves à l'identité plurielle qui concilient études et responsabilités multiples – familiale, citoyenne, professionnelle – dans une société de plus en plus complexe (Boutinet, 2004).

L'élève adulte évolue dans un environnement social plus contraignant que celui du jeune élève de la FGJ. Des études en andragogie ont indiqué, à juste titre, l'influence du contexte individuel dans le processus d'apprentissage des adultes. Ainsi, l'enseignant de la FGA possède une connaissance des principaux enjeux liés aux défis du retour aux études: transitions professionnelles, reconversions identitaires à un âge avancé, craintes de l'infantilisation. Il sait également intervenir avec des classes composites, des personnes aux niveaux de maturité variables, etc. Sa connaissance des conditions de la vie adulte lui permet de sélectionner les stratégies andragogiques les plus appropriées et d'identifier les ressources disponibles qui aideront l'adulte à cheminer vers la réussite de son projet.

4.3. Regroupement et instance de représentation des élèves adultes

Les adultes de la FGA peuvent se regrouper pour faire valoir leurs préoccupations et confier les fonctions de représentation à une association. Le Mouvement québécois des adultes en formation (MQAF) constitué en 2005, regroupe des étudiantes et étudiants adultes des trois ordres d'enseignement. Ce mouvement s'est doté d'objectifs précis et d'un programme politique qui vise notamment « à lever les nombreux obstacles qui limitent l'accès aux études à l'âge adulte » (Site Internet du MQAF, 2011). Au cours des dernières années, le MQAF a exprimé des préoccupations et a formulé des réclamations. Certaines concernent directement les conditions d'études des élèves des CEA.

Le MQAF estime que l'éducation des adultes s'avère le « *parent pauvre* » de l'éducation au Québec. Dans un mémoire présenté au MELS, il souligne la question *des budgets qui y sont consacrés, des enveloppes budgétaires fermées au secondaire professionnel et au collégial* (...) ainsi que de la précarité généralisée des enseignantes et enseignants de l'éducation des adultes (MQAF, 2007). Le MQAF considère l'importance du statut d'adultes dans les CEA et valorise la mise en œuvre des préceptes andragogiques par tous les intervenants impliqués dans le parcours éducatifs de l'adulte.

Synthèse du chapitre IV

Le secteur de la formation générale des adultes répond à un nombre important d'élèves québécois, situation qui incite à ne pas le considérer comme un secteur marginal du système d'éducation. L'effectif étudiant connaît une croissance forte et constante depuis les dix dernières années. Il s'avère difficile de dresser un portrait typique de l'élève adulte en FGA compte tenu de la grande variété de personnes avec des profils, des expériences et des besoins extrêmement variés. On y trouve des adultes de tous les âges, avec une proportion importante de jeunes adultes de moins de 24 ans, mais une augmentation du nombre d'adultes plus âgés. Les élèves étudient sous différents types de fréquentation, les études à plein temps n'étant qu'un type parmi d'autres. La tendance est forte chez les adultes à utiliser des modes particuliers de formation, comme l'autodidaxie et la formation à distance. Les dix services d'enseignement en FGA sont tous fréquentés, ce qui semble faire écho à la grande diversité des besoins et des trajectoires personnelles. La description des élèves adultes en FGA dans ce chapitre suggère également que la pratique de l'enseignement en FGA doit répondre à une demande éducative d'une grande complexité. Des études qualitatives portant sur les adultes en formation font état d'enjeux particuliers propres à l'apprentissage à l'âge adulte et de la nécessité de connaître les méthodes et les stratégies d'enseignement adaptées pour intervenir adéquatement auprès de cette population. Depuis quelques années, les élèves de la FGA font entendre leurs préoccupations auprès d'une association à caractère national qui demande, entre autres, des conditions d'études respectueuses de leur statut d'adulte et répondant mieux à leur besoin.

Chapitre V : Organisation et fonctionnement de la formation générale des adultes

Ce chapitre comprend quatre sections. La première section (5.1) est consacrée à la situation des CEA au sein de la structure ministérielle, tandis que la seconde (5.2) porte sur le cadre réglementaire et politique de la FGA. La troisième section (5.3) s'intéresse aux ressources financières. La quatrième section (5.4) traite du contexte des CEA en décrivant plusieurs spécificités du cadre organisationnel de la FGA. On y met également en relief les liens des CEA avec d'autres secteurs de l'éducation et les caractéristiques du curriculum de la FGA (programmes, services et conditions d'admission). Soulignons que les composantes plus directement liées à l'organisation du personnel enseignant des CEA (ex : conventions collectives) seront traitées au chapitre six.

5.1. Centres d'éducation des adultes et situation dans la structure administrative ministérielle

La formation générale des adultes est sous la responsabilité générale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et, plus particulièrement, sous celle du sous-ministre adjoint au secteur de la formation professionnelle et technique et formation continue (SFPTFC).

Sur le plan administratif, la direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) détient la responsabilité ministérielle du secteur de la formation générale des adultes. Composante à part entière du système d'éducation québécois depuis 1965, la mission générale des CEA s'inscrit aujourd'hui dans les grandes orientations établies en 1995 par le MELS pour l'ensemble du système éducatif : « instruire, socialiser et qualifier » (MEQ, 1996). Pour remplir cette mission, le secteur compte 189 centres d'éducation des adultes (CEA) en 2010 situés dans l'ensemble des régions du Québec. Ces centres sont les unités de gestion des services d'enseignement aux élèves adultes.

5.2. Cadre réglementaire et politique de l'enseignement en FGA

Le cadre formel d'organisation et de fonctionnement de la FGA est constitué de plusieurs composantes réglementaires dont certaines révèlent ses particularités. Les plus essentielles sont la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*, l'*Instruction annuelle* et les *Règles budgétaires* (Bessette, 2005). L'administration du secteur de la FGA tient compte également d'un cadre politique propre à l'éducation des adultes : la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) et du *Plan d'action* qui lui est associé (2002b). Nous décrivons plus amplement dans d'autres sections l'influence de chacune de ces composantes sur le fonctionnement des CEA.

Selon la Loi sur l'instruction publique (LIP) « toute personne qui n'est plus assujettie à l'obligation de fréquentation scolaire a droit aux services éducatifs prévus par les régimes pédagogiques établis par le Gouvernement » (...) dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire (LIP, 2010, art 448). En vertu de cette Loi, depuis 1988, les commissions scolaires se doivent d'offrir les services éducatifs aux personnes désignées comme « adultes » et s'assurer qu'ils soient dispensés par les centres d'éducation des adultes. Compte tenu de l'interprétation qui est faite de l'article 14 de la LIP, une personne peut s'inscrire à la formation générale des adultes si elle a atteint 16 ans, avant la date du 30 juin précédant sa demande

dans un CEA (LIP, art. 14). L'accueil des adultes dans les CEA est géré localement par le personnel de direction dont les pouvoirs et les fonctions sont délégués par la commission scolaire.

En outre, les directions de CEA doivent tenir compte du Régime pédagogique de la formation générale des adultes. En effet, le milieu de la FGA dispose d'un encadrement réglementaire qui lui est propre, distinct de celui qui prévaut dans les secteurs de la formation générale des jeunes et de la formation professionnelle. Instauré en 1994, ce régime révèle des particularités de l'enseignement aux adultes dans le système scolaire.

L'une des particularités de la FGA concerne l'offre de services éducatifs. Les CEA rendent disponibles à la population adulte trois types de services qui touchent directement la tâche quotidienne des enseignantes et des enseignants de ce secteur : 1) des services de formation ; 2) des services d'éducation populaire et 3) des services complémentaires. Dans leur ensemble, ces services visent plusieurs objectifs : « 1° de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie; 2° de faciliter son insertion sociale et professionnelle; 3° de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail; 4° de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu; 5° de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre. » (LIP, 2010 : D. 652-2000, a. 1.).

Aussi, en vertu du Régime pédagogique, les CEA doivent offrir les dix services d'enseignement suivants : *le soutien pédagogique; l'alphabétisation; le présecondaire; le premier cycle du secondaire; le second cycle du secondaire; l'intégration sociale; l'intégration socioprofessionnelle; la francisation; la préparation à la formation professionnelle; la préparation aux études postsecondaires.* » (LIP, 2010 : D. 652-2000, a. 3.). Ceux-ci sont décrits plus amplement à la section 5.5.3. Soulignons seulement que les services offerts dans les CEA répondent à une grande diversité de besoins, ce qui caractérise la demande de formation des adultes.

En sus des services d'enseignement prévus par le Régime pédagogique, les commissions scolaires, notamment par le biais des centres, sont tenues d'offrir des services d'accueil et de référence ainsi que des services de reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires. Ces services ont été l'objet d'une importante opération de développement et de renouvellement au cours des dernières années (MELS, 2002b). Celle-ci a été complétée en 2007. Par ailleurs, la LIP prescrit la gratuité des services de formation aux adultes (LIP, 2010).

L'une des caractéristiques dominante du modèle d'organisation scolaire des CEA concerne une offre basée sur un accueil rapide et adapté aux demandes individuelles. Ce modèle éducatif existait déjà au début des années 1970 (Besette, 2005, TREAQ, 1973). Le réseau des CEA prévoit une offre des services aux adultes à tout moment de l'année, centrée sur l'analyse du besoin de formation des adultes, sur la reconnaissance de leurs acquis et sur le soutien à la poursuite des études. Le réseau assure une prestation d'enseignements très diversifiés et du soutien pédagogique ponctuel pour la réussite d'un cours seulement ou pour un programme complet.

L'organisation des services de la FGA trouve plusieurs de ses fondements dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) et du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*

(Gouvernement du Québec, 2002b). Il s'agit d'une troisième composante essentielle qui marque l'organisation des CEA. Globalement, la Politique incite les acteurs de l'éducation des adultes à « *susciter la demande de formation ; à accueillir, conseiller et accompagner l'adulte dans sa démarche ; à lui offrir des services adaptés à sa situation.* Elle invite également les responsables (...) à *travailler en collaboration et en complémentarité avec les partenaires.* » (MEQ : 2002b : 1). La Politique contribue de plus à consolider un système d'organisation scolaire souple qui intervient en amont de la formation.

Selon Mercier (2002), qui a été directeur de la formation générale des adultes au ministère de l'Éducation pendant plus de dix ans, *la politique met de l'avant trois principes* qui se ramènent à trois mots; adaptabilité, mobilité et globalité. *L'adaptabilité des services permet de tenir compte des spécificités de la formation des adultes (temps partiel, enseignement modulaire, enseignement à distance, en ligne, etc.) ; la mobilité de la clientèle vise à favoriser son aller-retour de l'entreprise à l'école, de l'école à l'entreprise, de la famille à l'école ; la globalité des apprentissages confirme l'importance des apprentissages tant formel que non formel et informel et le fait que ceux-ci doivent être pris en compte dans l'établissement du portrait de l'adulte* (Mercier, 2002, p. 13).

Il convient de souligner que la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) et le *Plan d'action* qui l'accompagne (Gouvernement du Québec, 2002b) décrivent des orientations relevant du Gouvernement du Québec et non pas strictement du MELS. En effet, plusieurs ministères, considérés partenaires du MELS, sont signataires de cette politique, dont les ministères voués à l'emploi et à l'immigration. Instaurée en 2002, cette politique se veut « rassembleuse, mobilisatrice et structurante » (Gouvernement du Québec, 2002, p.1). Tout en inscrivant l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, la Politique sollicite l'engagement de l'ensemble des acteurs de la société québécoise. Elle interpelle ainsi directement les gestionnaires de l'éducation des adultes à « lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance » et faire preuve d'une plus grande ouverture dans son offre de services de formation pour assurer une véritable réponse à la demande des adultes (Ibid, p. 29).

5.3. Ressources budgétaires pour le fonctionnement des CEA

La réalité financière des CEA comporte plusieurs particularités qui influencent grandement la gestion du personnel enseignant en FGA. Dans cette section, nous identifions les principales sources de financement (5.3.1) et nous faisons mention des règles de financement et des contraintes de gestion (5.3.2).

5.3.1. Sources de financement

Les gestionnaires de centres d'éducation des adultes disposent de différentes sources financières pour réaliser leur mission. On distingue trois principales sources.

La principale source de financement des CEA provient des allocations de base versées par le Conseil du trésor au ministère de l'Éducation. Ces sommes sont transférées et versées annuellement à chaque commission scolaire de manière récurrente. Le niveau de financement consenti à chaque CEA est basé sur la fréquentation des élèves inscrits aux services

d'enseignement selon le calcul de la tâche en équivalent temps plein (ETP). Globalement, cette allocation de base est fondée sur le calcul de l'effectif scolaire, selon la règle suivante : nombre d'heures reconnues / unité de mesure d'un élève ETP (900 heures/année) (Bessette, 2005).

Contrairement à ce qui prévaut au secteur de la formation générale des jeunes, *l'allocation de base pour les activités éducatives en FGA comprend une enveloppe budgétaire fermée a priori, et une enveloppe budgétaire ouverte variant en fonction du niveau d'activités réalisées dans l'année scolaire* (MELS, 2010b, p. 25). L'enveloppe fermée est dédiée à la prestation des services de formation pour les élèves de 16 ans et plus, alors que l'enveloppe budgétaire ouverte sert à la formation à distance et aux services de reconnaissance des acquis.

De plus, les dispositions des Règles budgétaires excluent le financement dédié à des services offerts à certaines catégories d'élèves, comme les personnes bénéficiaires de formation de la main-d'œuvre, les participants à des activités de culture personnelle ou de perfectionnement au travail ou les individus, groupes ou entreprises intéressés à des activités éducatives autofinancées (MELS, 2010b, p. 30). Les activités dédiées à ces catégories d'élèves sont soutenues par des financements spécifiques.

Une deuxième source, utile à la mise en œuvre d'activités liées à des financements spécifiques, est versée annuellement sur une base ponctuelle. Ces allocations sont rattachées à des projets ou des situations particulières identifiées par le MELS. Par exemple, au cours des dernières années, des fonds spécifiques ont été versés pour assurer l'implantation des nouveaux programmes d'études, pour bonifier l'offre de formation continue ou pour assurer l'offre de formation dans les centres de détention.

Une troisième source importante de financement des CEA provient de programmes d'autres ministères ou organismes commanditaires. Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale, en particulier, contribue significativement au financement de la FGA par des subventions versées aux personnes assistées sociales ou sans emploi et qui retournent aux études. De même, certains CEA utilisent des fonds provenant du ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MIC) pour la francisation. À ce sujet, notons en premier lieu que ces sommes semblent varier de manière importante selon la conjoncture économique et sociale. En second lieu, retenons que les organismes commanditaires posent des exigences de fonctionnement (ex. : temps de présence auprès des élèves) qui peuvent être incompatibles avec les conditions de la convention collective (ex. : horaires et heures de travail des enseignantes et des enseignants) (Bessette, 2005, p. 205).

5.3.2. Règles de financement et contraintes de gestion

Il convient de retenir au sujet du financement des CEA - composite et variable - qu'il est structuré en bonne partie sur la base de règles qui ne sont pas nécessairement harmonisées avec le mode de fonctionnement d'inscriptions des élèves en entrées continues et de sorties variables comme l'a illustré Bessette dans une étude de cas sur la gestion des CEA. Celle-ci indique que ce financement impose aux gestionnaires de CEA un contrôle très serré des budgets par un suivi régulier du calcul des ETP et du cumul des ETP (Bessette, 2005, p. 204).

Dans un avis de 2003 portant sur le financement, la TREAQFP demandait au ministère de nouvelles règles d'encadrement budgétaires avec une enveloppe pondérée en fonction de certaines catégories d'élèves (TREAQFP, 2003, p. 11) et un financement selon le nombre d'élèves et non de ETP générés (p. 14).

Il faut souligner également que, contrairement à ce qui prévaut au secteur de la formation générale des jeunes, l'embauche des enseignants n'est permise qu'en fonction du nombre d'inscriptions dans ces services, lequel varie constamment au cours de l'année scolaire. *Les postes d'enseignement sont ainsi affectés semestriellement ou annuellement selon la clientèle et l'organisation des centres. (...) Les places sont contingentées par les règles budgétaires déterminées par le ministère de l'Éducation et par la distribution des heures/groupes autorisées qui en découlent ainsi que par les aléas d'Emploi-Québec* (Bessette, 2005 : 91).

5.4. Contexte organisationnel des centres d'éducation des adultes

La section précédente a déjà indiqué que la gestion des CEA était sous la responsabilité des commissions scolaires. Il s'avère utile par ailleurs de décrire plus amplement le fonctionnement des CEA pour mieux voir la spécificité de ces institutions.

5.4.1. Services éducatifs complémentaires en formation générale des adultes

Les services éducatifs complémentaires sont des services de soutien, d'appui, d'aide et de prévention. Ils sont destinés à tous les élèves adultes inscrits dans les CEA (MELS, 2009b). Ils visent à soutenir la persévérance et la réussite du projet personnel de l'adulte, afin de favoriser son intégration sociale et professionnelle (MELS, 2009: 3). L'implantation de ces services est assez récente dans les CEA : ils ont été implantés dans la foulée de l'établissement d'un cadre de référence établi par le ministère en 2009 avec le souci de répondre aux adultes. Les services offrent une assistance importante compte tenu de la complexification des trajectoires de vie des adultes d'aujourd'hui.

Il s'agit notamment d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, de psychoéducation, de psychologie, de santé et de services sociaux, d'orthophonie, d'animation de vie étudiante, etc. Les services éducatifs complémentaires interagissent également avec les services éducatifs de formation et avec les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dont nous traiterons plus amplement dans une autre section.

5.4.2. Commissions scolaires linguistiques

Comme nous l'avons déjà signalé, il y a 189 centres d'éducation des adultes au Québec. Ceux-ci sont rattachés à l'ensemble du réseau des 72 commissions scolaires. Plus précisément, il y a 130 CEA francophones, 29 CEA anglophones et trois CEA liés à des commissions scolaires à statut particulier associées aux communautés autochtones.

5.4.3. Affiliations syndicales des enseignantes et enseignants

Tout comme dans l'ensemble du réseau scolaire, le personnel enseignant des CEA est syndiqué. Celui-ci bénéficie d'un mode de représentation et d'affiliation syndicale similaire à celui des enseignantes et des enseignants qui prévaut pour le personnel du réseau public d'éducation de niveau secondaire. Les conditions de travail des enseignants de la FGA sont établies par une convention collective et chaque enseignante et enseignant est représenté par son syndicat local, affilié à l'une des trois grandes centrales syndicales : la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et la Quebec Provincial Association of Teachers (QPAT).

Le chapitre six décrit en détail la situation des statuts d'engagement du personnel, de l'affectation des tâches et des conditions d'emploi des enseignantes et des enseignants établis par les conventions collectives. Pour l'heure, il s'avère utile de souligner que la gestion du personnel enseignant dans les CEA relève en grande partie des commissions scolaires. En effet, en vertu de la Loi sur l'instruction publique (LIP), les commissions scolaires sont responsables de la décision d'embauche, de l'affectation du personnel et de son engagement (LIP, Art. 251, Art. 259, Art. 261.01, Art. 261). Les directions de centres, quant à elles, doivent déterminer leurs besoins en ressources enseignantes et les catégories d'emplois susceptibles de répondre à leur besoin (art 96.20). La gestion du personnel se fait également sur le plan local, les directions de centres fixant les tâches, les horaires, etc., dans le respect des dispositions de la convention collective (LIP, art 96.20). Bessette (2005) confirme le partage de responsabilités qui existe dans les faits :

« C'est la direction qui signale les besoins du centre en termes de personnel et fait les demandes qui s'imposent auprès du bureau des ressources humaines de la commission scolaire pour l'affectation du personnel permanent et pour l'engagement du personnel temporaire. Lorsque la direction des ressources humaines lui fait parvenir la liste des personnes qui seront affectées à son centre, la direction du centre peut alors les assigner à des tâches particulières selon leurs compétences. » (2005 : 123)

Nous verrons, au chapitre six, que le MELS intervient directement dans le processus d'affectation puisqu'il détient la responsabilité d'autoriser l'embauche du personnel sans autorisation d'enseigner (LIP, art. 25), situation extraordinaire qui concerne nombre d'enseignantes et d'enseignants de la FGA.

5.4.4. Diversité des lieux : formation en présentiel au CEA, formation à l'externe et formation à distance

Contrairement à la situation de la formation générale des jeunes, l'offre de formation en FGA permet la poursuite des études secondaires dans une diversité de lieux. Ce trait caractéristique de l'organisation de l'éducation des adultes prévaut depuis les origines du réseau et répond à ses intentions d'accessibilité (CEFA, 1982 ; MELS, 2007).

Puisque la majorité des élèves adultes inscrits en FGA fréquentent les centres d'éducation des adultes, le « centre » (et non l'école) s'avère, la plupart du temps, le véritable lieu de travail de

la plupart des enseignants⁷. Doté de salles de classe, de laboratoires informatiques, etc., le « centre » constitue le principal espace physique où se déroule la formation.

Une part des élèves adultes étudie cependant dans des organismes externes : centres communautaires, milieux de travail, milieux carcéraux, centres de réadaptation par exemple. Actuellement, aucune donnée quantitative précise ne permet d'estimer le nombre d'élèves adultes qui étudient hors des CEA. Du reste, qu'ils étudient dans un centre ou à l'externe, les élèves sont tous formellement inscrits en FGA, la gestion de leur dossier relevant de chaque CEA. De même, précisons que les enseignantes et les enseignants qui travaillent en externe relèvent d'une commission scolaire.

Enfin, une autre partie des élèves adultes poursuit ses études à distance. Ces élèves profitent du matériel d'apprentissage et d'évaluation adapté, imprimé ou en ligne, et d'un encadrement individualisé. La formation à distance existe depuis le milieu des années 90 en formation générale des adultes (SOFAD, 2007) et la proportion des élèves à distance, assez importante aujourd'hui, connaît une croissance importante tel qu'il a été mentionné au chapitre quatre.

5.4.5. Taille des CEA et situation géographique

Grâce au réseau étendu des commissions scolaires, la formation générale des adultes est offerte dans toutes les régions du Québec. On compte 189 centres d'éducation des adultes au Québec qui desservent 198 375 adultes en FGA en 2010-2011.

Aussi, les régions urbaines offrent généralement leurs services dans des CEA de grande taille avec une fréquentation allant au-delà de 3 000 adultes. En revanche, les régions éloignées des grands centres urbains comptent de plus petites unités dont certaines rejoignent moins de 100 adultes par an. Le tableau IX décrit la répartition des 171 CEA en opération au cours de l'année 2009-2010.

Tableau IX : *Nombre de centres d'éducation des adultes au secteur public selon l'effectif en 2009-2010*

Nombre de centres d'éducation des adultes	Nombre d'adultes
21 centres	plus de 3 000 adultes (le plus peuplé 5 568)
32 centres	entre 2 000 et 2 999
55 centres	entre 1 000 et 1 999
37 centres	entre 100 et 999
26 centres	entre 1 et 99 adultes
Total : 171 centres	

Source : MELS, DRSI, PI, (2010). Portail informationnel, Dénombrement FGA, en date du 30 avril 2011, système Charlemagne, bilan 3 de 6 de l'année scolaire 2010-2011.

⁷ Quelques CEA, situés en région, partagent des locaux avec l'école secondaire.

5.4.6. Mode de fonctionnement des classes en FGA : entrées continues et sorties variables, horaire flexible et classes multiniveaux

Depuis ses origines, la FGA a adopté un mode d'offre de services et de fonctionnement des classes qui se distingue grandement de celui qui a été adopté dans les autres secteurs de niveau secondaire (Bessette, 2005). Conformément aux valeurs d'accessibilité et d'équité préconisées par ce réseau, les CEA fonctionnent sur la base de la formule « d'entrées continues et de sorties variables ». Par ailleurs, l'organisation n'est pas basée sur l'année scolaire de septembre à juin, ni sur un fonctionnement en cohorte. Les élèves adultes peuvent entamer leur formation à tout moment de l'année (entrées continues) et étudier à leur propre rythme selon les capacités et les contraintes liées à leur parcours de vie (sorties variables). Dans son étude, Bessette montre que dans des CEA, les périodes de pointe d'entrée en formation sont les mois de septembre, octobre, novembre, janvier et février. Celle-ci identifie aussi des périodes de pointe pour les « sorties » de formation qui correspondent à la demande de personnel dans certains secteurs de l'activité économique, demande qui incite des adultes à interrompre leurs études momentanément (par exemple : les chantiers de construction ou l'agriculture) (2005, p. 115). Avec ce type d'organisation, les CEA sont préparés à accueillir des adultes souvent en situation de transition comme, par exemple, des personnes qui se trouvent subitement sans emploi, des jeunes parents effectuant un retour aux études après avoir élevé leurs enfants, des adultes qui souhaitent compléter un seul cours essentiel à la poursuite au CEGEP (un préalable) ou encore des immigrants nouvellement arrivés au pays (Bélangier et Voyer, 2004).

Ajoutons que les activités se déroulent selon des horaires flexibles, les cours étant donnés le jour et en soirée. De plus, les classes des CEA sont organisées par groupes « multiniveaux » comprenant, par exemple, des élèves de la première année du secondaire à la cinquième. Cette formule, qui est la pratique courante dans les CEA, demande d'offrir un enseignement individualisé, modulaire et par objectifs (Bessette, 2005, p. 106). Les caractéristiques de l'enseignement individualisé et ses impacts sur les exigences de la compétence professionnelle de la FGA seront décrits au chapitre sept.

Pour l'heure, il faut principalement retenir que les CEA sont des organisations éducatives qui fonctionnent sur la base de mécanismes d'inscriptions et de cheminements scolaires très souples et ouverts pour répondre aux besoins de la clientèle adulte.

5.4.7. Accueil et admission dans les CEA

Toutes les personnes qui souhaitent obtenir des renseignements au sujet des services des CEA s'adressent directement à l'établissement ou à la commission scolaire. Généralement, dans chaque CEA une personne est attitrée à l'accueil et à l'information à la population. Les demandes d'admission dans les centres d'éducation des adultes sont reçues et traitées localement tout au long de l'année ; une telle structure d'accueil est nécessaire pour l'entrée continue des adultes en classe.

5.4.8. SARCA et autres services offerts par les CEA

Les Services d'aide, de référence, d'accompagnement et de conseil (SARCA), sont des services pertinents pour identifier et aider à réaliser le projet de formation de chaque élève. Ils existent depuis l'origine des centres d'éducation des adultes et ils ont été bonifiés suite aux recommandations de la Politique gouvernementale de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002a). Les SARCA débutent leur intervention bien souvent avant l'entrée de l'élève, à son entrée au CEA, et la poursuivent tout au long de la démarche de formation de l'adulte. Ils visent l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi, de ses ressources et de ses limites, d'une information appropriée concernant son environnement, d'une capacité à cerner ses aspirations et à se donner des objectifs (MELS, 2009a, p. 11). Ils permettent à l'élève de connaître les étapes de son projet de formation et les ressources disponibles pour l'aider à atteindre ses objectifs. Ils interviennent de manière à soutenir la continuité de sa démarche de formation.

5.4.9. Liens entre les services de la CEA et les services de la formation professionnelle

De tout temps, les services de la FGA ont entretenu des relations étroites avec le secteur de la formation professionnelle, secteur dont la mission est de former des personnes pour l'exercice de métiers suite à l'obtention du diplôme d'études professionnelles (DEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) ou d'une attestation d'études professionnelles (AEP). Ces derniers visent à répondre à des besoins ponctuels de main-d'œuvre (MELSc, 2010).

En plus des affinités inhérentes à leurs relations structurelles⁸, les liens étroits qui existent entre la direction de la FGA et celle de la FP s'expliquent principalement par le fait qu'une part importante de la demande de formation des adultes exprime un besoin lié à l'emploi : intégration à l'emploi, réinsertion ou réorientation professionnelle, mise à niveau et qualification, certification, reconnaissance des compétences professionnelles, etc. Les services offerts à la FGA sont orientés vers le développement de savoirs de base (compétences communes et compétences diversifiées) qui peut s'amalgamer ou s'acquérir en continuité avec la formation professionnelle de niveau secondaire. Puisque plusieurs élèves de la FGA étudient dans une perspective d'emploi, les enseignantes et les enseignants de la FGA ont généralement développé une connaissance des services et des activités offerts par le secteur de la formation professionnelle. Par exemple, ceux-ci connaissent les programmes de concomitance FG-FP qui permettent à leurs élèves de « s'inscrire à un programme de formation professionnelle même s'ils n'ont pas encore obtenu les unités de 4^e ou de 5^e secondaire requises pour y accéder (MELS, 2010b, p. 9). Ainsi, un adulte peut suivre à la fois des cours de formation générale et de formation professionnelle, et ce, dans la plupart des cas au centre de formation professionnelle. L'enseignement visant la formation générale est dispensé par une enseignante ou un enseignant de la FGA.

Ce partenariat entre secteurs existait bien avant l'instauration de la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) mais il paraît aujourd'hui s'intensifier sous l'impulsion de politiques plus récentes. Le *Plan d'action éducation, emploi et productivité* (MELS 2008b), tout particulièrement, incite les CEA et les centres de formation professionnelle à travailler de concert avec les partenaires économiques

⁸ Rappelons que ces deux directions relèvent officiellement du même secteur au sein du ministère soit « la formation professionnelle et technique et formation continue ».

du Québec et le secteur de la FGA pour relever les défis liés à la productivité. De plus, avec des incitatifs financiers, le personnel CEA offre davantage de services sur mesure dans les entreprises en plus de participer à diverses initiatives de formation liée à l'emploi.

5.4.10. Liens entre le secteur de la formation générale des adultes (FGA) et le secteur de la formation générale des jeunes au secondaire (FGJ)

Historiquement, le secteur de la formation générale des adultes (FGA) ne semble pas avoir entretenu de liens étroits avec le secteur de la FGJ comparativement à ce qui prévaut avec le secteur de la formation professionnelle. Selon Wagner (2002), le secteur de l'éducation des adultes s'est longtemps structuré en marge voire même en réaction au système scolaire. Il faut dire qu'avant 1988, la Loi sur l'instruction publique (LIP) ne permettait pas, comme aujourd'hui, le passage accéléré des élèves du secteur secondaire jeune au secteur de la FGA. Compte tenu des restrictions de la LIP, les jeunes adultes qui entamaient des études au secteur adulte ne transitaient pas directement de la FGJ à la FGA, situation qui aurait obligé les directions de centres ou les enseignants à une collaboration plus naturelle.

Il y a une tendance plus récente de transition rapide – voire de passage direct - de jeunes élèves qui quittent l'école secondaire pour le centre d'éducation des adultes. Cette tendance semble faire écho aux difficultés de jeunes élèves du secteur régulier à persévérer. Selon nous, cette tendance explique en partie un rapprochement entre les deux secteurs.

Ce rapprochement s'observe autant sur le plan pratique que politique. Le nombre de nouveaux élèves effectuant un passage direct à l'éducation des adultes impose la nécessité d'une plus grande cohérence dans le traitement administratif des dossiers étudiants. Bien que la situation ne semble pas bien documentée, des études tendent à révéler le besoin d'une plus grande coordination (Potvin et Leclercq, 2010, 2011). En effet, les enseignantes et les enseignants, ainsi que les gestionnaires des deux réseaux, paraissent vouloir unir leurs efforts pour participer à la réussite du plus grand nombre d'élèves. Ceci a été encouragé par la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue* qui valorise une éducation tout au long de la vie (Gouvernement du Québec, 2002a) ainsi que par le Plan d'action, *Tous ensemble pour la réussite scolaire*, qui énonce l'objectif d'un taux de diplomation de 80 % en 2020 (MELS, 2009b, p. 7). Le Programme de retour en formation des 16-24 ans, instauré en 2006-2007, a également accentué les échanges entre les écoles et les CEA.

5.4.11. Liens entre le secteur de la formation générale des adultes (FGA) et les organismes communautaires et d'éducation populaire

Conformément à sa mission, le secteur de la FGA offre divers services dont ceux d'éducation populaire. Ainsi, nombre de CEA offrent, dans leurs propres établissements, des cours (non crédités) à la population : informatique, compétences parentales ou cuisine, par exemple. En plus de ces services, les CEA agissent à titre de partenaires avec les organismes communautaires et d'éducation populaire dans l'offre des services de formation. Cette relation étroite s'est naturellement construite au cours de l'histoire même de la FGA (MELS, 2007, Wagner, 2002) malgré, il faut le spécifier, certaines différences dans les conceptions éducatives au sein des deux réseaux, particulièrement perceptibles en alphabétisation.

La plupart des CEA s'associe à des groupes communautaires et d'éducation populaire pour dispenser des services d'enseignement ou d'accueil. Concrètement, cette association implique que des adultes puissent réaliser leurs apprentissages au sein même d'organismes externes – autonomes – qui utilisent des approches et du matériel pédagogiques particuliers. De plus, puisque le milieu communautaire est fréquenté, pour une bonne part, par des populations vulnérables et des personnes peu scolarisées, les intervenants contribuent directement au processus d'expression et d'identification de la demande éducative. En effet, nombres d'élèves adultes ont entamé des études au CEA suite aux conseils offerts par des intervenants du milieu communautaire (Bélanger et Voyer, 2004).

5.4.12. Liens entre le secteur de la formation générale des adultes (FGA) et le milieu collégial

Depuis le changement du régime d'études collégiales à l'été 2008, les CEGEPS ont obtenu l'autorisation d'ajouter, à leur offre actuelle, des cours de « mise à niveau ». Précisons qu'il ne s'agit pas de cours menant au diplôme d'études secondaires. Il s'agit plutôt de cours permettant aux étudiants d'acquérir des notions de niveau secondaire qui sont des préalables aux programmes d'études collégiales, notamment en langue d'enseignement, en langue seconde, en mathématique ou en sciences. Compte tenu de nouvelles ententes entre les collèges et les CEA, la formation des enseignantes et des enseignants de FGA peut être dispensée au sein des collèges. Dans le même esprit d'ouverture, des élèves adultes du milieu collégial sont autorisés à se déplacer au sein des CEA pour recevoir cet enseignement. Il s'agit d'ententes locales établies sur la base d'accords conclus entre les directions des deux institutions.

Dans cette foulée, de nouvelles règles administratives ont permis la reconnaissance des cours suivis en FGA dans les centres comme une partie intégrante de l'horaire de l'étudiante ou de l'étudiant et une composante de son cheminement scolaire. Par exemple, pour être reconnu à temps plein, l'étudiante ou l'étudiant doit pouvoir réaliser au moins 12 crédits de cours par session. S'il suit des cours dans un CEA, les crédits sont inclus dans ses 12 crédits. Cette nouvelle collaboration s'avère bénéfique pour les étudiantes et les étudiants, surtout pour ceux qui ont accès au programme de prêts et bourses du MELS. Cette entente résulte d'une initiative des instances ministérielles vouées à la FGA et aux études collégiales.

5.5. Curriculum d'études de la FGA

Les programmes d'études de la FGA sont regroupés dans un ensemble dit de la formation de base. Celle-ci comprend deux composantes : la formation de base commune (FBC) qui couvre les huit premières années de scolarité (l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire (1^{er} et 2^e secondaire) et la formation de base diversifiée (FBD) qui couvre le deuxième cycle du secondaire (3^e, 4^e, et 5^e secondaire) (MELS, 2011a, MELS 2010e).

5.5.1. Structure et type de programmes d'études en FGA

Dans leur structure, leur profil de cheminement et certaines orientations, les programmes d'études de la FGA se distinguent de la formation générale offerte au secteur jeune et ce, particulièrement pour la formation de base commune.

Globalement, « les programmes d'études de la formation de base visent le développement de l'agir compétent de l'adulte dans une grande diversité de situation de vie » (MELS, 2011a, p. 3). La FBC présente des programmes pour l'apprentissage du français, langue d'enseignement, de l'informatique, de la mathématique et de l'anglais, langue seconde. Ces programmes ne sont pas obligatoires, mais d'un point de vue pédagogique, ils sont préalables aux programmes de 2^e cycle (FBD). Le programme de formation de la FBC comporte également des programmes qu'on dit axés sur les rôles sociaux des adultes. Ces programmes ne sont pas obligatoires et ne sont pas non plus préalables aux programmes de la FBD. Ce sont les programmes de relations avec l'environnement ; technologie ; vie professionnelle et relationnelle, santé ; fonctionnement du monde du travail ; choix professionnel ; vie sociale et politique ; collectivité et culture ; pratique de consommation. Soulignons que tous ces programmes constituent une « offre » de formation et qu'ils sont différents des programmes en formation générale des jeunes.

La figure 2 présentée en annexe 3 synthétise les quatre principales composantes de la formation de base commune : les domaines généraux de formation (DGF), les compétences polyvalentes, les domaines d'apprentissage et les cours.

Maintenant, nous décrivons les programmes d'études de la formation de base diversifiée (2^e cycle du secondaire) qui sont, quant à eux, une adaptation des programmes de la FGJ. Ceux-ci comprennent également les domaines d'apprentissage traditionnel : français langue d'enseignement, français langue seconde, mathématique, science et technologie, informatique, chimie, physique. Ils comprennent également le domaine de l'univers social (histoire et éducation à la citoyenneté et monde social), le domaine du développement de la personne (éducation physique, sexualité, prévention des dépendances) et le développement personnel (orientation professionnelle personnalisée).

Ainsi, les contenus des programmes de la FBD sont les mêmes que ceux du secteur de la FGJ mais les situations d'apprentissage présentées sont davantage liées à la réalité des adultes. Ce choix s'explique, en partie, par la nécessité d'offrir aux adultes qui visent l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) la même formation que celle exigée à la FGJ. En FBD, une autre différence entre les programmes des deux secteurs réside dans le fait qu'à la FGA, les programmes sont divisés en cours comptant d'une à quatre unités chacun (25 heures ou ses multiples), alors qu'à la FGJ les programmes portent sur une année scolaire. Grâce à cette structuration des cours en FGA, il est possible d'offrir un enseignement modulaire et progressif, par bloc de 25 heures, et d'assurer ainsi la gestion des groupes à entrée continue et sortie variable.

La figure 2 en annexe 4 synthétise les quatre principales composantes de la formation de base diversifiée : les domaines généraux de formation (DGF), les compétences transversales, les domaines d'apprentissage et les cours.

Si l'on compare les deux figures, on constate que les « domaines d'apprentissage » sont également semblables en FBC et FBD. Toutefois, on ne trouve pas le domaine des Arts en FBC, et le domaine *Développement professionnel* est nommé *Vie professionnelle* en FBC pour le rendre plus près des situations de vie des adultes de la formation de base commune.

Il est en outre pertinent d'indiquer les caractéristiques propres aux « domaines généraux de formation » et des « compétences polyvalentes », autres composantes des programmes. Les « domaines généraux de formation (DGF) » de la FBC et de la FBD sont presque identiques, à l'exception du DGF Médias, qui est absent de la FBC : les médias étant partie intégrante des situations de vie présentées aux adultes dans plusieurs programmes d'études. Les contenus sont traités dans une visée d'interdisciplinarité et de conceptualisation des rôles de la vie adulte. La centration de l'enseignement sur les situations de vie des adultes s'avère une orientation proprement andragogique (Knowles et al, 2005) comme nous l'exposerons plus amplement au chapitre sept. Cette orientation déjà présente dans les programmes antérieurs (MEQ, 2003, 2005) a été consolidée au moment de la dernière réforme curriculaire (DEAAC, 2008).

Les programmes d'études de la FBC présentent six « compétences polyvalentes ». On les nomme « polyvalentes » car elles comportent des actions propres aux situations traitées dans un cours donné. Elles varient donc en fonction des situations abordées d'un cours à l'autre. Les neuf compétences transversales de la FBD sont les mêmes qu'en FGJ ; elles comportent une description unique (avec des composantes et des manifestations stables) qui « traversent » tous les programmes, d'où leur nom « transversales » et se développent en progression avec les compétences disciplinaires.

5.5.2. Caractéristiques particulières des programmes d'études de formation de base en FGA

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la formation de base de la FGA est structurée de manière différente de la formation offerte en FGJ. Ces différences peuvent cependant être davantage précisées. Dans le secteur de la FGA, elle se divise en deux parties. La première partie, la formation de base commune (FBC), couvre huit années de scolarité ; elle comprend l'alphabétisation, le présecondaire et le 1^{er} cycle du secondaire (1^{re} et 2^e secondaire). La deuxième partie, la formation de base diversifiée (FBD), couvre le 2^e cycle du secondaire (3^e, 4^e et 5^e secondaire).

Dans le secteur de la FGJ, la formation se divise en deux : le primaire et le secondaire. Le primaire comprend six années réparties sur trois cycles (1 et 2^e année, 3 et 4^e années et 5 et 6^e années). Pour sa part, le niveau secondaire, comprend cinq années réparties sur deux cycles (1^{re} et 2^e secondaire, et 3^e, 4^e et 5^e secondaire) (MELS, 2010, p. 10).

De plus, les programmes d'études de la FGA ont été élaborés en « prenant en compte des principes andragogiques qui placent l'adulte au centre de la formation et qui influent sur la qualité de son interaction avec le personnel enseignant » (MELS, 2010d, p.8). Lors du renouvellement du curriculum, le MELS a adopté à la fois une perspective socioconstructiviste et une approche par compétences, tout en maintenant également le cadre d'organisation de l'enseignement individualisé. À notre connaissance, même s'il y a une tendance à la

diversification des méthodes d'enseignement, le cadre d'organisation oblige encore, pour une bonne part, à un enseignement personnalisé.

En définitive, plusieurs différences sont observées entre les programmes d'études offerts au secteur de la formation générale des adultes et au secteur général des jeunes comme l'indique le tableau suivant.

Tableau X : *Synthèse des similitudes et différences entre les programmes d'études de la formation générale des adultes (FBC et FBD) et ceux du secteur de la formation générale des jeunes*

Éléments comparés	Formation de base commune (FBC)	Formation de base diversifiée (FD)
Structure des programmes	Différente car elle est divisée par cours et en unités	Différente car elle est divisée par cours et en unités
Division des programmes en unités	Différente	Différente
Contenus des programmes	Tous différents sauf pour les contenus disciplinaires (savoirs)	Mêmes mais pas entièrement. Ils sont adaptés sans être divisés par cours
Situations de vie	Différentes Axé sur compétence à traiter des situations de vie	Différentes Axé sur des compétences disciplinaires comme en FGJ
Domaines généraux de formation	Sensiblement les mêmes	Sensiblement les mêmes
Compétences transversale	Différentes en parties	Mêmes : compétences transversales

5.5.3. Services d'enseignements offerts en FGA

Nous avons déjà indiqué que l'offre comprenait dix services d'enseignement. Il convient ici d'en faire une description succincte pour ensuite indiquer le taux de participation pour chacun.

1. **Le soutien pédagogique** a pour but de permettre à l'adulte de bénéficier d'un soutien pédagogique pour faciliter son rattrapage et son passage d'un cours à un autre et l'aider à contrer ses difficultés d'apprentissage en cours de formation.
2. **L'alphabétisation** a pour but de permettre à l'adulte d'accéder, le cas échéant, à d'autres services de formation; d'augmenter ses capacités dans différents domaines d'apprentissage; d'exercer ses rôles familiaux et sociaux.
3. **Le présecondaire**, en vue d'offrir l'accès à l'enseignement secondaire ou, le cas échéant, à d'autres services de formation, a pour but d'amener l'adulte à accroître ses connaissances et ses habiletés en compréhension de l'écrit et en productions écrites dans la langue d'enseignement ainsi qu'en mathématique; d'acquérir les notions de base dans la langue seconde et dans d'autres champs de formation qu'il peut choisir parmi les matières à option.
4. **Le premier cycle du secondaire** a pour but de permettre à l'adulte de poursuivre le développement de ses connaissances dans les matières de base et dans les matières à option, en vue de lui donner accès au second cycle du secondaire ou, le cas échéant, à la formation professionnelle.
5. **Le second cycle du secondaire** a pour but de permettre à l'adulte de parfaire sa formation par la maîtrise des connaissances dans les matières de base et dans les matières à option, en vue de lui donner accès au diplôme d'études secondaires, à la formation professionnelle ou à des études postsecondaires.
6. **L'intégration sociale** a pour but de permettre à l'adulte qui éprouve des difficultés d'adaptation sur les plans psychique, intellectuel, social ou physique, l'accès à un cheminement personnel favorisant l'acquisition de compétences de base dans l'exercice de ses activités et rôles sociaux et, le cas échéant, la poursuite d'études subséquentes.
7. **L'intégration socioprofessionnelle** a pour but de permettre à l'adulte d'acquérir les compétences requises pour faciliter son accès au marché du travail et s'y maintenir ou, le cas échéant, de poursuivre ses études.
8. **La francisation** a pour but de développer chez les adultes, pour lesquels la langue française n'est pas la langue maternelle, les habiletés de base en français oral et écrit, facilitant, pour certains d'entre eux, leur intégration dans la collectivité québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail.
9. **La préparation à la formation professionnelle** a pour objet de permettre à l'adulte d'acquérir les préalables pour satisfaire aux conditions d'admission du programme professionnel choisi.
10. **La préparation aux études postsecondaires** a pour objet de permettre à l'adulte d'acquérir les préalables requis à cette fin.

Source : MELS et DEAAC, 2010

Au cours de l'année 2009-2010, le service d'enseignement le plus fréquent est le second cycle du secondaire. En nombre absolu, les inscrits sont près de 78 000 (MELS, SPRS et DSID, 2011). Trois autres programmes se démarquent par leur popularité auprès des adultes: la préparation à la formation professionnelle, l'intégration sociale et le premier cycle du secondaire. Les autres programmes qui répondent de manière prépondérante à leurs besoins sont la francisation et la préparation aux études postsecondaires.

5.5.4. Conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires

Longtemps, les règles de sanction pour l'obtention du diplôme d'études secondaires ont été les mêmes que celles pour le secteur de la FGJ (Turgeon et Wagner, 1998 ; Wagner, 2002). À la suite des États généraux sur l'éducation, le MELS a décidé de rehausser les exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Cette opération a touché également le diplôme d'études secondaires délivré au secteur de la formation générale des adultes. Depuis le 1^e juillet 2010, de nouvelles exigences sont donc entrées en vigueur.

Mais compte tenu des particularités des programmes d'études et du fait que les trajectoires scolaires des élèves adultes diffèrent sensiblement de celles des élèves du secteur jeune, les conditions d'obtention sont adaptées aux finalités des programmes de la FGA. S'il ne convient pas ici de décrire les niveaux d'exigences pour chacune des unités des domaines d'apprentissage, il est pertinent de savoir que les exigences sont quelques peu différentes – tout en étant comparables – pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Plus précisément, la base d'exigences demandée aux élèves comporte une composante commune aux secteurs de la FGA et de la FGJ et une composante particulière à la FGA. Comme l'indique le Conseil supérieur de l'éducation, l'élève adulte qui obtient un DES acquiert « (...) un diplôme équivalent à celui qui sanctionne la fin de la fréquentation scolaire obligatoire, tout en respectant les besoins des adultes et leur projet personnel au moment de l'obtention du diplôme » (CSE, 2008. p.47).

5.5.5. Programmes d'études de la FGA et réforme de l'éducation

Tout comme pour le secteur de formation générale des jeunes, les programmes d'études de la FGA ont été l'objet d'une opération de renouvellement. En effet, de nouveaux programmes d'études pour la formation de base commune et la formation de base diversifiée ont été rédigés par le ministère. Nous avons décrit succinctement les composantes de ces programmes. Ajoutons ici que les orientations de ces programmes s'inscrivent dans une double perspective d'enseignement/apprentissage, le socioconstructivisme et l'approche par compétences (Moussadak, Medzo et Fortier, 2004).

De l'avis de certains organismes, comme la Fédération autonome de l'enseignement (FAE, 2009a, 2009b), il s'avère difficile pour les enseignantes et les enseignants d'harmoniser les nouvelles perspectives d'enseignement compte tenu de l'organisation scolaire en FGA basée sur le fonctionnement d'entrées continues et sorties variables et de l'enseignement par objectifs à la base de l'enseignement individualisé. Beaucoup d'efforts ont été déployés par les acteurs du milieu de la FGA pour s'adapter aux nouvelles orientations.

Enfin, il faut préciser que l'implantation des nouveaux programmes d'études dans le réseau de la FGA se fait progressivement dans certains CEA depuis 2007-2008 malgré le caractère non-obligatoire de son implantation.

Synthèse du chapitre V

La description que nous avons faite de l'organisation des centres d'éducation des adultes et de leur mode de fonctionnement révèle à plusieurs égards la spécificité de ce secteur par rapport au secteur de la formation générale des jeunes. Il faut retenir, premièrement, que les secteurs de la FGA et de la FGJ ne relèvent pas de la même direction administrative et qu'ils ont chacun leur propre cadre réglementaire même s'ils partagent une mission générale commune, celle d'instruire, de socialiser et de qualifier. Deuxièmement, il est important de constater que la FGA offre de nombreux services d'enseignement différents de ceux offerts à la FGJ. Les SARCA s'avèrent également une caractéristique distinctive de la FGA. En fait, il faut constater la grande diversité des lieux et des moyens de formation. Troisièmement, la description permet de relever un mode très particulier de fonctionnement des classes basé sur les entrées continues et les sorties variables, avec horaires flexibles et classes multiniveaux. Il s'agit d'un mode typique à la FGA, qui comme nous le verrons plus loin, exige une pratique de l'enseignement particulière. Quatrièmement, soulignons que le mode de financement influence le fonctionnement des CEA, ce qui se répercute sur l'embauche des enseignantes et des enseignants. Enfin, il convient de retenir que les CEA sont des organisations très ouvertes sur l'externe ayant des liens avec d'autres composantes de la société et du système d'éducation.

Chapitre VI : Portrait actuel des enseignantes et des enseignants de la formation générale des adultes

Ce chapitre s'intéresse aux enseignantes et aux enseignants de la formation générale des adultes. Tout d'abord, il décrit leur situation d'emploi et son évolution (6.1.). Il dresse ensuite leur portrait sociodémographique (6.2) ainsi qu'un portrait socioprofessionnel sommaire à partir d'observations qualitatives (6.3). La partie 6.4 est consacrée à la situation de la formation des enseignantes et des enseignants en insertion professionnelle récente. Le chapitre se termine par des indications concernant les regroupements et les associations d'enseignantes et d'enseignants de la formation générale des adultes (6.5.).

6.1. Situation d'emploi des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et son évolution

La description de la situation d'emploi des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes souligne des caractéristiques relatives aux statuts d'emploi, à la tâche effectuée en heures en enseignement équivalent temps plein (ETP), au type de commission scolaire, à l'ancienneté, aux parcours professionnels et à la qualification légale notamment.

6.1.1. Nombre d'enseignantes et d'enseignants en formation générale des adultes et statuts d'emploi

Le secteur de la FGA compte aujourd'hui 9 445 enseignantes et enseignants (MELS et DGSC, 2011a). Depuis 2004, ce nombre a considérablement augmenté, passant de 5 328 en 2004-2005, à 6 055 en 2008-2009, à 9 512 en 2009-2010 (MELS et DGRT, 2010) et à 9 445 en 2010-2011 (MELS et DGSC, 2011).

Les enseignantes et les enseignants de la FGA peuvent être embauchés selon différents statuts⁹: régulier à temps plein (E1), non régulier à temps plein - NLQ (E2), à temps partiel (E3) ou à taux horaire (E5)¹⁰. En 2009-2010, 87 % des enseignants de la FGA n'avaient pas un statut « régulier » puisqu'ils étaient embauchés à partir des statuts « taux horaire » ou « temps partiel » (MELS et DGSC, 2011).

Plus précisément, 66 % du personnel enseignant de la FGA travaillait à taux horaire (MELS et DGSC, 2011). L'engagement à taux horaire signifie une embauche par une commission scolaire, sans aucun engagement écrit, avec une rémunération basée sur un taux horaire fixé par la convention collective (MELS, 2011d). Par ailleurs, durant la même année 2009-2010, le cinquième des enseignants oeuvre à temps partiel (21 %). Enfin, le personnel enseignant à statut « temps plein régulier » était minoritaire dans les CEA en 2009-2010 puisqu'il ne représentait que 13 % de l'ensemble du personnel. Ceux-ci enseignent ni à taux horaire, ni à temps partiel ; ils sont généralement à temps plein et bénéficient d'un contrat d'engagement écrit, et renouvelable, conformément à la convention collective » (MELS-DGRT-PE, 2010, p. 1).

⁹ En tout, il y a sept statuts d'emploi pour le personnel enseignant (MELS et DFTPS, 2010a). Ceux-ci sont indiqués et définis à l'annexe 5.

¹⁰ Précisons que les conventions collectives des enseignants prévoient sept statuts mais que les enseignants de la FGA sont uniquement embauchés selon l'un ou l'autre de ces quatre statuts.

La convention collective prévoit le droit à la permanence d'emploi pour les enseignantes et les enseignants de la FGA régulier à temps plein (légalement qualifiés) qui cumulent de deux ans de services (Art. 5-1.08, 5-1.09 et 5.3.08) (MELS-DGRT, 2010, p. 3).

Compte tenu du fait que la majorité des enseignantes et des enseignants de la FGA ne bénéficient pas de la permanence d'emploi, leur situation professionnelle est souvent associée à la précarité, notamment par les associations syndicales (CEQ, 1987, CEQ et FEECS, 1989 ; CEQ et FEECS, 1988 ; FEECS, 1994). La précarité des statuts d'emploi tend à s'accroître avec les années, l'analyse de la tâche des enseignantes et des enseignants en équivalent temps plein (ETP), effectuée dans les années 2008-2009 et 2009-2010, démontre, en effet, cette tendance (MELS et DGSC, 2011).

6.1.2. Nombre d'enseignantes et d'enseignants selon la tâche calculée en équivalent temps complet (ETP)

La situation d'emploi peut être encore précisée par une observation de la tâche des enseignantes et enseignants en équivalent temps plein (ETP). Rappelons ici qu'une pleine tâche d'enseignement pour une année équivaut à 800 heures soit 1 ETP. Les 800 heures sont consacrées à dispenser des cours et leçons dans les limites des programmes autorisés par la commission scolaire, ainsi que le temps consacré au suivi pédagogique relié à sa spécialité, à l'inclusion de 24 heures consacrées à des journées pédagogiques ou à des parties de journées pédagogiques.

En compilant les heures d'enseignement réalisées par tous les enseignantes et les enseignants selon leur statut d'emploi, la situation d'engagement se présente de la manière suivante en 2009-2010 :

- ❖ Contrat régulier (temps plein) : 1 219 enseignantes et enseignants pour 1093,5 ETP.
- ❖ Contrat à temps partiel : 1 982 enseignantes et enseignants pour 1537,5 ETP.
- ❖ Taux horaire : 6 376 enseignantes et enseignants pour 1 182,8 ETP (148 heures d'enseignement par année en moyenne).

En comparaison avec les données de 2008-2009, la situation était la suivante :

- ❖ 29 % des enseignantes et des enseignants avaient un statut régulier, soit à un contrat temps plein comparativement à 33 % en 2008-2009.
- ❖ 40 % des enseignantes et des enseignants étaient engagés annuellement, soit à contrat temps partiel comparativement à 41 % en 2008-2009.
- ❖ 31 % étaient à taux horaire comparativement à 26 % en 2008-2009.

6.1.3. Nombre d'enseignantes et d'enseignants selon les commissions scolaires linguistiques

En 2007-2008, parmi l'ensemble du corps enseignant du Québec œuvrant à la formation générale des adultes, 86 % des enseignantes et des enseignants sont embauchés par une

commission scolaire francophone tandis que 12 % le sont par une commission scolaire anglophone et 2 % pour une commission scolaire à statut particulier (MELS et DGSC, 2011b)¹¹.

6.1.4. Nombre d'enseignantes et d'enseignants selon l'ancienneté dans le réseau scolaire

Le ministère ne dispose pas de données quantitatives permettant de connaître la situation de l'ancienneté pour l'ensemble du personnel enseignant de la FGA incluant les enseignantes et les enseignants qui travaillent « à taux horaire » et « à contrat temps partiel ». Les données sur l'ancienneté ne concernent donc que les enseignants réguliers à temps plein. En 2007-2008, environ 60 % des enseignantes et des enseignants à temps plein ont une longue expérience dans une commission scolaire : plus précisément, 35% ont une ancienneté de 15 à 19 ans, 27 % de 20 à 24 ans et 12 % de 25 ans et plus. Un peu plus du quart des enseignantes et des enseignants à plein temps (28 %) possède moins de 14 ans d'ancienneté¹².

En outre, puisque les données disponibles sur l'ancienneté du personnel ne concernent que les enseignantes et les enseignants réguliers à temps plein, le sous-comité ne peut saisir précisément si le caractère temporaire du statut d'engagement provoque nécessairement des trajectoires d'emploi instables chez le personnel des CEA. Par exemple, des enseignants de la FGA peuvent pratiquer pendant plusieurs années au sein du même CEA étant réembauchés – à temps partiel ou à taux horaire - à chaque année. D'autres personnes peuvent aussi travailler à temps partiel en FGA et pratiquer une autre fonction – en enseignement ou non - dans une autre organisation.

En l'absence de données, il est permis de supposer que nombre d'enseignants embauchés « à temps partiel ou à taux horaire » vivent, malgré l'incertitude statutaire, une trajectoire d'emploi intermittente mais relativement stable composée de contrats renouvelés continuellement, avec ou sans interruptions entre les contrats. L'observation de la réalité empirique des CEA permet d'émettre l'hypothèse selon laquelle une proportion importante d'enseignants de la FGA travaille pour le même CEA ou pour plus d'un CEA d'une même commission scolaire depuis de nombreuses années. Une telle situation nous incite à penser qu'une préparation durable et adaptée aux spécificités de la carrière enseignante en FGA s'avère d'autant plus valable.

6.1.5. Parcours d'emploi: instabilité, cumul d'emplois et transitions entre secteurs

Le sous-comité a cherché à comprendre la situation d'emploi des enseignantes et des enseignants de la FGA en vérifiant si des enseignants cumulent des contrats dans les secteurs de la FGJ et FGA ou s'ils transitent d'un secteur à l'autre.

En 2008-2009, un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants du secteur des jeunes (1 323 individus) ont également enseigné au secteur de la FGA au cours d'une même année. Dans plusieurs cas, ce personnel précaire du secteur des jeunes (enseignants engagés à temps

¹¹ Le calcul tient compte du fait que quelques enseignants (14) ont été comptabilisés dans deux réseaux car ils œuvrent à la fois dans une commission scolaire francophone et une commission anglophone.

¹² Les données sur l'ancienneté ne sont disponibles que pour les enseignants à plein temps de la FGA. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, 21 janvier 2011

partiel, à la leçon ou comme suppléant) se fait embaucher dans un CEA. En 2008-2009, 1 214 enseignantes et enseignants, qui ont travaillé aux deux secteurs (FGA et FGJ) ont oeuvré en FGA pour l'équivalent de 200,1 ETP, soit en moyenne l'équivalent de 16 % d'une tâche complète (MELS et DGRT, 2010).

Le sous-comité s'est également intéressé à la mobilité intersectorielle des enseignantes et des enseignants. À ce sujet, soulignons que les conventions collectives du personnel enseignant s'appliquent à tous les enseignants employés par une commission scolaire pour enseigner à des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire. S'il n'y a pas de convention particulière pour le personnel de la FGA, l'un des chapitres de l'Entente nationale (chapitre 11) s'applique uniquement aux enseignantes et aux enseignants de la FGA¹³. L'analyse du relevé du nombre d'enseignants ayant connu un changement d'affectation et de secteur entre l'année scolaire 2007-2008 et l'année 2008-2009 nous porte à penser que le phénomène n'est pas très important puisque seulement 118 individus (surtout « temps partiel » et « suppléants occasionnels ») ont transité de la FGJ vers la FGA (Ibid). Le passage du secteur FGA au secteur FGJ serait encore plus marginal puisque la même année, seulement 34 enseignantes et enseignants (pour la plupart à taux horaire) travaillant uniquement auprès des adultes transitaient vers le secteur jeune pour s'y consacrer exclusivement.

Si l'on se fie strictement à ces données, la mobilité intersectorielle existerait mais serait assez un phénomène négligeable. Cependant, il faut souligner qu'il s'agit de données fragmentaires qui ne portent que sur deux années scolaires. De plus, les dispositions concernant les mouvements du personnel et l'étude de certaines clauses de la convention collective et de la jurisprudence laissent entendre que « les secteurs des jeunes, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes constituent trois secteurs différents, bien cloisonnés, et qui ne font pas office de vases communicants » (MELS et DGRT, 2010). Bien qu'il ne faut pas confondre la possibilité d'enseigner dans plus d'un secteur (mobilité du personnel entre les secteurs) et l'étanchéité entre les secteurs aux fins de la sécurité d'emploi, il est pertinent de prendre en compte d'autres observations fréquemment rapportées par des enseignants, dans les médias ou lors de congrès professionnels. Celles-ci révèlent l'existence d'un phénomène de mobilité des enseignantes et des enseignants du secteur de la FGJ vers le secteur de la FGA. Cela suggère que les pratiques de gestion des ressources humaines de chacune des commissions scolaires peuvent influencer localement les mouvements d'embauche, d'affectation et de mutation du personnel dans les CEA. Ces mouvements pourraient également être le résultat d'un surplus d'enseignants au secteur jeune et d'une demande élevée au secteur des adultes. C'est ce qui semble se produire dans certaines régions du Québec selon les observations du sous-comité.

6.1.6. Nombre d'enseignantes et d'enseignants en FGA selon l'affiliation syndicale

La quasi-totalité du personnel enseignant du Québec est associée syndicalement. La majorité des enseignantes et des enseignants (54 %) sont affiliés à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui regroupe des personnes oeuvrant dans des commissions scolaires francophones, à la Fédération des syndicats d'enseignement, pour 64 % (MELS et DGSC, 2011). Une autre proportion importante d'enseignants (soit 35 %) est syndiquée sous la bannière de la

¹³ Il décrit notamment les dispositions relatives à l'engagement, aux conditions d'emploi, à la rémunération, à la tâche et au perfectionnement.

Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Le personnel enseignant en FGA issu des commissions scolaires anglophones, l'Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec (APEQ), représente 11% de l'ensemble. Moins de 1 % du personnel enseignant est associé à l'Association des Employés du Nord du Québec (C.S. Crie et Kativik) qui est affiliée à la CSQ (AENQ). Les enseignantes et les enseignants non-syndiqués sont très rares (moins de 1 %).

6.1.7. Nombre d'enseignantes et d'enseignants de la FGA selon la spécialité

Les enseignantes et les enseignants de la FGA possèdent une « spécialité » qui découle habituellement de leur formation universitaire initiale. Précisons à ce sujet que conformément à la convention collective, c'est le terme « spécialité » qui est utilisé en FGA pour désigner le domaine disciplinaire d'enseignement et non celui de « champ » indiqué en FGJ (chapitre 11-1.01 de la convention collective nationale).

En général, l'enseignant de la FGA est associé à une seule spécialité. Les spécialités sont définies par chacune des commissions scolaires après consultation auprès de leurs syndicats locaux. Cependant, selon la convention collective nationale, l'appartenance à une spécialité n'a pas pour effet de contraindre l'enseignante ou l'enseignant à œuvrer dans une seule spécialité (convention collective, 5-3.10).

Par ailleurs, si plusieurs spécialités de la FGA sont communes aux « champs » de la FGJ, quelques-unes sont spécifiques à l'enseignement aux adultes : l'alphabétisation, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle et la francisation. Le tableau XI suivant décrit la répartition des enseignantes et des enseignants selon les spécialités et présente leur tâche en équivalent temps plein (ETP).

**Tableau XI : Répartition du personnel enseignant à l'éducation des adultes
selon la spécialité enseignée du 1^e juillet 2009 au 30 juin 2010**

Spécialités	Code	Enseignantes et enseignants	ETP
Arts	3502	30	5,79
Développement personnel et social	3503	56	8,16
Éducation physique	3504	31	2,65
Intégration sociale	3505	866	391,01
Intégration socioprofessionnelle	3506	379	180,39
Langue – francisation	3509	993	479,30
Langue d'enseignement – anglais	3510	260	86,21
Langue d'enseignement – français	3511	1 832	780,58
Mathématique et sciences	3513	1 271	529,45
Langue d'enseignement – présecondaire	3515	2	1,96
Langue d'enseignement – Inuktitut et Crie	3516	14	1,40
Informatique	3518	216	56,60
Langue seconde – anglais	3519	637	223,90
Langue seconde – français	3520	335	107,41
Langues étrangères	3521	8	0,75
Mathématique	3522	720	325,97
Sciences (bio-chimie-physique-sciences physiques)	3523	114	43,21
Sciences – science et technologie	3524	4	1,15
Sciences humaines – histoire	3525	69	17,97
Sciences humaines – toute autre discipline	3526	82	10,90
Soutien pédagogique – entrée en formation	3527	118	23,37
Formation de base commune	3533	80	20,64
Présecondaire	3535	12	2,33
Présecondaire – alphabétisation	3536	46	19,42
Alphabétisation	3540	935	357,43
Formation générale secondaire multi-matières	3549	21	14,58
Formation de base en entreprise	3596	7	0,37
Adaptation scolaire I	2597	84	48,41
Adaptation scolaire II	3598	9	5,05
Éducation populaire	3599	281	51,67
Total		9 512	3 798,0

Source: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Direction de la gestion des systèmes scolaires. N/D 710-J3742-L02. 27-02-2011

Les données plus récentes montrent que le secteur de la FGA dispose d'un bassin d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans l'une des 30 « spécialités » (ou disciplines) de la FGA. Comme l'indique le tableau XI, au cours de l'année 2009-2010, la majorité des enseignants dispensent leur enseignement en français langue d'enseignement (1832), en mathématiques et sciences (1271), en francisation (993), en alphabétisation (935) ainsi qu'en intégration sociale (866).

De plus, la majorité des enseignantes et des enseignants de la FGA œuvre dans l'un ou l'autre des dix services d'enseignement¹⁴. L'analyse comparative de la fonction générale liée à la tâche éducative pour le secteur de la FGJ et le secteur de la FGA effectuée par le sous-comité révèle des différences importantes. Cette analyse sera exposée au chapitre sept consacré au travail enseignant en FGA.

6.1.8. Nombre d'enseignantes et d'enseignants en FGA selon le statut de qualification légale

La nature des contrats offerts aux enseignants de la FGA tient compte des exigences relatives à la qualification légale. Les enseignantes et les enseignants embauchés doivent être qualifiés ou détenteurs d'une autorisation particulière. Or, la majorité des enseignants de la FGA sont légalement qualifiés pour enseigner selon les données de la banque PERCOC : en 2008-2009, 65 % d'entre eux détenaient une autorisation du ministère, soit un brevet (60 %), un permis (3%) ou une autorisation provisoire (2%) (MELS et DFTPS, 2010a). Cependant, plus du tiers des enseignantes et des enseignants n'est pas qualifié légalement ou en situation de qualification reconnue¹⁵. En 2008-2009, il s'agissait de 1661 enseignantes et enseignants (Ibid). Tout porte à croire que la majorité d'entre eux seraient des diplômés universitaires embauchés dans ce secteur, et ce depuis plusieurs années.

Le MELS dispose de données brutes portant sur la qualification, le profil académique et l'émission de la qualification légale pour les enseignantes et les enseignants réguliers et à contrat. Les données permettent de saisir la situation des enseignants non réguliers - majoritaires chez les enseignants de la FGA – ne sont pas facilement accessibles car elles demandent un traitement particulier. Compte tenu de cette situation, les observations du sous-comité doivent s'appuyer sur des témoignages qui décrivent les personnes enseignant à la FGA comme généralement détentrices d'un baccalauréat disciplinaire et possédant une expérience de la formation acquise en dehors du milieu scolaire. Celles-ci seraient embauchées pour répondre à un besoin pressant de personnel en cours d'année, phénomène fréquent compte tenu de la nature de l'organisation scolaire. Retenons que le personnel enseignant du secteur de la FGA était composé en 2008-2009 d'une proportion importante d'individus qui ne possédaient aucune qualification légale d'enseignement, soit 32 % (Ibid).

Par ailleurs, les centres d'éducation des adultes embauchent des diplômés récents qui ont étudié dans les universités après l'année 2001. Bien qu'ils soient formellement autorisés à intervenir dans les centres d'éducation des adultes, ces enseignantes et ces enseignants n'ont reçu, pour leur part, aucune formation universitaire complète sur l'un ou l'autre des 37 programmes d'études de la FGA, ni sur le Régime pédagogique de la formation générale des adultes, ni sur les politiques, le système et le fonctionnement d'un centre d'éducation des adultes. De plus, compte tenu de la quasi-absence de cours spécialisés dans les programmes actuels, ces nouveaux enseignants ne maîtrisaient pas nécessairement, au moment de leur embauche, les principes et les méthodes de l'approche individualisée. Ils connaissaient sans

¹⁴ Rappelons que selon le Régime pédagogique de l'éducation des adultes, les services d'enseignement sont : le soutien pédagogique, l'alphabétisation, le présecondaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'intégration sociale, l'intégration socioprofessionnelle, la francisation, la préparation à la formation professionnelle, la préparation aux études postsecondaires. » (D. 652-2000, a. 3.) Gouvernement du Québec (2010a).

¹⁵ En 1994, une proportion de 25% du personnel enseignant était dans la même situation (DGfQ et DFPS, 1994).

doute de manière très sommaire et très insuffisante les caractéristiques propres à la population adulte et les approches andragogiques. Les programmes actuels ne traitent pas des principes et des méthodes de l'approche individualisée ou des caractéristiques propres à la population adulte. Donc, le fait de détenir une qualification légale ne semble pas garantir la possession de toutes les compétences professionnelles devant être mobilisées pour enseigner en FGA. D'ailleurs, il faut le rappeler, il n'existe pas de référentiel de compétences spécifiques pour l'enseignement de la FGA. Cette situation sera décrite plus amplement au chapitre 7.

6.2. Portrait sociodémographique des enseignantes et des enseignants : sexe et âge

Le personnel enseignant de la FGA est majoritairement composé de femmes. En 2009-2010, elles sont 69,1 % dans les CEA (CSF et CSA). Par ailleurs, la majorité des enseignantes et des enseignants de la FGA est âgée de 50 à 59 ans (28 %). Les autres groupes d'âges les plus importants se rapportent aux enseignantes et enseignants âgés de 40 à 49 ans (24 %), de 30 à 39 ans (20 %) et de 29 ans et moins (17 %). Les enseignantes et les enseignants âgés de 60 ans et plus comptent pour un peu plus de 10 % de l'ensemble du personnel (MELS et DEAAC, 2011).

6.3. Portrait de formation des enseignantes et des enseignants en insertion professionnelle récente en FGA

Il est difficile de décrire la situation de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans le secteur de la FGA compte tenu du manque de données concernant cette phase précise de leur développement professionnel. Après avoir vérifié la situation auprès de quelques universités québécoises, le sous-comité a constaté qu'un nombre très restreint de nouveaux enseignants de la FGA a eu accès à un stage pratique au moment de sa formation universitaire. C'est du moins la situation qui prévaut depuis le début des années 2000, à suite de la fermeture des certificats en andragogie destinés aux enseignantes et aux enseignants du milieu scolaire. Aussi, la formation pour la pratique enseignante en FGA semble s'appuyer sur des activités de perfectionnement organisées par les gestionnaires de CEA ou sur l'accompagnement offert par des pairs. De telles pratiques semblent servir de stratégies de compensation pour aider les enseignantes et les enseignants à répondre le plus adéquatement possible à l'exigence de leur tâche.

À ce sujet, il peut être pertinent d'ajouter que la dernière Entente nationale signée avec la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) (E6-2010-2015), prévoit une annexe (XLIX) dédiée aux enseignantes et aux enseignants en début de carrière. Celle-ci s'adresse aux enseignants du secteur de la FGA tout comme à ceux des autres secteurs. Elle indique que « les parties nationales et locales reconnaissent l'importance d'accorder une attention particulière aux enseignantes et aux enseignants en début de carrière. Ces nouvelles mesures d'insertion professionnelle doivent être mises en place au plus tard au cours de l'année 2013-2014.

6.4. Portrait social et professionnel du formateur d'adultes

Les données statistiques présentées dans les sections précédentes livrent un aperçu du profil des enseignantes et des enseignants de la formation générale des adultes. Une compréhension du portrait de ces enseignants s'avère incomplète sans une description, même sommaire, de certaines caractéristiques sociales et professionnelles de nature qualitative mises en relief dans des écrits scientifiques.

En effet, quelques études québécoises portent sur le rôle des formateurs d'adultes en milieu scolaire (CEFA, 1982, Messing et Seifert, 2002, Pineau et Solar, 1980, Serres, 1988, Solar, 2002, Voyer, 2002, Wagner, 2002). Celles-ci s'intéressent à leur identité, à la conception qu'ils ont de leur rôle, aux spécificités de leur pratique, à leur trajectoire professionnelle, à la dénomination employée pour désigner leur profession et à leurs besoins de développement professionnel. De façon générale, les questionnements relevés dans les études québécoises convergent avec ceux d'autres auteurs, français et américains qui ont pour leur part effectué des travaux sur les formateurs d'adultes en général (Blais et al. 1994, Dominicié, 1990, Jeris et al, 2005, Laot, 2005, Laot et Lescure, 2006, SQDM, 1997). Il convient de souligner quelques aspects typiques du portrait des formateurs d'adultes pouvant se rapporter à celui des enseignantes et des enseignants de la FGA.

Le rôle d'un formateur d'adultes varie considérablement selon le secteur dans lequel il pratique (Dominicié, 1990, Solar, 2002, Voyer, 2002). Les formateurs de la FGA opèrent dans un cadre beaucoup plus régulé que celui du formateur en milieu de travail. Par exemple, le formateur est soumis à un cadre réglementaire strict pour l'attestation de sa compétence professionnelle et il utilise des programmes d'études préétablis pour enseigner. Les visées de la formation et la catégorie d'adultes auprès de qui il exerce, influencent également la conception de son rôle. Les formateurs d'adultes qui interviennent auprès de populations marginalisées - sans emploi, analphabètes, personnes peu scolarisées - ont tendance à se concevoir comme des « intervenants », des « accompagnateurs » ou des « facilitateurs ». D'ailleurs, Serre observe dans une étude menée en 1998 auprès de plus de 3 000 individus que l'enseignant de la FGA se considère comme un formateur et non comme un enseignant (1988, p. 2). La définition que Blais et al. (1994) donnent à l'andragogue révèle d'ailleurs une conception assez large du rôle du formateur. L'andragogue est un « professionnel qui, directement ou indirectement, intervient auprès de l'apprenant adulte pour exercer une relation d'aide éducative » (1994 : 11). Plus précisément, « il est un spécialiste de la formation continue qui a pour rôle d'assurer et de faciliter le développement des compétences des adultes (...) Ses interventions portent la marque de la relation d'aide à l'apprentissage » (Ibid, p.11).

Une autre caractéristique évidente du portrait du formateur d'adultes concerne la difficulté à s'entendre sur une dénomination précise pour désigner cette profession. On sait que les catégories sémantiques retenues pour parler de soi sont des révélateurs de l'identité. Ainsi, plusieurs études s'emploient à repérer les différentes définitions du formateur d'adultes (CEFA 1982, Pineau et Solar, 1980, Solar, 2002, SQDM, 1997), cherchant à situer les termes employés par les personnes qui pratiquent auprès des adultes. Certains observent que la profession de formateur d'adultes comporte des « contours flous » (Bourgeault, 2002, Solar, 2002, Voyer, 2002), qu'elle est « éclatée » ou « plurielle » (Bourgeault, 2002).

La question de la définition du formateur d'adultes n'est pas anodine. À ce sujet, il faut remarquer que le titre général choisi par les personnes qui se sont regroupées pour fonder leur regroupement - l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) - comprend le terme « intervenant » et non « enseignant ». On dénote ainsi que la stratégie privilégiée par cette association consiste à rassembler des personnes exerçant une variété de fonctions de travail dans les CEA et non seulement l'enseignement. En effet, l'AQIFGA rassemble des enseignants, des gestionnaires et des professionnels. Aussi, l'identité du formateur d'adultes, fréquemment qualifiée de « composite », « multiple » ou « polyvalente » dans les études générales sur les formateurs d'adultes, s'incarne dans le nom de cette association.

Un autre trait caractéristique du formateur d'adulte concerne sa polyvalence. Les études en font souvent mention (Voyer, 2002). À titre illustratif, il convient d'indiquer que dans son étude comparative, Brookfield (1989) observe qu'en Suède, les formateurs d'adultes en milieu scolaire consacrent 25 % de leurs activités à autre chose que l'enseignement, comme par exemple, des activités de conseil et d'inscription des élèves.

La polyvalence des formateurs d'adultes renvoie également à leur trajectoire académique et professionnelle. Il est connu que l'enseignement de la FGA, tout comme la formation d'adultes d'autres secteurs, s'avère souvent une deuxième carrière. Des études révèlent qu'on entame souvent le travail de formation d'adultes sans véritable préparation ; on y arrive par hasard, au fil des circonstances et des demandes. Ainsi, les formateurs d'adultes qui profitent d'une formation universitaire autre que l'enseignement (ex : travail social, sociologie, littérature, etc.), ont déjà pratiqué une autre profession et ils acceptent, un jour, un contrat en formation d'adultes (Voyer, 2002a; Voyer, 2002b). Dans la plupart des cas, leur trajectoire professionnelle passée est composée de divers emplois dans des secteurs très variés. Ayant pratiqué différentes fonctions et tâches, les formateurs sont polyvalents et aptes à l'adaptation (Voyer, 2002, 2004).

Il convient d'indiquer également que la formation des adultes est souvent associée à une vocation, à du militantisme ou à un service citoyen (Dominicié, 1990; Jeris et al., 2005). La tendance à associer la pratique de la formation des adultes à une cause sociale trouve d'ailleurs ses racines dans l'histoire même de l'éducation des adultes occidentale, considérée comme un mouvement social pour aider à l'émancipation des citoyens (Chalvin, 2006, Glowacki-Dudka et al. 2004, Knox et Fleming, 2010). Mais des études montrent aussi qu'il n'y a pas de perception univoque du rôle du formateur puisque certains conçoivent leur rôle de manière traditionnelle (Dominicié, 1990), ceux-ci se voyant comme experts d'un domaine d'apprentissage transmettant leurs connaissances (Spenceley, 2007).

Pour parfaire cette description du profil socioprofessionnel des formateurs d'adultes, il convient de souligner que leur réalité statutaire paraît intrinsèquement liée à leur identité. En effet, la plupart des études consultées indiquent que la formation des adultes s'exerce généralement à temps partiel ou à contrat (Laot, 2005, Serre, 1998, Voyer, 2002a, 2002b). La précarité d'emploi des enseignantes et des enseignants de la FGA ne leur est pas exclusive ; elle renvoie plutôt à une situation singulière propre à la formation des adultes d'autres secteurs. De même, elle s'apparente à celle de formateurs d'adultes d'autres pays. Selon Voyer, la précarité d'emploi est en quelque sorte une « norme » en formation des adultes. Dans d'autres secteurs de la formation ou dans d'autres secteurs d'activités économiques (par exemple, les arts, le

journalisme), cette précarité n'est pas nécessairement associée à une situation négative. Les formateurs d'adultes en milieu scolaire constitueraient un ensemble situé à un pôle extrême du vaste champ de l'éducation des adultes alors que les autres formateurs en entreprise ou en milieu communautaire se situeraient à un autre pôle. Les enseignantes et enseignants de la FGA seraient dans une posture plus difficile que les autres formateurs, compte tenu de leur place marginale dans le système scolaire auquel ils s'identifient jusqu'à un certain point. En situation « d'infériorité », en « mal de reconnaissance sociale et professionnelle » dans leur propre milieu, leur portrait serait peu réjouissant.

Pour terminer, indiquons que plusieurs écrits scientifiques québécois portant sur la profession enseignante (Lessard et Tardif, 1996, Tardif et Lessard, 2004, Tardif et Levasseur, 2010) ou traitant de l'identité des enseignantes et des enseignants (Gohier, 2007, Jutras et al., 2003) n'abordent aucunement la situation spécifique des enseignants de la FGA.

6.5. Regroupement syndicaux et associations d'enseignantes et d'enseignants

Dans la première section de ce chapitre, il était spécifié que la quasi-totalité des enseignantes et des enseignants de la FGA était syndiquée. Dans cette section, nous présentons tout d'abord les grandes caractéristiques des syndicats qui représentent les enseignants de la FGA. Ensuite, nous exposons celle qui concerne une association professionnelle vouée spécifiquement aux intervenants en FGA : l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA). Pour chacun de ces regroupements, nous indiquons leurs préoccupations à l'égard de la situation d'emploi de ces enseignantes et ces enseignants, thématique qui sera abordée plus en profondeur au chapitre huit.

6.5.1. Syndicats des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et les enseignants du secteur de la formation générale des adultes sont représentés par un syndicat local, lequel est affilié, soit à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ-FSE), soit à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), à l'Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec (APEQ), l'Association des Employés du Nord du Québec (AENQ). Globalement, le mandat de ces syndicats consiste à négocier les conditions de travail de leurs membres, à assurer le respect et l'amélioration de leurs conditions ainsi qu'à voir à l'application de la convention collective.

6.5.1.1. Centrale des syndicats du Québec (CSQ-FSE)

Depuis 1998 la majorité des enseignantes et des enseignants de la FGA est officiellement représentée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) rattachée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ). Cette fédération constitue le plus important regroupement d'enseignantes et d'enseignants (FSE, 2011: site Internet) avec 75 000 membres. Parmi eux, on compte 3586 membres oeuvrant en FGA en 2009-2010 (MELS et DGSC, 2011a).

La FSE (2008) se donne comme (...) « mission première de promouvoir, de développer et de défendre les intérêts professionnels, sociaux et économiques de ses membres » (p. 1). Pour répondre à son mandat, la FSE organise de nombreuses activités, notamment liées à

l'information aux membres, à la représentation politique et aux négociations des conditions de travail. Soulignons que l'influence politique de la FSE s'exerce également par le biais de la participation à des tables ou comités voués à la défense des intérêts du secteur de l'éducation des adultes ou à des commissions d'études.

En outre, il est essentiel de mentionner que la CSQ a produit de nombreux documents qui traitent du champ général de l'éducation des adultes et du secteur de la FGA (CEQ, 1992, 1995, 2006, 2007, 2007b, 2010). D'autres travaux traitent directement de la situation professionnelle des enseignantes et des enseignants, sur la situation du personnel de la FGA ou la précarité d'emploi (CEQ, 1987, 1988, 1989, CEQ et FEECS, 1988, FEECS, 1994b, 1994c, 1994d). De plus, le syndicat a publié des avis au sujet de la formation universitaire (FEECS, 1991, FEECS, 1994a, 1995, FEECS-CEQ, 1994a, FQCS, 1995,). Deux préoccupations exprimées dans ces travaux retiennent l'attention du sous-comité.

La première préoccupation, qui s'exprime dès le milieu des années 1980, concerne la précarité des enseignants de la FGA. La CEQ met en relief le fait que la majorité de ces enseignants travaillent selon des statuts particuliers et que la précarité d'emploi est généralisée (CEQ, 1988a, 1998b). Effectivement, la CEQ en déplore les conséquences négatives. La précarité d'emploi a des effets sur l'expérience individuelle telle que la non-reconnaissance, le sentiment d'humiliation, l'impact sur la vie personnelle et familiale. Elle affecte directement la pratique au quotidien compte tenu, notamment, de l'instabilité dans les équipes de travail, des difficultés des enseignantes et des enseignants précaires à participer au collectif de travail ou à contribuer aux décisions pédagogiques.

Dans le même esprit, et plus récemment, ce syndicat souligne le fait que la précarité d'emploi affecte l'accès au perfectionnement professionnel. Le perfectionnement offert au personnel de la FGA s'avère insuffisant (CEQ, 1998, CEQ-FECS, 1991). Ces observations syndicales formulées dans les années 1990 ne tiennent pas compte de l'Entente nationale 2005-2010 au sein de laquelle le gouvernement a consenti une hausse de 50 % du budget de perfectionnement à l'éducation des adultes ; le montant de perfectionnement est alors passé de 160 \$ à 240 \$ par enseignante ou enseignant à temps plein. Bien que la situation de précarité suscite des inquiétudes à l'égard de la qualité de l'enseignement (CEQ-FEECS, 1989, CEQ-FECS, 1991), le syndicat n'estime pas pour autant que ces enseignants de la FGA sont sous-qualifiés (CEQ, 1996).

Signalons que le syndicat a également produit des dossiers spéciaux sur la précarité à l'éducation des adultes dans ses bulletins réguliers ainsi que des brochures d'information destinés aux membres (CEQ, 1988, CEQ et FEECS, 1989, FEECS et CEQ, 1994d, FEECQ et CEQ, 1991). L'une d'elles concerne directement la qualification légale des enseignantes et des enseignants de la FGA (FEECS et CEQ, 1991). Soulignons que ces dossiers furent surtout produits au cours des années 1980 et 1990. L'autre préoccupation qui se dégage des études examinées concerne la formation universitaire initiale des enseignantes et des enseignants. Comme celle-ci s'inscrit encore plus directement dans le mandat du sous-comité, nous analyserons plus amplement ce qu'en dit ce syndicat au chapitre huit.

Enfin, précisons que la dernière entente collective négociée par la Fédération des syndicats d'enseignement (FSE) comporte des nouvelles dispositions spécifiques. L'une d'elle porte sur la stabilité du personnel et la réduction de la précarité au secteur de l'éducation des adultes.

Ainsi, selon la nouvelle entente un enseignant pourra bénéficier d'un contrat à temps partiel s'il accomplit 240 heures ou plus en FGA dans une même année (MELS, 2011h).

6.5.1.2. Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Depuis 2007, une portion importante des enseignantes et des enseignants est représentée par la Fédération autonome de l'enseignement. Cette fédération regroupe 32 000 enseignantes et enseignants, associés à neuf syndicats [FAE, s.d.[a]]. Parmi ces membres, 2 314 sont issus de la FGA (MELS et DGSC, 2011a). Les enseignantes et des enseignants de la FAE œuvrent pour des commissions scolaires principalement situées à Montréal, à Laval, dans les basses Laurentides, en Outaouais et dans la région de la Montérégie (FAE, s.d.[a]).

La FAE se donne comme mission *de défendre, de promouvoir et de développer les intérêts professionnels, économiques et sociaux des membres qu'elle représente dans le respect des valeurs fondamentales d'égalité, de solidarité, de justice sociale, de liberté, de démocratie et de coopération* [Art. 2.3.a] (FAE, 2010, p. 5). La FAE exprime la volonté de "revenir à un syndicalisme plus militant et plus combatif" et ce, afin «que l'éducation soit un outil pour l'égalité des chances» (FAE, s.d.[b], p. 1).

Cette fédération a élaboré une plate-forme pédagogique qui révèle un intérêt surtout centré sur la maîtrise des savoirs et sur la reconnaissance de l'expertise des enseignantes et des enseignants (FAE, 2009b, p. 14). Or, elle propose des ajustements comme l'intégration à la Loi sur l'instruction publique (LIP) et à la convention collective de la liberté de choisir les approches et les méthodes pédagogiques (Ibid., p. 15), une formation des maîtres qui s'attarde de manière toute particulière à la maîtrise des connaissances puis à l'acquisition de notions et d'approches pédagogiques multiples (Ibid., p. 27) et la redéfinition du concept même de référentiel de compétences utilisé actuellement dans la formation des maîtres (Ibid., p. 27).

À l'issu des négociations de 2010, la FAE a présenté à ses membres une entente distinctive comportant des dispositions spécifiques pour les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Ces dispositions concernent notamment une augmentation, au 1^{er} juillet 2011, de 25% du nombre de postes réguliers existant au 30 juin 2010 à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes ainsi que le maintien du plancher d'emploi dans ces deux secteurs au 30 juin 2010 (FAE, 2010b, 2). Cette entente spécifique prévoit aussi la création d'un comité national relatif à certaines spécificités des secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle pouvant recommander aux parties négociantes nationales de convenir de dispositions relatives aux mouvements de personnel et à la sécurité d'emploi (situations liées à la mobilité du personnel, au redéploiement des ressources, etc.) en lien avec la situation concernant les postes réguliers et ce, avant l'échéance de la convention collective (2015). L'entente FAE prévoit des sommes dédiées à l'organisation des groupes d'élèves au secteur de l'éducation des adultes pouvant notamment servir à l'octroi d'une compensation. De plus, la partie patronale s'est engagée à discuter avec la FAE des conditions particulières des enseignantes et des enseignants dans certains milieux particuliers, notamment les milieux carcéraux (FAE, 2010, p. 3). Finalement, il faut mentionner l'introduction de dispositions relatives aux élèves ayant des besoins particuliers adaptées à la réalité de ces deux secteurs.

Enfin, l'entente prévoit également l'instauration d'un comité pour discuter de la profession enseignante (voir l'annexe XLI, E6 2010-2015). Ce comité a le mandat général d'analyser la notion d'autonomie professionnelle ainsi que les conditions d'exercice de la profession enseignante dans le contexte de certains éléments mentionnés dans la Loi sur l'instruction publique, notamment l'aspect relatif au développement professionnel.

6.5.1.3. Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec (APEQ)

Fondée en 1864, l'Association provinciale des enseignantes et des enseignants du Québec (APEQ) est le plus ancien regroupement d'enseignantes et d'enseignants au Canada et compte 8 000 membres provenant des commissions scolaires anglophones du Québec et des écoles anglophones de la Commission scolaire du Littoral (APEQ, 2011). Sa mission consiste à promouvoir et à perfectionner les intérêts professionnels, sociaux et économiques des enseignants. L'Association publie un bulletin de liaison régulier et elle organise un congrès annuel à Montréal. Elle représente le point de vue de ses membres auprès du MELS et de l'ACSAQ (Association des commissions scolaires anglophones du Québec). L'Association collabore avec la FSE et la CSQ pour négocier une entente provinciale et elle est partenaire de la FCE (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants). L'Association dispose également d'un comité sur l'éducation des adultes qui agit à titre de comité consultatif pour le conseil d'administration et le conseil exécutif sur toute question touchant l'éducation des adultes. À notre connaissance, l'Association n'a émis aucun avis portant sur l'enseignement auprès des adultes ; du moins, aucun document à ce sujet n'est disponible sur le site de l'APEQ, et aucun bulletin consulté ne traite de l'éducation des adultes et ce, depuis 2003.

6.5.2. Un regroupement d'intervenants : l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)

Depuis 2005, des enseignantes et des enseignants de la FGA désireux de se regrouper se sont dotés d'une association : l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)¹⁶. Sans mandat officiel de représentation, cet organisme sans but lucratif compte aujourd'hui 530 membres de toutes les régions du Québec. En plus de sa mission de regroupement, d'information et d'échange d'expertise, l'AQIFGA s'est donnée comme mandat de « valoriser le rôle des intervenants en FGA », de « se préoccuper de la formation initiale des futurs enseignants en enseignement aux adultes », de faire connaître les recherches portant sur l'andragogie et de « représenter ses membres auprès d'instances décisionnelles ou consultatives en se prononçant sur des enjeux qui concernent le secteur de la FGA » (AQIFGA, 2011, p. 3)

L'AQIFGA mène différentes activités parmi lesquelles figure, en premier lieu, l'organisation d'un congrès annuel dont les thématiques sont principalement centrées sur la pratique enseignante en FGA. En 2011, le congrès annuel réunissait plus de 580 personnes (AQIFGA, 2012). D'autres activités de l'organisme comportent un caractère d'influence politique. En effet, l'AQIFGA participe à des consultations et publie des avis et des mémoires.

¹⁶ Plus précisément, l'AQIFGA a obtenu officiellement sa charte en février 2006.

L'AQIFGA a produit quatre avis, dont deux traitant du Règlement sur les autorisations d'enseigner. Dans l'avis de 2006, l'AQIFGA met en relief l'inexistence d'une formation universitaire spécifiquement destinée à enseigner aux adultes. L'Association y décrit la spécificité du travail enseignant en FGA et réclame une formation universitaire en andragogie pour assurer le développement des compétences professionnelles (AQIFGA, 2006, p. 2-3). Dans d'autres avis (AQIFGA, 2010, 2012), l'Association formule des observations de même nature au sujet de la spécificité de l'enseignement en FGA tout en se prononçant également sur les voies d'accès à la formation à l'enseignement et l'embauche de personnel dans les centres d'éducation des adultes. Or, la demande de l'Association se fait ici plus insistante et plus précise comme nous le verrons au chapitre huit.

Synthèse du chapitre VI

Nous avons vu dans chapitre VI que près de 10 000 enseignantes et enseignants se consacrent à la FGA au Québec, nombre qui a considérablement augmenté dans les dernières années. La majorité d'entre eux enseignent à taux horaire. En fait, seulement 15,5 % de l'ensemble du personnel ont un statut de « régulier à temps plein » en 2008-2009. Malgré le fait que les enseignantes et les enseignants de la FGA soient presque tous syndiqués, leur situation est généralement associée à la précarité d'emploi. Un autre élément important de ce chapitre concerne le fait que 65 % des enseignants de la FGA sont détenteurs d'un brevet d'enseignement en 2008-2009 et que plus du tiers ne sont pas légalement qualifiés. Un autre aspect à retenir est lié au fait que le secteur de la FGA dispose d'un bassin d'enseignantes et d'enseignants œuvrant dans 30 spécialités qui sont détenteurs d'une « spécialité » reliée au champ disciplinaire d'enseignement. Aussi, le manque de données portant sur enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle récente en FGA rend difficile toute tentative d'établir leur portrait. Il semble que c'est surtout par la voie du perfectionnement et l'accompagnement par les pairs qu'ils et qu'elles développent leurs connaissances des stratégies d'enseignement andragogiques, pratiques qui ne correspondent pas véritablement aux visées de professionnalisation de la formation universitaire dans les orientations ministérielles. Enfin, on peut souligner que le développement identitaire et les conditions de pratique des formateurs d'adultes sont des sujets d'intérêt ou de préoccupation pour des chercheurs universitaires et les représentants des enseignantes et des enseignants. Les représentants syndicaux et une association professionnelle se sont déjà prononcés sur la question de la formation universitaire de ces enseignants en soulignant la spécificité de l'enseignement aux adultes.

Chapitre VII : Travail enseignant en formation générale des adultes : spécificités des fonctions et des tâches

Ce chapitre traite du travail des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes au quotidien. Il présente les principales caractéristiques distinctives du travail des enseignantes et des enseignants qui œuvrent « en présentiel » au sein des CEA. Ce chapitre n'aborde l'ensemble des variations – très nombreuses – de l'enseignement en milieu communautaire, en entreprise, en milieu carcéral ou en formation à distance.

Nous décrivons, tout d'abord, les caractéristiques décrites dans les documents officiels, soit les fonctions et les tâches prescrites à la convention collective (7.1.) ainsi que les indications sur les services de formation et d'enseignement relevant du Régime pédagogique (7.2). Ensuite, des précisions sont données au sujet des approches éducatives préconisées en formation générale des adultes : l'approche andragogique (7.3), le socioconstructivisme (7.4) et les méthodes de formation privilégiées dans ce secteur (7.5). Pour terminer, nous mentionnons brièvement des distinctions dans le travail enseignant selon les spécialités (7.6) et soulignons l'influence du contexte de précarité sur le travail quotidien (7.7).

7.1. Fonction générale et tâche éducative établies par la convention collective

La convention collective décrit la fonction générale exercée quotidiennement par les enseignants de la FGA. Signalons que la convention collective distingue la fonction et la tâche enseignante selon que les enseignants exercent au secteur de la formation générale des jeunes, au secteur de la formation professionnelle ou au secteur de la formation générale des adultes. Le tableau XII compare des attributions caractéristiques de la fonction générale des enseignantes et des enseignants de la FGA et de la FGJ. Pour chacun des secteurs, il y a dix fonctions. Or, nous constatons des attributions caractéristiques singulières chez les enseignantes et les enseignants de la FGA pouvant être regroupées sous deux principaux aspects.

Premièrement, plusieurs attributions caractéristiques de la fonction de l'enseignant de la FGA relèvent d'une approche d'accompagnement individualisé. Effectivement, l'enseignant doit : *aider l'adulte dans l'établissement de son profil de formation* (attribution 2) ; *aider l'adulte à choisir ses modes d'apprentissage* (attribution 3) et *suivre l'adulte dans son cheminement* (attribution 4). Parmi toutes les approches éducatives, l'approche individualisée est privilégiée. Celle-ci tient une place bien circonscrite autant dans la littérature scientifique que dans la pratique professionnelle. Malgré la diversité des pratiques et des définitions, on désigne généralement l'enseignement individualisé comme une approche générale reposant sur des processus d'interactivité et de médiation qui prennent en compte l'expérience du sujet (Frétigné et Trollat, 2009). À la lecture des énoncés du chapitre 11-0.00 de la convention collective sur la tâche de l'enseignant (convention collective 2005-2010), on constate aisément que l'enseignant en FGA privilégie la communication en dyade, l'identification des ressources et le repérage des éléments du parcours individuel passé. De plus, le destinataire du travail de l'enseignant est un individu : un élève, désigné par le terme adulte, énoncé au mode singulier (et non au pluriel) dans la convention collective comparativement à l'enseignant de la FGJ qui pratique principalement auprès de groupes d'élèves.

Deuxièmement, la fonction enseignante en FGA désigne plusieurs actions qui ne visent pas strictement l'appropriation des contenus par l'élève (enseignement/apprentissage). En effet,

l'enseignant de la FGA *prépare, administre et corrige des tests* (attribution 6) et il *participe aux activités d'accueil ou de supervision des activités socioculturelles* (attribution 7). L'attribution 7 révèle également que l'action auprès des élèves adultes dépasse donc l'intervention en classe.

**Tableau XII : Extrait du chapitre VIII et du chapitre II de la convention collective
portant sur la tâche de l'enseignant et son aménagement
(Convention collective 2005-2010)**

Formation générale des jeunes (FGJ) Chapitre 8-0.00	Formation générale des jeunes (FGJ) Chapitre 8-0.00	Formation générale des adultes (FGA) Chapitre 11-0.00	Formation générale des adultes (FGA) Chapitre 11-0.00
Fonction générale	Tâche éducative	Fonction générale	Cours et leçons et suivi pédagogique
<u>Principes généraux :</u> voir l'article 8-1.00 <u>Fonction générale :</u> 1) Préparer et dispenser les cours. 2) Collaborer avec les autres enseignants et les professionnels en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels des élèves. 3) Organiser et superviser des activités étudiantes et y participer. 4) Organiser et superviser des stages en milieu de travail. 5) Assumer les responsabilités d'encadrement auprès de groupes d'élèves. 6) Évaluer le rendement des élèves et faire rapport à la direction et aux parents. 7) surveiller les élèves. 8) Contrôler les retards/absences et faire rapport à la direction. 9) Participer aux réunions. 10) S'acquitter d'autres fonctions qui relèvent de l'enseignant.	Article 8-6.00 a) Encadrement Intervention auprès d'un élève ou d'un groupe d'élève visant le développement personnel et social de l'élève. b) Récupération Intervention de l'enseignant auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant à prévenir des difficultés ou des retards pédagogiques. c) Surveillance de l'accueil Cette surveillance ne fait pas partie de la tâche éducative. La tâche éducative comprend les activités professionnelles suivantes expressément confiées par la commission ou la direction de l'école : présentation des cours et leçons, récupération, activités de formation et d'éveil (préscolaire), activités étudiantes, encadrement et surveillances autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements. La tâche éducative n'excède pas 20 heures par semaine. Le temps consacré aux cours et aux leçons est de 17 h 05 par semaine au secondaire. 20 journées pédagogiques : 200 jours de travail (8-4.01) dont au moins 180 doivent être consacrés aux services éducatifs (Article 16, Régime pédagogique).	<u>Principe généraux :</u> l'article 8-1.00, à l'exception de la clause 8-1.04 (« Le changement de bulletins utilisés par la commission est un objet soumis à l'organisme de participation des enseignants au niveau de la commission », s'applique. Fonction générale : 1) Préparer et dispenser les cours. 2) Aider l'adulte dans l'établissement de son profil de formation. 3) Aider l'adulte à choisir des modes d'apprentissage. 4) Suivre l'adulte dans son cheminement. 5) Superviser et évaluer des projets expérimentaux et des stages en milieu de travail. 6) Préparer, administrer et corriger des tests. 7) Assurer l'encadrement aux activités d'apprentissage : accueil et inscriptions des adultes, dépistage des problèmes, référer aux professionnels, superviser les activités socioculturelles. 8) Contrôler les retards et les absences. 9) Participer aux réunions. 10) S'acquitter des autres fonctions connexes à la tâche.	La tâche éducative n'est pas décrite dans la convention collective. La clause 8-6.01 ne s'applique pas. Le temps consacré aux cours et leçons dans les limites des programmes autorisés ainsi qu'au suivi pédagogique relié à sa spécialité est de 776 heures par année. À l'intérieur d'une semaine régulière de travail, le temps consacré à dispenser des cours et des leçons ainsi que le temps consacré au suivi pédagogique relié à sa spécialité est de 20 heures. 6 journées pédagogiques : 24 heures sont consacrées à des journées pédagogiques.

Une autre particularité de la convention collective est révélée par le fait que la notion de « tâche éducative » est complètement absente du chapitre 11-0.00 consacré aux enseignantes et aux enseignants de la FGA alors qu'elle est décrite aux chapitres destinés au personnel de la formation professionnelle et de formation générale des jeunes. La « tâche éducative » des enseignantes et des enseignants de la FGJ comprend les activités professionnelles suivantes expressément confiées par la commission ou la direction de l'école : présentation des cours et leçons, récupération, activités de formation et d'éveil (préscolaire), activités étudiantes, encadrement et surveillances autres que les surveillances de l'accueil et des déplacements.

7.2. Objectifs des services de formation et d'enseignement selon le Régime pédagogique

Si le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (Gouvernement du Québec, 2010) ne fait pas précisément mention des fonctions et des tâches des enseignants, il énonce toutefois l'objet général de chacun des services au sein desquels pratiquent les enseignantes et les enseignants de la FGA. En effet, le Régime énonce et distingue chacun des services offerts dans les CEA.

Depuis 1994, et encore aujourd'hui, le Régime indique que les services éducatifs¹⁷ de la FGA doivent :

- *permettre à l'adulte d'accroître son autonomie;*
- *faciliter son insertion sociale et professionnelle;*
- *favoriser son accès, son maintien ou son retour sur le marché du travail;*
- *lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu;*
- *lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre (Article 1, D. 652-2000, a. 1.).*

Le Régime pédagogique énonce également l'objectif général visé par les dix services d'enseignement, soit « *aider l'adulte à acquérir les connaissances théoriques ou pratiques afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de formation qu'il poursuit.* » (art. 3, D. 652-2000, a. 3.). Chacun des services d'enseignement comporte aussi ses propres objectifs. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Enfin, il faut indiquer que le Régime décrit le but recherché par les services d'aide à la démarche de formation, services auxquels participent les enseignants de la FGA. Ces buts sont :

1. d'établir son projet de formation compte tenu de ses expériences personnelles et professionnelles et de ses objectifs et ce, dans la suite des services d'accueil et de référence;
2. d'explorer les voies et les ressources disponibles en vue de réaliser son projet de formation, selon son profil de formation. » (art 14, D. 652-2000, a. 14.)

¹⁷ Rappelons que les services éducatifs comprennent les services de formation, les services d'éducation populaire et les services complémentaires. Ceux-ci se distinguent des dix services d'enseignement comme l'alphabétisation, le présecondaire, etc.

De manière indirecte, le Régime pédagogique révèle certains principes d'une approche andragogique et individualisée, principes devant être respectés pour enseigner en FGA.

7.3. Fonctions et tâches de l'enseignant de la FGA selon l'approche andragogique

Depuis les débuts de la FGA, les enseignantes et les enseignants sont invités à intervenir auprès des élèves adultes selon une approche andragogique. Les documents ministériels et les documents produits par des gestionnaires de la FGA traduisent bien cette orientation. D'ailleurs, pour aider le personnel des commissions scolaires et des centres d'éducation des adultes à mieux saisir les applications du Régime pédagogique pour la pratique quotidienne, le MELS a produit en 2006 un document d'information intitulé : « Pour... suivre son Régime¹⁸ » (MELS et DEAAC, 2006, p. 2.5). Ce document de 200 pages explique les principes et la démarche générale propres à l'approche andragogique.

À l'éducation des adultes, la définition de ces services est directement liée à la démarche andragogique, de mieux en mieux caractérisée par les chercheuses et les chercheurs de même que par les expertes et les experts de ce domaine, tels Kidd, Knowles, Bernard et Dufresne-Tassé. En effet, ces personnes s'entendent pour établir les éléments et les principales lignes de force qui doivent figurer dans l'élaboration et l'application des services offerts en éducation des adultes. De fait, elles ont tracé un modèle qui se rattache à l'andragogie en tant que science et domaine de pratique sociale inclus dans les sciences de l'éducation. Leur modèle est partie prenante des développements et des réalisations du MELS dans les différents dossiers de l'éducation des adultes. Ces éléments et ces lignes de force vont au-delà de la formulation des objectifs d'un programme et trouvent leur dynamique dans (certains) énoncés (MELS et DEAAC, 2006, p. 1.10).

De plus, le MELS estime que l'enseignante et l'enseignant dans le domaine de l'éducation des adultes doivent jouer des rôles variés (spécialiste, guide, animatrice ou animateur, évaluatrice ou évaluateur ainsi qu'agente ou agent de changement), outre l'organisation de l'activité éducative centrée sur l'adulte. Cette réalité nécessite donc l'adoption d'attitudes particulières de la part de l'enseignante et de l'enseignant (MELS et DEAAC, 2006, p. 1.10)

Les indications du ministère sur la démarche éducative et sur le rôle de l'enseignant correspondent tout à fait aux orientations andragogiques d'origine décrites dans des documents produits dans les années 1970, 1980 et 1990 (Lachance, 1974; Pinsonneault, 1983; TREAQ, 1992, CSCS, 1994). Ainsi, on comprend que les premiers enseignants de la FGA, ainsi que leurs successeurs, préconisaient ces principes d'enseignement pouvant être résumés ainsi :

- Intervention individualisée, personnalisée
- Projet de formation orienté à la suite de l'identification des besoins par l'adulte
- Postulat de la capacité d'autonomie et de responsabilité de l'adulte (apte à définir lui-même ses besoins et à mener son projet à chaque étape)
- Respect du rythme, du mode et du style d'apprentissage
- Prise en compte de l'expérience de vie de l'adulte et de son aptitude à la croissance

¹⁸ La première version de ce document date de 1997.

- Encadrement actif avec évaluation formative
- Enseignement correctif (contrôle des opérations d'apprentissage)

Selon le modèle andragogique préconisé par la TREAQ, *le rôle du formateur devient : une personne ressource qui s'engage activement auprès de l'adulte : il éveille, stimule, montre la nécessité d'acquérir le savoir, fournit les moyens, guide la démarche. Ce n'est pas lui qui est le dépositaire exclusif du savoir puisque les guides didactiques et les cahiers d'apprentissage jouent aussi ce rôle (...). Il est un spécialiste de la démarche d'apprentissage : il aide l'adulte à maîtriser les instruments de formation.* (TREAQ, 1992, p. 23). Le formateur n'a pas un rôle de transmission de connaissance mais plutôt celui de « facilitateur, d'animateur, de régulateur des activités éducatives des individus » (TREAQ, 1992, p. 13). La fonction essentielle de l'enseignant consiste à éveiller, soutenir l'intérêt de l'adulte et à s'adapter aux situations individuelles (p.11).

En définitive, l'enseignement en FGA se veut résolument andragogique, ce qui signifie que les enseignantes et les enseignants travaillent auprès des élèves selon des principes et des méthodologie qui tiennent compte des caractéristiques et des conditions propres à la vie adulte. Mais tout enseignement - aussi andragogique qu'il puisse être - ne détermine pas complètement les méthodes et stratégies d'enseignement utilisées par les enseignantes et les enseignants. Il faut reconnaître que le choix des méthodes et des outils d'enseignement est influencé par les théories éducatives valorisées par une organisation ou un enseignant (Élias et Merriam, 2005). Or, depuis quelques années, les méthodes d'enseignement utilisées en FGA ont été l'objet de préoccupations et de débats qu'il convient d'éclairer pour mieux signaler le changement qui semble s'opérer dans ce milieu (FAE, 2009a)

À ce sujet, nous devons mentionner que même si l'infrastructure de formation des CEA et des méthodes de formation utilisées en FGA trouvent leur ancrage dans les principes de l'andragogie, ceux-ci reposent sur une diversité de théories : behaviorisme (ex : enseignement programmé et modulaire ; enseignement correctif avec évaluation progressive des objectifs), humanisme contemporain (ex : écoute des besoins, rythme d'apprentissage, potentialité de l'apprentissage) et, jusqu'à un certain point, progressiste (ex : apprenant vu comme citoyen responsable). Pendant plusieurs années, il semble que les enseignantes et les enseignants de la FGA composaient relativement bien avec cette mosaïque d'orientations théoriques - quelque peu voilée sous l'appellation générale « andragogique » - en dépit de ses difficultés d'application. Or, tout récemment le MELS a demandé aux enseignants de la FGA de modifier leurs outils et leurs méthodes de travail.

7.4. Fonctions et tâches de l'enseignante et de l'enseignant de la FGA selon le socioconstructivisme et l'approche par compétences

Nous venons de voir que l'approche générale préconisée par le ministère pour la FGA est l'approche andragogique. Or, au tournant des années 2000, le ministère introduit une nouvelle « perspective » pour l'ensemble des secteurs de l'éducation, dont le secteur de la FGA. Dans un document présentant les programmes de formation de base commune, il est indiqué que :

L'élaboration des programmes d'études de la formation de base commune prend en compte des principes andragogiques qui placent l'adulte au centre de la formation et qui influent sur la qualité de son interaction avec le personnel enseignant. Le choix d'une perspective socioconstructiviste invite à un renouvellement des pratiques andragogiques, que ce soit sur le plan de la planification des interventions éducatives, de l'évaluation des apprentissages ou des interventions éducatives elles-mêmes (MELS et DEAC, 2007, p. 14).

Ajoutons que le socioconstructivisme peut être considéré comme une approche théorique de l'apprentissage qui met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs et insiste sur les aspects culturels. Les savoirs résultent des échanges entre des individus et des groupes. La culture est vue comme un filtre socio-cognitif qui permet de donner sens à la réalité.

Ainsi, dans la foulée de la réforme de l'éducation et, en particulier, avec la révision des programmes d'études, la pratique de l'enseignement en FGA a commencé à être associée à d'autres concepts et notions. Plusieurs documents ministériels publiés, traitant plus ou moins directement du travail enseignant, (MEQ et DFGA, 2002 ; MEQ et DFGA, 2003 ; MELS et DEAC, 2007; MELS et DEAC, 2008) font mention de notions telles que « situation de vie », « situations d'enseignement – apprentissage », « classe de situation », de compétences polyvalentes », etc. Ainsi, l'implantation progressive des nouveaux programmes en FGA a incité les enseignantes et les enseignants de la FGA à adopter de nouvelles pratiques d'enseignement, inspirées des théories socioconstructivistes et de l'approche par compétence.

La tendance nouvelle est l'utilisation de l'approche socioconstructivisme et des méthodes d'enseignement basées sur l'interaction, la communication en groupe et le développement de projet. Selon Moussadak, Medzo et Fortier (2004), les nouveaux programmes d'études qui se réfèrent au socioconstructivisme et à l'approche par compétences ont une incidence sur le rôle de l'enseignant. Celui-ci doit dorénavant *favoriser la révision des conceptions erronées chez l'adulte, favoriser le travail en équipe et les interactions sociales et se centrer sur le transfert des apprentissages en situation réelle* (p.6).

7.5. Principales méthodes de formation employées par l'enseignant de la FGA

Compte tenu de l'infrastructure pédagogique, des orientations andragogiques et de l'approche individualisée, la majorité des enseignantes et des enseignants de la FGA disposaient traditionnellement de deux principaux outils : les « guides de formation » (outil du formateur) et les cahiers d'exercices pour l'apprentissage modulaire communément appelés « les cahiers » dans le milieu de la FGA (outil de l'apprenant). Ces guides sont produits par le ministère. Selon les domaines, des enseignantes et des enseignants produisent également leurs propres outils.

Pinsonneault (1983), précise que l'aide aux élèves en FGA est fournie en grande partie par l'intermédiaire du matériel didactique que sont les cahiers d'exercice. Ce matériel présente les éléments à acquérir de manière très détaillée, avec des énoncés gradués et des exercices autocorrectifs. L'élève apprend selon le mode d'auto-apprentissage avec l'assistance de son

enseignant. L'enseignant est constamment disponible pour l'élève et, lorsqu'il est sollicité par lui, il l'écoute, suit son raisonnement pour situer sa difficulté, l'oriente, le corrige en se référant aux cahiers d'exercice. Une grande partie des actions pédagogiques posées par l'enseignant de la FGA relève du dialogue et non de la présentation devant un groupe comme dans l'enseignement en FGJ. Mais, lorsque nécessaire, ou en complément à l'aspect individualisé, l'enseignant fait des exposés, propose du travail en petits groupes ou un projet personnel.

L'enseignant procède régulièrement à l'évaluation de l'atteinte des objectifs de chacun des modules. Plus précisément, il procède au pré-test (avant examen), à l'examen et au suivi (TREAQ, 1992). Pour certains auteurs, l'évaluation est la pierre angulaire de l'enseignement individualisé en FGA (Pinsonneault, 1983; TREAQ, 1992). Enfin, l'enseignant planifie et organise les étapes suivantes du projet avec l'élève. Il s'agit d'une autre fonction centrale, le suivi de l'élève (TREAQ, 1992).

La description que nous venons de faire révèle l'accent mis sur l'aspect individualisé dans l'enseignement en FGA. Il faut rappeler un autre trait distinctif de l'enseignement, soit le contexte d'entrées continues et de sorties variables. L'enseignant pratique par conséquent dans un contexte de classe qui doit, à la fois, permettre à chaque élève d'étudier individuellement à son rythme dans un climat de silence et de concentration (Rousseau et al., 2010) et composer avec l'arrivée régulière de nouveaux élèves au sein du groupe (entrée continue).

7.6. Particularités du travail enseignant en FGA selon les spécialités

Le sous-comité n'a pas procédé à une analyse approfondie des approches, méthodes et outils utilisés par les enseignantes et les enseignants de la FGA selon leur spécialité. Cependant, il est nécessaire d'indiquer qu'il existe certaines distinctions.

À titre d'exemple, pour l'enseignement du français oral, l'enseignant de la FGA utilise généralement une approche communicative avec ses élèves. Il ne recourt pas principalement à l'enseignement modulaire en individualisé (Boivert et Lavoie, 2007). Ces enseignantes et ces enseignants travaillent souvent par « projet », en « travail en petits groupes » et en grands groupes à partir de situations de vie significatives pour les adultes. Pour l'apprentissage du français écrit, les enseignantes et les enseignants font usage d'un continuum des apprentissages de la langue écrite, harmonisant les différents programmes de français offerts aux adultes en formation.

7.7. Travail enseignant en contexte de précarité d'emploi

Comme nous l'avons vu au chapitre six, la pratique de l'enseignement dans les CEA s'effectue souvent dans un contexte de précarité d'emploi puisque la plupart des enseignantes et des enseignants travaillent à taux horaire ou à temps partiel. Or, à notre connaissance, l'effet de la précarité sur les stratégies et les techniques d'enseignement n'a pas beaucoup été étudié. Il y a des études sur la précarité d'emploi dans l'enseignement (Gingras et Mukamurera, 2008) mais celles-ci ne traitent pas des enseignantes et des

enseignants de la FGA. Une recherche, effectuée par étude de cas dans deux centres d'éducation des adultes selon une approche ergonomique, montre des répercussions des conditions de travail sur la pratique andragogique (Messing, et Seifert, 2002). Les chercheuses ont notamment observé que des enseignants manquent de temps pour la préparation (p.114-115). De plus, la collaboration entre enseignants serait plus difficile à établir compte tenu d'un contexte de compétition (p.115).

Synthèse du chapitre VII

À la lecture du chapitre 7, il faut retenir, tout d'abord, que les indications sur la fonction et la tâche enseignante dans convention collective relèvent de chapitres distincts selon que les enseignants œuvrent en FGA, en FGJ ou en FP, ce qui traduit l'ampleur des caractéristiques distinctives de leur pratique. L'enseignement en FGA suppose la mobilisation de stratégies relevant, en bonne partie, de l'enseignement individualisé. Les prescriptions du Régime pédagogique et les orientations ministérielles montrent que l'enseignant en FGA doit adopter une perspective andragogique, approche qui demande une centration sur le projet individuel de l'élève, l'utilisation du profil de formation personnelle, etc. Compte tenu de l'approche individualisée et du contexte d'entrées continues et de sorties variables, les enseignantes et les enseignants de la FGA travaillent, pour une bonne part, avec des méthodes et des outils propres à leur secteur. Depuis l'introduction du socioconstructivisme, les enseignants de la FGA ont tendance à introduire davantage d'autres méthodes et outils en les utilisant selon les principes de cette approche, tout comme le font les enseignants de la FGJ.

**TROISIÈME PARTIE :
SITUATION DE LA FORMATION INITIALE
DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION GÉNÉRALE
DES ADULTES**

Chapitre VIII : Formation universitaire initiale et continue des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes

Depuis le début des CEA, l'offre de formation pour le personnel enseignant de la FGA a connu différentes phases. Au début des années 1960, il n'y avait pas de formation universitaire spécialement destinée à l'enseignement aux adultes. Comme la FGA constituait une nouvelle approche d'enseignement en milieu scolaire, les premiers enseignants ont dû développer leurs compétences dans leur contexte de pratique avec le soutien du personnel du ministère de l'Éducation. Les universités ont rapidement structuré une formation spécialisée en enseignement aux adultes, ce qui a permis le développement d'une connaissance des principes de l'andragogie. Dès lors, et pendant près de deux décennies, le certificat en andragogie a constitué le principal modèle de formation pour assurer la préparation à l'enseignement en FGA. Soulignons que ce champ d'études scientifiques connaissait un fort développement, les universités québécoises se démarquant même par leur vitalité dans le développement de l'andragogie (Blais et al., 1994). Toutefois, au moment de la révision des programmes de formation des maîtres, de nouvelles règles ministérielles ont été émises pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants du système scolaire, pour les enseignantes et les enseignants de la FGA. Dès ce moment, le ministère mise sur les baccalauréats en enseignement pour préparer les enseignantes et les enseignants de la FGA.

Ce chapitre décrit les modèles antérieurs et actuels visant la préparation de l'enseignement en formation générale des adultes. Il cherche à identifier les caractéristiques et les lacunes de ces modèles de formation. Il comprend deux grandes sections. La première (8.1) expose quatre différents modèles de formation initiale. La deuxième (8.2) porte sur la formation continue.

8.1. Formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes : quatre modèles.

Depuis la fin des années 1960, les enseignants de la FGA ont été formés selon différents modèles décrits dans les sections suivantes. Nous verrons tout d'abord, le modèle le plus ancien qui était basé sur l'expérimentation et la formation en contexte de pratique (8.1.1) et ensuite, la formation universitaire en andragogie (8.1.2). Par la suite, seront exposées les caractéristiques du modèle de formation actuel, le baccalauréat en enseignement (8.1.3) et un modèle émergent, celui de la maîtrise qualifiante en enseignement (8.1.4).

8.1.1. Modèle basé sur la formation en contexte de pratique et l'expérimentation organisée par le ministère de l'Éducation (de 1966 à 1969)

Au moment où s'amorçait le développement du réseau de l'éducation des adultes en milieu scolaire en 1966, le gouvernement du Québec devait assurer le recrutement rapide du personnel car le niveau de formation universitaire initiale de la plupart des enseignantes et des enseignants n'était pas très élevé. En effet, 16% des enseignants de niveau secondaire public et 31% des enseignants du secteur de la formation professionnelle avaient 14 ans de scolarité et moins (CEFA, 1982, p. 448). Les données disponibles ne permettent pas de préciser le niveau de scolarité des enseignantes et des enseignants de la FGA. Cependant, la documentation consultée par le comité laisse entrevoir que ces enseignantes et ces enseignants développaient principalement leur compétence grâce aux activités de développement pédagogique offertes par le ministère de l'Éducation.

Effectivement, au cours des années 70 - moment où l'approche de l'enseignement individualisé se développe et commence à se formaliser - le ministère organise des sessions d'enseignement spécialisé qui permettent au personnel de développer des méthodes et outils répondant aux besoins des adultes (CEFA, 1982, CSCS, 1994). À cette époque, la direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) dispose d'une importante « équipe d'aide au développement. » Celle-ci mène de nombreux projets d'expérimentation et de perfectionnement. Le ministère avait mis sur pied un programme de recherche visant le développement d'une méthodologie d'enseignement vouée à l'apprentissage adulte (Pénault et Sénécal, 1982, cité dans Wagner, 2002, p. 32). Parmi ces expériences, signalons *l'Opération Sésame*, un programme de formation des éducateurs d'adultes de type perfectionnement (Lachance, 1974) mis sur pied par la DGEA à la demande de directeurs de centres d'éducation des adultes. Les directions déploraient le fait que les enseignants avaient tendance à transposer auprès des adultes les méthodes utilisées avec les enfants (Lachance, 1941, p. 14). Cette formation, d'une durée d'un an, était basée sur une alternance de stages en internat et d'activités de formation hors classe avec le personnel de la DGEA.

L'équipe ministérielle faisait également appel au milieu universitaire et au réseau des commissions scolaires pour assurer une offre de programme souple pouvant répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants déjà en cours d'emploi. Aussi, à partir des années 1970, les universités ont été très actives dans l'offre de « perfectionnement » des enseignants du secondaire ; en collaborant avec les CEA, elles ont directement contribué au rehaussement de la formation initiale (CEFA, 1982 : 448).

8.1.2. Certificat et maîtrise en andragogie (1969 à 2003)

La section précédente révèle que le premier modèle de formation pour le développement des compétences en enseignement des adultes s'est développé par le biais du perfectionnement en exercice, modèle qui s'est graduellement déployé via les programmes crédités. Il faut préciser qu'à partir des années 1970 et jusqu'en 1996, les enseignantes et les enseignants du milieu scolaire, dont ceux de la FGA, pouvaient profiter d'un avancement dans l'échelle salariale lorsqu'ils progressaient dans leur cheminement universitaire (ADEREQ, 2005, p. 3).

Un premier programme universitaire québécois spécialisé en andragogie est offert en 1969 à l'Université de Montréal. Il s'agit d'une formation de deuxième cycle, comprenant une concentration spécialisée en andragogie au sein d'un programme de maîtrise en éducation. Rapidement, cette université cherchera à parfaire son offre de formation avec l'ajout en 1967, d'un second modèle de formation, le certificat de 1^e cycle en andragogie. Nombre d'enseignantes et d'enseignants de la FGA, déjà détenteurs d'un baccalauréat disciplinaire, développaient leur compétence professionnelle pour enseigner auprès des adultes en suivant les cours de ce certificat. À l'époque, la combinaison d'une formation disciplinaire acquise à l'université (ex : un baccalauréat en mathématiques de 90 crédits) et d'une formation universitaire spécialisée en andragogie (le certificat de 30 crédits ou la maîtrise en andragogie) constituait le modèle de développement des compétences pour l'enseignement en formation générale des adultes. Conformément aux exigences du ministère de l'Éducation, ce modèle de formation donnait accès au permis d'enseignement ou au brevet d'enseignement.

Ainsi, avant septembre 2003, neuf universités québécoises offraient une formation universitaire spécialisée en éducation des adultes à travers des programmes de 30 crédits menant à la délivrance d'une autorisation d'enseigner (Blais et al., 1994 : 94-96). La liste des universités et les titres de diplômes délivrés se trouvent à l'annexe 6.

Concrètement, les universités disposaient d'une politique et d'une procédure particulière à cet égard. Par exemple, la politique de l'UQAM précisait que « les étudiants qui, au terme de la réussite du programme de Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire, désirent obtenir un permis d'enseigner aux adultes dans les matières de leur compétence (champ d'enseignement selon le dossier du candidat) doivent obtenir, de la part de l'Université, la recommandation d'aptitude à la pratique de l'enseignement et satisfaire aux exigences du ministère de l'Éducation à cet égard (UQAM, s.d : 1). Cette politique est décrite en annexe 7.

L'analyse effectuée par Landry des programmes québécois de certificat en andragogie révèle qu'il s'agit bien d'une formation spécialisée. Landry (1992) constate que les contenus de cours traitent directement, dans une proportion de 73%, d'objets du domaine de l'andragogie ou de l'éducation des adultes. Plus précisément, le noyau dur de ces programmes concerne les catégories de contenus suivantes : les caractéristiques de l'apprenant et l'apprentissage de l'adulte ; l'instrumentation technique de l'éducation des adultes ; l'élaboration et l'évaluation des activités et des programmes de l'éducation des adultes et le développement psychosocial de l'adulte (p.47). Il observe également que les didactiques traditionnelles présentes dans la plupart des autres programmes de formation des maîtres sont quasi-absentes des programmes en andragogie (p. 46). Landry souligne le fait que les programmes d'andragogie des années 1990 sont rattachés à (...) *un domaine de pratique sociale qui embrasse autant les aspects politiques, économiques, sociologiques, économiques, anthropologiques, que les domaines reliés à la psychologie et aux sciences de l'éducation* (p.48).

Par la suite, dans la foulée des initiatives de l'Université de Montréal, presque toutes les universités québécoises ont créés et offert au cours des années 1980 et 1990, un programme spécialisé en éducation des adultes ou en andragogie. Comme le montre le

tableau de la page suivante (tableau XIII), les universités offrent des programmes de 1^{er} cycle et de 2^e cycle dans les grands centres urbains tout comme en région. L'offre est variée, avec des programmes spécialement destinés aux enseignantes et aux enseignants du milieu scolaire et d'autres destinés à des populations plus composites. Cette formation est majoritairement offerte à temps partiel, en soirée. À quelques exceptions, l'expérience de travail en éducation figure parmi les conditions d'admission.

Toutefois, qu'en est-il de la demande de formation en enseignement aux adultes ? Jusqu'en 1994, l'Université de Montréal délivrera 650 diplômes de certificat en andragogie (Blais et al., 1994, p. 83) et 250 diplômes de maîtrise en éducation, option andragogie (Ibid, p. 43). Selon Blais et al., le milieu universitaire québécois était en mesure de répondre à la demande de ce champ éducatif puisque, ensemble, « (...) les universités accueillaient plus de 1 000 inscriptions en septembre 1993 dont un peu plus de 400 au niveau des études supérieures » (Ibid, 1994, p. 98). Il faut préciser que, sauf exceptions, ces programmes ne sont pas offerts exclusivement aux éducateurs de la formation générale des adultes mais également à ceux qui œuvrent dans les entreprises, les services de santé et les organismes communautaires, etc.

**Tableau XIII : Offre de formation universitaire spécialisée en andragogie
dans les universités québécoises de 1978 à 1994**

Année de constitution	Institutions	Programmes de formation	Caractéristiques
1979	Université de Sherbrooke	Programmes de formation en éducation des adultes (DFEA) (30 crédits)	Programme de 2 ^e cycle, à temps partiel, qui s'adresse « <i>aux éducateurs d'adultes quel que soit le milieu où ils travaillent</i> », admission réservée aux candidats avec une année d'expérience en éducation des adultes (p. 91).
1979	Université du Québec à Hull (UQO)	Diplôme de 2 ^e cycle en andragogie	Programme de 2 ^e cycle, à temps partiel, qui s'adresse aux éducateurs d'adultes en milieu scolaire, dans les services publics et en entreprise, admission réservée aux candidats avec deux années d'expérience dans le domaine ou avec connaissances et formation appropriées (p. 92).
1979	Université du Québec à Montréal (UQAM)	Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire	Programme de 1 ^{er} cycle, à temps partiel. Admission réservée aux candidats ayant « <i>une expérience attestée totalisant six mois d'intervention comme formateur d'adulte ou un contrat ou une lettre d'engagement à titre de formateurs d'adultes (1993a).</i> » Deux cheminement : 1) cheminement général, 2) cheminement destiné aux candidats au permis d'enseignement du MEQ.
1980	Université Concordia	Certificat ou mineure en andragogie	Programme de 1 ^{er} cycle, à temps partiel. Premier programme anglophone du Québec, « <i>il accueille notamment des enseignants des institutions scolaires.</i> » (p.95)
1980	Université du Québec à Chicoutimi	Certificat de 1 ^{er} cycle en andragogie	Programme de 1 ^{er} cycle, à temps partiel. « <i>Il accueille principalement des enseignants des écoles secondaires et des professeurs de Cégep.</i> » (p. 95)
1981	Université du Québec à Rimouski	Programme de 1 ^{er} cycle en andragogie (30 crédits)	Programme de 1 ^{er} cycle, à temps partiel. « <i>Il relève du module d'enseignement secondaire et est offert à temps partiel. Il s'adresse aux éducatrices et aux éducateurs d'adultes désireux de développer leur savoir et leur savoir-faire dans les domaines de pratique (UQAR 1981; 1992) [...].</i> » (p.95)
1982	Université Laval	Certificat en andragogie	Programme de 1 ^{er} cycle, à temps partiel. Rattachement au département de counselling et orientation. (p. 96)
1980	Université Laval	Projet d'études supérieures en andragogie	Programme de 2 ^e cycle, à temps partiel Le projet est réalisé en collaboration avec des professeurs de l'Université de Montréal. Il sera fermé en 1983. (p. 96)
1985	Université du Québec à Montréal	Certificat pour formateurs d'adultes en milieu de travail	Programme de 1 ^{er} cycle, à temps partiel. « <i>Les candidats doivent posséder une expérience en milieu de travail comme instructeurs ou avoir une expérience attestée dans la pratique d'une technique ou d'un métier (UQAM, 1993b).</i> » (p. 94)
1986-1987	Université McGill	Maîtrise en éducation avec concentration en éducation des adultes	Programme de 2 ^e cycle, à temps partiel, « <i>Ce programme [...] attire surtout des professionnels de la santé : infirmières, médecins, diététiciennes.</i> » (p.96)
1988	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)	Certificat en andragogie (30 crédits)	Programme de 2 ^e cycle, à temps partiel. Il est possible grâce à un protocole d'entente avec l'UQAC. Il propose deux cheminement : « <i>l'un dit régulier et l'autre pour les formateurs d'adultes en milieu scolaire</i> » (p. 96-97).
1989	Université du Québec à Montréal (UQAM)	Certificat en intervention éducative en milieu familial et communautaire	Programme de 2 ^e cycle, à temps partiel. Ce programme est, tout au moins, au Québec, le premier [...] à s'intéresser aux problématiques particulières des adultes handicapés ou souffrant de mésadaptation socioaffective (p. 94).

Source : tableau élaboré à partir des données tirées de Blais et al. (1994, p. 91-99)

8.1.3. Modèle du baccalauréat en enseignement (depuis 2001)

Selon les directives du ministère de l'Éducation, le certificat universitaire en andragogie a été officiellement abrogé en 2003¹⁹ en tant que voie de qualification pour les enseignantes et les enseignants de la formation générale des adultes (Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, a. 456). Dès lors, le baccalauréat en enseignement au secondaire, le baccalauréat en adaptation scolaire et le baccalauréat en anglais ou français langue seconde ont été proposés aux futurs enseignants de la formation générale des adultes pour développer leur compétence professionnelle. Ce modèle a été instauré dans la foulée des nouvelles orientations du ministère établies dans le document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), orientations qui trouvent cependant leurs premières traces dans la refonte de la formation des programmes à l'enseignement amorcée en 1992 par le ministère de l'Éducation²⁰.

Dès lors, et encore aujourd'hui, des programmes de baccalauréat en enseignement sont offerts dans presque toutes les universités québécoises. Ces programmes de 120 crédits offrent des cours « de jour » avec un régime d'études à « temps plein ». Bien qu'il existe des variantes dans les programmes offerts par les différentes universités québécoises préparant à l'enseignement au secondaire, ceux-ci comportent généralement une structure comprenant cinq ou six volets. L'analyse sommaire des différents baccalauréats offerts dans les différentes universités québécoises montre que ces derniers comprennent généralement les volets touchant : l'aspect disciplinaire, la formation didactique et pédagogique, des composantes liées à l'épistémologie, aux fondements ou aux aspects socioculturels et la formation pratique (stage). Les programmes en adaptation scolaire et sociale au secondaire ont également des composantes portant sur la formation professionnelle. Précisons que le volet pratique du modèle actuel du baccalauréat en enseignement a été considérablement augmenté par rapport au modèle de baccalauréat antérieur qui comprenait 90 crédits. Aujourd'hui, les étudiants des programmes de formation à l'enseignement suivent plusieurs cours de stage tout au long de leur formation.

¹⁹ Plus précisément, les certificats en andragogie et le *Diploma in Adult Education* étaient reconnus avant septembre 2003 et menaient à la délivrance d'une autorisation d'enseigner jusqu'en septembre 2008 (articles 52 à 54 et 56 du Règlement sur les autorisations d'enseigner de 1997).

²⁰ Nous pouvons reprendre les propos du Conseil supérieur de l'éducation pour résumer les grandes étapes de cette refonte : « En 1992, le ministre de l'Éducation pose les principes et trace les voies de la réforme attendue relativement à la formation et à l'admission à l'enseignement, dans le document *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. Suivent les devis de formation adressés aux universités, *Orientations et compétences attendues* : pour l'enseignement secondaire général (MEQ, 1992), pour l'éducation préscolaire et pour l'enseignement primaire (1994), pour l'adaptation scolaire (1996), pour l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes (1997). Les programmes révisés en conséquence et soumis à l'examen du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), puis inscrits par le ministre sur la liste des programmes reconnus pour les fins de l'admission à la pratique de l'enseignement, commencent à s'appliquer en 1994. Le nouveau *Règlement sur l'autorisation d'enseigner* sanctionne, en 1997, la réforme ainsi engagée en déterminant les nouvelles dispositions de délivrance de l'autorisation d'enseigner. Mises en chantier également, les orientations de la formation à l'enseignement pour la formation générale des adultes et pour la formation professionnelle font l'objet de deux documents de consultation dès 1993. Les difficultés ne peuvent être surmontées à temps pour l'adoption du *Règlement* de 1997, mais les travaux se poursuivent » (CSE, 2000, p. 9).

Le baccalauréat en enseignement constitue à l'heure actuelle la principale voie de formation visant officiellement à préparer les enseignantes et les enseignants à pratiquer auprès des élèves adultes en milieu scolaire, exception faite de la maîtrise qualifiante. En effet, l'enseignant qui souhaite pratiquer dans le secteur de la FGA doit obtenir un diplôme de baccalauréat en enseignement dans la spécialité qui le concerne. Or, il apparaît clairement que les contenus couverts par les baccalauréats en enseignement abordent de façon marginale, sinon inexistante, l'enseignement aux adultes. En fait, les programmes de baccalauréat comprennent tout au plus un cours de trois crédits optionnel traitant directement de la formation générale des adultes (l'annexe 8 présente plus en détail la situation dans plusieurs universités). C'est le constat qu'a fait, une première fois, en 2005, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE, 2006). Cette situation a été observée également par l'ADEREQ dans un avis de 2006 portant sur le Règlement sur l'autorisation d'enseigner (ADEREQ, 2006). L'ADEREQ affirme que « plusieurs ont noté que ces orientations accordent peu de place aux exigences particulières de l'enseignement aux adultes en formation générale (au contraire de la situation prévalant en enseignement professionnel) et que les programmes agréés sont tellement axés sur la préparation à l'enseignement au secteur des jeunes que la perspective « andragogique » s'en trouve à toutes fins utiles évincée » (p. 8).

Mais avant de décrire le dernier modèle de formation, la maîtrise en enseignement, il convient d'expliquer les assises fondamentales sur lesquelles repose le modèle du baccalauréat en enseignement.

8.1.3.1. Assises ministérielles des baccalauréats en enseignement: un référentiel de compétence et des profils de sortie

Comme il a été indiqué précédemment, les universités québécoises ont complètement renouvelé leurs programmes de formation à l'enseignement sous l'impulsion des orientations ministérielles établies en 2001. Dès lors, et comme le montre l'annexe 6, plusieurs programmes ont été fermés et les universités ont alors été invitées à structurer les nouveaux programmes en tenant compte de cinq grands constats ou composantes : 1) un contexte socioprofessionnel en transformation et une évolution du savoir qui commande une adaptation de la formation des maîtres (MEQ, 20001, p. 3-12) ; 2) la valorisation de la professionnalisation de l'acte d'enseigner et une approche culturelle de l'enseignement (p. 13-44), 3) un référentiel de compétences qui décrit l'acte d'enseigner en contexte (p. 45-162), 4) des profils de sortie rattachés à des domaines d'apprentissage (p. 163-215) et 5) et des points de repère pour assurer la conception et la mise en œuvre des programmes universitaires (p. 215- 247). Parmi ces composantes, absolument déterminantes pour la structuration des programmes universitaires, il y a également le référentiel de compétences et les profils de sortie. Une bonne compréhension de ces composantes permet de saisir les difficultés des universités à élaborer des programmes de formation adéquats pour les enseignants en FGA.

Le référentiel présenté dans le document intitulé : *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001) comprennent douze compétences professionnelles. Ces douze compétences décrites à l'annexe 9 du présent rapport sont regroupés en quatre grandes catégories : les fondements; les actes d'enseigner;

le contexte social et scolaire; et l'identité professionnelle. Une analyse plus détaillée des référentiels sera exposée au chapitre suivant. Pour l'heure, signalons que les compétences décrites concernent la pratique de l'enseignement en général, sans véritable référence à un contexte particulier. Ainsi, ce qui est énoncé dans ce référentiel peut facilement se rapporter à l'enseignement en formation générale des adultes.

L'autre composante fondamentale des programmes d'enseignement concerne les profils de sortie. En tout, le ministère en identifie six. Dans le document ministériel, les six profils de sortie sont identifiés, décrits, rattachés à un domaine d'apprentissage en plus d'être reliés à un baccalauréat.

- éducation préscolaire et enseignement primaire;
- enseignement secondaire;
- enseignement des arts;
- enseignement de l'éducation physique et à la santé;
- enseignement de l'anglais, langue seconde, et du français, langue seconde;
- adaptation scolaire (p. 163).

Aussi, il faut comprendre que les « domaines d'apprentissage » servent à définir les profils de sortie (MEQ, 2001, p. 163). « Ces profils de sortie précisent les compétences professionnelles à posséder par le futur maître au terme de sa formation initiale, le contexte d'intervention dans lequel il doit être en mesure d'exercer ainsi que les matières ou disciplines scolaires qu'il doit enseigner et qui sont inscrites au régime pédagogique » (MEQ, 2001, p. 163). Ajoutons également que chaque profil de sortie est systématiquement présenté avec les mêmes douze compétences, sans variation aucune. Ceci signifie donc que les compétences des enseignantes et des enseignants ne varient pas selon leur profil de sortie.

Il n'est pas utile ici de nous intéresser à la composition et aux orientations de chacun de ces profils puisque plusieurs ne traitent aucunement de la formation générale des adultes (éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement des arts; enseignement de l'éducation physique et à la santé). Mais trois profils de sortie se réfèrent, de manière plus ou moins directe, à l'enseignement auprès des adultes. Il s'agit des profils suivants :

- enseignement secondaire;
- enseignement de l'anglais, langue seconde, et du français, langue seconde;
- adaptation scolaire.

Le sous-comité a analysé la description et a vérifié comment chacun traite de l'enseignement en formation générale des adultes. Encore une fois, l'exercice permet de comprendre les difficultés rencontrées par les universités dans la structuration des programmes en enseignement. Voyons ceci de plus près en débutant avec le profil de baccalauréat en enseignement au secondaire (BES). Contrairement aux autres profils, le profil baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) est décrit en référence avec quatre

différents domaines d'apprentissage²¹. Pour dégager ce qui est essentiel pour nous, nous référons uniquement au domaine des langues :

- **Profil du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) avec l'exemple du domaine d'apprentissage des langues**

Ce profil de sortie indique tout d'abord que les langues concernent une formation à l'enseignement qui est particulière. Par ailleurs, la description de ce profil de sortie tient compte des régimes pédagogiques, celui pour l'enseignement aux jeunes et celui pour l'enseignement aux adultes (MEQ, 2001, p. 173).

Même si ce profil de sortie fait référence au Régime pédagogique de la formation générale des adultes, il n'est pas indiqué explicitement que le profil de sortie du Baccalauréat en enseignement profil langue d'enseignement est destiné aux élèves adultes. En fait, l'ensemble de la description fait mention, uniquement à deux reprises, du mot « adulte » (MEQ, 2001, p. 173-174). À cet égard, le texte comporte quelques ambiguïtés. À titre d'exemple, il est indiqué que « le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner aux deux cycles du secondaire, au secteur des jeunes, la discipline prévue dans le régime pédagogique, soit la langue d'enseignement ».

- **Profil de sortie baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde ou du français, langue seconde**

En ce qui concerne le « profil de sortie baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde ou du français, langue seconde », le document d'orientation ministériel indique que l'apprentissage des langues secondes (français, anglais) se fait au secteur jeune et au secteur adulte. Ce profil mentionne clairement que, pour les élèves du secteur adulte, il y a divers services dont les langues secondes ainsi que d'autres services utiles à l'intégration des immigrants allophones à la société et au monde du travail (MEQ : 2001, p. 201). Aussi, on souligne que les programmes de formation universitaires doivent répondre au secteur des jeunes mais également répondre aux particularités exprimées par le milieu scolaire dont l'enseignement au secteur des adultes (MEQ, 2001, p. 201).

- **Profil de sortie baccalauréat en adaptation scolaire**

Ce profil de sortie concerne des enseignants qui œuvrent auprès des « élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage », des élèves handicapés » de l'éducation préscolaire, primaire et enseignement secondaire, pour ceux qui interviennent comme soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire ou chargé d'une classe spéciale, au sein d'une école ordinaire ou spéciale (MEQ, 2001, p. 205). Le profil de sortie se rapporte à l'adaptation de l'enseignement pour les jeunes (MEQ, 2001, p. 205-208) et à l'adaptation pour l'enseignement aux adultes (MEQ, 2001, p. 208-209). Décrivons maintenant ce qui concerne l'enseignement aux adultes.

Tout d'abord, le ministère fait référence au plan d'action ministériel de 1997, *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997b), et au document de consultation intitulé *Vers une politique de formation continue* (MEQ, 1998), en mentionnant « la formation de base commune » à

²¹ Il s'agit des domaines des langues ; de la mathématique, de la science et de la technologie ; de l'univers social; et du développement personnel.

titre de nouvelle priorité ministérielle (il s'agit des « neuf ans de scolarité »). La description de ce profil de sortie définit la formation de base commune ainsi que les services de la FGA. Il est effectivement indiqué qu'il s'avère nécessaire de concevoir des modèles de formation qui tiennent compte des besoins des élèves, jeunes et adultes, au regard de l'adaptation de l'enseignement.

Considérant l'étendue des besoins et l'impossibilité de traiter l'ensemble des particularités de l'adaptation scolaire dans un seul programme de formation menant à l'obtention d'un baccalauréat (...), le ministère souligne les caractéristiques à respecter pour tous les programmes rattachés à ce profil :

- « être axés sur l'intervention pédagogique;
- permettre aux futurs enseignantes et enseignants d'intervenir principalement dans l'enseignement de la langue d'enseignement et des mathématiques qui sont les disciplines dites essentielles;
- « permettre aux futurs maîtres de se spécialiser dans l'intervention auprès des élèves du primaire ou des élèves du secondaire, que ce soit au secteur des jeunes ou au secteur des adultes, principalement en formation de base commune ou auprès des élèves handicapés » (MEQ, 2001, p. 209).

Le profil « adaptation scolaire » comprend les 12 compétences professionnelles identiques aux autres profils. Enfin, le ministère souligne que le programme de formation universitaire se rattachant à ce profil doit permettre aux futurs maîtres d'être en mesure de procéder à une intervention pédagogique adaptée pour les élèves en difficulté au primaire et au secondaire, pour les élèves du secteur des jeunes et ceux du secteur des adultes en formation de base auprès des élèves handicapés. Il permet d'intervenir principalement dans les disciplines « langue d'enseignement » et « mathématiques » (p. 211).

8.1.3.2. Programmes de formation à l'enseignement et agrément du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

Tous les programmes de formation à l'enseignement offerts dans les universités québécoises doivent être agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Depuis 1992, le CAPFE²², créé en vertu de la Loi sur l'instruction publique (Art. 477.15), a pour mission est « de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire » (Gouvernement du Québec, 2010d). Ses principales activités consistent à : 1) examiner et agréer les programmes de formation à l'enseignement de l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire; 2) recommander au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner ; et 3) donner son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignantes et des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

²² Composé de représentants du milieu scolaire (4), du milieu universitaire (4) et du ministère (2), le CAPFE est un organisme qui se veut « autonome ». En effet, « tout en respectant les pratiques de liberté universitaire, le CAPFE peut recommander des approches de formation diversifiées, originales, pour autant que soient respectées les orientations et les directives du Ministère » (MELS, 2008b).

Depuis l'instauration des nouveaux programmes de 120 crédits, le CAPFE a procédé à leur évaluation lors de visites d'agrément. Or, dès 2005, le CAPFE constate d'importantes lacunes dans la préparation des maîtres qui se destinent à l'éducation des adultes, sur lesquelles nous reviendrons au chapitre 9 (section 9.1.3).

8.1.3.3. Programmes de formation à l'enseignement et voies d'accès à la profession enseignante

Les programmes de formation à l'enseignement visent à développer les compétences requises pour enseigner mais également à assurer la qualification légale des enseignantes et des enseignants. Or, pour assurer le caractère qualifiant des programmes universitaires, ceux-ci doivent être validés lors du processus d'agrément du CAPFE et être conformes aux dispositions du Règlement sur les autorisations d'enseigner (MELS, 2006, MELS, 2011b).

Depuis 2006, ce Règlement indique différentes voies d'accès menant à la profession enseignante. Dans sa version initiale, le Règlement prévoyait six voies de formation. Depuis 2011, de nouvelles voies ont été permises : le Règlement offre aujourd'hui sept voies de qualification différentes. Par ailleurs, le Règlement permet de regrouper dans un même document de nature juridique les règles s'appliquant aux autorisations relatives aux jeunes et aux adultes (ADEREQ, 2006 ; CSE, 2006). Avant 2011, le Règlement concernait également la qualification des enseignants à la formation professionnelle, situation ayant été récemment modifiée puisque ce secteur possède, aujourd'hui, son propre encadrement réglementaire (MELS, 2011c).

8.1.3.4. Mesures transitoires pour opérer le passage de l'ancien au nouveau modèle de formation

Dans la foulée des orientations ministérielles, un nouveau Règlement sur les autorisations d'enseigner (L.R.Q., chapitre I-13.3, a. 456) donnait les règles devant encadrer la formation des enseignantes et des enseignants de la FGA. Celui-ci établissait qu'une « autorisation provisoire d'enseigner en formation générale à l'éducation des adultes pouvait être délivrée à la personne qui, avant le 1^{er} septembre 2003, était inscrite à un programme de formation à l'enseignement en formation générale à l'éducation des adultes mentionné à l'annexe VII, pourvu qu'elle l'ait terminé avant le 1^{er} septembre 2008 et qu'elle possède l'une des formations universitaires décrites ci-après :

1° pour l'enseignement au programme d'intégration sociale, un baccalauréat d'une université québécoise ou un diplôme universitaire équivalent décerné à l'extérieur du Québec comportant au moins 30 unités de formation en psychopédagogie, en adaptation scolaire, en psychologie ou une formation équivalente;

2° pour l'enseignement des matières de formation générale au secondaire prévues au Régime pédagogique de la formation générale des adultes édicté par le décret

n° 652-2000 du 1^{er} juin 2000, un baccalauréat d'une université québécoise ou un diplôme universitaire équivalent décerné à l'extérieur du Québec comportant au moins 45 unités de formation dans la matière à enseigner ou une formation équivalente;

3° pour l'enseignement au programme de francisation, un baccalauréat d'une université québécoise ou un diplôme équivalent décerné à l'extérieur du Québec en enseignement des langues secondes, en linguistique, en lettres, en sciences sociales ou en psychologie, comportant au moins 15 unités de formation en études françaises ou une formation équivalente;

4° pour l'enseignement au programme en alphabétisation et en éducation présecondaire, un baccalauréat d'une université québécoise ou un diplôme universitaire équivalent décerné à l'extérieur du Québec comportant au moins 15 unités de formation en psycho-éducation, en orthopédagogie, en sciences humaines ou une formation équivalente;

5° pour l'enseignement au programme d'intégration socioprofessionnelle, un baccalauréat d'une université québécoise ou un diplôme universitaire équivalent décerné à l'extérieur du Québec comportant au moins 15 unités de formation en psycho-éducation, en sciences sociales, en sciences humaines ou une formation équivalente (art. 52).

8.1.4. Modèle en émergence : maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire

Au tournant des années 2000, le secteur de l'éducation secondaire peine à recruter des enseignants qualifiés dans certains domaines de spécialisation notamment en sciences et en mathématiques. En même temps, le milieu éducatif constate la disponibilité sur le marché du travail de diplômés, spécialistes dans une discipline. On observe également l'intérêt manifeste de nombreux enseignants, non légalement qualifiés, mais possédant une expérience hors Québec, pour pratiquer leur profession. Un tel contexte incite le ministère à autoriser en 2010 une voie supplémentaire de qualification et d'accès à l'enseignement : la maîtrise qualifiante en enseignement (MELS, 2010a). Les voies de qualification sont présentées à l'annexe 11.

Dans sa première version, la maîtrise qualifiante en enseignement était accessible uniquement aux personnes détentrices d'un baccalauréat dans les disciplines les plus concernées par la pénurie d'enseignants – mathématiques, sciences et technologie - et qui avaient un lien d'emploi en enseignement ou une expérience en enseignement. Compte tenu de l'attrait que cette nouvelle voie de formation auprès de nombreux candidats à la profession et de son efficacité à répondre à la pénurie, le ministère révisé ce nouveau modèle et en élargit l'accès à toute personne détentrice d'une formation disciplinaire pertinente pour l'enseignement (MELS, 2010a).

Pour le sous-comité, il appert que la maîtrise qualifiante en enseignement est une voie de formation et de qualification avantageuse pour les enseignantes et les enseignants du niveau secondaire, comparativement au modèle du baccalauréat en enseignement. En effet,

celle-ci comporte 60 crédits, ce qui permet un cheminement de formation beaucoup plus court que le baccalauréat de 120 crédits. De plus, l'offre de cours est basée selon un horaire « en soirée » ou de « fin de semaine ». Bien que le sous-comité ne dispose pas de données quantitatives à ce sujet, il semble que, compte tenu de ses avantages, la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire intéresse de plus en plus les futurs enseignants de la FGA ou les enseignants déjà en exercice sans qualification légale.

Or, cette offre de formation pourrait s'avérer très attrayante pour les enseignants de la formation générale des adultes ne disposant pas de qualification légale ou pour les personnes diplômées universitaires dans une discipline qui aspirent à devenir enseignant dans ce secteur. À notre connaissance, et si l'on fait exception de l'offre de l'Université de Sherbrooke, les programmes de maîtrise qualifiante en enseignement actuellement offerts dans les universités ne comprennent aucun cours traitant de la formation générale des adultes. Bref, la situation de la maîtrise qualifiante en enseignement est similaire à celle des baccalauréats en enseignement : ces programmes permettent la qualification légale pour la FGA mais ne fournissent pas les enseignements spécialisés pour pratiquer auprès des adultes.

Actuellement, l'Université de Sherbrooke est la seule université québécoise à offrir un programme de 2^e cycle avec des contenus spécialisés pour l'enseignement de la FGA. Cette université a créé, en 2007, un microprogramme de 2^e cycle en « adaptation scolaire et sociale des adultes ». Dans sa version actuelle, il s'agit d'une formation de 12 crédits dont l'objectif général est de « développer des connaissances théoriques et pratiques pour améliorer sa pratique professionnelle auprès d'adultes ayant des défis d'adaptation scolaire et socioculturelle, et ce, dans des contextes d'éducation à la fois formelle et non formelle ». Le programme est offert à temps partiel aux professionnels - enseignantes et enseignants, intervenants, formateurs - qui désirent se perfectionner ou se réorienter. À partir d'une approche axée sur la pratique professionnelle des étudiants, ce microprogramme poursuit des objectifs spécifiques principalement centrés sur une meilleure « compréhension de la nature multidimensionnelle de la vie des adultes » et sur la construction d'un répertoire de ressources pertinentes à l'intervention auprès d'adultes ayant des défis d'adaptation scolaire et socioculturelle. Ce programme est aujourd'hui offert en présentiel et à distance. L'Université de Sherbrooke prévoit développer également une maîtrise qualifiante en enseignement pour les enseignantes et les enseignants de la FGA (Villemagne, 2012).

Nous venons de décrire des modèles de formation, anciens et actuels considérés comme des voies pour assurer la formation initiale en enseignement. Il convient maintenant d'exposer les orientations ministérielles visant le développement de la formation continue des enseignantes et des enseignants en exercice.

8.2. Formation continue : orientations ministérielles et programme de soutien

Depuis la fin des années 1990, le ministère de l'Éducation et le Gouvernement du Québec cherchent à encourager la prise en charge de la formation continue. Nous précisons ici les grandes lignes des préoccupations et des encouragements exprimés à travers l'énoncé de principes sur la formation continue du personnel enseignant (8.2.1) et le tout récent programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (8.2.2).

8.2.1. Énoncé de principes ministériel visant le développement d'une culture de formation continue (1999)

En 1999, le ministère de l'Éducation présente ses «Orientations pour la formation continue du personnel enseignant dans un document intitulé : *Choisir plutôt que subir le changement*. Cet « énoncé de principes » a comme objectif principal de favoriser la mise en place de stratégies concourant au développement d'une « culture de la formation continue dans l'ensemble des établissements d'enseignement » (MEQ, 1999, p.3). On y souligne l'importance que revêt la formation continue des enseignants. On mentionne que la formation initiale des enseignants a connu des améliorations récentes et que les transformations du système scolaire québécois, lors de l'écriture de ce texte, devraient favoriser *un plus grand engagement des enseignants dans leur propre formation continue* (Ibid). En effet, il est spécifié que des changements à la Loi sur l'instruction publique font en sorte que les enseignants ont désormais la responsabilité de préciser leurs propres besoins de formation. L'implantation d'un nouveau curriculum est mentionnée comme étant l'un des éléments indispensables pour l'acquisition de nouvelles connaissances et le développement de « l'expertise nécessaire à l'intégration des programmes renouvelés et au changement de pratiques que l'ensemble de la réforme implique» (p.3).

De plus, l'énoncé de principes met l'accent sur la nécessité pour les enseignantes et les enseignants, de s'engager par eux-mêmes activement dans un processus de formation continue. À travers un bref portrait de la situation des enseignants par rapport au perfectionnement, on stipule que les enseignantes et les enseignants du secteur des jeunes se sont davantage perfectionnés à l'université, et que les enseignants en formation professionnelle ont eu recours à des lieux de perfectionnement variés. On y constate également que les enseignantes et les enseignants du secteur de la FGA *n'ont pu profiter d'autant d'occasions de mettre à jour leurs compétences disciplinaires et pédagogiques* (p.8). Cependant, aucune raison n'est expliquée pour justifier le manque d'accès au perfectionnement. On estime que l'obligation d'obtenir une autorisation d'enseigner en aurait incité plusieurs à suivre des formations universitaires en andragogie.

Globalement l'énoncé ministériel dresse un bilan plutôt négatif du perfectionnement des enseignants dans leur ensemble, tel qu'il était organisé à cette époque. On affirme que le perfectionnement n'a pas réellement apporté de changement dans les pratiques, qu'il n'a pas été fait à partir d'une évaluation des besoins des enseignants et qu'on n'a pas effectué un suivi ou évalué correctement les activités offertes (p.8). De plus, les méthodes utilisées (colloques, formations ponctuelles données par des experts) ne sont plus suffisantes eu égard au contexte actuel de rapidité des changements. Le ministère estime qu'il faudrait ajouter des méthodes telles que, l'autoformation, la formation par des collègues, des projets de recherche-action, des productions pédagogiques, tout en intégrant également les technologies de l'information et des communications (p.10). Il est impératif pour le ministère de l'Éducation, de passer d'une logique de perfectionnement ponctuel à une *culture de la formation continue* (p.3). Les compétences à déployer doivent, d'après le ministère, se situer en continuité avec celles développées lors de la formation initiale. On met l'accent sur l'autonomie professionnelle des enseignants, sur le fait que la formation est une responsabilité individuelle et collective.

Le ministère précise également qu'il faut s'assurer que non seulement les permanents, mais «toutes les catégories de personnel» (p.14), puissent avoir accès à la formation continue. Finalement, le document met en relief la nécessaire implication de plusieurs acteurs à la formation du personnel enseignant : d'abord, les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, par, entre autres, un partage d'expertise, l'identification de leurs besoins de formation, et l'évaluation des activités de formation. Ensuite, par les directeurs et directrices d'établissements d'enseignement qui assurent le lien avec les commissions scolaires et s'occupent du suivi individuel et collectif des activités, puis, les commissions scolaires, responsables du «soutien à la gestion de la formation continue» (p.18). Le ministère de l'Éducation, les universités, ainsi que les associations professionnelles et les syndicats, sont tenus, d'après ce document, de «répondre aux besoins de leurs membres et à ceux des établissements d'enseignement» et de «participer à la concertation qui s'établit avec les établissements d'enseignement, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.» (p.19)

8.2.2. Programme de soutien à la formation continue

En juillet 2008, le programme du Chantier 7 voit le jour lorsque le MELS fait connaître à la CREPUQ les balises devant structurer son allocation de réinvestissement dans le réseau de l'enseignement supérieur. Sept chantiers sont alors constitués, dont le Chantier no. 7, qui dispose d'un fonds annuel de 2,5 millions. C'est dans ce cadre que le MELS a institué le *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*, destiné aux universités désireuses de développer des programmes de formation pour le personnel scolaire. Ces activités de formation doivent répondre à un besoin exprimé par le milieu utilisateur et être développées en coconstruction. Le milieu utilisateur est le *personnel scolaire*, c'est-à-dire le personnel enseignant, le personnel professionnel et les administrations scolaires, travaillant dans le système scolaire privé et public, dans le secteur préscolaire, primaire, secondaire, en formation générale des adultes et en formation professionnelle. Les thèmes devant être privilégiés par les universités sont ceux jugés prioritaires dans les plans d'action et les orientations du MELS, tels que *les plans d'action pour l'amélioration du français, pour contrer la violence, celui sur la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et sur la gestion de la diversité culturelle. On peut également considérer comme domaines prioritaires la persévérance scolaire, l'insertion professionnelle, la valorisation de la profession enseignante* (MELS, 2011d; p.3). Les activités de formation peuvent se donner de façon continue ou ponctuelle, prendre plusieurs formes, donner accès à des crédits ou non. La recherche-action, la recherche formation et la recherche collaborative sont au nombre des activités pouvant être financées par le ministère dans le cadre de ce programme.

Synthèse du chapitre VIII

Ce chapitre a révélé l'existence de différents modèles de formation pour assurer la préparation des enseignantes et des enseignants à l'enseignement aux adultes. Nous avons vu qu'à l'origine, les enseignants développaient leurs compétences professionnelles sous le mode de la formation continue avec la collaboration des commissions scolaires et d'une équipe spécialisée en éducation des adultes au ministère de l'Éducation. Puis, pendant plus de deux décennies, les enseignants de la FGA ont bénéficié d'une offre de programmes universitaires composés de cours portant sur des contenus spécialisés en andragogie. Les enseignantes et les enseignants s'inscrivaient alors à un certificat ou à une maîtrise en andragogie. Cette formation relativement courte (30 crédits pour le certificat) était suivie en complément à une formation universitaire disciplinaire acquise antérieurement. Cette formation universitaire participait non seulement au développement de la compétence en enseignement de la FGA, mais elle offrait également la qualification légale. Suivant les nouvelles orientations en matière de formation en enseignement, le modèle a été abrogé et les universités ont mis fin à leurs programmes de certificat. Depuis, le baccalauréat en enseignement s'avère le principal modèle visant à préparer les futurs enseignants de la FGA. Ces baccalauréats offerts dans plusieurs universités comprennent 120 crédits avec uniquement trois crédits de cours (optionnel) portant sur l'éducation des adultes. Il a été indiqué, dans ce chapitre, que les baccalauréats en enseignement ont la propriété de qualifier des enseignants du secondaire puisqu'elles remplissent les conditions établies par le Règlement sur les autorisations d'enseigner, mais qu'ils sont moins opérants pour développer les compétences en enseignement de la FGA. À ce sujet, ce chapitre révèle que les profils de sortie et le référentiel de compétences établis par le ministère n'identifient pas de manière spécifique les caractéristiques de l'enseignement de la FGA, ce qui permet difficilement aux universités de structurer et de mettre en œuvre des programmes adéquats pour préparer ces enseignantes et ces enseignants à leur profession. La description révèle que l'insuffisance des contenus portant sur la FGA a déjà été identifiée par le CAPFE. Les différents points analysés ont permis au sous-comité de constater que ce modèle de formation initiale n'est pas approprié pour assurer la formation de ces enseignants. Retenons ensuite de ce chapitre qu'un quatrième modèle de formation à l'enseignement – la maîtrise qualifiante en enseignement – revêt un potentiel plus intéressant pour garantir cette formation, dans la mesure où elle inclut des contenus portant sur la FGA.

Chapitre IX : Passage du modèle du certificat en andragogie au modèle du baccalauréat et de la maîtrise en enseignement et avis des acteurs du milieu

Comme nous l'avons énoncé précédemment, le modèle de formation universitaire de 1^{er} cycle pour la préparation à l'enseignement en FGA (le baccalauréat de quatre ans) est lacunaire. Aussi, le sous-comité voulant éviter les écueils d'une nouvelle proposition, a jugé utile de saisir les origines de la situation actuelle et les enjeux propres à la formation générale des adultes. De même, le sous-comité a considéré pertinent de souligner que le ministère de l'Éducation a effectué antérieurement un travail d'analyse de l'enseignement auprès des adultes et qu'il a identifié des principes à prendre en compte pour la structuration de programmes universitaires destinés aux futurs enseignants de la FGA. Ainsi, ce chapitre présente les propositions ministérielles antérieures pour l'enseignement de la FGA qui n'ont pas été mises en œuvre (9.1). Il expose, par la suite, les enjeux et les critiques formulées par divers acteurs au cours des années 1990 (9.2) et dans les années 2000 (9.3).

9.1. Propositions ministérielles pour l'enseignement de la FGA de 1996

Au début des années 1990, le ministère de l'Éducation décide de réviser l'offre de formation initiale universitaire pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants. Dans cette perspective, il dépose une proposition et procède à une vaste consultation. Ce projet de grande envergure interpelle non seulement le milieu de la FGA mais aussi l'ensemble des niveaux et des ordres d'enseignement: primaire, secondaire et formation professionnelle. Le projet soulève des enjeux cruciaux pour le milieu éducatif mais également pour le milieu universitaire et le milieu syndical. Sans amorcer ici une analyse en profondeur, rappelons que la révision de la formation initiale des enseignants de la FGA a été fortement influencée par des discussions entourant les États généraux sur l'éducation. En effet, les questions de la professionnalisation des enseignants, de la qualité de la formation des maîtres et du décrochage scolaire des jeunes du secondaire ont été à l'ordre du jour (Bouchard, 2002). La question de la formation initiale des enseignantes et des enseignants de la FGA s'est donc développée au centre d'enjeux qui dépassent leur situation spécifique (Bouchard, 2002, Voyer, 2002, Wagner, 2002).

Ainsi, au début des années 1990, le MEQ organise un « Comité de travail sur la formation initiale des futurs enseignantes et futures enseignants à l'éducation des adultes en formation générale (MEQ et DGFA, 1994a, MEQ et DGFA 1994b)²³. Celui-ci constate le besoin d'une formation spécialisée en éducation des adultes. Il soulève également des questionnements et des préoccupations relatives aux conditions de travail, aux statuts d'emplois des enseignantes et des enseignants, au cheminement de carrière, etc.

²³ Ce comité est composé de membres du ministère, de représentants d'enseignants (2), de directions de centres (2), de l'ADIGECS (1) de la TREAQ (1) et de la CREPUQ (3).

Le MEQ produit en 1993 un premier document intitulé : *La formation des enseignantes et des enseignants à l'éducation des adultes en formation générale* (MEQ, 1993)²⁴. Cette analyse de la profession enseignante en FGA, décrit les différentes facettes de la spécificité de l'enseignement en FGA ainsi que les particularités de leur situation d'emploi²⁵. À partir de cinq principes directeurs²⁶, on présente des orientations qui veulent établir à la fois le caractère professionnel de la formation et un modèle de formation universitaire répondant aux exigences d'une formation andragogique et aux besoins de compétences attendues pour l'enseignement de la FGA (MEQ, 1993 : 21-28). Le MEQ affirme « l'importance d'une formation particulière pour les futurs enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes » (MEQ, 1993). Concrètement, il propose deux « voies d'aménagement » : la première prévoit un baccalauréat englobant une préparation à enseigner au secteur des jeunes et au secteur des adultes tandis que la seconde est un baccalauréat d'enseignement à l'éducation des adultes.

La première voie se veut « polyvalente » et « comporte une formation pédagogique et andragogique dans les disciplines ou matières à enseigner » (p.33). Trois éléments justifient cette orientation : le besoin de polyvalence, la similitude des contenus à enseigner dans les deux secteurs du secondaire et la présence de jeunes élèves de 16 à 19 ans dans ces secteurs (p.33). La seconde voie de formation universitaire veut permettre la création d'un nouveau baccalauréat en enseignement à l'éducation des adultes. Il est précisé qu'elle doit conduire à un permis d'enseigner au secteur des adultes. Cette voie se caractérise par une formation andragogique dans les disciplines ou les matières à enseigner (p.32, 33, 34).

Trois ans plus tard, le MEQ dépose un second document de consultation intitulé : *La formation à l'enseignement à l'éducation des adultes en formation générale* » (MEQ, 1996). L'analyse de la tâche des enseignants de la FGA, les principes d'orientation et les propositions ministérielles sont presque identiques à celles qui ont été présentées trois ans plus tôt. Cependant, le document de 1996 décrit la polyvalence recherchée chez les enseignantes et les enseignants en FGA de manière différente. En effet, on fait référence à un besoin d'assurer une « polyvalence horizontale » et une « polyvalence verticale » chez les enseignants grâce à la structuration de divers modèles de programmes de formation universitaires. Les notions de polyvalence verticale et horizontale sont décrites de la façon suivante :

Par diversités de modèles, on entend la possibilité d'offrir une formation où la polyvalence peut – être soit horizontale (disciplines – services de l'éducation des adultes), soit horizontale (disciplines – services de l'éducation des adultes) et verticale (jeunes et adultes). Dans ce dernier cas, il importe de s'assurer du respect de la spécificité de chacun des secteurs d'enseignement. C'est pourquoi il y a lieu d'insister pour qu'il y ait un juste équilibre dans la répartition des cours et des stages préparant à enseigner aux jeunes et aux adultes. Par ailleurs, un programme de baccalauréat en éducation des

24 Celui-ci est produit par un comité réunissant des représentants du ministère et du milieu de la FGA et s'appuie sur une première consultation menée auprès des acteurs du réseau au printemps 1992.

25 On expose notamment le rôle social à l'égard de population adulte, les caractéristiques des services, les fondements andragogiques, la précarité et le statut d'emploi, etc.

26 Ces principes sont : une solide culture générale, une formation qui tient compte du développement personnel, une formation polyvalente, une formation pratique et une formation intégrée (21-28).

adultes n'exclut pas une préparation à remplir un rôle dans des lieux d'intervention, autres que scolaires, les entreprises ou les organismes communautaires (MEQ, 1996, p. 28).

Il est pertinent de souligner que, dans sa proposition de 1996, le ministère souligne la nécessité, pour les universités, de tenir compte du Régime pédagogique de l'enseignement aux jeunes et de l'Instruction annuelle sur la formation générale des jeunes, et non pas uniquement, comme dans la version de 1993, du Régime pédagogie de l'enseignement des adultes et de l'Instruction annuelle sur la formation générale (1996, p. 25).

Selon la proposition ministérielle, la formation universitaire devrait être offerte à des étudiants aux antécédents très diversifiés : diplômés du niveau collégial ; personnes avec expérience de l'enseignement, sans formation universitaire ; candidats expérimentés dans un autre domaine sans formation universitaire ; personnes avec expérience et une formation universitaire ne donnant pas droit au permis et bachelier dans une discipline sans formation pédagogique (1996, p. 28). De plus, le ministère indique que ces programmes de formation universitaire devront permettre la reconnaissance des compétences antérieures des candidats.

Une autre différence identifiée dans le document d'orientation ministériel de 1996 concerne la formation des enseignantes et des enseignants à taux horaire. On affirme que la situation des enseignants à taux horaire – qui ne sont pas assujettis à l'obligation d'être titulaires d'une obligation d'enseigner et de posséder une formation en enseignement (pédagogie ou andragogie) - doit être corrigée. Aussi, le MEQ précise l'importance d'exiger une formation andragogique à toutes personnes enseignant un certain nombre d'heures annuellement (240 heures) et ne détenant pas de permis. Il est suggéré aux commissions scolaires d'introduire des règles et des politiques d'engagement qui obligerait ces enseignants à entamer des études en enseignement à temps partiel (p. 27).

L'analyse effectuée par le sous-comité révèle, tout d'abord, que le projet ministériel de 1996 profitait de l'adhésion de plusieurs acteurs du réseau de la FGA. Elle montre, ensuite, que de 1993 à 1996, la proposition ministérielle a évolué, vers une prise en compte du principe de polyvalence verticale et horizontale et du principe d'équilibre de cours des diverses catégories d'enseignantes et d'enseignants (FGA et FGJ). Enfin, l'analyse permet de constater que la proposition n'a pas atteint le résultat prévu, soit une offre de formation universitaire diversifiée comme le révèle bien la situation actuelle. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation évoque « des difficultés » n'ayant pu être surmontées à temps pour l'adoption du Règlement sur les autorisations provisoires d'enseigner de 1997 » (CSE, 2000, p.10). Une analyse plus poussée de la documentation permet de saisir les enjeux et les intérêts des acteurs les plus concernés. Elle montre principalement que les représentants universitaires et syndicaux ont exprimé de vives inquiétudes, ce qui aurait retardé la création de voies de formation diversifiées comme le recommandaient le ministère et le milieu.

9.1.2. Enjeux et critiques identifiés dans les années 1990 à l'égard des propositions ministérielles de 1996

La documentation consultée par le sous-comité relève que les représentants du milieu universitaire et du milieu syndical ont soulevé des enjeux qui semblent avoir fait avorter le projet ministériel de 1996 puisque la même année, la décision est prise d'invalider le modèle du certificat pour assurer la qualification légale des enseignantes et des enseignants. Nous exposons ici les enjeux identifiés.

9.1.2.1. Enjeux identifiés par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et par l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ)

Au moment où les représentants universitaires devaient se prononcer à la Table nationale de consultation en 1996 sur le projet ministériel, la CREPUQ constatait la complexité de la situation des enseignantes et des enseignants de la FGA et soulignait les enjeux posés pour l'administration des programmes d'études. Or, deux enjeux paraissent particulièrement cruciaux.

Premièrement, la CREPUQ a souligné le fait que le secteur de la FGA connaissait une baisse de ses effectifs étudiants, situation qui pouvait se répercuter sur la demande de formation universitaire et entraîner des dépenses importantes liées à la gestion des programmes (ADEREQ et CREPUQ, 1996 ; CREPUQ, 1996). Précisons que cette position des universités s'exprimait dans une conjoncture particulièrement difficile sur le plan financier, laquelle est différente de celle qui prévaut aujourd'hui. Plus précisément, les universités craignaient les dépenses exigées par une formation universitaire d'une durée de quatre ans spécialement destinée aux futurs enseignants de la FGA dont le nombre s'avérerait plus restreint que celui de la formation générale des jeunes. Aussi, compte tenu du nombre d'enseignants en FGA, le modèle du certificat a continué à être envisagé comme étant un modèle pertinent. En effet, la CREPUQ affirmait : « Même s'ils connaissent des difficultés, les certificats en andragogie pourraient éventuellement offrir un modèle plus approprié (CREPUQ, 1996, p.2).

Deuxièmement, le projet ministériel de révision des programmes de formation à l'enseignement a été discuté à un moment où, dans les universités, s'opérait une importante reconfiguration des responsabilités entre certains sous champs de l'enseignement dans les facultés d'éducation et des sciences sociales. C'est ainsi que dans le cadre des discussions du projet ministériel, des universités ont envisagé que certaines spécialités en enseignement de la FGA puissent relever des sciences sociales (alphabétisation et intégration sociale) tandis que les autres seraient assumées par les sciences de l'éducation (CREPUQ, 1996, p.2).

De tels enjeux - de nature financière et épistémologique - expliquent la difficulté d'assurer une position universitaire définitive au sujet des voies de formation universitaires pour les enseignants de la FGA. Ceci explique en effet que l'ADEREQ et la CREPUQ aient recommandé en

1996 de surseoir « à la détermination des conditions de délivrance de l'autorisation d'enseigner à l'éducation des adultes en formation générale » (ADEREQ et CREPUQ, 1996, p. 4) et ont demandé à la fin des années 1990 que des mesures transitoires soient mises en place, mesures qui se voulaient à court terme.

9.1.2.2. Enjeux identifiés par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)

Dès les premières phases du projet ministériel de révision des programmes de formation universitaire pour la préparation à l'enseignement, le milieu syndical a exprimé sa position. En effet, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) a produit plusieurs documents discutant de la formation des enseignantes et des enseignants (CEQ-FECS, 1991 ; FEECS-CEQ, 1994a, 1995, CSQ, 2003).

Avant même de décrire les enjeux signalés par la CEQ, mentionnons, en premier lieu, elle reconnaît clairement la spécificité de l'enseignement aux adultes. Pour la CEQ, les élèves adultes possèdent des caractéristiques et des besoins qui leur sont propres et ils apprennent selon des modes spécifiques (CEQ, 1995, CEQ, 1996). Pour les représentants syndicaux, il semble clair que la FGA a « sa réalité » et ses « particularités » (CEQ, 1994). En dépit de l'affirmation de la spécificité de l'enseignement en FGA, la CEQ ne propose cependant pas de manière stricte une préparation à l'enseignement spécifique pour la FGA.

Dans un avis de 1991 portant sur les standards de formation, la CEQ ne prend pas de position précise concernant la FGA. Cependant, elle demande que l'offre de formation universitaire fasse preuve de « souplesse » notamment en conservant le certificat en enseignement « pour les gens qui veulent se qualifier » (CEQ, 1991, p. 33) En 1994, le syndicat prend position pour le « baccalauréat qui prépare à la réalité de la FGA notamment » (p.33). Il s'agit d'un baccalauréat d'une durée de quatre ans pour tous. En même temps, la CEQ préconise le maintien de la formule du certificat. Celui-ci s'avère pertinent, non seulement pour le perfectionnement professionnel, mais également pour les enseignants déjà en exercice (p.14). Le syndicat demande aussi la reconduction du format « passerelles » entre différents programmes universitaires (14). De plus, le syndicat estime qu'il n'est pas opportun d'exiger « des études à long terme » des enseignantes et des enseignants à statut précaire (p.32).

Tableau XIV : *Synthèse de l'avis de la CEQ sur la formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes (1991, 1994)*

Thèmes	Recommandations
Format des programmes universitaires	• Baccalauréat en enseignement de 4 ans qui prépare à la réalité de l'éducation des adultes (1994, p.33) • Certificat pour les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés (1991, p.11) • Maintien des « passerelles entre programmes » (1991, p.32)
Qualification légale	• Exclusion de l'obligation de détenir une qualification légale pour enseigner à taux horaire (1994, p.33)
Principes à respecter	• Équilibre à maintenir pour l'ensemble des programmes « dans l'étendue du domaine de formation couvert » et « dans la détermination du champ d'intervention » (1994, p.31)

L'analyse des avis syndicaux révèle l'ouverture des représentants à la diversité des voies de formation universitaires pour la FGA laquelle peut assurer, par ailleurs, la polyvalence des enseignants des secteurs de la FGA et de la FGJ, une polyvalence dont on peut penser qu'elle pourrait faciliter une mobilité intersectorielle ou professionnelle, mobilité cependant non-évoquée ou même décrite explicitement. Il faut rappeler ici que le projet ministériel de réforme des programmes soumet le milieu syndical à des enjeux qui dépassent de loin la seule situation des enseignantes et des enseignants de la FGA mais qui concernent plutôt l'ensemble de leurs membres.

Dans un avis présenté en 1994, la CEQ exprime plutôt des préoccupations au sujet du maintien d'un « niveau équivalent » de formation pour l'ensemble du personnel enseignant du réseau scolaire (FEECS et CEQ, 1994a). Enfin, à notre connaissance, au cours des récentes années, il n'y a pas eu d'analyse ou d'avis au sujet de la formation initiale des enseignants de la FGA.

9.1.3. Enjeux et critiques formulés dans les années 1990 à l'égard du modèle des certificats en enseignement

Le comité a cherché à vérifier si le certificat universitaire spécialisé en andragogie avait été l'objet de critiques ou d'enjeux particuliers. Il s'agissait de voir si cette formation posait problème pour le développement des compétences professionnelles en FGA.

L'analyse de la documentation révèle qu'aucune évaluation formelle du modèle du certificat pour former les enseignants de la FGA n'a été effectuée. Cependant, deux rapports du CAPFE discutent de la situation des certificats en enseignement dans son ensemble (et non des certificats pour l'enseignement en éducation des adultes). À l'époque, les universités offrent aux enseignants de nombreux certificats destinés à des personnes titulaires d'une autorisation d'enseigner dans une discipline et qui désirent obtenir une qualification légale dans une autre discipline. Par exemple, le CAPFE reconnaissait, en 1995-1996, les programmes de formation

dans une discipline additionnelle au secondaire dans trois universités (UQAC, UQTR, UQAT) pour une période de deux ans (CAPFE, 1996, p.7).

Or, le CAPFE déplore la multiplication des certificats qui contrevient à la planification cohérente de la formation à l'enseignement. On associe « la prolifération des certificats » dans les universités à une « situation anarchique ». *« La réforme actuelle, en proposant une structure unique de baccalauréat dans chaque université, assure une organisation solide et rationnelle de formation à l'enseignement au secondaire. (...) Cette prolifération peut entraîner une situation difficile à gérer, non seulement pour le CAPFE, mais aussi pour le ministère de l'Éducation, pour les commissions scolaires ainsi que les universités elles-mêmes. Elle peut aussi compromettre l'harmonisation tant souhaitée »* (CAPFE, 1996, p.6).

Le CAPFE rapporte deux autres observations. Tout d'abord, il observe que ces programmes s'apparent à des programmes de formation continue et non de formation initiale. *Le CAPFE se demande s'il n'y a pas un risque que ces programmes, dits de formation continue, ne se transforment insensiblement en formation initiale par la bande et donnent accès à la profession enseignante par une voie moins exigeante que le baccalauréat agréé dans chaque université* (CAPFE, 1996, p.7). Il remarque ensuite que les certificats sont généralement considérés comme des « programmes passerelles », lesquels s'avèrent difficiles à gérer (CAPFE, 1996, p.7).

Dans son rapport annuel pour l'année 1995-1996, le CAPFE mentionne qu'il s'est penché sur le contenu des documents ministériels portant sur la formation à l'éducation des adultes. Mais rien n'est indiqué au sujet d'une analyse de la proposition ministérielle, ni au sujet du certificat en andragogie. D'ailleurs, aucun des rapports annuels publiés subséquemment n'en fait mention (CAPFE, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000).

Il convient donc de retenir ici que le rejet du modèle de certificat en andragogie pour la formation en enseignement en éducation ne repose pas sur les résultats d'une évaluation de ce programme précisément, mais plutôt sur une véritable volonté d'harmonisation de la formation des maîtres au Québec dans la structure et le format de l'offre de formation universitaire. Plus encore, cette filière de formation, aussi imparfaite soit-elle, n'a point été remplacée par une autre, meilleure ou mieux adaptée aux besoins des enseignants et des élèves adultes. L'ajout d'un volet « éducation des adultes » au baccalauréat de quatre ans n'a pas permis de corriger le problème de la formation des enseignants en éducation, comme nous l'avons vu plus haut.

9.2. Avis formulés depuis les orientations ministérielles de 2001

Alors que depuis le début des années 2000, le baccalauréat en enseignement s'avère la principale voie offerte pour l'obtention de la qualification légale des enseignantes et des enseignants de la FGA, ce modèle de formation est critiqué par plusieurs acteurs du milieu. Cette section résume les avis formulés par différents acteurs. Ils sont présentés par ordre chronologique, en débutant avec l'avis de la Table des responsables en éducation des adultes et en formation professionnelle du Québec.

9.2.1. Avis de la Table des responsables en éducation des adultes et en formation professionnelle du Québec (TREAQFP)

Il a déjà été indiqué précédemment que la Table des responsables en éducation des adultes et en formation professionnelle du Québec (TREAQFP) avait émis un avis sur la formation des maîtres au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Nous avons déjà dressé les grandes lignes du référentiel des compétences professionnelles proposé pour les enseignants de la FGA. Aussi, rappelons seulement que la TREAQFP recommande au ministère une formation universitaire spécifique pour cette catégorie d'enseignants compte tenu des compétences et des habiletés spécifiques. Concrètement, la TREAQFP recommande « d'introduire un profil spécifique en enseignement dans les baccalauréats actuels » (TREAQFP, 2004, p.16).

9.2.2. Avis du Comité d'agrément sur les programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

Dans son rapport 2005-2006, le CAPFE constate l'incapacité des programmes de formation à l'enseignement à préparer les futurs enseignants à intervenir auprès des adultes. L'organisme identifie des lacunes dans la formation théorique et dans la formation pratique dans au moins huit universités québécoises. La difficulté à assurer des places de stages dans le secteur de l'éducation des adultes est également signalée. Le rapport pour l'année 2006-2007, publié l'année suivante, reconaît à nouveau le besoin d'améliorer la préparation pour l'enseignement aux adultes (CAPFE, 2007). Le CAPFE met en relief la responsabilité de tous les acteurs concernés – notamment les universités – à l'égard de la préparation de cette catégorie d'enseignantes et d'enseignants (CAPFE, p.17).

« À l'occasion des visites de suivi qu'il a effectuées jusqu'à maintenant, le CAPFE a constaté que les universités ne préparent pas les étudiants des profils Français, langue d'enseignement, ou Anglais, langue d'enseignement, et Mathématiques du programme menant à l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire ni les étudiants de la spécialisation Secondaire du programme menant à l'obtention du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire à intervenir auprès des adultes. Ce constat semble généralisé dans les huit universités visitées à ce jour. Devant cette situation, le CAPFE se demande si le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ne devrait pas entreprendre une étude pour documenter les causes et proposer les solutions appropriées. » (CAPFE, 2007, p.3)

En plus d'énoncer le problème et d'inviter le ministère à prendre des mesures pour le résoudre, le CAPFE avance deux solutions. La première consisterait à revoir les profils de sortie de manière à vérifier que cette préparation à l'intervention auprès des adultes soit réaliste à l'intérieur des programmes existants. La seconde solution consisterait à élaborer un nouveau référentiel des compétences professionnelles pour ce type d'enseignement (CAPFE 2006, p.12).

9.2.3. Avis de l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ)

Dans la foulée de la consultation sur le Projet de règlement sur les autorisations d'enseigner déposé en 2006, l'ADEREQ recommande tout d'abord au CAPFE de mener une étude sur l'état actuel de la préparation à l'enseignement en FGA. Dans cet avis, il est également proposé au ministère de considérer la possibilité de modifier les profils de sortie actuels des programmes de formation à l'enseignement pour améliorer la prise en compte autant dans l'enseignement universitaire que dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner (ADEREQ, 2006, 9 et 13).

9.2.4. Avis de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS)

À la suite du Projet de révision du Règlement sur les autorisations d'enseigner, deux organismes de représentation des employeurs – la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) – émettent leur avis en 2006. Ces organisations expriment leur accord pour une adaptation des programmes de formation à l'enseignement de manière à ce que les contenus destinés aux futurs maîtres du secteur de la FGA soient mieux couverts (FCSQ et ADIGECS, 2006). Ces organismes ne proposent pas l'instauration de nouveaux programmes mais plutôt l'introduction de nouveaux cours portant sur la réalité des adultes dans le cadre des baccalauréats actuels. Les représentants de ces organismes reconnaissent une spécificité aux besoins des clientèles adultes. Ils mettent également en relief le fait que l'intérêt à l'égard de l'enseignement peut se manifester après plusieurs années d'études dans un programme, voire même après l'obtention d'un baccalauréat (2006, p.4). La FCSQ et l'ADIGECS se disent donc « favorables à une adaptation des règles conduisant à l'autorisation d'enseigner pour le personnel enseignant du secteur des adultes (...) » (2006, p.6).

9.2.5. Avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

Consulté par le ministère dans le cadre du Projet de règlement sur les autorisations d'enseigner déposé en 2006, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) procède à une analyse de diverses questions et aborde la situation de l'enseignement en formation générale des adultes. Le Conseil recommande « (...) de promulguer dans les meilleurs délais un référentiel des compétences exigibles en enseignement aux adultes, comme il l'a fait en 2001 pour ceux qui enseignent aux jeunes du primaire et du secondaire » (CSE, 2006, p.2). Cette recommandation du CSE prend appui sur les constats déjà faits par le CAPFE au sujet de l'insuffisance des contenus de cours portant sur l'enseignement aux adultes dans les baccalauréats actuellement offerts dans les universités. La position du Conseil repose sur l'observation que le certificat en éducation des adultes est devenu caduc depuis 2002.

En 2000, le Conseil avait aussi formulé un avis sur le Projet de renouvellement du Règlement sur les autorisations d'enseigner de 1997, projet dont l'un des objectifs était d'obtenir un seul règlement qui couvrirait toutes les autorisations d'enseigner dont celles pour l'éducation des adultes²⁷ (CSE, 2000). Aussi, « le Conseil recommande de maintenir distincts le nouveau *Règlement sur l'autorisation d'enseigner*, qui s'applique au secteur de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de la formation générale à l'enseignement secondaire, et le *Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement* antérieur, qui continue de s'appliquer aux secteurs de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes, jusqu'à ce que des conclusions soient atteintes dans le renouvellement des orientations et des programmes de la formation à l'enseignement dans ces deux derniers secteurs » (CSE, 2000, p.14).

9.2.6. Avis de l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA)

L'AQIFGA s'est prononcée formellement à trois reprises sur la question de la formation initiale des enseignantes et des enseignants en FGA. Deux avis ont été formulés à l'intention du Conseil supérieur de l'éducation (AQIFGA, 2009, 2010), l'autre à l'attention du sous-comité MELS-Université (AQIFGA, 2012).

L'AQIFGA affirme tout d'abord que la « formation des maîtres offerte dans les universités est inadéquate » (AQIFGA, 2009, p.16-17) et qu'il s'avère urgent d'établir un référentiel de compétences spécifiques pour l'enseignement à l'éducation des adultes (AQIFGA, 2010, p.4, AQIFGA, 2012, p.12). Selon l'Association, depuis déjà quelques années « les enseignants n'ont (...) aucune compétence particulière en andragogie et (...) sont mal préparés à faire face aux difficultés que vivent plusieurs adultes en formation (...) » (2009, p.16). Les commissions scolaires embauchent des enseignants non formés en andragogie et parfois non qualifiés pour enseigner à l'éducation des adultes (2012, p.9). D'ailleurs, l'AQIFGA associe « la réussite des adultes à la qualité de l'intervention des enseignants à l'éducation des adultes (2009, 2010) ; elle estime que « la qualité de formation des adultes passe d'abord et avant tout par une formation en andragogie » (2012, p.9).

9.2.7. Avis de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA)

En 2009, la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) publie un mémoire intitulé : *Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec : préparation, orientation et soutien*. Ce mémoire est destiné au MELS et il fait état du besoin des commissions scolaires anglophones d'accueillir un plus grand nombre de bons enseignants et directeurs et de la nécessité de les retenir dans la profession. La CELA constate que dans la foulée des orientations ministérielles depuis 2001, *la formation des adultes n'est plus reconnue comme une discipline distincte aux fins de la délivrance des*

²⁷ Notons que ce projet concernait également la formation professionnelle.

autorisations (CELA, 2009 : 6). Les membres de la commission observent et déplorent *la présence, dans le réseau, d'enseignantes et d'enseignants qui n'ont pas les compétences ni les titres nécessaires, surtout dans les secteurs des adultes et de la formation professionnelle* (2009, p.24). Les membres de la commission observent également «*qu'un nombre croissant de personnes accèdent à la profession enseignante par recrutement à mi-carrière ou par recrutement latéral [...], que leur choix est le fruit d'une certaine maturité et elles ont l'avantage d'enrichir leur travail d'une expérience plus solide que celle des jeunes diplômés [...]* (2009 : 9). De manière générale, la Commission affirme l'importance de diversifier les voies d'accès à la profession enseignante.

Une série de recommandations est formulée, parmi lesquelles plusieurs concernent la gestion des cas de tolérances d'enseignement et la formation universitaire des enseignantes et des enseignants de la FGA. En particulier, la CELA recommande la création d'un registre des enseignants bénéficiant d'une tolérance d'enseignement (2009, p.3) ainsi que l'accès à un registre central pour aider les universités à la conception des programmes (2009, p.3). De plus, on demande un accès plus facile aux diverses voies de formation surtout pour les candidats dont les antécédents académiques et professionnels sont divers. Il s'agirait *que le Ministère reconnaisse les formations équivalentes et l'expérience pertinente autre que l'enseignement et autorise les universités à accorder des unités à cet égard* (2009, p.9-10).

Synthèse du chapitre IX

Le chapitre IX traite des positionnements de différents acteurs à l'égard des propositions ministérielles en matière de formation initiale pour l'enseignement en formation générale des adultes. Il expose, tout d'abord, les enjeux soulevés par les représentants universitaires et syndicaux au moment où le ministère faisait part de sa proposition, en 1996, de créer des voies de formation diversifiées. Ce chapitre indique que les représentants universitaires ont identifié des contraintes de nature financière et épistémologique, ce qui les a incités à demander des mesures transitoires pour l'enseignement en éducation des adultes. On explique également que le milieu syndical souhaitait que les nouveaux programmes d'études en enseignement assurent le développement de la polyvalence des enseignants de la FGA et de la FGJ et garantissent un niveau d'exigence considéré équivalent pour l'ensemble du personnel du réseau scolaire. Les enjeux soulevés par ces deux catégories d'acteurs ont contribué à la décision du ministère d'invalider le modèle du certificat pour assurer la qualification légale des enseignantes et des enseignants et d'adopter un seul règlement sur les autorisations d'enseigner pour tous le personnel enseignant. Le chapitre s'intéresse, ensuite, aux avis émis par plusieurs autres acteurs quelques années plus tard, à la suite de l'implantation des baccalauréats en enseignement. On comprend que, depuis 2004, à l'exception du milieu syndical, l'ensemble des acteurs concernés constate des lacunes dans le modèle du baccalauréat actuel et demande des changements à la formation offerte pour l'enseignement auprès des adultes.

Chapitre X : Scénarios déjà envisagés pour une formation universitaire spécifique préparant à l'enseignement aux adultes

L'analyse de la documentation a permis d'identifier l'existence de plusieurs référentiels de compétences professionnelles et de scénarios de formation universitaire. Élaborés par divers acteurs, ils visent à assurer la préparation à l'enseignement aux adultes. Plusieurs des scénarios et des référentiels présentés dans ce chapitre sont tirés d'analyses, d'avis ou de propositions plus générales dont nous avons traités précédemment. Il s'agit ici de voir comment des acteurs envisagent concrètement les compétences des enseignants en FGA et les programmes universitaires. Aussi nous présentons sept référentiels ou scénarios de formation en exposant leurs caractéristiques ainsi que les postulats ou les appuis analytiques des auteurs.

10.1. Référentiel des compétences des enseignantes et enseignants de la FGA élaboré par le MEQ en 1993 et 1996

Le modèle de compétences pour l'enseignement de la FGA proposé par le MEQ en 1993 et 1996 vise à identifier les aspects devant être maîtrisés pour enseigner dans le secteur de la formation générale des adultes. Le modèle s'appuie sur le fait que la pratique de l'enseignement dans ce secteur comporte des qualités distinctives et qu'un « ensemble de compétences de base » et de « compétences particulières » doivent être acquises. En tout, le modèle comprend l'identification de douze compétences, chacune décrite par un court énoncé. Nous exposons ici la structure et le contenu de ce référentiel en débutant par les compétences de base et ensuite, les compétences particulières.

Selon ce modèle, l'enseignant doit acquérir des « compétences de base » pertinentes pour pratiquer aux deux niveaux du secondaire, au 1^{er} cycle et au 2^e cycle. Ces compétences comprennent la maîtrise relative à une discipline (C.1.1 avec 7 énoncés). Elles visent la connaissance d'une discipline ainsi que celle des relations entre les disciplines, de la culture disciplinaire et des programmes d'études. Cette compétence de base vise également une bonne capacité de « d'intervention » de l'enseignant²⁸ (C.1.2 avec 25 énoncés). Il s'agit de permettre à l'enseignant de savoir intervenir auprès des adultes, de maîtriser l'invention andragogique, d'assurer une gestion de classe adaptée à l'enseignement individualisé et l'évaluation des apprentissages. Toujours au chapitre des compétences de base, le descriptif fait mention de « compétences particulières » (C.1.3 avec 20 énoncés). Celles-ci concernent les relations avec les collègues, les fondements de l'éducation des adultes (son histoire, la législation, les facteurs sociaux culturels, e.c) et la formation continue des enseignants.

Les enseignantes et les enseignants des services d'alphabétisation, doivent acquérir des « compétences particulières ». Elles sont au nombre de quatre. Les « compétences relatives à

²⁸ Dans la version de 1993, cette compétence est nommée « andragogique ». Dans la version de 1996, tous les énoncés portent la mention « intervention ».

l’alphabétisation » (9 énoncés), lesquelles se réfèrent à l’approche fonctionnelle, renvoient aux aspects sociaux, aux stades d’apprentissage en alphabétisation, à la planification de la formation et à la psychologie de l’adulte. Les « compétences relatives à la francisation » sont considérées sous l’angle de l’intégration sociale et économique. Certaines sont « liées à l’intervention » et concernent la psychologie de la personne immigrante, l’habileté à se référer au parcours biographique notamment. D’autres énoncés associés à des « compétences complémentaires » traitent des dimensions sociales de l’immigration et de la société québécoise. Les « compétences relatives à l’intégration socioprofessionnelle » décrivent principalement des attitudes à manifester, telles l’ouverture et la souplesse. Celles-ci sont exposées à travers plusieurs énoncés (C.2.3 avec 10 énoncés). Certaines sont des « compétences de l’intervention » qui reposent la connaissance du marché du travail et à la recherche d’emploi. D’autres sont des « compétences complémentaires » qui se manifestent par une connaissance des règles de fonctionnement du marché économique. Enfin, les « compétences relatives à la formation à l’intégration sociale » assurent une intervention éducative destinée à des adultes ayant des déficiences et des limitations pour remédier aux difficultés d’apprentissage » (p.42). Celles-ci (C.2.4 avec 11 énoncés) désignent des compétences d’intervention destinées aux élèves adultes handicapés, différents ou en situation de dysfonctionnement ainsi que la connaissance des ressources externes et des mesures d’aide.

Le profil de compétences élaboré par le ministère vise la maîtrise de l’intervention andragogique de l’enseignant de la FGA du secondaire qui enseigne une discipline autant que l’enseignant de la FGA du présecondaire. Spécifions enfin que l’intervention andragogique devant être mobilisée par l’enseignant compétent n’est pas restrictive ; elle n’est pas associée uniquement aux aspects de l’intervention éducative mais également aux aspects politiques, sociaux et axiologiques.

10.2. Options présentées par un professeur de l’Université Concordia

En 1994, un professeur de l’Université Concordia propose une série d’options jugées réalistes pour préparer les enseignantes et les enseignants de la formation générale des adultes (Bouchard, 1994). Ces propositions veulent alimenter la réflexion du comité de la direction générale des adultes du ministère de l’éducation qui étudie le projet du nouveau baccalauréat en enseignement. Estimant la proposition inappropriée²⁹, il soumet à l’attention du comité une offre de formation variée. À son avis, l’offre de formation universitaire devrait reposer sur le postulat que l’enseignant de la FGA est un spécialiste de contenu qui possède déjà une expérience de la formation. Ainsi, pour l’essentiel, le candidat pourrait:

- Compléter un mineur de 30 crédits en éducation des adultes et un majeur en enseignement ;

29 Nous n’indiquons pas ici le détail de l’analyse effectuée qui sert de base à la proposition. Spécifions seulement qu’elle tient compte notamment du profil professionnel des formateurs, des statuts d’emploi dans les commissions scolaires et des profils d’adultes.

- Compléter un certificat de 1^{er} cycle ou un certificat de 2^e cycle, une fois le baccalauréat terminé ;
- Compléter le nombre de crédits manquants par équivalence selon la formule majeure ou mineure (p.3).

De plus, la proposition indique que le candidat doit pouvoir bénéficier d'une reconnaissance de ses acquis professionnels (p. 5-6).

10.3. Référentiel des compétences et projet de programme de baccalauréat en formation de formateurs d'adultes de l'Université du Québec (UQ)

Le modèle de compétences élaboré en 1997 par l'Université du Québec (UQ) repose sur deux postulats. Le premier souligne le fait que les enseignants de la FGA composent une partie seulement de l'ensemble des formateurs d'adultes québécois. Comme cet ensemble constitue un public assez vaste, les programmes d'études universitaires devraient élargir leur offre de formation. Le second postulat révèle qu'en dépit des spécificités liées au champ d'exercice – qui est le réseau scolaire pour les enseignants de la FGA –, tous les formateurs d'adultes québécois devraient posséder « des compétences communes dont une solide formation andragogique » (UQ, 1997, p.3). Les auteurs de ce référentiel valorisent donc un programme « ouvert » avec « beaucoup de souplesse et de flexibilité ». Ils proposent aussi un modèle de formation à distance pouvant être mis en place par la Télé-Université.

Il faut spécifier que ce modèle de compétences est clairement associé à un modèle de programme universitaire : un baccalauréat en formation des formateurs d'adultes. Ce modèle inclut deux profils de sortie (de 90 à 120 crédits) comprenant un tronc commun de 45 crédits (UQ, 1997, p.5). L'objectif visé est de : « préparer des professionnels polyvalents capables d'intervenir dans la formation des adultes. Il vise à développer chez l'étudiante ou l'étudiant toutes les capacités personnelles ou professionnelles pour intervenir dans la formation des adultes, soit dans le milieu scolaire, soit en milieu de travail ou soit en milieu sociocommunautaire » (p.8).

Le référentiel de compétences de l'Université du Québec comprend un tronc commun composé de 43 compétences pouvant être développées à travers des cours universitaires totalisant 45 crédits. Ce tronc commun se subdivise en compétences communes liées à des champs d'études (« 30 compétences du tronc commun ») et en compétences spécifiques (« 13 compétences spécifiques du tronc commun »). D'autres compétences dites « spécifiques » sont visées pour les formateurs qui ne travaillent pas en FGA (ex : milieu de travail, milieu communautaire) ou pour les enseignants de la FGA du secondaire (1^{er} et 2^e cycle). Ce référentiel, lié à un programme universitaire comportant plusieurs vases communicants caractéristiques dévoile la flexibilité et la souplesse recherchées (voir annexe 12).

Tableau XV : *Les compétences des formateurs d'adultes selon l'UQ*

Tronc commun pour tous les formateurs	Trente compétences du tronc commun
	• andragogie
	• psychologie
	• sociologie
	• théories, techniques d'apprentissage et didactique (appliquées aux adultes)
	• techniques d'intervention (animation, communication)
	• technologies d'information et de communication
	• développement d'information et de communication
	Treize compétences « spécifiques du tronc commun »
	• pour l'alphabétisation
	• pour la francisation
	• pour l'intégration socioprofessionnelle
	• pour l'intégration sociale
Compétences spécifiques pour certains formateurs	Treize « compétences spécifiques » pour des milieux particuliers
	Autres « compétences spécifiques dans une ou deux disciplines offertes en formation générale (p.15)

Source : Université du Québec, 1997

10.4. Référentiel de compétences pour la préparation à l'enseignement élaboré par le ministère de l'Éducation (2001)

Nous savons que le document publié par le ministère de l'Éducation, intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001) constitue le document d'orientation pour l'établissement des programmes d'études pour la préparation à l'enseignement du primaire et du secondaire. En plus de décrire succinctement l'évolution de la pratique enseignante, les orientations du ministère veulent servir de point d'ancrage à la réécriture des programmes d'études universitaires pour assurer une formation à caractère professionnel (mouvement de professionnalisation basée sur une logique professionnelle et non pas uniquement disciplinaire) et une approche culturelle de l'enseignement (un enseignant cultivé) (pp. 12-41, p. 215).

Le ministère y décrit également un ensemble de 12 compétences qui comprend au total 66 composantes. Ces compétences considérées « interdépendantes » sont subdivisées en quatre catégories : les fondements, les actes d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. Le document indique que « les composantes des compétences s'appliquent à tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants » (p. 57).

- Compétence 1 : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (p. 61). Elle est constituée de cinq composantes.
- Compétence 2 : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (p. 69). Elle est constituée de six composantes.
- Compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (p. 75). Elle est constituée de sept composantes.
- Compétence 4 : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (p. 85). Elle est constituée de cinq composantes.
- Compétence 5 « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (p.91). Elle est constituée de cinq composantes.
- Compétence 6 « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (p. 97). Elle comprend cinq composantes.
- Compétence 7 « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (p. 103). Elle comprend quatre composantes.
- Compétence 8 « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (p. 107). Elle comprend six composantes.
- Compétence 9 « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école (p. 113). Elle comprend six composantes.
- Compétence 10 « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme, et ce, en fonction des élèves concernés » (p. 119). Elle comprend quatre composantes.

Compétence 11 « S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (p. 125). Elle comprend cinq composantes.

Compétence 12 Agir de façon éthique et responsable dans l’exercice de ses fonctions. Elle comprend huit composantes.

Pour terminer, soulignons que le chapitre consacré à la description des compétences ne fait aucune mention du mot « adulte » en tant qu’élève. Le terme adulte est uniquement utilisé en référence aux parents des élèves.

10.5. Référentiel de compétences de la Table des responsables en éducation des adultes et en formation professionnelle du Québec (2004)

Le référentiel des compétences élaboré par la Table des responsables en éducation des adultes et en formation professionnelle du Québec (TREAQFP) en 2004 veut répondre aux « nouvelles exigences » et aux divers changements dans les pratiques et les méthodes en formation générale des adultes. Selon les auteurs, la *Politique d’éducation des adultes et de formation continue* (2002) et la réforme des programmes d’études rendent nécessaires l’établissement de programmes universitaires spécifiques à l’enseignement aux adultes en milieu scolaire. Le référentiel proposé tient compte de la fonction enseignante en FGA décrite dans la convention collective des enseignantes et des enseignants (Entente nationale) et il vise l’introduction « dans les baccalauréats actuels de formation des enseignants, d’un profil spécifique d’enseignant aux adultes » (TREAQFP, 2004, p.17). Ce référentiel est structuré autour de six grandes compétences auxquelles sont associées 34 habiletés spécifiques et 11 thèmes.

La première compétence est la capacité à accomplir les attributions spécifiques de la fonction générale de l’enseignant, telle que décrites dans l’Entente nationale. Cette compétence n’est pas présentée avec des composantes spécifiques, mais elle souligne le fait que l’enseignant de la FGA travaille auprès des élèves adultes. Une deuxième compétence met en relief les habiletés, les aptitudes et les connaissances pour intervenir dans les Services d’accueil, de référence, de conseil et d’accompagnement (SARCA). Tout comme la compétence précédente, celle-ci n’est pas assortie de composantes spécifiques. Elle souligne cependant le fait que les enseignants jouent un rôle d’accompagnement et une fonction d’accueil des nouveaux élèves adultes. Rappelons que l’accueil et l’accompagnement fait partie de la tâche des enseignants de la FGA. La troisième compétence décrit des habiletés, des aptitudes et des connaissances pour « appliquer le curriculum de la FGA » (avec 12 énoncés spécifiques). La quatrième compétence s’intéresse aux interventions éducatives dans des lieux et des modes diversifiés (9 énoncés spécifiques). Ici, la TREAQFP montre que des enseignants de la FGA doivent pouvoir intervenir dans les entreprises, les OSBL ou en formation à distance. La compétence cinq se réfère à la capacité d’intervention auprès de certains groupes de la population nécessitant une intervention particulière (8 énoncés spécifiques). L’exemple donné concerne l’intervention auprès des nouveaux immigrants. Enfin, la sixième compétence met en lumière l’importance

des habiletés, des aptitudes et des connaissances des enseignantes et des enseignants de la FGA afin d'accompagner et d'évaluer les élèves adultes dans le cadre de la reconnaissance des acquis (5 énoncés spécifiques).

10.6. Avis technique de trois professeurs de l'UQAM

Au cours de l'année 2005, trois professeurs-chercheurs de l'UQAM acheminent un avis technique et une proposition d'adaptation des programmes de baccalauréat en enseignement au sous-ministre de l'éducation, responsable de la direction de l'éducation des adultes (Bélanger, Dunberry et Voyer, 2005). Ceux-ci s'appuient principalement sur l'analyse des compétences produite par la TREAQFP (2004). Ils développent l'idée d'introduire des cours portant sur l'éducation des adultes au sein des programmes de baccalauréat en enseignement offerts dans les universités et de les substituer à des cours existants qui concernent l'enseignement aux jeunes. Ils se réfèrent aux programmes de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) pour en montrer la faisabilité et la pertinence.

Cet avis identifie six cours traitant de l'éducation des adultes « pour une moyenne de 18 crédits et de trois stages de 12 crédits ». Chaque cours est associé à l'une des six compétences comprises dans le référentiel de la TREAQFP. Ces cours portent sur le développement adulte, l'organisation scolaire aux adultes en milieu scolaire, les modèles théoriques de l'éducation des adultes, les stratégies pédagogiques en FGA et les perspectives de l'éducation permanente. Selon les auteurs, la formation pratique et la connaissance didactique peuvent s'acquérir à travers la réalisation de stages dans le secteur de la FGA. Enfin, les auteurs décrivent quatre scénarios d'intégration de cours portant sur la FGA associés à chacun des programmes suivants : le baccalauréat en enseignement au secondaire - concentration mathématiques ; le baccalauréat en enseignement au secondaire - concentration français ; le baccalauréat en enseignement au secondaire – concentration sciences humaines/univers social ; et le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale.

10.7. Propositions de l'Association québécoise des intervenants et intervenantes en formation générale des adultes (AQIFGA)

Nous avons vu déjà que l'AQIFGA a émis différents avis sur la situation actuelle en matière de formation universitaire pour la préparation à l'enseignement aux adultes. Trois de ces avis présentent des propositions de scénarios de formation.

Dans son avis de 2009, l'Association indique « qu'il faut que les universités intègrent dans le curriculum de la formation des maîtres des cours relatifs à la formation générale des adultes. Ces cours pourraient correspondre à un certificat en andragogie ou encore à une année de formation initiale des maîtres qui soit différenciée pour répondre aux besoins spécifiques des futurs enseignants à l'éducation des adultes» (2009, p.16). Il serait nécessaire « (...) d'inclure des unités de formation se rapportant spécifiquement à l'éducation des adultes destinée

à l'enseignement secondaire si celui-ci permet d'enseigner autant aux adultes qu'aux jeunes » (2010, p.2). Dans son avis de 2010, l'AQIFGA recommande la *remise en vigueur du certificat de formation à l'enseignement en formation générale des adultes pour les personnes ayant déjà obtenu un baccalauréat disciplinaire de 1^{er} cycle* (2010, p.4).

En 2012, l'AQIFGA analyse de façon plus détaillée la situation et fait des propositions plus concrètes³⁰. Elle présente différentes voies de formation afin de répondre aux diverses catégories d'enseignants. Deux principales catégories d'enseignants sont identifiées. En premier lieu, les personnes qui possèdent une qualification légale sans connaissance universitaire de l'andragogie, ce qui comprend des diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire et du baccalauréat en enseignement au primaire (sous catégories 1 et 2 dans le tableau XVI). En second lieu, les personnes non légalement qualifiées. Certaines d'entre elles détiennent un baccalauréat autre que l'enseignement, tandis que d'autres possèdent une expérience professionnelle pertinente dans l'intervention de formation auprès d'adultes (sous catégories 3 et 4 dans le tableau XVI).

Tableau XVI : *Catégories d'enseignantes et d'enseignants visées par la proposition de l'AQIFGA de 2012*

Catégories d'enseignantes et d'enseignants en FGA	Quatre sous-catégories d'enseignantes et d'enseignants en FGA	Types de formation proposée
Enseignantes et enseignants légalement qualifiés	1. Personne qui détient un baccalauréat offrant une qualification légale pour enseigner au secondaire	Formation continue organisée par les universités, en collaboration avec les commissions scolaires
	2. Personne qui détient un baccalauréat offrant une qualification légale pour enseigner au primaire	Formation continue organisée par les universités, en collaboration avec les commissions scolaires
Enseignantes et enseignants non légalement qualifiés	3. Personne qui détient un baccalauréat disciplinaire ou autre, sans qualification légale pour enseigner	- Cours universitaires portant sur l'andragogie pour 30 crédits, possiblement avec un certificat - Cours offerts à temps partiel, à distance, avec accès à la reconnaissance des acquis
	4. Personne qui détient une formation autre qu'universitaire et qui possède une expérience de travail jugée pertinente	- Baccalauréat pour l'enseignement avec une spécialité en formation générale des adultes. - Offert à temps partiel, à distance, avec accès à la reconnaissance des acquis

³⁰ L'analyse décrit des éléments spécifiques à la FGA (p. 4-7). Elle fait mention de la pénurie de main-d'œuvre, des conditions de précarité et du taux de roulement du personnel en FGA (p. 9).

Pour les deux premières sous-catégories d'enseignantes et d'enseignants, l'AQIFGA propose que les universités, en collaboration avec les commissions scolaires, offrent de la formation continue aux enseignants dans une perspective d'insertion professionnelle et de complément de formation (AQIFGA, 2012, p.10). Il s'agit de formations de courte durée, de « cours à la carte » et « d'accompagnement ».

Pour la troisième catégorie d'enseignants, soit celles détenant déjà un baccalauréat, disciplinaire ou autre, mais sans qualification légale d'enseigner, il s'agirait de donner accès à une formation courte en milieu universitaire (environ 30 crédits ou l'équivalent d'un certificat) de façon à ce qu'elles puissent obtenir une qualification légale pour l'enseignement et connaître les principes de l'andragogie. L'Association propose des contenus de cours, qui pourraient être inclus dans un baccalauréat en enseignement (AQIFGA, 2012, p.11, 12, 15). La synthèse de cette proposition est présentée à l'annexe 13. Les cours devraient être offerts à temps partiel et à distance pour répondre aux besoins de tous les enseignants, notamment ceux qui vivent en régions éloignées et qui doivent concilier études, vie familiale et vie professionnelle (Ibid, p. 10).

Quant à la quatrième catégorie, constituée d'enseignants déjà en exercice en FGA ou qui souhaitent travailler à l'éducation des adultes, l'Association recommande le « baccalauréat pour l'enseignement avec une spécialité en formation générale des adultes » qui comprendrait des cours spécifiques sur la formation des adultes (p.10, 11, 15). Tout comme pour la catégorie précédente, l'AQIFGA souligne l'importance d'une offre de cours à temps partiel et à distance (p. 11) et la mise en place de mécanismes de reconnaissance des acquis des candidats.

En résumé, l'AQIFGA propose aux universités d'instaurer un baccalauréat pour l'enseignement au secondaire avec une spécialité en FGA, baccalauréat incluant également une composante de 30 crédits de cours avec des contenus portant sur l'éducation des adultes et des stages pratiques dans les CEA. Ces cours devraient être suivis dès le début de la formation, permettre la reconnaissance des acquis et assurer la qualification légale pour enseigner (AQIFGA, 2012, p.15). Cet ensemble de 30 crédits de cours universitaires devrait également être accessible, en formation courte, avec un « format certificat », pour assurer une formation adéquate aux personnes qui détiennent un baccalauréat disciplinaire ou dans un champ d'études pertinent comme le travail social par exemple.

Pour terminer au sujet des scénarios proposés par l'AQIFGA, faisons trois dernières remarques. D'abord, l'Association se questionne sur la pertinence de rendre disponible une formation de 2^e cycle comportant une spécialité en andragogie à titre de voie d'accès à la qualification légale. À son avis, si certains cours universitaires s'avèrent « incontournables » (voir annexe 14), il demeure difficile de distinguer si ceux-ci relèvent précisément du 1^{er} ou du 2^e cycle universitaire. Ensuite, l'AQIFGA souligne que certaines formations universitaires offrent une préparation pertinente pour enseigner dans certains services de la FGA. Par exemple, le

baccalauréat en carriérologie³¹ ou la maîtrise en orientation serait tout indiqué pour enseigner dans les services de formation en intégration socioprofessionnelle. Enfin, nous devons mentionner que l'AQIFGA ne fait pas mention des personnes diplômées du baccalauréat en adaptation scolaire.

Synthèse du chapitre X

Ce chapitre identifie et décrit sept propositions concrètes relatives à la formation universitaire des enseignants de la FGA et proposées au cours des dernières années. Nous avons d'abord présenté les principaux éléments qui constituent le référentiel de compétences de la profession enseignante établi par le MEQ (2001). Nous avons relevé que les compétences décrites ne sont pas spécifiques à l'exercice de l'enseignement en FGA. Bien que ce référentiel de compétences s'avère le modèle officiel de référence, il ne peut servir de cadre pour identifier les compétences de l'enseignant en formation générale des adultes ou pour structurer une offre de formation universitaire spécifique. D'autres modèles de compétences s'intéressent plus directement à la préparation de l'enseignement en FGA. Nous avons décrit un référentiel de compétences des enseignants de la formation générale des adultes (TREAQFP, 2004), trois propositions de scénarios de programmes universitaires (AQIFGA, 2012 ; Bouchard, 1994; Bélanger, Dunberry et Voyer, 2005) ainsi que deux propositions de programmes de formation universitaires plus complètes et détaillées qui reposent sur l'établissement d'un profil de compétences de ces enseignantes et enseignants (MEQ, 1993, 1996; UQ, 1997).

À la lecture de ce chapitre, il faut tout d'abord retenir que le ministère a déjà produit en collaboration avec des représentants du milieu, une analyse du travail enseignant en FGA, ce qui a permis d'identifier de manière détaillée les composantes de la compétence de ces enseignants et d'apporter des distinctions selon les spécialités. Ce chapitre permet de souligner ensuite que d'autres référentiels et d'autres scénarios présentent des aspects potentiellement pertinents pour la structuration de nouveaux programmes d'enseignement. Même si le sous-comité n'a pas comparé en profondeur tous les aspects de ces propositions, il est apparu évident que certains référentiels traduisent assez justement les caractéristiques de l'enseignement en FGA déjà décrites dans le présent rapport. À ce sujet, retenons que les référentiels de compétences élaborés par le MEQ (1993, 1996), par la TREAQFP (2004) et par l'Université du Québec (1997) reflètent assez fidèlement la pratique et le contexte du travail des enseignants de la FGA. La lecture de ce chapitre révèle que plusieurs acteurs du milieu ont fait des propositions concrètes visant à assurer le renouvellement d'une formation universitaire des enseignantes et enseignants en formation générale des adultes. Toutes les propositions visent l'introduction de cours spécialisés en éducation des adultes et de stages pratiques dans les CEA. Plusieurs ciblent une formation avec l'équivalent de 30 ou de 45 crédits. À propos de l'introduction de ces cours, tous les scénarios ne sont pas semblables en tout point. Cependant, plusieurs suggèrent une introduction, à géométrie variable, de cours portant sur l'éducation des adultes, soit pour

³¹ Le baccalauréat en carriérologie a remplacé l'ancien baccalauréat en information scolaire et professionnelle (ISEP) qui répondait bien aux exigences en ISP et qualifiait légalement à l'enseignement.

améliorer les baccalauréat en enseignement actuels (AQIFGA, 2009, 2010, Bélanger, Dunberry et Voyer, 2005, Bouchard, 1994), soit pour l'offre d'un certificat de 1^{er} cycle en andragogie avec la création de passerelles dans les baccalauréat actuels, d'un nouveau baccalauréat en enseignement auprès des adultes ou la possibilité de les combiner avec des baccalauréats liés à d'autres champs de spécialisation (AQIFGA, 2012, Bouchard, 1994, UQ, 1997, TREAQF, 2004).

Chapitre XI : Constats et critères retenus pour l'établissement des recommandations de pistes d'action

Au terme de son analyse, le sous-comité fait le constat de lacunes importantes dans la formation initiale universitaire des enseignantes et des enseignants qui se destinent à l'enseignement à l'éducation des adultes en milieu scolaire. Même si les programmes actuels offrent une qualification légale, ils ne donnent pas accès à un enseignement qui les prépare adéquatement à la pratique enseignante dans ce secteur éducatif particulier. De plus, une proportion d'enseignants de la FGA n'est pas dotée d'une qualification légale ce qui engendre ou perpétue la précarité d'emploi.

L'analyse permet de dégager cinq principaux constats décrits ci-dessous (section 11.1). Ces constats permettent de formuler par la suite des propositions de voies de formation qui veulent assurer une qualité de formation universitaire en FGA. Ces propositions sont également fondées sur des critères et des paramètres précis d'organisation d'une offre de formation universitaire en enseignement pour la FGA. Ceux-ci sont exposés à la section 11.2.

11.1. Cinq principaux constats du sous-comité au sujet de la nécessité d'une formation universitaire en enseignement spécialisée en formation générale des adultes

Le sous-comité fait cinq constats essentiels qui plaident en faveur d'une reconnaissance formelle de la spécificité de l'enseignement en FGA et d'une révision de l'offre de formation universitaire pour les enseignantes et les enseignants de ce secteur. Nous exposons ici chacun des cinq constats.

11.1.1. Premier constat : les enseignants de la FGA jouent un rôle essentiel pour le rehaussement de la scolarisation de la population québécoise

Le secteur de la formation générale des adultes offre des services à des personnes au profil individuel très varié. Certaines d'entre elles étudient pour répondre à un besoin éducatif ponctuel, obtenir un diplôme d'étude secondaire ou cheminer vers la réalisation d'un projet professionnel. En 2010-2011, 199 439 adultes profitaient des services éducatifs offerts en FGA, ce qui représente 29% de l'effectif étudiants du niveau secondaire au Québec (FGA, FGJ et FP) (MELS, DRSE, OLAP, 2011). Depuis 1999, l'effectif étudiant ne cesse d'augmenter avec une évolution positive dans toutes les catégories d'âges. L'avènement de la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue* assortie d'un plan d'action gouvernemental en 2002 a certainement contribué à accentuer le rôle crucial des CEA dans la société québécoise. Cette politique affirme l'importance et la pertinence de l'éducation des adultes pour le développement social, économique et culturel du Québec. Le gouvernement a proposé une perspective éducative large qui valorise un apprentissage tout au long de la vie, qui se développe à tout âge, selon les besoins du parcours de vie, dans une diversité de lieux. Bien que le droit à l'éducation des adultes soit déjà reconnu par la *Loi sur l'instruction publique*, la

Politique de 2002 enjoint le milieu éducatif à contribuer au rehaussement de la scolarisation de la population québécoise.

Depuis ses origines, le secteur de la FGA oriente ses services sur des valeurs d'accessibilité, d'équité et de reconnaissance des acquis (MELS, 2010f, p.9). La visée d'accessibilité permet au secteur d'offrir ses services dans les centres d'éducation des adultes et les organismes externes. Elle permet aussi aux adultes d'effectuer des études, à temps plein ou à temps partiel, en présentiel ou à distance, et de les amorcer à tout moment de l'année. L'augmentation importante de la fréquentation des adultes dans les CEA n'est pas étrangère aux orientations de la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue*, (MEQ, 2001a) de répondre aux besoins très hétérogènes des jeunes adultes sans diplôme d'études secondaires, de la population féminine et des personnes issues des communautés culturelles notamment. Cette augmentation traduit aussi les demandes ministérielles plus récentes pour augmenter la productivité de la main d'œuvre (MELS, 2008a) et la réussite scolaire (MELS, 2009b).

Le sous-comité constate donc que le secteur de l'éducation des adultes joue depuis ses débuts un rôle tout à fait crucial dans le rehaussement de la scolarisation, en se dotant d'un système public souple et ouvert. Reconnu et valorisé sur le plan politique et réglementaire, le rôle des professionnels qui enseignent dans ce secteur ne pourra être assumé entièrement sans la mobilisation d'une compétence pertinente et adaptée à la réalité des adultes.

11.1.2. Deuxième constat : la pratique enseignante en FGA s'avère spécifique compte tenu des caractéristiques de l'organisation et des élèves visés.

L'examen du sous-comité relatif au travail des enseignants de la FGA confirme une pratique professionnelle spécifique et distincte de l'exercice de l'enseignement auprès des jeunes. Ce jugement de la spécificité de l'enseignement en FGA est posé par plusieurs organismes du milieu. Le comité constate des caractéristiques distinctives sur les plans politique, législatif, organisationnel et historique.

La première assise de la spécificité de la tâche enseignante en FGA est d'ordre politique et législatif. En effet, le travail enseignant trouve ses orientations fondamentales dans la Politique gouvernementale d'éducation et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) et le Plan d'action gouvernemental (MEQ, 2002b). Dans la section précédente, nous avons souligné l'influence de cette politique et de la Loi sur l'instruction publique sur le rôle social des enseignantes et des enseignants. Il est nécessaire de mentionner les répercussions sur le travail des enseignantes et des enseignants de la FGA qui vise l'intégration sociale, l'éducation populaire et la reconnaissance des acquis. De plus, le milieu de la FGA dispose d'un Régime pédagogique spécifique à l'éducation des adultes.

Des facteurs organisationnels déterminent également le caractère singulier de la pratique enseignante en FGA. Ceci renvoie en premier lieu au lieu de travail, puisque la majorité des enseignants pratiquent dans des centres d'éducation des adultes - et non dans des écoles - et

dans une diversité de milieux : milieu carcéral, centre de réadaptation, organismes communautaires, usine, etc. Cela demande aux enseignants de développer des relations avec des partenaires externes et de tenir compte des contraintes particulières de ces milieux de formation inhabituels. Mais le facteur organisationnel le plus influent concerne le fait que les CEA ont un mode d'offre de services et de fonctionnement basé sur la formule « d'entrée continue et de sortie variable », avec des groupes « multiniveaux ».

L'organisation scolaire typique de la FGA influence directement les fonctions et la tâche enseignante, autre élément central de la spécificité. En effet, le sous-comité a constaté que l'enseignement individualisé est l'approche éducative adoptée par la majorité des enseignants de la FGA et ce dans la plupart des programmes. Cette approche s'inscrit dans les orientations et les principes de l'andragogie, avec un modèle d'apprentissage modulaire et personnalisé. L'enseignant doit mobiliser individuellement les stratégies d'accompagnement suivantes : le diagnostic des acquis (ou pré-test), l'observation et la vérification du rythme d'apprentissage, la planification d'actions précises, l'identification des difficultés à les réaliser, le renforcement et l'expression des ressources d'aide à l'apprentissage. Évidemment, l'enseignant de la FGA possède déjà les connaissances disciplinaires. Ses compétences didactiques propres aux différentes disciplines ne doivent pas être lacunaires. En effet, celles-ci doivent contribuer à l'adoption et la prestation de pratiques pédagogiques et didactiques optimales, compte tenu de l'évolution des connaissances issues de la recherche dans les différentes didactiques, notamment en lecture et en écriture. Dans ce modèle éducatif, l'adulte progresse principalement dans ses apprentissages *en solo* à l'aide du matériel d'apprentissage. Le sous-comité a relevé que le rôle des enseignantes et des enseignants de la FGA est surtout celui d'une personne ressource qui éveille, stimule, montre la nécessité de savoir, fournit les moyens, guide la démarche, etc. (TREAQ, 1992, p.23). Pour accomplir ce rôle, les enseignantes et les enseignants ont une connaissance large de l'ensemble des programmes du curriculum dans leur spécialité (ex : le français) compte tenu du fait que les élèves sont de différents niveaux. Soulignons que les programmes d'études en FGA ne sont pas identiques en tout point à ceux de la FGJ.

Le dernier facteur de différenciation ne pouvant être ignoré concerne l'histoire de la FGA. Bien que le secteur de la FGA soit une composante du réseau secondaire du système scolaire public, il a toujours été bien ancré au vaste réseau informel d'éducation des adultes. Depuis ses origines, l'éducation des adultes s'est structurée en partie en complémentarité au système scolaire formel, plus précisément pour pallier certaines contraintes (ex : rigidité, uniformité).

11.1.3. Troisième constat : un secteur en développement malgré des conditions d'emploi difficiles et une situation de formation inadéquate

Le secteur de la FGA compte aujourd'hui près de 10 000 enseignantes et enseignants, nombre qui n'a cessé d'augmenter depuis 2004 (MELS et DGSC, 2011). Nous avons constaté également que le secteur de la FGA connaît une importante croissance de ses effectifs et cette réalité se

reflète par une augmentation croissante du nombre d'enseignantes et d'enseignants en FGA. Compte tenu de cette réalité, ce secteur éducatif ne peut être ignoré ou marginalisé.

L'aspect le plus distinctif de la situation des enseignantes et des enseignants de la FGA concerne la précarité d'emploi du personnel des CEA (MELS et DGRT, 2010) puisque 66% d'entre eux sont embauchés à taux horaire. Les enseignantes et les enseignants à temps partiel et à temps régulier représentent respectivement 20% et 13%. Donc, moins du cinquième du corps enseignant dans ce secteur bénéficie de la permanence. Puisque les données disponibles sur l'ancienneté du personnel ne concernent que les enseignantes et les enseignants à plein temps, le sous-comité ne peut saisir si le caractère temporaire du statut d'engagement provoque nécessairement des trajectoires d'emploi instables. Il est néanmoins permis de croire qu'une certaine proportion d'enseignants de la FGA travaille pour le même CEA ou pour plus d'un CEA d'une même commission scolaire depuis de nombreuses années. Une telle réalité justifierait l'acquisition d'une préparation durable et pertinente pour la carrière en FGA.

Par ailleurs, le sous-comité a observé que la majorité des enseignants de la FGA est légalement qualifiée pour enseigner (MELS et DFTPS, 2010). Rappelons qu'en 2008-2009, 64% d'entre eux détenaient une autorisation du ministère, soit un brevet (60%), un permis (3%) ou une autorisation provisoire (1%). Cependant, plus du quart des enseignants n'est pas qualifié légalement ou en situation de qualification reconnue (MEQ, DGfQ et DFPS, 1994). Le MELS ne pouvant fournir de données précises sur le profil académique des enseignantes et enseignants à statut non régulier, le sous-comité ne peut que s'appuyer sur des témoignages ou avis les décrivant généralement comme détenteurs d'un baccalauréat disciplinaire et possédant une expérience de la formation acquise en dehors du milieu scolaire. Ceux-ci seraient embauchés pour répondre à un besoin pressant de personnel en cours d'année, phénomène fréquent, compte tenu de la nature de l'organisation scolaire. Il pourrait s'agir également de diplômés universitaires employés dans ce secteur depuis plusieurs années. En définitive, le sous-comité retient que le corps enseignant du secteur de la FGA est composé d'une proportion importante d'individus (32%) qui ne possèdent aucune qualification légale.

Par ailleurs, les centres d'éducation des adultes embauchent depuis 2001 des diplômés récents des programmes en enseignement. Bien qu'ils soient formellement autorisés à intervenir dans les centres d'éducation des adultes, ces enseignants n'ont reçu aucune formation universitaire complète sur l'un ou l'autre des 37 programmes d'études de la FGA, ni sur le Régime pédagogique de la formation générale des adultes, ni sur la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, ni sur le système et le fonctionnement d'un centre d'éducation des adultes. En effet, tous ces aspects ne peuvent être traités dans les programmes actuels qui n'offrent qu'un seul cours optionnel sur l'éducation des adultes. Pour la même raison, ces jeunes enseignantes et enseignants ne maîtrisaient sans doute pas, au moment de leur embauche, les principes et les méthodes de l'approche individualisée et de l'andragogie. En somme, le sous-comité retient que le fait de détenir une qualification légale n'est pas garant de la compétence professionnelle pour l'enseignement en FGA.

De même, notre analyse comparative de la fonction générale liée à la tâche éducative pour le secteur de la FGJ et pour le secteur de la FGA révèle des différences importantes. Il est clair que la formation universitaire actuellement offerte aux enseignants de la FGA ne les prépare pas à exercer toutes les dimensions de leur fonction.

11.1.4. Quatrième constat : la faisabilité et la viabilité de la gestion d'une formation initiale spécialisée en FGA sont des enjeux essentiels pour les universités

Le bassin d'étudiants potentiels dans les programmes spécialisés est une préoccupation importante du milieu universitaire. À l'évidence, le nombre d'enseignants dans le secteur de la formation générale des adultes est moindre que celui de la formation générale des jeunes. Dès le milieu des années 1990, période au cours de laquelle le ministère menait des travaux d'analyse pour modifier le Règlement sur les autorisations d'enseigner, cette question constituait un enjeu central. Le sous-comité a mis en lumière qu'au terme d'une analyse de la profession enseignante en FGA et d'une consultation des organismes du milieu (MEQ, 1993, 1996), le ministère affirmait la spécificité de la FGA, spécificité qui faisait consensus chez les partenaires. De plus, il élaborait un profil de compétences à l'enseignement de la FGA ; celui-ci comprenait des compétences de base et des compétences spécifiques à la FGA. Des propositions de voies d'aménagement reposant sur une diversité de modèles de programmes de formation ont été formulées. Or, le projet ministériel a été source de préoccupation pour les représentants universitaires (CREPUQ et ADEREQ). Une des préoccupations concernait le fait que le secteur de la FGA connaissait une baisse importante de ses effectifs ce qui pouvait entraîner des dépenses importantes liées aux programmes. Cette position des universités s'exprimait dans une conjoncture financière particulièrement difficile, moment où s'opérait également une reconfiguration des responsabilités entre certains sous champs de l'enseignement dans les facultés d'éducation et des sciences sociales. Le sous-comité constate que ce positionnement universitaire explique, en grande partie, les mesures transitoires mises en place à la fin des années 1990, mesures qui se voulaient de courte durée.

Les membres du sous-comité reconnaissent que la faisabilité et la viabilité d'une formation universitaire spécialement destinée aux enseignantes et aux enseignants doivent être bien considérées. Si l'enjeu financier est toujours important, la conjoncture universitaire est aujourd'hui différente de celle qui prévalait au milieu des années 1990. En effet, la progression du nombre d'enseignantes et d'enseignants et de l'effectif étudiant adulte dans le système scolaire québécois présente aujourd'hui un contexte beaucoup plus favorable à l'instauration de programmes en enseignement des adultes. Rappelons que le nombre d'enseignantes et d'enseignants a presque doublé depuis 1994 passant de 5 429 à 9 512. De même, la difficulté des directions de programmes universitaires à intégrer des cours portants sur la FGA dans les programmes à l'enseignement (Voyer et al., 2008), ainsi que les constats du CAPFE au sujet du caractère inopérant de ces programmes pour assurer une véritable préparation à la pratique dans ce secteur (CAPFE, 2006; 2007), ne peuvent plus être ignorés. De surcroît, la tendance récente à la diversification des voies de formation universitaire pour la qualification légale des

enseignants constitue un contexte favorable pour modifier l'offre actuelle de formation universitaire.

Une proposition de voies de formation assurant des vases communicants entre l'offre de programmes universitaires en enseignement déjà existants et une nouvelle offre spécialisée pour l'enseignement en FGA, conjuguée à une estimation précise de la viabilité des programmes, devraient permettre de soulever cet enjeu préoccupant pour le milieu universitaire. Le sous-comité souligne le fait que l'université a un rôle et une responsabilité sociale à exercer dans le développement de ce secteur éducatif. La *Loi sur l'instruction publique* établit, par ailleurs, que l'université doit se concerter avec les acteurs scolaires pour assurer la formation et l'accompagnement dans le milieu (art. 26.1.1.).

11.1.5. Cinquième constat : une formation à l'enseignement déficiente qui pose des enjeux de qualité de la formation offerte à un public adulte hétérogène

Dans le présent rapport, le comité a déjà indiqué les lacunes qui existent dans les programmes de formation actuellement offerts dans les universités. Celles-ci ont été identifiées par certains organismes dont le Conseil Supérieur de l'éducation dans son *Avis sur le projet de Règlement sur les autorisations d'enseigner* (CSE, 2006) et le CAPFE (2006, 2007). Les enjeux pour la qualité de la formation universitaire ont également été révélés par un groupe d'universitaires en 2008 (Voyer et al., 2008). Même si cet aspect de la situation ne semble pas avoir été systématiquement analysé et documenté, on ne peut douter que le manque de préparation des enseignants pour la pratique de la FGA peut se répercuter sur la qualité des services rendus aux premiers concernés : les étudiants adultes. Même, si elle n'est encore qu'émergente, la préoccupation de la qualité de l'enseignement doit être prise en considération.

À cet égard, soulignons les besoins des enseignants de la FGA d'être mieux outillés pour répondre à une population adulte de plus en plus hétérogène, dont une bonne part déserte le secteur de la formation générale des jeunes. Le souci de la qualité se trouve au cœur des enjeux soulignés par l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA, 2012) et par le Mouvement québécois des adultes en formation (MQAF, 2007) qui souhaitent un enseignement réellement respectueux des principes andragogiques.

11.2. Critères à considérer pour l'établissement des voies de formation universitaire pour les enseignantes et les enseignants en FGA

Les cinq constats qui viennent d'être consignés incitent le sous-comité à formuler des recommandations qui visent l'établissement de voies de formation universitaires pour les enseignants de la FGA. Avant de les formuler, il est pertinent d'indiquer les critères qui ont orienté le sous-comité ses recommandations.

Les voies de formation universitaire proposées :

1. répondent à un « profil de sortie » visant l'ensemble des services d'enseignement de la formation générale des adultes (profil préalablement établi par la DFTPS/CAPFE) ce qui assure la reconnaissance de la spécificité de la FGA et un profil de compétences professionnelles ;
2. permettent aux enseignantes et aux enseignants de développer une compétence professionnelle spécifique en FGA (et non pas seulement pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner) dont la base scientifique est principalement le champ d'études de l'éducation et la formation des adultes (andragogie) tout en prenant en compte de l'état des connaissances propres aux différents didactiques ;
3. prennent en compte trois profils de personnes visées par la formation avec leurs besoins de formation respectifs : a) l'enseignant déjà expérimenté qui œuvre déjà en FGA sans permis; b) le spécialiste disciplinaire sans formation pédagogique; c) le futur enseignant potentiellement intéressé par la FGA ;
4. s'harmonisent convenablement, sans iniquité, à l'offre de formation universitaire offerte au secteur de la formation générale des jeunes (FGJ) et au secteur de la formation professionnelle (FP) ;
5. considèrent les contraintes personnelles et professionnelles des publics étudiants visés pour qu'ils cheminent aisément dans les parcours académiques (durée, horaire des cours, format de formation) ;
6. tiennent compte de la capacité de l'offre universitaire (atteinte de la moyenne cible par groupe cours ; réalité des universités en région ; prise en compte des ressources académiques et professorales existantes et potentielles avec une formule de vases communicants ; critères de qualité de l'offre de cours ; nature et niveau du savoir) ;
7. répondent aux recommandations exprimées par les organismes de représentation du milieu (ACSQ, ADIGEC, AQIFGA, CSQ, FAE, FQCSQ, TREAQFP).

Synthèse du chapitre XI

Le chapitre 11 fait état des principaux constats du sous-comité suite à l'analyse de la situation. Il est indiqué, tout d'abord, que le secteur de la FGA joue un rôle de plus en plus important dans les efforts de scolarisation de la population québécoise. Déjà reconnu sur les plans politique et réglementaire, ce secteur doit pouvoir profiter d'un personnel compétent. Le sous-comité constate ensuite que la pratique enseignante est distincte de l'enseignement aux jeunes, une singularité qui émane de considérations politique, législative, organisationnelle et historique. Le chapitre souligne, par la suite, le fait qu'une part importante des enseignantes et des enseignants de la FGA se trouve en situation de précarité d'emploi. En dépit de leur situation statutaire, la majorité d'entre eux sont légalement qualifiés pour enseigner. Il est clair que le fait de détenir une qualification légale n'est cependant pas une garantie de compétence compte tenu des lacunes actuelles des programmes de formation en enseignement. Un autre constat de ce chapitre concerne les enjeux de la faisabilité et de la viabilité des programmes de formation à l'enseignement spécialement destinés aux enseignantes et aux enseignants de la FGA. On indique que la situation a évolué depuis le milieu des années 1990 et que cet enjeu pourrait être contourné par les universités grâce à la possibilité d'instaurer des vases communicants entre l'offre de programmes en enseignement déjà existants et une nouvelle offre spécialisée en FGA.

Le dernier constat décrit dans ce chapitre concerne les enjeux de la qualité de la formation offerte aux adultes dans les centres d'éducation des adultes. Il est souligné que les problèmes de formation des enseignants de la FGA pourraient avoir des répercussions sur les services de formation aux adultes. Enfin, le chapitre dresse la liste des sept critères qui ont servi de base aux propositions du sous-comité.

QUATRIÈME PARTIE :
PISTES DE SOLUTIONS RELATIVES À UNE OFFRE DE PROGRAMMES UNIVERSITAIRES POUR LES
ENSEIGNANTES ET LES ENSEIGNANTS DE LA FGA

Chapitre XII : Propositions du sous-comité

À la suite des constats précédents, le sous-comité est arrivé à la conclusion qu'il est urgent de doter les universités d'un cadre de référence pour assurer l'amélioration de la formation initiale universitaire et le perfectionnement des enseignants de la formation générale des adultes. Le comité formule donc les propositions suivantes : en premier lieu, un profil de sortie spécifique pour l'enseignement en formation générale des adultes, en deuxième lieu, un référentiel de compétences professionnelles pour ces enseignants et enfin, des filières de formation universitaires diversifiées pour répondre aux divers profils d'enseignantes et d'enseignants en FGA.

12.1. Première proposition : établir formellement un « profil de sortie » en enseignement de la formation générale des adultes

Il s'avère important de définir un nouveau « profil de sortie » dans les orientations ministérielles sur la formation à l'enseignement afin de formaliser la spécificité de la pratique enseignante en FGA. Ce profil de sortie permettra aux universités d'assurer la concertation au sein de leur faculté d'éducation et entre les départements. Elles pourront ainsi jouer leur rôle de maître-d'œuvre d'un partenariat efficace au sein de leur institution et dans le milieu scolaire car elles disposeront d'un cadre d'orientations ministériel formel pour assurer la préparation des enseignantes et des enseignants au secteur de l'éducation des adultes. L'énoncé ministériel intitulé *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (2001) doit être mis à jour et comporter dorénavant un profil de sortie « baccalauréat en enseignement au secondaire pour l'enseignement aux adultes », « baccalauréat en enseignement du français langue seconde pour l'enseignement aux adultes », « baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde pour l'enseignement aux adultes » et « baccalauréat en adaptation scolaire et social pour l'enseignement aux adultes ».

12.2. Deuxième proposition : élaborer un référentiel de compétences professionnelles spécifiques pour l'enseignement en formation générale des adultes

Il est nécessaire d'élaborer un référentiel de compétences spécifiques pour l'enseignement de la formation générale des adultes qui comprendra douze compétences essentielles, à l'image de celui qui a été élaboré pour l'enseignement aux jeunes. Ce référentiel devrait également être établi selon le même schéma que les référentiels désignés pour les autres profils d'enseignement mais de façon à mettre en relief les nuances et les spécificités de

l'enseignement en FGA. Son élaboration devrait tenir compte des profils déjà existants produits par le ministère (MEQ, 1993, 1996) et par le milieu (AQIFGA, 2012 ; TREAQFP, 2004 ; UQ, 1997), en plus d'une mise à jour compte tenu des données nouvelles liées aux développements récents. Grâce à ce référentiel, les universités disposeront d'un cadre de référence pour mieux identifier les contenus de cours à inclure dans les programmes.

12.3. Troisième proposition : offrir une diversité de voies de formation universitaires pour assurer la formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes

L'analyse du sous-comité a révélé que les enseignants de la FGA doivent être préparés pour offrir des services d'enseignement à une population adulte très diversifiée : jeunes décrocheurs, analphabètes, immigrants en phase de francisation, personnes sans emploi, individus en difficulté d'intégration sociale ou personnes voulant acquérir des préalables pour une transition au collégial. Les enseignantes et les enseignants doivent connaître les caractéristiques spécifiques de la pratique enseignante en FGA ainsi que les principes andragogiques et le fonctionnement des CEA. De plus, il a été montré que les futurs candidats d'une formation universitaire spécialisée en FGA se présentent sous des profils variés. Les membres du sous-comité ont identifié trois profils.

- Le **profil 1** est un étudiant, sans lien d'emploi, détenteur d'un DEC, souhaitant devenir enseignant en FGA pour enseigner dans l'un ou l'autre des dix services d'enseignement de la FGA ;
- Le **profil 2** est un étudiant, avec ou sans lien d'emploi, déjà détenteur d'un baccalauréat dans une discipline enseignée en FGA (ex : mathématique, français) ou d'un baccalauréat d'une des spécialités suivantes : enseignement au présecondaire, enseignement de 1^{er} et 2^e cycle du secondaire, informatique, français langue seconde, anglais langue seconde, alphabétisation, sciences ou enseignement en adaptation scolaire et sociale.
- Le **profil 3** est un enseignant déjà en exercice, sans qualification légale, détenteur d'un baccalauréat dans une discipline enseignée en FGA (ex : mathématique, français) pour enseigner la spécialité qui le concerne ou d'un autre baccalauréat qui concerne les spécialités mentionnées au profil 2.

Compte tenu de l'hétérogénéité de la population adulte, des caractéristiques distinctives de l'enseignement en FGA et de la variété des candidats visés par les programmes d'enseignement, le sous-comité estime que des voies de formations de 1^{er} et de 2^e cycles universitaires doivent être offertes pour couvrir l'ensemble des besoins.

12.3.1. Voies de 1^{er} cycle universitaire

Le sous-comité propose la création et l'aménagement de différentes voies de formation universitaire de 1^{er} cycle : un baccalauréat en enseignement au secondaire, option FGA, un baccalauréat en enseignement au secondaire en français et anglais langue seconde, option FGA, un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, option FGA, ainsi qu'un certificat en andragogie³². Cette proposition est présentée de manière synthétique au tableau XVII. L'idée essentielle de cette proposition consiste à permettre l'aménagement des baccalauréats en enseignement actuellement offerts dans les universités pour assurer aux candidats la réalisation de baccalauréats de 120 crédits comprenant, dorénavant, une composante de cours en andragogie. Précisons que cette composante – constituée de cours du certificat en andragogie – doit comporter des contenus théoriques (30 crédits) ainsi que des stages pratiques en formation générale des adultes. Le nombre de crédits obligatoires en FGA reste à préciser. Il s'agit pour les universités de créer cette composante et de permettre un arrimage aux autres cours qui existent déjà dans les programmes d'enseignement actuels.

Un tel arrimage vise à doter les candidats (profil 1), ainsi que les diplômés universitaires ou les enseignantes et les enseignants déjà en exercice sans permis (profils 2 et 3), de contenus de cours portant sur l'andragogie. Ces cours assurent un enseignement complémentaire à une formation universitaire déjà acquise antérieurement (profils 2 et 3) ou à une formation acquise au sein des baccalauréats en enseignement déjà offerts dans les universités. C'est donc cet amalgame de formation, l'une agissant comme complément à l'autre, qui permet de constituer un baccalauréat en enseignement, option FGA de 120 crédits. Ainsi, un étudiant qui aura suivi et réussi un nombre suffisant de crédits issus de l'un ou l'autre des baccalauréats en enseignement ou d'un programme dans une discipline pertinente en plus des 30 crédits en andragogie pourra se voir reconnaître par l'université l'un ou l'autre des « baccalauréats en enseignement, option formation générale des adultes » (voir tableau XVII) et être recommandé au MELS pour le brevet d'enseignement.

Le nombre de crédits de la composante disciplinaire admissible pour constituer ce « baccalauréat en enseignement, option formation générale des adultes » devra être précisé. Compte tenu de la diversité de l'offre de programmes dans les universités, le modèle « baccalauréat de 90 crédits + 30 crédits en andragogie (comprenant les stages) » et le modèle « majeur de 45 crédits + mineur (30 ou 45 crédits) + 30 crédits en andragogie (comprenant des stages) » devront être envisagés pour permettre la formation des enseignants de la FGA et la qualification légale. Précisons à ce sujet, qu'une personne avec un lien d'emploi dans un CEA pourrait se voir accorder un certain nombre de crédits, en reconnaissance des acquis, moyennant sa participation à une validation par portfolio ou autre. Celle-ci pourrait également voir le nombre de crédits liés à ses stages réduit.

³² Précisons que certaines universités désignent leur unité administrative ou leur programme d'études en utilisant le terme « andragogie » (par exemple, le département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal) tandis que d'autres privilégient « éducation des adultes » (ou « adult education ») (par exemple, le *Certificate in Adult Education* à l'Université Concordia). Ici, nous utilisons les deux termes de manière indifférenciée.

Il s'avère essentiel de créer un tel arrimage (ou passerelle administrative) entre la composante de cours en andragogie et les autres programmes de manière à assurer la viabilité des programmes d'études. Rappelons que cet aspect constitue un enjeu crucial pour les universités. Soulignons, à cet effet, que certaines universités disposent déjà de programmes et de cours de 1^{er} cycle spécialisés en andragogie (ou éducation des adultes) en plus des programmes de formation à l'enseignement³³. Il s'agit donc de créer des liens entre ces programmes. La figure 1 illustre les passerelles pouvant être mises en place entre les différents programmes de manière à créer des vases communicants.

³³ Il s'agit de l'Université Concordia, l'Université du Québec à Montréal et la Télé-Université.

Figure 1 : Passerelles possibles entre différents programmes de 1er cycle pour la reconnaissance d'un baccalauréat en enseignement à la formation générale des adultes (B.ED 120 cr.)

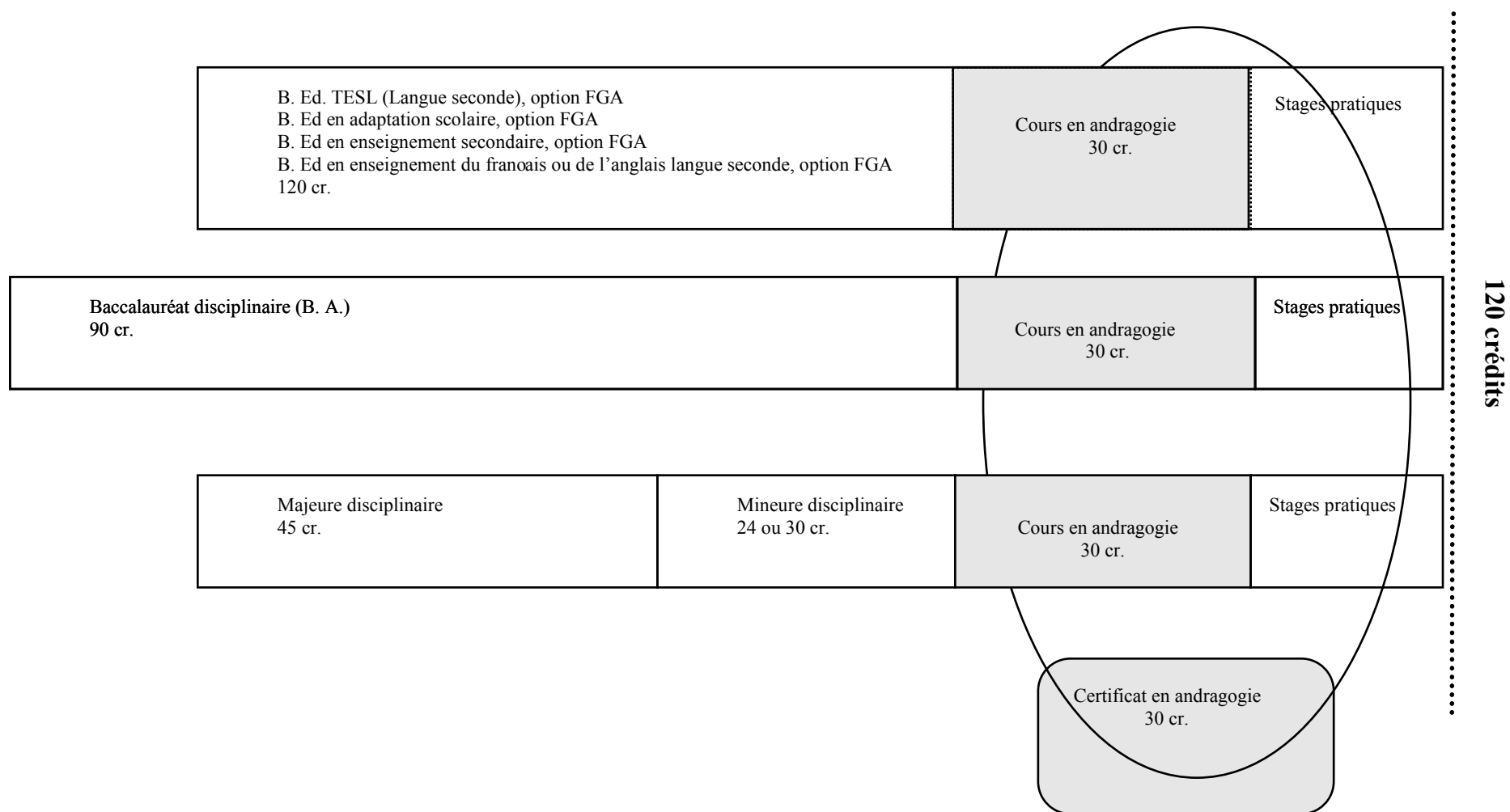


Tableau XVII : les voies de 1^{er} cycle universitaire

Titre du diplôme	Qualification légale	Reconnaissance des acquis selon politique institutionnelle	Crédits au total/ Crédits en andragogie	Régimes d'études/ horaire	Spécialités de l'enseignement secondaire	Services en EFA
<i>Baccalauréat en enseignement du français ou de l'anglais, langue seconde au secondaire, option formation générale des adultes</i>	Oui	Oui	120 crédits au total dont 30 en andragogie Cours Stages	Temps plein ou temps partiel Jour et soir	Langue première Alphabétisation Langue seconde, Français, Langue seconde, anglais	Secondaire 1 ^{er} cycle Secondaire 2 ^e cycle Alphabétisation Francisation
<i>Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, option formation générale des adultes</i>	Oui	Oui	120 crédits au total dont 30 en andragogie Cours Stages	Temps plein ou temps partiel Jour et soir	Intégration sociale Secondaire 1 ^{er} cycle (FBC)	Alphabétisation Présecondaire Intégration sociale et professionnelle Intégration sociale
						Préparation à la formation professionnelle Préparation aux études postsecondaire
<i>Baccalauréat en enseignement au secondaire, option formation générale des adultes</i>	Oui	Oui	120 crédits au total dont 30 en andragogie Cours Stages	Temps plein ou temps partiel Jour et soir	Secondaire 1 ^{er} et 2 ^e cycles Toutes spécialités	Secondaire 1 ^{er} cycle Secondaire 2 ^e cycle
<i>Certificat ou mineur en andragogie</i>	Non	Oui	30 crédits en andragogie Cours Stages	Temps plein ou temps partiel Jour et soir		

Comme nous l'exposons au tableau XVII, la proposition du sous-comité implique que les universités offrent des cours de 1^{er} cycle en andragogie qui serviront de passerelles pour l'obtention des baccalauréats en enseignement, option FGA. Le certificat en andragogie ou en éducation des adultes sera offert à diverses catégories de formateurs ou d'enseignants œuvrant en milieu scolaire, en milieu de travail, en milieu communautaire. Ainsi, il ne serait pas destiné uniquement aux enseignants de la FGA. Précisons que ce certificat ne mène pas à la qualification légale. Il servira cependant de passerelle pour la composante « éducation des adultes », ce qui permettra la reconnaissance des acquis académiques et l'obtention des voies de formation de 1^{er} cycle qui ont été décrites précédemment.

12.3.2. Voies de 2^e cycle universitaire

Les voies de 2^e cycle universitaire proposées seront des « maîtrises en enseignement » dites « maîtrises qualifiantes ». Ces voies doivent être organisées selon la même formule de combinaison de cours spécialisés en éducation des adultes et de cours issus de la maîtrise qualifiante en enseignement déjà offerte dans certaines universités.

Afin de s'assurer que les candidats soient adéquatement préparés pour l'enseignement dans le secteur de la FGA, il s'agira d'introduire un certain nombre de cours portant sur l'andragogie et le fonctionnement de la FGA. Ainsi, un étudiant qui aura suivi et réussi l'ensemble des cours du programme – comprenant les cours spécialisés en enseignement aux adultes – sera détenteur d'une maîtrise en enseignement, option FGA et serait légalement qualifié pour enseigner.

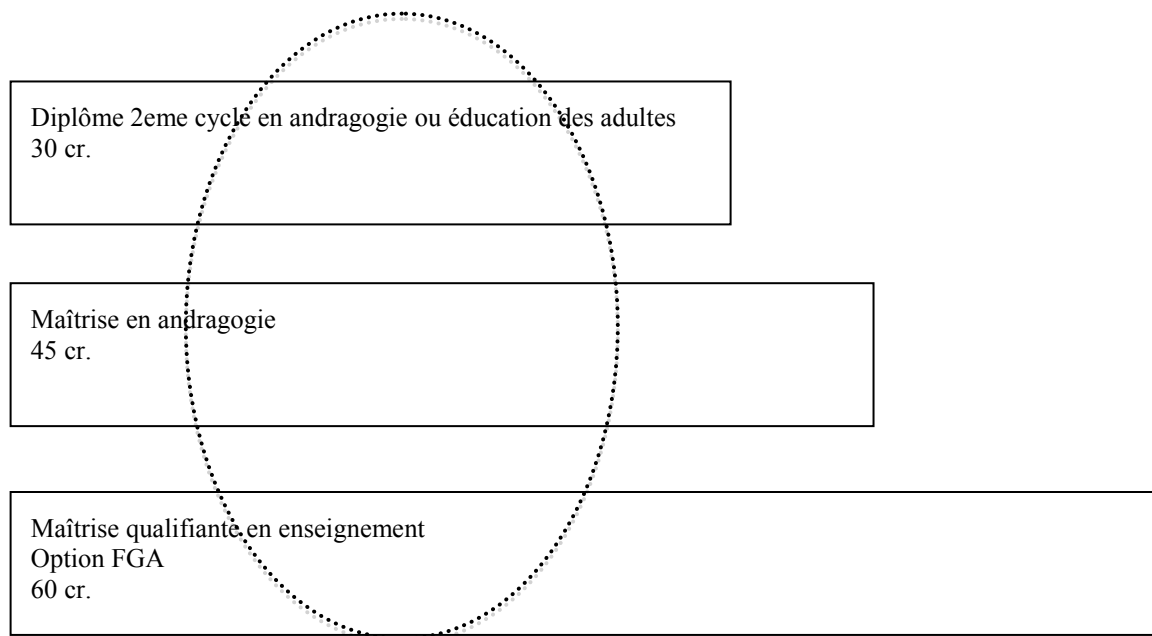
Les candidats visés par la maîtrise en enseignement, option FGA sont les personnes détentrices d'un baccalauréat, soient celles du profil 2 et du profil 3 décrits précédemment.

Tableau XVIII : *une voie de 2^e cycle*

Titre du diplôme	Conditions d'admission	Reconnaissance des acquis	Nombre de cours/crédits	Régime d'études/Horaire	Spécialité	Services en FGA
Maîtrise en éducation, profil enseignement au secondaire en formation générale des adultes	Baccalauréat dans une discipline pertinente ; être ou non en lien d'emploi	Oui Cours de 2 ^e cycle d'autres programmes en éducation des adultes pouvant être reconnus	Au total : 60 crédits dont : 45 crédits (comprenant 18 en EA) 15 pour la formation pratique	Temps partiel Jour et soir	Secondaire, 1 ^{er} et 2 ^e cycles Spécialités concernées	Services concernés

Comme c'est le cas pour les voies de 1^{er} cycle, il s'avère pertinent de créer les conditions administratives pour assurer un arrimage entre la composante de cours en andragogie de la maîtrise en enseignement et les autres programmes de 2^e cycle. Nous devons préciser, à cet effet, que plusieurs universités disposent déjà de programmes et de cours spécialisés en éducation des adultes de 2^e cycle (DESS, programme court, master) pouvant servir de vases communicants et pour une reconnaissance des acquis dans la maîtrise en enseignement. La figure II, illustre les passerelles pouvant-être mises en place entre les différents programmes de manière à créer des vases communicants.

Figure II : Passerelles possible entre différents programmes de 2^e cycle



12.3.3. Voies de formation universitaire en enseignement aux adultes de 1^{er} et de 2^e cycle à distance

Le sous-comité estime qu'il faut considérer les contraintes particulières des universités situées en région puisque le nombre de candidats pour l'enseignement en FGA est plus restreint. Il recommande la possibilité pour les universités d'instaurer et d'offrir des cours portant sur l'éducation des adultes à distance. La réussite de ces cours devrait être reconnue par les universités et par le MELS. Ces cours pourront profiter d'une reconnaissance des acquis, ce qui sera pertinent à la diplomation dans les différentes voies proposées par le sous-comité.

En définitive, la proposition du sous-comité au sujet des voies de formation universitaire – voies de 1^{er} ou de 2^e cycle universitaires – suppose une offre comprenant trois composantes : une composante « formation andragogique et fondements en éducation des adultes », une composante « formation disciplinaire et didactique ou en lien avec le profil choisi » ainsi qu'une composante « formation pratique ». De plus, compte tenu des profils variés des candidats, des modalités de reconnaissance des acquis académiques et expérientiels ou de validation des compétences, devront être mises en place ou développées pour attester des acquis disciplinaires pour des candidates et des candidats déjà en exercice.

CONCLUSION

La Table MELS-Universités a confié le mandat au sous-comité sur l'enseignement aux adultes de dresser un état de la situation en matière de préparation des futurs enseignants à l'enseignement aux adultes. On a demandé également d'en dégager les principales lacunes et de proposer des pistes de solution.

Au terme de son analyse, le sous-comité confirme que les programmes en enseignement actuellement offerts dans les universités québécoises préparent de manière nettement insuffisante les futurs enseignants du secteur de la FGA à l'intervention auprès des élèves adultes. Globalement, le problème repose sur le fait que les cours des programmes de baccalauréat en enseignement sont presque exclusivement composés des contenus portant sur la réalité de l'enseignement au secteur de la formation générale des jeunes. Les programmes actuels comptent, tout au plus, un cours optionnel de deux à trois crédits sur l'intervention andragogique. Cette situation lacunaire perdure depuis plus de dix ans.

Notre analyse a permis de dégager l'existence de nombreuses caractéristiques distinctives de la pratique enseignante en FGA. Il est clairement apparu qu'il existe des exigences particulières à enseigner en formation générale des adultes, compte tenu notamment de l'organisation des services de formation offerts par les centres d'éducation des adultes, de l'approche de formation individualisée et de la complexité des parcours scolaires de la population adulte. Tout le long de ce rapport, il a été clairement démontré que la spécificité de l'enseignement aux adultes en milieu scolaire commande une formation universitaire en enseignement plus adaptée. L'une des propositions du sous-comité indique la nécessité d'élaborer un profil de compétences des enseignantes et des enseignants de la FGA.

Le rapport a bien souligné que l'élaboration d'une offre de programmes pour l'enseignement de la formation générale des adultes s'avère tout à fait réalisable. Il existe au sein du champ des sciences de l'éducation, un champ spécifiquement dédié à l'étude de l'intervention auprès des adultes - l'andragogie - qui dispose d'un corps enseignant spécialisé prêt à contribuer au développement des bonnes pratiques d'enseignement en FGA. Des constatations ont également été établies au sujet des enjeux liés à la viabilité des programmes en enseignement des adultes dans les universités. Le sous-comité est d'avis que dans la mesure où des orientations ministérielles précises seront établies - qui supposent l'identification de profils de sortie en enseignement en formation générale des adultes - le milieu universitaire profitera du dispositif nécessaire pour faciliter la structuration d'une offre de formation adaptée aux besoins de ces enseignants. Le rapport indique que les universités doivent pouvoir s'appuyer sur une orientation ministérielle formelle pour développer une offre de programmes à l'intention des enseignantes et des enseignants de la FGA. À cet effet, le sous-comité a proposé que le MELS désigne un nouveau profil de sortie en enseignement de la formation générale.

Au nombre des constatations essentielles de ce rapport, il faut souligner les conditions statutaires et les conditions d'embauche du personnel enseignant de la FGA, qui soulèvent des

enjeux importants. Indéniablement, la précarité d'emploi prévalant chez le personnel enseignant de la FGA influence les trajectoires professionnelles, la demande individuelle de formation universitaire et les conditions d'accès à l'autorisation d'enseigner. Le manque de données disponibles sur le personnel à statut non régulier n'a pas permis au sous-comité d'éclairer toutes les facettes de cette situation. L'analyse a montré que la réalité professionnelle des enseignants s'avère très singulière, une réalité qui incite le sous-comité à proposer une offre de formation universitaire souple et diversifiée qui saura répondre à une variété des situations.

Les trois pistes d'actions proposées par le sous-comité tiennent compte des enjeux liés à la viabilité des programmes universitaires et aux conditions d'emploi des enseignants de la FGA. Elles prennent également en compte une série de critères qui ont été exposés dans le rapport, dont celui de la qualité des services de formation offerts aux adultes et celui de l'équité à l'égard des diverses catégories d'élèves. Pour terminer, il convient de préciser que les conclusions du sous-comité correspondent avec les recommandations de nombreux acteurs, dont celles du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et du Conseil supérieur de l'Éducation (CSE). De même, les conclusions rejoignent les observations de nombreuses études scientifiques au sujet de la spécificité de la formation aux adultes. De l'avis du sous-comité, il est devenu tout à fait urgent d'entreprendre des actions concrètes pour rectifier la situation de la formation initiale des enseignants de la formation générale des adultes et de produire en référentiel de compétences professionnelles propre aux enseignements de ce domaine. Parmi les actions à entreprendre, il faut également constituer un comité de suivi et procéder rapidement à une consultation des acteurs les plus concernés.

Bibliographie

ACSQ (Association des cadres scolaires du Québec). (2005). Orientations stratégiques pour le développement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. *Réussir*, 11, 1-23.

ACSQ (Association des cadres scolaires du Québec). (2004). *Glossaire québécois de l'éducation des adultes et de la formation continue*. Québec : ACSQ.

ADEREQ (Association des doyens, doyennes, directeurs et directrices pour la recherche en éducation du Québec). (2006, 26 avril) *Avis sur le projet de modifications au Règlement sur l'autorisation d'enseigner*. (Document présenté par B. Voyer, UQAM, 3 mai 2010, au sous-comité de la Table MELS/Universités sur la formation à l'enseignement aux adultes). [Document inédit]

ADEREQ (Association des doyens, doyennes, directeurs et directrices pour la recherche en éducation du Québec). (2005). *La formation continue du personnel enseignant : état de la situation, enjeux et perspectives de solution*. Septembre 2005.

ADEREQ (Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation) et CREPUQ (Conférence des responsables et principaux des universités du Québec). (1996). Avis de l'ADEREQ et de la CREPUQ sur le Projet de règlement sur l'autorisation d'enseigner. Octobre 1996.

APEQ (Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec). (2011). *À Propos de l'APEQ*. Récupéré le 3 février 2012 du site de l'Association : <http://www.qpat-apeq.qc.ca/fr/pages/a-propos-de-apeq/a-propos-de-apeq>

AQIFGA (Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes). (2012). *Recommandations de l'AQIFGA au sous-comité MELS-Universités sur la question de la formation initiale et continue des enseignants et futurs enseignants pour l'enseignement en formation générale des adultes*, 18 janvier 2012. Récupéré le 3 février 2012 du site de l'AQIFGA : <http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/recom.formationv.finale.pdf>

AQIFGA (Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes). (2011). *Mission de l'Association*. Récupéré le 24 janvier 2012 du site de l'AQIFGA : <http://www.aqifga.com/spip/spip.php?article2>

AQIFGA (Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes). (2010, mars). *Commentaire portant sur le Projet de règlement sur les autorisations d'enseigner, présenté au Conseil supérieur de l'éducation*. Saint-Eustache, 26 mars 2010. Récupéré le 6 mai 2010 du site de l'AQIFGA : <http://www.aqifga.com/spip/spip.php?article58>

AQIFGA (Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes). (2009, novembre). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion* (Mémoire déposé au Conseil supérieur de l'éducation dans le

cadre de l'élaboration du rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation). Récupéré le 13 septembre du site de l'AQIFGA :

http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/Memoire_acces.pdf

AQIFGA (Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes). (2006, avril). *Commentaire portant sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner présenté à Monsieur le Ministre de l'Éducation Jean-Marc Fournier et à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire*. Saint-Eustache, 10 avril 2006.

Récupéré le 4 août 2011 du site de l'AQIFGA :

http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/Avis_Titularisation_7avril06.pdf

Aubin-Horth, S. (2007). *Les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire* (thèse de doctorat d'éducation, sous la direction de Jean-Yves Lévesque et Nicole Lavoie, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Rimouski).

Bélanger, P., Carignan, P. et Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation* (Rapport de recherche). Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente. Document récupéré le 25 septembre 2011 de : [http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger\(1\).pdf](http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf)

Bélanger, P., Dunberry, A. et Voyer, B. (2005). *Avis technique sur la formation universitaire des enseignantes et enseignants en milieu scolaire à l'éducation des adultes*. Document ronéo. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Bélanger, P. et Voyer, B. (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*. Montréal : Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente, Mai 2004.

Bélanger, P. et Federighi, P. (2000). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*, Montréal : CIRDEP et Paris : l'Harmattan.

Bernard, P. et Liétard, B. (1993). *La formation continue*. Paris : Presse universitaires de France. (4e édition).

Bessette, L. (2005). *L'organisation et le fonctionnement de deux centres de formation générale à l'éducation des adultes : une étude de cas* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada).

Blais, M., Chamberland, E., Hrimech M. et Thibault, A. (1994). *L'andragogie, Champ d'études et profession, Une histoire à suivre*. Montréal : Guérin Universitaire.

Boivert, G. et Lavoie, J. (2007). Un continuum pour l'apprentissage de la langue écrite. *Québec Français*, 144, 71-72.

Bouchard, P. (2002). Points de vue sur la qualification des éducateurs d'adultes au Québec. Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 63-72). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

Bouchard, P. (1994, 24 octobre). *Quelques réflexions sur les propositions du Comité de travail sur la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes à l'éducation des adultes en formation générale*. Montréal (Canada) : Université Concordia. [Document inédit]

Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21 (1), 1-17.

Bourbeau, L. (1992). *Les populations de l'éducation des adultes en formation générale dans les commissions scolaires analysées*. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec.

Bourdon, S. et Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre, j'embarque quand ça me ressemble : inspirer de nouveaux environnements éducatifs. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16-24 ans*. Ministère de l'éducation du Québec, Québec, 40 pages.

Bourgeault, G. (2002). Formateurs et formatrices : une profession éclatée, Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 121-144). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

Boutinet, J.-P. (2005). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous de cet adulte qui part en formation ?, *Savoirs*, 4, 11-49.

Brookfield, S. (1989). Adult education in public schools. Dans C.J. Titmus, *Lifelong education for adults, an International Handbook*. Oxford : Pergamon Press, 283-286.

CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). (2007). *Rapport annuel 2006-2007*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré le 13 septembre 2010 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans la section Publications et statistiques, à la rubrique Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=556&type=2>

CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). (2006). *Rapport annuel 2005-2006*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré le 13 septembre 2010 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans la section Publications et statistiques, à la rubrique Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=556&type=2>

CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). (2000). *Rapport annuel 1999-2000*. Document récupéré en juillet 2012 de : http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/PER/580639/1999_2000.pdf

CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). (1999). *Rapport annuel 1998-1998*. Octobre 1999. Document récupéré en juillet 2012 de : http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/PER/580639/1998_99.pdf

CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). (1998). *Rapport annuel 1997-1998*. Document récupéré en juillet 2012 de : http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/PER/580639/19987_98.pdf

CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). (1997). *Rapport annuel 1996-1997*. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré le 27 janvier 2012 de : http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/PER/580639/1996_97.pdf

CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement). (1996). *Rapport annuel 1995-1996*. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré le 27 janvier 2012 de : http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/PER/580639/1995_96.pdf

CEECS (Commission des enseignantes et enseignants des commissions scolaires) et CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec). (1988) *L'Éducation des adultes, une réalité à découvrir*. S.l. : Centrale de l'enseignement du Québec.

CEFA (Commission d'étude sur la formation des adultes). (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Québec.

CELA (Commission d'éducation en langue anglaise). (2009, mars). *Pour un personnel enseignant et un personnel de direction hautement qualifiés dans les écoles anglophones du Québec : préparation, orientation et soutien* (Mémoire à la Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Montréal (Québec) : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré le 13 septembre du site du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, dans la section publications et statistiques, à la rubrique : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/PourUnPersonnelEnseignant_Memoire_CELA_f.pdf

CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec). (1998). *Assurer l'accès des adultes à la formation continue. Mémoire sur le document de consultation Vers une politique de la formation continue, présenté par la Centrale de l'enseignement du Québec*. D10701, Novembre 1998, Récupéré le 4 août du site de la CEQ : <http://www.csq.qc.net/sites/1676/documents/publications/memoires/acces.pdf>

CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec). (1996). *Relever le défi de l'éducation tout au long de la vie. Les services de l'éducation aux adultes dans les commissions scolaires et les*

CÉGEPS : *Énoncé de politique*. Octobre 1996. Récupéré le 4 août du site de la CEQ : <http://csq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/defi.pdf>

CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec) et FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions). (1991). *La qualification légale à l'éducation des adultes. Informations aux enseignantes et enseignants de l'éducation des adultes*. Septembre 1991 – D9721.

CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec) et FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires). (1989). *La précarité dans l'enseignement : tout le monde y perd... Point de vue*, 13.

CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec) et FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires). (1988). *Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*. D9241. Montréal : CEQ et FEECS (D9241).

CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec). (1987). *La précarisation de l'emploi. Identification du problème*. Sainte Foy : CEQ.

Chabot, M. (2002). *L'éducation des adultes au Québec (1930-1980) : Témoignages*. ICEA, Montréal : Éditions Saint-Martin.

Chalvin, D. (2006). *Histoire des courants pédagogiques. Encyclopédie des pédagogies pour adultes – Tome 1 (3^e éd.)*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Chamberland, E. (1997). Les troubles d'apprentissage chez l'adulte. L'expérience et les représentations de l'apprenant : deux composantes fondamentales de la contextualisation du problème. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5 : 107-131.

Correa Molina, E. (2008). Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale, *Formation et profession*, 15 (2), 21-23. Récupéré le 4 août 2011 du site du CRIPFE : <http://www.crifpe.ca/formationprofessions/index/4>

CPNCS (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones). (2007). *Dispositions liant le CPNCF et la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour les enseignantes et enseignants*. Document récupéré le 4 août 2011 du site : <http://www.s-e-o.ca/nationale/entpagetitre.pdf>

CREPUQ (Conférence des responsables et principaux des universités du Québec). (1996). Lettre au sous-ministre adjoint aux ressources humaines, financières et matérielles du ministère de l'Éducation, Paul-André Chaput, rédigée par le Recteur de l'Université de Sherbrooke, Pierre Reid, 12 juin 1996. [Document inédit]

CSCS (Commission scolaire Catholique de Sherbrooke). (1994). *Actes des États généraux de l'enseignement individualisé à l'éducation des adultes, juin 1994*. CSCS : Service de l'enseignement aux adultes et de la formation professionnelle.

CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2008). *De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes* (Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Document récupéré le 13 septembre 2012 de :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0460.pdf>

CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2006, avril). *En éducation des adultes : Agir sur l'Expression de la demande de formation : une question d'équité* (Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Sainte-Foy : CSE. Récupéré le 13 septembre du site du Conseil supérieur de l'éducation :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?IstPublication=Avis&IstCommission=ALL>

CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2006). *Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner* (Avis du Conseil supérieur de l'éducation au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Récupéré le 13 septembre du site du Conseil supérieur de l'éducation : <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/PUBLICATIONS/index.html?I=FR>

CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2003, septembre). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional* (Avis au Ministre de l'éducation). Sainte-Foy : CSE. Récupéré le 13 septembre du site du Conseil supérieur de l'éducation :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?IstPublication=Avis&IstCommission=ALL>

CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (2000). *L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement*. (Avis au ministre de l'éducation), mars 2000.

CSE (Conseil supérieur de l'éducation). (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation. L'Éducation des adultes dix ans après la Commission Jean*. Sainte-Foy : CSE.

CSQ (Centrale des syndicats du Québec). (2010). *Pour un diplôme équivalent à la formation générale des adultes* (Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de sa consultation sur le projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale, tel qu'il a été publié dans la Gazette officielle du Québec). D12106, février 2010. Récupéré le 4 août 2011 du site de la CSQ :

<http://www.csq.qc.net/sites/1676/documents/publications/D12106.pdf>

CSQ (Centrale des Syndicats du Québec). (2010, juin). *Profil de la CSQ*. D12135. Récupéré le 24 janvier 2012 du site de la Centrale :

<http://www.csq.qc.net/sites/1676/documents/qui/profil.pdf>

CSQ (Centrale des syndicats du Québec). (2003). *La formation des maîtres à l'Université*. (Allocution de la présidente de la CSQ, Madame Monique Richard, à la table ronde dans le cadre de l'Événement-éducation « 40 ans après le rapport Parent, réalisations et prospective », organisé par l'UQAM du 31 mars au 4 avril 2003). Récupéré le 11 novembre 2010 du site de la Centrale des syndicats du Québec :

<http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,1219,html>

CST (Conseil de la science et technologie). (2009). *Défi Formation. Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*. Québec : CST. Récupéré le 27 janvier 2012 du site de l'Université du Québec :

http://www.uquebec.ca/capres/Dossiers/Accessibilite/Documents/Strategie_Formation_VF.pdf

Dandurand, P. et Ollivier, E. (1991). Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques, *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 3-23.

Dominicé, P. (1990). Une profession dont il faut sauver le métier. Dans C. Josso, Les formateurs d'adultes et leur formation, *Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, 58, 7-26. Genève: Université de Genève.

Doray, P., Bélanger, P, Motte, A. et Labonté, A. (2004). Les facteurs de variation de la participation des adultes à la formation au Canada en 1997. Note 3. Dans P. Bélanger et Doray, P. (dir.), *Les adultes en formation : les logiques de participation*. Montréal: CIRDEP-CIRST/UQÀM et Québec : Emploi Québec.

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). (2011). *Adults in formal education and practice in Europe*. Document récupéré le 25 avril 2012 du site : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf

Élias, J-L. et Merriam, S. (2005). *Philosophical foundations of adult education* (3^e éd.). Malabar : Krieger publishing compagny.

FAE (Fédération autonome de l'enseignement). (2010a). *Statuts de la Fédération autonome de l'enseignement*. Récupéré le 1er décembre 2011 du site web de la FAE : <http://www.lafae.qc.ca/utilisateur/documents/Statuts.pdf>

FAE (Fédération autonome de l'enseignement). (2010b). *Le point Négoci!*, 1 (5), août 2010. Récupéré de: <http://www.lafae.qc.ca/Nego/default.aspx?page=71&lang=fr-ca>

FAE (Fédération autonome de l'enseignement). (2009a). *Avis de la FAE relativement au report de la réforme de l'éducation*. Récupéré le 4 août 2011 du site de la FAE : http://www.lafae.qc.ca/utilisateur/documents/Avis%20à%20la%20ministre_nov_09.pdf

FAE (Fédération autonome de l'enseignement). (2009b). *Une autre école est possible, Plateforme pédagogique - version officielle*. Récupérée le 1er décembre du site web de la FAE : <http://lafae.qc.ca/utilisateur/documents/pageswww/plateforme/officielle.pdf>

FAE (Fédération autonome de l'enseignement). (S.D.[a]). *La FAE*. Récupéré le 1er décembre 2011 du site web de la FAE : <http://www.lafae.qc.ca/Default.aspx?page=9&lang=fr-ca>

FAE (Fédération autonome de l'enseignement). (S.D.[b]). *Déclaration de principes*. Récupéré le 1er décembre 2011 du site web de la FAE : http://lafae.qc.ca/utilisateur/documents/16617_FAE_Depl_DeclarPrin_WEB.pdf

FCSQ (Fédération des commissions scolaires du Québec) et ADIGECS (Association des directeurs généraux des commissions scolaires). (2006, avril). *Projet de règlement sur les autorisations d'enseigner* (Avis). Avril 2006. Récupéré, le 27 avril 2011, du site de la FCSQ : <http://www.fcsq.qc.ca/Publications/Memoires/2006/Avs-Reglement-Autorisation.pdf>

FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires) et CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec). (1995). *La formation à l'enseignement : un enjeu de l'éducation au Québec* (Mémoire de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires à la Commission des États généraux sur l'éducation), 12 juin 1995. Québec : FEECS.

FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires). (1994a). *La formation à l'enseignement dans son ensemble la formation des enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire et au primaire, en adaptation scolaire, à l'éducation des adultes et en formation professionnelle*. Québec : FEECS.

FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires). (1994b). *Les droits des enseignants à statut précaire* (Enseignantes et enseignants à temps partiel, Enseignantes et enseignants à la leçon, Suppléantes et suppléants, Enseignantes et enseignants à taux horaire à l'éducation des adultes et en formation professionnelle), Version corrigée le 9 décembre 1994.

FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires). (1994c). *Les droits des enseignants à statut précaire*. Enseignantes et enseignants à temps partiel, Enseignantes et enseignants à la leçon, Suppléantes et suppléants, Enseignantes et enseignants à taux horaire à l'éducation des adultes et en formation professionnelle), Version mise à jour en janvier 2007. Récupéré du site de la FSE : http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/DC/DCP07-01.pdf

FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires) et CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec). (1994d). *Guide de survie. Enseignantes et enseignants à temps partiel, à la leçon, en suppléance, à taux horaire*.

FEECS (Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires) et CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec). (1991). *La qualification légale à l'éducation des adultes*, Septembre 1991, D9721.

Frétigné, C. et Trollat, A.-F. (2009), La formation individualisée : un objet de recherche. *Savoir*, 21, 10-40.

FSE (Fédération des syndicats de l'enseignement). (2008). *La FSE - 20 ans d'action en Fédération !* Récupéré le 24 janvier 2012 du site de la Fédération : <http://www.fse.qc.net/qui-sommes-nous/histoire-mission/index.html>

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203-222.

Glowacki-Dudka, M. et Helvie-Mason, L. B. (2004). Adult Education at the Margins: A Literature Review, Dans M. Glowacki-Dudka et M. Wise. *Embracing and Enhancing the Margins of Adult Education, New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Josey-Bass.

Gohier, C. (Dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement de l'Ontario. (2010). *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* (Ontario College of Teachers Act, 1996), *Règlement de l'Ontario 184/97. Qualifications requises pour enseigner*, en vigueur le 5 juin 2010, récupéré le 13 septembre 2010 du site du Gouvernement de l'Ontario, dans la section « Lois-en-ligne » : http://www.e-laws.gov.on.ca/html/source/regs/french/2010/elaws_src_regs_r10176_f.htm

Gouvernement de l'Ontario. (2010). *Loi de 1996 sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* (Ontario College of Teachers Act, 1996), *Règlement de l'Ontario 347/02. Agrément des programmes de formation en enseignement*. Mis à jour le 20 mai 2010 et récupéré le 13 septembre 2010 du site du Gouvernement de l'Ontario, dans la section « Lois-en-ligne » : http://www.e-laws.gov.on.ca/html/regs/french/elaws_regs_020347_f.htm

Gouvernement du Québec. (2010a). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, a. 448.) (Dernière version disponible, à jour le 1^{er} septembre 2010). Récupéré le 13 septembre du site du Gouvernement du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R9.htm

Gouvernement du Québec. (2010b). *Régime pédagogique de la formation professionnelle*. Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, a. 448.) (Dernière version disponible, à jour le 1^{er} septembre 2010). Récupéré le 13 septembre du site du Gouvernement du Québec : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R10.HTM

Gouvernement du Québec. (2010c). *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (Dernière mise à jour le 1^{er} août 2010). Récupéré le 13 septembre 2010 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/RegAutorisationEnseigner/RegAutorisationEnseigner_f.pdf

Gouvernement du Québec. (2010d). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3. (Dernière version disponible, à jour le 1^{er} septembre 2010). Récupéré le 13 septembre 2010 du site du Gouvernement du Québec :

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html

Gouvernement du Québec. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré le 13 septembre du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf

Gouvernement du Québec. (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré le 13 septembre du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf

Jeris, L., Rose, A.D. et Smith, R. (2005). Is Adult Education a Calling? Shaping Identity and Practice in Steel Mill Learning Centers. *Teachers College Record*, 107 (6), 1305-1334.

Jutras, F., Desaulniers, M.-P. et Legault, G. A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante ou enseignant au primaire et au secondaire aujourd'hui ? Dans G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, 155-182. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Knowles, M-S, Holton E-F et Swanson, R-A. (2005). An andragogical process model for learning, *The adult learner* (6e éd.), London : Elsevier.

Knox, A.-B. et Fleming, J.-E. (2010). Professionalization of the field of adult and continuing education. Dans C. E. Kasworm and al. (dir.), *Handbook of adult and continuing education*, 125-131. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washinton : Sage.

Lachance, L. (1974). *La leçon des faits. Programme de formation des éducateurs d'adultes expérimenté par SESAME*. Direction générale de l'éducation des adultes, Québec.

Laot, F., (2006). Les formateurs d'adultes. Dans Baillerot, et J., Mosconi, N. (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Éditions Dunod.

Laot, F. et Lescure, E. (2006). Autour des mots, formateur d'adultes, entre fonction et métier. *Recherche et Formation*, 53, 79-93.

Larose, C. (1991a). Au XIX siècle, l'éducation des adultes a compensé les lacunes du système public d'enseignement, *Cité éducative*, janvier-février, 91, 12-16.

Larose, C. (1991b). L'histoire de l'éducation des adultes. Une première moitié de siècle. *Cité éducative*, Mars-avril, 91, 8-13.

Larose, C. (1991c). L'histoire de l'éducation des adultes; Quatre décennies très mouvementées! *Cité éducative*. Septembre-octobre, 1991, 8-11.

Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel* (Rapport de recherche). Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation.

Lessard, C et Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.

Lessard, C et Tardif, C. (1996). *La profession enseignante au Québec. Histoire, structures, système*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mercier, A. (2004). Aperçu de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue au Québec: un premier bilan. Dans A. Mercier, M. Et-tayebi, et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes*, Montréal, Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 23-43.

Mercier, A. Ettayebi, M. et Medzo, F. (dir.). (2004). *Le curriculum de la formation générale de base des adultes : défis et perspectives*. Québec : Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), 100.

Merriam, S-B., Cafarella, R-S. et Baumgartner, L-M. (2007). *Learning in adulthood* (3e éd.). San Francisco : Jossey Bass.

Messing, K., et A. M. Seifert. (2002). La précarité et la diversité se rencontrent : analyse du travail des formatrices d'adultes à Montréal. Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 95-120). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

MELS (Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport). (2011). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : MELS.

MELS (Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport). (2011a). *Un curriculum renouvelé à l'intention des adultes*. Document récupéré le 12 septembre 2012 de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/index.asp?page=curriculum>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2011b). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante* (formation générale), mai 2011. Récupéré le 24 janvier 2012 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/VoiesAccesProfEns_FG_2011_f.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2011c). *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante* (formation professionnelle), mai 2011. Récupéré le 3 février 2012 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/VoiesAccesProfEns_FP_2011-05-31_f.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2011d). Répartition du personnel enseignant à l'éducation aux adultes selon la spécialité enseignée du 1^{er} juillet 2009 au 30 juin 2010. Direction de la gestion des systèmes scolaires. N/D 710-J3742-L02.: 2011-01-27.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010a). *Qualification légale pour enseigner. Convention et jurisprudence* (Document interne préparé à l'attention du sous-comité). MELS-DGRT-PE : 10 novembre 2010. (SAE 8385-2010).

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010b). *Règles budgétaires pour les années 2009-2010 et 2010-2011, Investissements, amendées juin 2010*. Direction générale du financement et de l'équipement. Récupéré du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfe/Regles/reg_cs/pdf/cs2009-2012_Investissements-amende-juin2010.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010c). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*. Version 2010. Récupéré le 7 octobre 2011 de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=549>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010d). *Programmes d'études d'établissement. Guide d'élaboration pour les services d'enseignement. Alphabétisation, Présecondaire, 1^e cycle du secondaire, Intégration socioprofessionnelle. Approches par compétences centrées sur les situations de vie*. Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue et Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. Récupéré le 5 mai 2010 du site du Ministère de l'éducation du loisir et du Sport : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/cadre/pdf/41-7007.pdf>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010e.) *Tableau synthèse, Formation de base commune, plan de formation*. Québec : MELS. (Document présenté par Richard Coulombe, CSSMI, le 16 avril 2010, au sous-comité de la Table MELS/Universités sur la formation à l'enseignement aux adultes). [Document inédit]

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010f). *Données générales sur la clientèle à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires. (Diaporama)*. 16 février 2010, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. Récupéré le 13 septembre 2010 du site « Récit FGA » du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : http://www2.recitfga.qc.ca/titularisation/spip.php?article3&var_mode=calcul

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010e). *Données générales sur la clientèle à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue et Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire : 16 février 2010.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2010g). *Liste des programmes universitaires reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner*. Récupéré le 22 août 2010 du site du Ministère avec "tous" et la catégorie "éducation des adultes" : http://www3.mels.gouv.qc.ca/dftps_prog/index.asp

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2009a). *Les services complémentaires en formation générale des adultes*. Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. Récupéré le 13 septembre du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/ServicesEducatifsCompFGA.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2009b). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Récupéré le 30 septembre 2011 du site du Ministère de l'éducation, Loisir et du Sport :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/L'EcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2008a). *Plan d'action éducation, emploi et productivité*. Document récupéré le 8 novembre 2011 de :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/ReleverDefiEmploi.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2008b). *L'autonomie du CAPFE*. Récupéré le 30 janvier 2012, du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/capfe/index.asp?page=autonomie>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes. Apprendre tout au long de la vie. Apprendre tout au long de la vie...* Récupéré le 4 août 2011 du site du Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/41-7018.pdf>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2006a). *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. MELS.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2006b). *Les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires* (Cadre général), janvier 2006. Récupéré le 13 septembre 2010 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/cadregeneral.pdf>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs et Direction de la formation générale des adultes. Récupéré le 13 septembre de :

<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/formation/formatio.pdf>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et DEAAC (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire). (2008). *Le renouveau pédagogique en formation générale des adultes* (Séance d'information sur le curriculum de la formation de base

commune à l'intention des universités). Document présenté par M.-J.Larocque, DFTPS et Thérèse Dupuis, DEAAC le 8 février 2008.

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et DEAAC (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire). (2007). *Programme de la formation de base commune*. Québec : Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. Récupéré le 13 septembre 2010 du site du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/pdf/doc/41-6013_prog_formation.pdf

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et DEAAC (Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire). (2006). *Pour... suivre son régime. Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, avril 2006.

Récupéré le 4 août 2011 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/reglement/pdf/regime2006.pdf>

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et DFTPS (Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire). (2010a). *Personnel enseignant selon le statut d'emploi et la nature du dernier document de qualification émis*. Québec : Le Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (Document présenté par M.-J.Larocque, DFPTS, le 16 avril 2010, au sous-comité de la Table MELS/Universités sur la formation à l'enseignement aux adultes). [Document inédit]

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et DFTPS (Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire).. (2010b) *Les statuts d'emploi du personnel enseignant*. Québec : Le Ministère, (Document présenté par M.-J.Larocque, DFTPS, le 16 avril 2010, au sous-comité de la Table MELS/Universités sur la formation à l'enseignement aux adultes). [Document inédit]

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) et DGSC (Direction de la gestion des systèmes de collecte). (2011). *Données tirées du Guide du Personnel des commissions scolaires (PERCOS)*. Données du 1^e juillet au 30 juin 2010. 27-01-2011. Données non publiques. Renseignements obtenus auprès Denise Letarte. [document inédit]

MELS (Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport) et DGRT (Direction générale des relations de travail). (2010). *Qualification légale pour enseigner. Convention et jurisprudence* (Document interne préparé à l'attention du sous-comité). MELS-DGRT-PE : 10 novembre 2010. (SAE 8385-2010). [document inédit]

MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), SPRS et DSID. (2011). *Portail informationnel, Inscriptions effectif FGA en date du 11 août 2001*. Système Charlemagne, bilan 4 de 6 de l'année 2010-2011. [document inédit]

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2005). *Les situations de vie des adultes visées par la formation générale commune* (document d'information sur les articles du Régime

pédagogique de la formation générale des adultes / [rédaction, Andrée Racine; coordination, Alain Mercier]). Québec : Ministère de l'éducation, Formation professionnelle et technique et formation continue, Direction de la formation générale des adultes.

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1er cycle. Tableau Synthèse*. Récupéré le 7 octobre 2011 de:

http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/synthese1ercyclesec.pdf

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2003). *Les situations de vie des adultes visées par la formation générale commune* (document de référence / [rédactrice, Anne-Marie Gohier ; collaborateur, Mbemba Llenda]). Québec : Ministère de l'éducation, Formation professionnelle et technique et formation continue, Direction de la formation générale des adultes. Récupéré le 13 février 2012 du site du CDÉACF :

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs44922>

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré le 13 septembre 2010 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (1999, 12 février). *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Récupéré le 4 août du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (1998). *Vers une politique de la formation continue* (document de consultation). Récupéré le 30 janvier 2012 du site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/form_con/form_con.pdf

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (1997b). *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Récupéré le 30 janvier 2012 de :

http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/ind_ref.htm

MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (1996, avril). *La formation à l'enseignement à l'éducation des adultes en formation générale. Orientations et compétences attendues* (Document de consultation). Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. (Document obtenu le 15 juillet 2010 auprès de Madame Marie-Josée Larocque, DFPTS) [Document inédit]

MEQ (Ministère de l'éducation du Québec). (1993). *La formation des enseignantes et des enseignants à l'éducation des adultes en formation générale*. Document de consultation. MEQ : DGFE et DFPS. Octobre 1993.

MEQ (Ministère de l'éducation), DGfQ (Direction générale de la formation et des qualifications) et DFPS (Direction de la formation du personnel scolaire). (1994a). *Compte rendu de la deuxième rencontre tenue le 8 septembre 1994*. (Document inédit).

MEQ (Ministère de l'éducation), DGfQ (Direction générale de la formation et des qualifications) et DFPS (Direction de la formation du personnel scolaire) (1994b). *Compte rendu de la troisième rencontre tenue le 10 novembre 1994*. (Document inédit).

Moussadak, E., Medzo, F. et Fortier, F. (2004). *De nouveaux rôles pour enseigner au temps des réformes*. Actes du congrès de l'AIPU : 20 ans de recherche et d'actions pédagogiques, bilan et perspectives. 21^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Marrakech.

Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Issy-les-Moulineaux.

MQAF (Mouvement québécois des adultes en formation). (2007, octobre). *Agir sur les problèmes concrets des étudiants et des étudiantes adultes*, Propositions du MQAF pour enrichir la Politique d'éducation des adultes et de formation continue ainsi que le Plan d'action 2008-2013. Récupéré le 28 mars 2011 du site web du MQAF : <http://www.mqaf.qc.ca/memoirePolEd.php>.

MQAF (Mouvement québécois des adultes en formation) (2002). Colloque des adultes en formation. (2002). *20 ans après la Commission Jean... Conditions de vie et d'étude des étudiants adultes dans les établissements publics d'enseignement*, Colloque organisé dans le cadre de la Semaine québécoise des adultes en formation, 26 et 27 octobre 2002. Récupéré le 28 mars 2011 du site web du MQAF : <http://www.mqaf.qc.ca/docs/cr2002.pdf>.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). (2011a). *OCDE : Élaborer une stratégie en faveur du développement des compétences*. Réunion du Conseil au niveau des ministres, Paris, 25-26 mai 2011. Récupéré le 13 avril 2012 de : <http://www.oecd.org/dataoecd/48/54/48116913.pdf>

OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). (2011b). *L'éducation formelle des adultes en Europe : politiques et mise en œuvre*. Paris : OCDE. Récupéré le 3 février de : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php

OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. Paris : OCDE. Récupéré le 13 avril 2012 de : http://www.oecd.org/document/29/0,3746,fr_2649_39263294_45082173_1_1_1_1,00.htm
|

OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). (2003). *Au delà du discours : politique et pratique de formation des adultes - Points clé 2003*. Récupéré le 3 février 2012 de : <http://www.oecd.org/dataoecd/58/16/32143892.pdf>

Ouellet, C. (2005). *Pratiques et représentations de la formation chez des travailleurs ayant suivi une formation en compétences de base* (Thèse de doctorat en Éducation). UQAM (Université du Québec à Montréal), Montréal.

Pineau, G et Solar, C. (1980). *Une place au soleil pour formateurs d'adultes. Rapport des journées d'étude sur le rôle et statut du formateur d'adultes en milieu scolaire au Québec*. Montréal : Université de Montréal.

Pinsonneault, O. (1983). *L'enseignement individualisé*. MEQ : Service d'orientation et de développement.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011). Étude exploratoire sur les trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal, dans McAndrew, M., Potvin, M. et A. Triki-Yamani (dir.), *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration - The Academic Achievement of Immigrant Origin Students*. Numéro thématique international et bilingue de la revue *Thèmes Canadiens - Canadian Issues*, hiver 2011, 35-41.

Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010, juillet). *Les jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : trajectoires sociales et scolaires et évaluation de deux mesures de soutien à leur égard*. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC-MELS). Document récupéré le 31 janvier de : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf

Raymond, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école* (Document de recherche). Ottawa : Statistique Canada. Document récupéré le 25 septembre 2011 de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2008055-fra.pdf>

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K. Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans, La volonté de réussir l'école...et la vie! *Éducation et francophonie*, 38 (1), 154-177.

Ryan, C. (1964). *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*. Québec : Comité d'étude sur l'éducation des adultes.

Serre, F. (1988). *Le profil actuel et futur de formation et de perfectionnement des formateurs d'adultes*, Direction générale de la recherche et du développement. Collection Études et Analyses : Québec.

SOFAD (Société de formation à distance). (2007). *60 ans de formation à distance*. SOFAD et Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD). Québec.

Solar, C. (2002). Une place au soleil pour formateurs d'adultes : une suite sans variation. Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 73-94). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

Spenceley, L. (2007). Walking into a dark room - the initial impressions of learner-educators in further education and training. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (2), 87-96.

SQDM (Société québécoise de développement de la main-d'œuvre). (1997). *Analyse générale de la fonction d'andragogue*. Direction de l'intervention sectorielle, SQDM : Québec.

Table des enseignants. (2006, 13 octobre). *Tableau 4. Semaine régulière de travail de 32 heures au centre FGA ou à un autre lieu de travail sans possibilité d'arrangement local sur le lieu et la durée*. (Document présenté par F. Medzo de la DEAAC, le 25 février 2010, au sous-comité de la Table MELS/Universités sur la formation à l'enseignement aux adultes). [Document inédit]

TREAQ (Table des Responsables de l'Éducation des Adultes des Commissions Scolaires du Québec). (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. 5 mars 1992. Québec : TREAQFP.

TREAQFP (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaire du Québec). (2004). *La formation des maîtres en formation générale des adultes. Avis de la TREAQFP*. Récupéré le 13 septembre du site de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec :

http://treagfp.qc.ca/103/PDF/Avis_formation_maitres_3nov04.pdf

TREAQFP (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec). (2003). *Avis de la TREAQFP au comité d'experts sur le financement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle*. Mai 2003. Document récupéré le 20 mai 2011 de :

http://www.treagfp.qc.ca/103/pdf/avis_treag_experts.pdf

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique: Presses de l'Université Laval/de Boeck.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif, une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France : Paris.

Turgeon, M. (2008). Le Règlement sur l'autorisation d'enseigner. Historique et enjeux des changements apportés en 2006. *Formation et profession*, 15 (2), 24-26.

Turgeon, M. et Wagner, R. (1998) *La scolarisation de l'éducation des adultes au sein du réseau scolaire du Québec et son impact sur la formation des formateurs. Document 1*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (2009). Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE). Hambourg : UNESCO. Récupéré le 25 avril 2012 du site de l'UNESCO :
http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/fr/grale_fr.pdf

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). (1997). *Éducation des adultes : la déclaration d'Hambourg sur l'éducation permanente. L'agenda pour l'avenir*. Cinquième conférence internationale sur l'Éducation des adultes (CONFINTEA V), 14 au 18 juillet 1997. Hambourg : UNESCO. Récupéré le 12 juillet 2010 du site de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation :
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>

UQ (Université du Québec). (1997). *Projet de programme de baccalauréat en formation de formateurs d'adultes. Compétences retenues. Cadre général du programme* (Document de travail rédigé par J. Maheux et P.-H. Lamontagne. Télé-université : 30 avril 1997. [Document inédit].

UQAM (Université du Québec à Montréal). (s.d.). *Politique concernant la qualification légale. Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire et communautaire*. Document remis le 12 février 2011 par Lucie Sauvé, coordonnatrice à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. [Document inédit].

US Department of Education. (2002, septembre). *No child left behind. A desktop reference*. Prepared by the Office of the Under secretary. Récupéré le 3 février 2012 de:
<http://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>

Villemagne, C. (2007). Retour aux études : quelles clientèles ? *Québec français*, 144, 62-64.

Villemagne, C. (S.D.). *Réussir son retour aux études pour de jeunes adultes*. Document récupéré le 25 septembre 2011 de :
<http://www.enap.ca/site/docs/Carine%20Villemagne.pdf>

Villemagne C. (2012, février). *Le microprogramme (adaptation scolaire et sociale des adultes) niveau deuxième cycle*. Texte Ronéo. 1 février 2012.

Voyer, B. (2004). Travailler par intermittence : un rapport singulier aux savoirs. *Possibles*, 3 et 4, 118-133.

Voyer, B. (2002a). Cheminements professionnels de formateurs d'adultes en situation d'intermittence en emploi. Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 121-144). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

Voyer, B. (2002b). Par quelle voie tracer la reconnaissance sociale et professionnelle des formateurs d'adultes ? Une question encore sans réponse. Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 185-195). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

Voyer, B. et Collectif de professeurs. (2008). *Avis sur la formation universitaire initiale des maîtres en formation générale des adultes au Québec présenté par un collectif de professeurs et de directions de programmes de formation de six universités québécoises*. Avis préparé à l'attention de la Présidente de l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ), Montréal : 9 mai 2008. [Document inédit]

Voyer, B. et Ollivier, E. (dir.). (2002). *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

Wagner, S. (2002). La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec, Dans B. Voyer et E. Ollivier (dir.), *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (pp. 25-62). Montréal : Les cahiers scientifiques de l'ACFAS, 98.

Wynne, K. (2005). *L'Ontario apprend : le renforcement de notre système d'éducation des adultes*. Ontario : Ministère de la Formation, des Collèges et des Universités, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 4 août 2010 du site du Ministère de la Formation, des Collèges et des Universités :
<http://www.edu.gov.on.ca/adultedreview/french/ontariolearnsf.pdf>

Annexe 1

**Membres du sous-comité de la Table MELS-Universités
sur la formation à l'enseignement aux adultes**

MEMBRES DU SOUS-COMITÉ

Monique Brodeur
Doyenne de la faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal (UQAM)

Paul Bouchard
Professeur associé, Directeur des programmes de 2^e cycle en éducation des adultes et des fondements de l'éducation, Université Concordia

Thérèse Desnoyersⁱ
Responsable de la formation du personnel enseignant
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFPTS)
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Thérèse Dupuisⁱⁱ
Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC)
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Mohamed Hrimech
Professeur agrégé, Université de Montréal

Marie-Josée Larocqueⁱⁱⁱ
Responsable du dossier de la formation des enseignants,
Direction de la formation et titularisation du personnel scolaire (DFPTS)
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Daniel Martin
Représentant du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Jean-François Meilleur
Agent de recherche pour le sous-comité
Étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

Ghislain Samson^{iv}
Professeur agrégé, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Carine Villemagne
Professeure agrégée, Université de Sherbrooke (UdeS)

Brigitte Voyer
Professeure, Directrice des programmes de 1^e cycle en éducation en éducation et formation des adultes, Université du Québec à Montréal (UQAM)

ⁱ En novembre 2011, Thérèse Desnoyers de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFPTS) s'est jointe au sous-comité en remplacement de Marie-Josée Larocque.

ⁱⁱ De février à novembre 2010, Fidèle Medzo de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) remplaçait Thérèse Dupuis.

ⁱⁱⁱ En mai 2011, Marie-Josée Larocque de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFPTS) s'est retirée des travaux du sous-comité.

^{iv} En janvier 2011, Christian Samson devenait membre du sous-comité en remplacement de François Guillemette, Professeur et responsable pédagogique des stages au secondaire, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Annexe 2
Liste des personnes ayant contribué aux travaux du sous-comité

LISTE DES PERSONNES INVITEES AYANT CONTRIBUE AUX TRAVAUX DU SOUS-COMITE

Responsable Julie Bouffard

Responsable de la titularisation du personnel enseignant et responsable de la formation des enseignants en formation professionnelle, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS).

Richard Coulombe

Conseiller pédagogique, Commission scolaire de la Seigneurie des-Mille-Îles

Denise Letarte

Direction générale des relations de travail (DGRT), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Annexe 3

Composantes de la formation de base diversifiée

Formation générale des adultes

Formation de base diversifiée

Tableau synthèse (version provisoire)
Adapté du Programme de formation
de l'école québécoise

Domaines généraux de formation

Compétences transversales

Construction d'une
vision du monde

Environnement et consommation

Amener l'adulte à entretenir un rapport dynamique avec son milieu tout en gardant une distance critique à l'égard de la consommation et de l'exploitation de l'environnement

Santé et bien-être

Amener l'adulte à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie

Orientation et entrepreneurisme

Amener l'adulte à entreprendre et mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société

Ordre intellectuel

- Expliquer l'information
- Évaluer des problèmes
- Exercer son jugement critique
- Mettre en œuvre sa pensée créative

Ordre méthodologique

- Se donner des méthodes de travail efficaces
- Explorer les technologies de l'information et de la communication

Ordre personnel et social

- Actualiser son potentiel
- Coopérer

Ordre de la communication

- Communiquer de façon appropriée

Domaine des langues

- Français, langue seconde**
 - Interagir en français
 - Lire des textes variés en français
 - Écrire des textes variés en français
 - Communiquer oralement selon des modèles variés
- English Language Arts**
 - Uses language/alk to communicate and to learn
 - Reads and listens to written, spoken and media texts
 - Produces texts for personal and social purposes
- English as a second language**
 - Interacts orally in English
 - Retrieves understanding of texts
 - Writes and produces texts

Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

Mathématique

- Utiliser des stratégies de résolution de situations-problèmes
- Déployer un raisonnement mathématique
- Communiquer à l'aide du langage mathématique

Science et technologie

- Applications technologiques et scientifiques
- Science et technologie de l'environnement
- Science et environnement
- Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique et technologiques
- Mettre à profit ses connaissances scientifiques et technologiques
- Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie

Chimie

- Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la chimie
- Mettre à profit ses connaissances en chimie
- Communiquer sur des questions de chimie à l'aide des langages utilisés en science et en technologie

Physique

- Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes relevant de la physique
- Mettre à profit ses connaissances en physique
- Communiquer sur des questions de physique à l'aide des langages utilisés en science et en technologie

Informatique

- Interagir dans un environnement informatique
- Produire des documents informatiques
- Adapter des comportements éthiques, critiques et sécuritaires

Domaine de l'univers social

Histoire et éducation à la citoyenneté

- Interroger les réalités sociales dans une perspective historique
- Interpréter les réalités sociales à l'aide des méthodes historiques
- Considérer les réalités sociales dans une perspective historique
- Communiquer à l'aide de l'histoire

Monde contemporain

- Interpréter un problème du monde contemporain
- Prendre position sur un enjeu du monde contemporain

Domaine du développement professionnel

Orientation professionnelle personnalisée

- Rechercher des métiers ou des professions
- Se situer au regard de son orientation professionnelle

Domaine du développement de la personne

Éducation physique et à la santé

- Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques
- Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques
- Adopter un mode de vie sain et actif
- Faire des choix pour un mode de vie sain et actif
- Prendre position sur un enjeu de la santé

Prévention des dépendances

- Interpréter le phénomène de la dépendance
- Prendre position sur la prévention de la dépendance

Sexualité

- S'interroger sur des réalités qui concernent la sexualité
- Mettre en relation des facteurs qui influent sur l'adoption d'un comportement sexuel responsable et sécuritaire
- Faire des choix pour un mode de vie sain et actif
- Prendre position sur un enjeu de la sexualité

Annexe 4

Composantes de la formation de base commune

Annexe 5

Les statuts d'emploi du personnel enseignant

LES STATUTS D'EMPLOI du personnel enseignant

Ces statuts d'emploi définissent les termes du contrat d'engagement, les conditions de la sécurité d'emploi, les modalités de la rémunération et la tâche du personnel des commissions scolaires. On ne peut malheureusement remettre en question la terminologie – acceptée depuis 30 ans – malgré ses imperfections et son ambiguïté. En effet, la terminologie propre aux statuts d'emploi évoque parfois une durée de travail, alors que dans les faits la durée de travail est en grande partie indépendante du statut.

Régulier (code du statut dans PERCOS : "E1")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui n'est ni «à la leçon», ni «à temps partiel», et qui a un contrat d'engagement écrit conforme à la convention collective applicable.

Sauf si elle est en disponibilité ou en surplus, cette personne occupe un poste à temps plein. Après deux ans de service, elle a droit à la permanence.

On désigne les membres du personnel bénéficiant de ce statut par effectif ou personnel enseignant «régulier» ou par les «réguliers».

Non régulier (code du statut dans PERCOS : "E2")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui n'est pas *légalement qualifié* et qui est engagé pour enseigner à temps plein pendant une année scolaire.

Les personnes bénéficiant de ce «statut» sont peu nombreuses – quelques dizaines –, et presque exclusivement à l'emploi des commissions scolaires Crie et Kativik. Comme elles occupent des emplois de «réguliers» et bénéficient de la même échelle de traitement, on a assimilé les emplois que ces personnes occupent à ceux des «réguliers».

À temps partiel (code du statut dans PERCOS : "E3")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui a un contrat d'engagement pour enseigner à temps partiel. Elle ou il est employé soit pour une journée scolaire non complète, soit pour une semaine non complète, soit pour une année scolaire non complète.

Cependant, l'enseignante ou l'enseignant peut être employé à temps plein pour une année scolaire complète s'il est engagé à titre de remplaçant d'un «régulier».

On désigne le personnel bénéficiant de ce «statut» par effectif ou personnel enseignant «à temps partiel» ou par «les temps partiel». Les enseignantes et enseignants «à temps partiel» sont rémunérés selon les mêmes échelles que les «réguliers».

À la leçon (code du statut dans PERCOS : "E4")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui a un contrat d'engagement pour enseigner à la leçon. Ce contrat précise le type d'enseignement que l'enseignante ou l'enseignant doit donner aux élèves; le nombre d'heures d'enseignement ne peut toutefois dépasser le tiers de la tâche éducative à temps plein. Ce statut est réservé à l'enseignement au secteur des jeunes. La rémunération est basée sur un taux horaire fixé par la convention collective en vigueur.

À taux horaire (code de statut dans PERCOS : "E5")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant employé directement par la commission scolaire pour enseigner *aux adultes* ou à la formation professionnelle, qui n'a aucun contrat d'engagement écrit. La rémunération est basée sur un taux horaire fixé par la convention collective en vigueur au secteur des adultes et à la formation professionnelle.

Suppléant occasionnel moins de 20 jours (code de statut dans PERCOS : "E6")

Il s'agit de toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant «régulier», engagée pour une période de moins de 20 jours afin de remplacer une enseignante ou un enseignant absent. Ce statut est réservé à l'enseignement au secteur des jeunes.

Suppléant 20 jours et plus (code de statut dans PERCOS : "E7")

Il s'agit de toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant «régulier», engagée pour une période de 20 jours consécutifs et plus afin de remplacer une enseignante ou un enseignant absent. Cette personne a droit alors aux échelles de rémunération des «réguliers». Ce statut est réservé à l'enseignement au secteur des jeunes.

Annexe 6

**Liste des programmes universitaires en éducation des adultes reconnus à partir de 1979
par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation
d'enseigner**

Liste des programmes universitaires en éducation des adultes reconnus à partir de 1979 par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner

Catégorie	Université	Titre du programme de formation	Autorisation d'enseigner	Début agrément	Fin agrément
Éducation des adultes	Université Concordia	Diploma in Adult Education	Permis d'enseigner aux clientèles adultes la discipline de leur compétence	1991-01-01	fermé
Éducation des adultes	Université de Montréal	Certificat en andragogie	Permis d'enseigner aux adultes dans les disciplines de leur compétence	1983-06-01	fermé
Éducation des adultes	Université de Sherbrooke	Certificat d'études en formation des adultes (C.E.F.A.)	Permis d'enseigner à l'éducation des adultes	1992-03-01	fermé
Éducation des adultes	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Certificat en andragogie (1er cycle) 4194	Permis d'enseigner aux adultes	à compter de 1980	fermé
Éducation des adultes	Université du Québec à Chicoutimi	Certificat en andragogie (1er cycle) 4194	Permis d'enseigner aux adultes	à compter de 1980	fermé
Éducation des adultes	Université du Québec à Montréal	Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire (4178)	Permis d'enseigner aux adultes	1979-02-02	fermé
Éducation des adultes	Université du Québec à Rimouski	Programme de certificat de premier cycle en andragogie (4194)	Permis d'enseigner à l'éducation des adultes	1992-01-01	fermé

Source : Liste obtenue, le 2 août 2010, sur la page web de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFPTS), http://www3.mels.gouv.qc.ca/dftps_prog/, avec les paramètres suivants : « Éducation des adultes » et « tous ».

Annexe 7

UQAM

Politique concernant la qualification légale pour l'enseignement

6 POLITIQUE CONCERNANT L'Ê QUALIFICATION LÉGALE POUR L'ENSEIGNEMENT (droit au permis d'enseignement ou au brevet d'enseignement)

Les étudiants qui, au terme de la réussite du programme de Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire, désirent obtenir un permis pour enseigner aux adultes les matières de leur compétence (champ d'enseignement selon le dossier du candidat) doivent obtenir, de la part de l'Université, la recommandation d'aptitude à la pratique de l'enseignement et satisfaire aux exigences du ministère de l'Éducation à cet égard.

Qualification légale d'enseignement correspondant aux services d'enseignement du Régime pédagogique en formation générale à l'éducation des adultes.

Selon l'Instruction 02-05-1994 sur l'autorisation d'enseigner.

Référence: Ministère de l'Éducation, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant

Art. 8.1.3.2 *Pour l'enseignement des disciplines de formation générale du secondaire*

Un diplôme universitaire (baccalauréat) de 1^{er} cycle (ou un diplôme universitaire équivalent décerné par une université non québécoise) comportant une majeure (minimum de 45 crédits) dans le champ d'enseignement ou comportant une formation équivalente.

Disciplines d'enseignement en formation générale à l'éducation des adultes:

- le français ou l'anglais, langue maternelle
- le français ou l'anglais, langue seconde
- la chimie
- la physique
- la biologie
- l'histoire
- la géographie
- les mathématiques
- l'informatique

Art. 8.1.3.1 *Pour l'enseignement au programme d'insertion dans la vie communautaire*

Un diplôme universitaire (baccalauréat) de 1^{er} cycle (ou un diplôme universitaire équivalent décerné par une université non québécoise) comportant un minimum de 30 crédits en psycho-pédagogie, en adaptation scolaire, en psychologie ou comportant une formation équivalente.

Art. 8.1.3.2 *Pour l'enseignement au programme de francisation*

Un diplôme universitaire (baccalauréat) de 1^{er} cycle (ou un diplôme universitaire équivalent décerné par une université non québécoise) dans les domaines de la didactique des langues secondes, de la linguistique, des lettres, des sciences sociales ou de la psychologie et (ou incluant) un minimum de 15 crédits universitaires en études françaises ou une formation jugée équivalente.

Art. 8.1.3.4 *Pour l'enseignement en alphabétisation et en formation pré-secondaire*

Un diplôme universitaire (baccalauréat) de 1^{er} cycle (ou un diplôme universitaire équivalent décerné par une université non québécoise) et (ou incluant) un minimum de 15 crédits universitaires en psycho-éducation ou en orthopédagogie ou en sciences humaines ou une formation jugée équivalente.

Art.8.1.3.5 *Pour l'enseignement en formation préparatoire à l'emploi et aux autres programmes clientèles*
Un diplôme universitaire (baccalauréat) de 1er cycle (ou un diplôme universitaire équivalent décerné par une université non québécoise) et (ou incluant) un minimum de 15 crédits universitaires de formation en psycho-éducation ou en sciences sociales ou en sciences humaines ou une formation jugée équivalente.

Art. 8.2 Malgré les dispositions 8.1.3.1 à 8.1.3.5, la personne qui a complété un programme approuvé de formation en andragogie et qui a complété un minimum de 60 crédits universitaires appropriés à l'un ou l'autre des enseignements prévus aux dispositions précitées est réputée satisfaire les acquis académiques au sens de 8.1.3.

Processus de qualification légale d'enseignement

- Au moment de l'admission, tous les étudiants sont regroupés sous le code de programme 4460 (programme au diplôme de certificat mais non au permis d'enseignement).

Une fois admis dans le programme, tout étudiant qui estime répondre aux exigences de qualification légale pour l'enseignement prépare son dossier (voir formulaire annexé) et ce, pendant la première session suivant son admission au programme.

Le dossier de l'étudiant comporte : une ou des lettres attestant l'expérience d'enseignement en milieu scolaire, et un diplôme ou un relevé de notes comportant un minimum de 60 crédits dans une discipline d'enseignement en formation générale à l'éducation des adultes.

- Le dossier dûment rempli est transmis au Comité de qualification légale.
- Après étude du dossier, le Comité transmet une décision écrite à l'étudiant.
- Tout étudiant en désaccord avec la décision du Comité de qualification légale pour l'enseignement peut faire appel au vice-doyen aux études de la Faculté d'éducation.
- Tout étudiant qui sera recommandé par l'Université pour la qualification légale du MEQ est transféré dans le code 4178.
- L'étudiant qui reçoit une recommandation favorable conditionnelle (ex. : 800 heures d'enseignements, cours disciplinaires à réussir) devra déposer les attestations requises au module, une fois qu'elles auront été obtenues. Le module verra alors à ce que le dossier de l'étudiant soit transféré au code 4178.
- Le comité de qualification légale de la Faculté d'éducation consulte, si nécessaire, la direction de la titularisation au Ministère de l'éducation.

Remettre le dossier complet au:
Module d'éducation et de formation des adultes

Adresse civique

1205, rue Saint-Denis
(angle boul. René-Lévesque)
Bureau N-R505
Montréal, (Québec) H2X 3R9

Adresse postale

UQAM, Bureau N-R505
C.P. 8888
Montréal, (Québec) H3C 3P8

Objet : qualification légale pour l'enseignement

Annexe 8

Sommaire du nombre de crédits et de cours portant sur l'éducation des adultes dans les programmes d'enseignement pour quatre universités

Sommaire du nombre des crédits et de cours portant sur l'éducation des adultes dans les programmes d'enseignement pour quatre universités¹

Université du Québec à Montréal

	Optionnels	Obligatoires	Stage optionnel	Commentaire
Enseignement secondaire				Aucun cours au programme
Enseignement de l'anglais langue seconde (nouveau programme)	3 crédits EFA4626			Un cours optionnel parmi cinq
Enseignement du français langue seconde (nouveau programme)	3 crédits EFA4626	3 crédits DDL5400	4 crédits DLS4708	- Un cours optionnel parmi cinq - Possibilité de faire stage FGA
Enseignement en adaptation scolaire et sociale		3 crédits EFA4650		
Enseignement en formation professionnelle et technique (nouveau)	3 crédits EFA2028 3 crédits EFA1016			Entre 1 et 21 cours optionnels au programme (dont deux EFA)

Université Concordia

	Optionnels	Obligatoires	Stage optionnel	Commentaire
B.Ed. Specialization in Teaching English as a Second Language	63 crédits disponibles			20 cours ADED

¹ Source : Recherche effectuée sur les sites des différentes universités, le 19 janvier 2012.

Université de Montréal

	Optionnels	Obligatoires	Stage optionnel	Commentaire
Éducation préscolaire et enseignement primaire (Campus Laval)				
Éducation préscolaire et enseignement primaire (Campus Montréal)				
Enseignement de l'éducation physique et à la santé				
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire	2 crédits PPA4420			Un choix parmi trois cours de 2 crédits (dont un EFA)
Enseignement de l'univers social au secondaire	2 crédits PPA4420			Un choix parmi trois cours de 2 crédits (dont un EFA)
Enseignement des mathématiques au secondaire	2 crédits PPA4420			Un choix parmi trois cours de 2 crédits (dont un EFA)
Enseignement des sciences et des technologies au secondaire	2 crédits PPA4420			Un choix parmi trois cours de 2 crédits (dont un EFA)
Enseignement du français au secondaire	2 crédits PPA4420			Un choix parmi trois cours de 2 crédits (dont un EFA)
Enseignement du français langue seconde	3 crédits PPA4420A 3 crédits DID3512		8 crédits EDU3007	- Un choix parmi trois cours de 3 crédits (dont un EFA) - Un choix parmi deux cours de 3 crédits (dont DID3512) - Un stage spécifique EFA au choix (8 crédits)
Enseignement en adaptation scolaire (Campus Laval)				
Enseignement en adaptation scolaire (Campus Montréal)		3 crédits PPA 4675		

Université Laval

	Optionnels	Obligatoires	Stage optionnel	Commentaire
Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire				Aucun
Baccalauréat en enseignement de la musique				Aucun
Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde				Aucun
Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé				Aucun
Baccalauréat en enseignement des arts plastiques				Aucun
Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde				Aucun
Baccalauréat en enseignement professionnel et technique		3 crédits CO1900		
Baccalauréat en enseignement secondaire - français, langue première				Aucun
Baccalauréat en enseignement secondaire - mathématiques				Aucun
Baccalauréat en enseignement secondaire - sciences et technologie				Aucun
Baccalauréat en enseignement secondaire - univers social et développement personnel (histoire - éthique et culture religieuse)				Aucun
Baccalauréat en enseignement secondaire - univers social (histoire et géographie)				Aucun

Sigles et titres

ADED 201	Concepts and Principles of Adult Education
ADED 202	The Scope and Nature of Adult Education Programs
ADED 220	Adults as Learners
ADED 230	Roles and Competencies of Adult Educators
ADED 240	Introduction to Research in Adult Education
ADED 298	Selected Topics in Adult Education
ADED 299	Selected Topics in Adult Education (6 credits)
ADED 302	Group Dynamics
ADED 333	Methods and Techniques for Facilitating Adult Learning
ADED 344	Design of Adult Learning Projects
ADED 345	Evaluating Adult Learning Projects
ADED 370	Workshops for Adult Educators
ADED 398	Selected Topics in Adult Education
ADED 403	Diversity in Adults
ADED 410	Adult Education in Canada and Quebec
ADED 412	Concepts and Values in Adult Education
ADED 440	Issues in the Practice of Adult Education
ADED 496	Integrative Internship I
ADED 497	Integrative Internship II
ADED 498	Advanced Topics in Adult Education
C0-1900	Psychologie du jeune adulte et de l'adulte
DDL5400	Didactique du français langue seconde aux adultes
DID3512	DID. du FLS - secondaire/adultes
DSL4708	Stage 4b en enseignement du français langue seconde aux adultes
EDU3007	Stage d'ens. en accueil au sec./adultes
EFA1016	L'éducation tout au long de la vie : ici et ailleurs
EFA2028	Formation des adultes et développement personnel
EFA4626	Stratégies pédagogiques à l'éducation des adultes en milieu scolaire
EFA4650	L'adulte avec des besoins particuliers : stratégies d'enseignement
PPA4675	L'adulte en difficulté d'apprentissage
PPA4420	Intervention éducative auprès d'adultes
PPA4420A	Intervention éducative auprès d'adultes

Annexe 9

Les douze compétences professionnelles établies pour le MEQ en 2011

Les compétences professionnelles

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Contexte social et solaire

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Annexe 10

**Liste des programmes universitaires reconnus par le MELS pour l'obtention de l'autorisation
d'enseigner**

Liste des programmes universitaires reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner

Un total de 109 programmes.

Catégorie	Université	Titre du programme de formation	Autorisation d'enseigner
Préscolaire - primaire	Université Bishop's (site)	Bachelor of Arts (Major in Education) and Bachelor of Education in Kindergarten and Elementary Education	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université Bishop's (site)	B.A. in Educational Studies - Bachelor in education	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université Bishop's (site)	Bachelor of Arts or Bachelor of Science (Double Education Major) and Bachelor of Education	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université Bishop's (site)	Bachelor of Education (I-STEP ; plan de formation intégré en enseignement secondaire)	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université Concordia (site)	Bachelor of Arts, Specialization in Early Childhood and Elementary Education	Brevet d'enseignement
Éducation des adultes	Université Concordia (site)	Diploma in Adult Education	Permis d'enseigner aux clientèles adultes la discipline de leur compétence
Spécialités/Arts	Université Concordia (site)	Bachelor of Fine Art, Specialization in Art Education, Visual Arts	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université Concordia (site)	Bachelor of Education, Specialization in Teacher English as a Second Language	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université Laval (site)	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement professionnel et technique	Permis d'enseigner dans le secteur professionnel au secondaire
Formation professionnelle	Université Laval (site)	Certificat de pédagogie, option enseignement professionnel	Permis d'enseigner dans le secteur professionnel au secondaire
Formation professionnelle	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement professionnel et technique	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement des arts plastiques	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université Laval (site)	Baccalauréat en éducation musicale	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde avec un volet pour l'enseignement de l'espagnol	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde	Brevet d'enseignement
Spécialités/Éducation physique	Université Laval (site)	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université McGill (site)	Certificate in native and Northern Education	Permis d'enseigner aux autochtones du Québec au préscolaire et au primaire
Préscolaire - primaire	Université McGill (site)	Certificate in Education for First Nations and Inuit	Permis d'enseigner en milieu amérindien et nordique
Préscolaire - primaire	Université McGill (site)	Bachelor of Education (Kindergarten/Elementary)	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université McGill (site)	Bachelor of Education (Secondary)	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université McGill (site)	Bachelor of Education (Vocational Education)	Permis d'enseigner les techniques professionnelles au secondaire
Spécialités/Arts	Université McGill (site)	Bachelor of Education in Music	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université McGill (site)	Bachelor of Education in Teaching French as a Second Language	Brevet d'enseignement

Spécialités/Langues secondes	Université McGill (site)	Bachelor of Education Teaching English as a Second language	Brevet d'enseignement
Spécialités/Éducation physique	Université McGill (site)	Bachelor of Education, Physical and Health Education	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université de Montréal (site)	Baccalauréat en éducation, éducation préscolaire et enseignement primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université de Montréal (site)	Baccalauréat en éducation, enseignement au secondaire	Brevet d'enseignement
Éducation des adultes	Université de Montréal (site)	Certificat en andragogie	Permis d'enseigner aux adultes dans les disciplines de leur compétence
Adaptation scolaire	Université de Montréal (site)	Baccalauréat en éducation, enseignement en adaptation scolaire	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université de Montréal (site)	Baccalauréat en éducation, enseignement du français, langue seconde	Brevet d'enseignement
Spécialités/Éducation physique	Université de Montréal (site)	Baccalauréat en éducation, enseignement de l'éducation physique et santé	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université de Sherbrooke (site)	Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université de Sherbrooke (site)	Baccalauréat en enseignement au secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université de Sherbrooke (site)	Certificat d'études en formation pédagogique (C.E.F.P.)	Permis d'enseigner dans le secteur professionnel au secondaire
Formation professionnelle	Université de Sherbrooke (site)	Baccalauréat en enseignement professionnel	Brevet d'enseignement
Éducation des adultes	Université de Sherbrooke (site)	Certificat d'études en formation des adultes (C.E.F.A.)	Permis d'enseigner à l'éducation des adultes
Adaptation scolaire	Université de Sherbrooke (site)	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire profil secondaire	Brevet d'enseignement
Adaptation scolaire	Université de Sherbrooke (site)	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université de Sherbrooke (site)	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde	Brevet d'enseignement
Spécialités/Éducation physique	Université de Sherbrooke (site)	Baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Certificat de premier cycle d'enseignement au préscolaire et au primaire en milieu nordique (4340)	Permis d'enseigner au préscolaire et au primaire en milieu nordique
Préscolaire - primaire	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Bachelor in Preschool Education and Primary Teaching	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Baccalauréat en enseignement secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Baccalauréat d'enseignement professionnel (7746) (PPMEP)	Permis d'enseigner au secondaire (secteur : enseignement professionnel)
Formation professionnelle	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Certificat de premier cycle en sciences de l'éducation (4051-4052) (cheminement professionnel) (PPMEP)	Permis d'enseigner au secondaire (Secteur : Enseignement professionnel)
Formation professionnelle	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Baccalauréat d'enseignement en administration (7768)	Permis d'enseigner les techniques administratives au secondaire
Éducation des adultes	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Certificat en andragogie (1er cycle) 4194	Permis d'enseigner aux adultes

	(site)		
Adaptation scolaire	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (site)	Baccalauréat en enseignement professionnel	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Certificat en enseignement en milieu amérindien	Permis d'enseigner dans les écoles amérindiennes
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat en enseignement secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat d'enseignement technologique et professionnel (7851)	Permis d'enseigner au secondaire - Secteur professionnel
Formation professionnelle	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Certificat de 1er cycle en sciences de l'éducation (4052) (PPMEP)	Permis d'enseigner au secondaire (Secteur : Enseignement professionnel)
Formation professionnelle	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat d'enseignement en administration (7768)	Permis d'enseigner les techniques administratives (commerce et secrétariat) au secondaire
Éducation des adultes	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Certificat en andragogie (1er cycle) 4194	Permis d'enseigner aux adultes
Adaptation scolaire	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat en enseignement des arts	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat en enseignement des langues secondes	Brevet d'enseignement
Spécialités/Éducation physique	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec à Chicoutimi (site)	Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau)	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat en enseignement secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat d'enseignement en administration (7768)	Permis d'enseigner les techniques administratives au secondaire
Formation professionnelle	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat d'enseignement professionnel (7746) (PPMEP)	Permis d'enseigner au secondaire (Secteur professionnel)
Formation professionnelle	Université du Québec en Outaouais (site)	Certificat de premier cycle en sciences de l'éducation (4052) - PPMEP	Permis d'enseigner au secondaire (secteur professionnel)
Adaptation scolaire	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat en orthopédagogie	Brevet d'enseignement
Adaptation scolaire	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire - profil primaire	Brevet d'enseignement

Spécialités/Arts	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat en enseignement des arts	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université du Québec en Outaouais (site)	Baccalauréat en enseignement des langues secondes	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat d'enseignement au secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle (7913)	Permis d'enseigner au secondaire en formation professionnel
Éducation des adultes	Université du Québec à Montréal (site)	Certificat pour formateurs d'adultes en milieu scolaire (4178)	Permis d'enseigner aux adultes
Adaptation scolaire	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en danse, profil enseignement de la danse	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en musique, profil enseignement de la musique	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en art dramatique, profil enseignement de l'art dramatique	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en danse (concentration enseignement)	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en arts visuels (concentration enseignement)	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en art dramatique (concentration enseignement)	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en arts visuels et médiatiques, profil enseignement des arts visuels et médiatiques	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en musique (concentration enseignement)	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde	Brevet d'enseignement
Spécialités/Éducation physique	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat d'intervention en activité physique. Profil enseignement de l'éducation physique et de la santé	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec à Montréal (site)	Baccalauréat en enseignement en formation professionnelle et technique	Brevet d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Rimouski (site)	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université du Québec à Rimouski (site)	Baccalauréat en enseignement secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec à Rimouski (site)	Baccalauréat d'enseignement en administration (7768)	Permis d'enseigner les techniques administratives à l'ordre de l'enseignement du secondaire
Formation	Université du Québec à	Baccalauréat d'enseignement professionnel (7746)	Permis d'enseigner au secondaire

professionnelle	Rimouski (site)	(PPMEP)	(secteur : enseignement professionnel)
Formation professionnelle	Université du Québec à Rimouski (site)	Certificat de 1er cycle en sciences de l'éducation (4051 - 4052) (PPMEP) (cheminement professionnel)	Permis d'enseigner au secondaire (secteur professionnel)
Éducation des adultes	Université du Québec à Rimouski (site)	Programme de certificat de premier cycle en andragogie (4194)	Permis d'enseigner à l'éducation des adultes
Adaptation scolaire	Université du Québec à Rimouski (site)	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec à Rimouski (site)	Baccalauréat en enseignement professionnel (programme réseau)	Licence d'enseignement
Préscolaire - primaire	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire	Brevet d'enseignement
Secondaire	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat en enseignement secondaire	Brevet d'enseignement
Formation professionnelle	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat d'enseignement en administration (7768)	Permis d'enseigner les techniques administratives au secondaire (secteur enseignement professionnel)
Formation professionnelle	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat d'enseignement professionnel (7746) (PPMEP)	Permis d'enseigner au secondaire (secteur enseignement professionnel)
Formation professionnelle	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Certificat de premier cycle en enseignement professionnel (4058)	Permis d'enseignement professionnel au secondaire
Adaptation scolaire	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	Brevet d'enseignement
Spécialités/Arts	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat en enseignement des arts	Brevet d'enseignement
Spécialités/Langues secondes	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat en enseignement des langues secondes (anglais et espagnol)	Brevet d'enseignement
Spécialités/Éducation physique	Université du Québec à Trois-Rivières (site)	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé	Brevet d'enseignement

Annexe 11

Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante

LES DIFFÉRENTES VOIES D’ACCÈS MENANT À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Pour enseigner à la formation générale selon les orientations de 2001 et le Règlement sur les autorisations d’enseigner du 12 août 2010
Préscolaire, primaire, secondaire ou aux adultes

