



ÉÉR et convention collective des enseignants

Par Paul Inchauspé

CEFRIIO

Le 22 septembre 2009

Sommaire

Dans une école dite ÉÉR, tous les enseignants ont une pratique enseignante en réseau. Les exigences de cette pratique et de l'organisation du travail qui en résultent sont-elles compatibles avec la convention collective des enseignantes et enseignants ou bien des ajustements devraient-ils y être portés pour tenir compte de la situation particulière de l'ÉÉR ?

Ce sont les questions auxquelles essaie de répondre ce document en analysant les questions concernant la tâche, l'affectation des enseignants, la rétention des enseignants.

1 La tâche de l'enseignant

L'analyse présentée ici reprend l'essentiel de l'analyse déjà faite sur ce sujet en automne 2003 et parue dans le document *Projet L'École éloignée en réseau – Les conditions de généralisation du modèle d'écoles éloignées en réseau dans les écoles de village – CEFRIO, février 2004*, aux pages 35 à 45.

Cette analyse concluait déjà que la tâche d'un enseignant ÉÉR du primaire pouvait s'accommoder des balises établies par la convention collective relativement à la tâche des enseignants.

Cependant deux points méritent l'attention du sous-comité :

- La codification de la tâche pour chaque enseignant peut-être délicate (page 8 de ce document). Il est proposé de recueillir les bonnes pratiques qui permettront de voir comment des particularités importantes de la tâche de l'enseignant ÉÉR (ex. planification du travail avec le collègue de l'autre école) sont qualifiées et prises en compte dans les différentes catégories relatives à la tâche.
- La question du poids de la tâche d'un enseignant d'une école multiâge ÉÉR (page 8 à 11 de ce document). La manière dont les questions sont abordées ici demande validation du sous-comité. Il est aussi invité à prendre position sur l'opportunité d'une reconnaissance de la particularité que peut représenter la tâche ÉÉR et des formes que pourrait prendre une telle reconnaissance.

2 L'affectation des enseignants

L'analyse faite sur cette question vise à répondre aux questions suivantes. Comment faire en sorte que les besoins particuliers de l'école ÉÉR soient pris en compte lors de l'affectation des enseignants à cette école ? En d'autres termes comment faire pour qu'y soient affectés des enseignants rompus à la pratique

d'enseignement que suppose le modèle ÉÉR ou des enseignants qui choisissent cette école parce qu'ils veulent acquérir l'expertise que suppose ce modèle ?

Cette analyse est faite en deux temps :

- Dans un premier temps (de la page 11 à la page 17) est radiographiée à partir de la convention collective et des ententes locales la logique qui préside à l'affectation des enseignants. Ainsi sont examinés successivement : l'engagement des enseignants, la responsabilité de la commission scolaire dans l'affectation des ressources, l'affectation d'un enseignant à une école, le rôle que jouent les champs et disciplines dans l'affectation, la liste des disciplines, qui détermine les champs et disciplines, les réticences des commissions scolaires à l'égard de la création des disciplines. Ces choses sont connues des gestionnaires des commissions scolaires du sous-comité, mais non des autres. Et la mise en relief de cette logique permet de voir ce qu'il faudrait pouvoir faire pour que la particularisation de l'ÉÉR soit reconnue dans ce dispositif.
- Dans un deuxième temps (à partir de la page 17) sont examinées, du point de vue de la faisabilité, les voies qui peuvent être utilisées pour permettre l'affectation souhaitée dans les écoles ÉÉR. En fait, pour le moment, il n'y en a qu'une et le sous-comité est convié à formuler dès maintenant une proposition pour permettre qu'elle soit renforcée.

3 La rétention des enseignants

Cette analyse brève (la page 22 de ce document) présente la situation dans laquelle se retrouveront les écoles ÉÉR relativement à la rétention de leurs enseignants et pose la question de ce qui dans ces circonstances peut-être fait pour favoriser la rétention.

Dans une école dite ÉÉR, tous les enseignants ont une pratique enseignante en réseau. Les exigences de cette pratique et de l'organisation du travail qui en résultent sont-elles compatibles avec la convention collective des enseignantes et des enseignants ou bien des ajustements devraient-ils y être portés pour tenir compte de la situation particulière de l'ÉÉR ?

L'analyse portera sur trois éléments :

- la tâche : les prescriptions de la convention collective concernant la tâche permettent-elles de tenir compte de situations qui peuvent se poser dans une école ÉÉR ?
- l'affectation des enseignants : les règles et mécanismes d'affectation des enseignants à une école permettent-elles de répondre aux besoins d'une école ÉÉR ?
- la rétention des enseignants : les règles et mécanismes de mouvements de personnel permettent-ils la rétention d'enseignants affectés à une école ÉÉR ?

La Tâche de l'enseignant

L'analyse de cette question a déjà été faite (voir *Projet L'École éloignée en réseau – Les conditions de généralisation du modèle d'écoles éloignées en réseau dans les écoles de village – CEFRIO, février 2004, pages 35 à 45*).

Cette analyse concluait que la mise en œuvre de l'ÉÉR ne nécessitait pas d'aménagements spécifiques dans les prescriptions de la convention collective pour tenir compte des conditions particulières de la tâche de l'enseignement ÉÉR et qu'on pouvait tenir compte de ces particularités dans les dispositions actuelles de la convention.

On donnera ici l'essentiel de cette analyse.

1 La responsabilité professionnelle de l'enseignant

En 8-2.01 la convention collective définit *10 attributions caractéristiques de l'enseignant*.

L'enseignant ÉÉR est **dans une école** et dans cette école, **responsable d'un groupe d'élèves**, même si sa classe est en lien avec une autre classe d'un autre enseignant dans une autre école. Ces attributions caractéristiques de la vie d'un enseignant dans une école ne sont donc pas changées.

Cependant deux situations qu'il est appelé à vivre dans le travail en réseau peuvent apparaître comme distinctes de celles qui sont définies dans la convention :

- Le texte de la convention ne détermine que des responsabilités **individuelles** d'un enseignant concernant l'évaluation des élèves. La formulation part du principe qu'**un groupe d'élèves est confié à un enseignant**. Or, dans une situation d'activités en réseau, on peut avoir des configurations différentes : un enseignant peut mener des activités avec des élèves d'une autre classe, d'une autre école.

Mais il n'est pas nécessaire de changer le texte de la convention pour tenir compte de cette situation. Des situations analogues existent aussi dans d'autres écoles, au sein de l'école elle-même : des enseignants s'entendent pour organiser des activités en mélangeant les groupes d'élèves. Ils sont donc obligés de régler entre eux les problèmes de responsabilité de l'évaluation. Ce qu'ils font.

- De façon plus générale, le modèle de référence de la description de la majorité de ces attributions, c'est une situation dans laquelle une responsabilité est accordée à une personne. Or *l'École éloignée en réseau*, comme beaucoup d'autres situations actuelles d'innovation, font face à des

situations de coresponsabilité et de collaboration (coenseignement, *team-teaching*, modèle de la « tâche globale » ...).

Ces manières de faire ne sont pas recensées dans la convention dans les articles qui concernent la tâche, mais ces modes d'organisation existent dans la réalité et les règles de la formation des groupes y font référence¹. Il n'y a donc pas lieu d'en faire un cas spécifique des situations de collaboration et de télécollaboration de l'École éloignée en réseau.

2 Le nombre maximum d'élèves par groupes

Les règles de formation des groupes d'élèves servent à la fois :

- Pour déterminer le niveau des ressources enseignantes consenties : on divise le nombre d'élèves par le nombre d'élèves par groupes et on obtient le nombre de postes d'enseignants.
- Pour déterminer un des paramètres (l'autre est le nombre d'heures d'enseignement maximum par semaine) du contrôle du poids de la tâche d'enseignement, le nombre maximum d'élèves par groupes confié à un enseignant.
- Pour établir une certaine équité dans la lourdeur des tâches : les normes de constitution des groupes varient suivant des catégories d'élèves.

Le modèle de l'École éloignée en réseau ne change en rien le système d'allocation des postes d'enseignant, donc ce n'est que la règle du maximum d'élèves confié à un enseignant dans le calcul de sa tâche qui nous intéresse ici.

Ce maximum est déterminé et varie selon le niveau d'enseignement (exemple : préscolaire 4 ans : 18, 3^e cycle du primaire : 29) et selon les catégories d'élèves (exemple : au primaire élèves à risques : 16, au secondaire élèves en cheminement particulier : 20).

Les cas de figure de dépassement du maximum que l'on peut avoir sont les suivants :

- Un enseignant a un groupe d'élèves dont le nombre excède de façon permanente le maximum prévu.

¹ « Les moyennes d'élèves par groupe se calculent au niveau de la commission aux fins du présent article. Toutefois, dans l'établissement de ces moyennes, la commission ne tient pas compte des groupes d'élèves visés par des modes d'organisation d'enseignement du type coenseignement, cours-conférence etc. » (Convention collective 8-8.01 A)

La convention prévoit ce cas. Cet enseignant a droit à une compensation monétaire, si le dépassement constaté est toujours effectif au 15 octobre et s'il n'est pas suppléant.

- Un enseignant a de façon permanente des élèves qui appartiennent à groupe virtuel et qui viennent s'ajouter à son groupe réel.

Les règles de constitution des groupes et les règles du maximum d'élèves par groupes s'appliquent et elles peuvent s'appliquer. En effet, elles ne sont pas limitées par des contraintes liées à la localisation des élèves.

- Un enseignant pour certaines des activités de sa classe voit s'ajouter, de temps en temps, à ses élèves, des élèves d'un groupe virtuel et il y a, à ce moment, pour cet enseignant, dépassement du nombre maximum d'élèves.

Des situations analogues peuvent se présenter dans une école ordinaire quand, pour certaines activités, des enseignants utilisent des formes d'organisation qui redistribuent leurs élèves en groupes dont le nombre n'est pas équivalent. Dans ces cas, les enseignants s'entendent entre eux et trouvent des accommodements qui leur semblent équitables. Il n'y a donc pas lieu dans le cas des activités de *l'École éloignée en réseau* de procéder autrement.

3 Les heures de travail et la nature du travail

L'encadrement du travail par **le nombre d'heures** est un jeu de poupées russes complexe.

Ainsi il y a :

- Un noyau **d'heures d'enseignement** hebdomadaire à l'intérieur d'une **tâche éducative** d'une durée maximale.
- Cette **tâche éducative** constitue elle-même un noyau de 23 heures maximales pour le primaire dans un **temps de présence obligatoire à l'école** de 27 heures.
- Ce **temps de présence obligatoire à l'école** de 27 heures se situe lui-même dans un **temps de présence obligatoire à l'école, ou ailleurs s'il y a autorisation de la direction** de 32 heures, pour accomplir, pendant les heures excédant les 27 heures, du **travail de nature personnelle**.
- Ce **temps de présence à l'école** de 32 heures maximales se situe lui-même dans un **temps hebdomadaire de travail** de 35 heures maximales.
- Ces **27 heures de travail à l'école** excluent **le temps de 10 réunions** annuelles et **le temps de 3 rencontres** avec les parents dans la mesure où il n'y a pas alors dépassement du temps de la semaine régulière de travail. Quand

il y a dépassement, il est compensé par une réduction équivalente pour d'autres semaines ou d'autres journées. Le temps requis pour ces réunions et rencontres peut-être considéré comme du travail de nature personnelle.

L'encadrement de **la nature du travail** est tout aussi complexe. Ainsi on distingue :

- La **tâche éducative** constituée par les cours, la récupération (intervention de soutien de l'enseignant auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves aux prises avec les difficultés ou des retards pédagogiques), les activités étudiantes, l'encadrement (intervention de soutien de l'enseignant auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel des élèves et la prise en main par eux-mêmes de leur responsabilité par rapport à leurs études), les surveillances autres que les surveillances d'accueil (entrée ou sortie de classe) ou de déplacement.
- La **tâche d'enseignement** constituée par deux éléments de la tâche éducative : les cours et les activités étudiantes.
- Le **travail de nature personnelle**, notion introduite par l'article 8-5.02 de l'entente de novembre 2002. Ce **travail de nature personnelle** concerne les activités qui ont été définies dans les attributions caractéristiques de l'enseignant. (cf. dans ce document à la page 4, *La responsabilité professionnelle de l'enseignant*)

Pour tenir compte de cet ensemble la codification de la tâche pour chaque enseignant est une affaire complexe. Elle varie d'ailleurs suivant les pratiques d'écoles et commissions scolaires.

Durant la durée de l'expérimentation ÉÉR, des descriptions de tâche ont été produites. Il faudra recueillir les bonnes pratiques qui permettront de voir comment des particularités importantes de la tâche de l'enseignant ÉÉR (ex. planification du travail avec le collègue de l'autre école) sont qualifiées et prises en compte dans les différentes catégories relatives à la tâche.

4 Le poids de la tâche d'un enseignant d'une petite école multiâge ÉÉR

Pour la **convention collective** deux paramètres servent à tenir compte du poids de la tâche : le **nombre d'élèves** qui varie selon les catégories d'élèves et le **nombre d'heures d'enseignement** qui varie selon le niveau d'enseignement. Même s'il est irréaliste de penser que des normes particulières pourraient être prises dans la convention collective elle-même pour l'École éloignée en réseau, on peut se demander si **la tâche d'un enseignant dans une école ÉÉR de village** requiert des accommodements particuliers que devrait considérer la commission scolaire.

Les conditions particulières de l'expérience-pilote ont conduit à ne pas lésiner sur le temps accordé aux enseignants pour la préparation, la planification, la concertation entre eux et les équipes de chercheurs. Cela a pu conduire certains à penser que l'implantation du modèle de l'école éloignée en réseau ne peut se faire sans un dégagement important de l'enseignant de sa tâche d'enseignement.

Pour être équitable, il faudrait distinguer ce qui relève des **tâches normales**, ce qui relève des **situations particulières de ce type d'école** et ce qui est à mettre sur le compte d'un **changement plus accéléré** visé par cette **expérimentation**. Pour le faire on ne peut se baser sur aucune étude objective de la question. Cependant pendant l'expérimentation certaines situations spécifiques ont été évoquées. **Le sous-comité évaluera l'importance qu'il conviendrait de leur accorder.**

Ce sont les suivantes :

- L'enseignant d'une petite école éloignée, qu'elle soit ou non dans le modèle de l'école éloignée en réseau, fait face à des **contraintes particulières** : durée de transport, l'équipe est moins nombreuse pour se partager les tâches de surveillance des élèves, d'organisation des fêtes, de participation à des comités et au conseil d'établissement...

Des commissions scolaires ont établi des compensations en temps ou en argent pour tenir compte de ces situations.

- La classe multiâges de premier cycle présente une **difficulté** particulière de **synchronisation de l'apprentissage de la lecture** des élèves de première et deuxième années. Très souvent les enseignants demandent une aide temporaire pour accélérer l'apprentissage de la lecture des élèves de première année.

C'est là une situation bien connue des commissions scolaires et différentes dispositions ont été prises pour y faire face.

- La **préparation**, la **planification** des activités d'apprentissage demandent disent des enseignants plus de temps. Mais le sens à donner à cet alourdissement n'est pas clair. Vient-il du contexte particulier des changements de pratique auxquels les nouvelles formulations des programmes convient tous les enseignants, invités à préparer des situations d'apprentissage ? Vient-il de l'importance que revêt la planification dans la gestion d'une classe multiâge ? Vient-il de la situation particulière dans laquelle se trouve l'enseignant ÉÉR qui doit planifier des activités avec un collègue localisé dans une autre école ?

Par contre, **si l'alourdissement dû à la planification est au départ réel, tous les enseignants ne lui donnent pas la même importance**. Ceux qui ont déjà expérimenté ce changement constatent que l'alourdissement de départ se traduit ensuite par un gain. Et d'autres disent que leur mise en réseau avec une autre école devient alors un atout pour la planification. L'enseignant n'est plus seul, il brise son isolement et peut désormais partager avec un autre

enseignant d'une autre école cette préoccupation, mais aussi la conception et l'élaboration de scénarios d'apprentissage.

Ce travail de **préparation** et de *planification* n'est donc **pas une situation propre aux enseignants d'écoles ÉÉR**. Aussi y a-t-il lieu de prévoir, de façon statutaire, une compensation en temps pour ce travail de planification dans l'école ÉÉR ? Ce travail est une tâche normale d'un enseignant. Aussi la solution est-elle à chercher du côté d'une prévision de temps de libération statutaire des enseignants pour la planification des activités ou du côté d'un développement professionnel qui vise à augmenter chez eux leur expertise de cette pratique ?

- Pendant plusieurs années encore les enseignants des écoles ÉÉR (qui s'établiront selon le nouveau dispositif) seront dans une **situation d'apprentissages nouveaux et d'innovation**. Même si du soutien leur est apporté dans leur travail, même si probablement ils trouveront des satisfactions dans le développement professionnel qu'ils vivront dans cette situation, **une reconnaissance tangible devrait leur être apportée**. Cette manière de procéder qui tient compte de l'engagement dans un processus d'innovation et de la reconnaissance qu'elle mérite est préférable à celle qui se baserait sur des mesures d'alourdissement.

Le **sous-comité** devra **déterminer les formes** que pourrait prendre cette **reconnaissance**.

L'affectation

Comment faire en sorte que les besoins particuliers de l'école ÉÉR soient pris en compte lors de l'affectation des enseignants à cette école ? En d'autres termes comment faire pour qu'y soient affectés des enseignants rompus à la pratique d'enseignement que suppose le modèle ÉÉR ou des enseignants qui choisissent cette école parce qu'ils veulent acquérir l'expertise que suppose ce modèle ?

La période d'expérimentation ne requerrait que l'adhésion volontaire des enseignants. On pouvait choisir cette école sans choisir pour autant de participer à l'expérimentation de l'ÉÉR. Dans un tel contexte, il fut très difficile de constituer des équipes d'enseignement ÉÉR stables dans ces écoles.

Dans le nouveau dispositif, la situation sera différente. L'école étant « établie » ÉÉR, tous les enseignants de cette école devront y pratiquer le modèle ÉÉR. Dans ce contexte nouveau, **le dispositif d'affectation** des enseignants devrait, théoriquement du moins, **prévoir que les besoins particuliers de cette école sont pris en compte** en amont au moment de la détermination des besoins et que le profil particulier de l'école et des **capacités nécessaires** pour y enseigner sont **prises en compte par les mécanismes d'affectation**.

Si cela n'est pas possible dans les dispositifs actuels de l'affectation, **quels accommodements** faudrait-il leur y apporter pour le permettre ?

Pour répondre à ces questions, l'analyse se fera en deux temps

- dans un premier temps, on essaiera de **dégager la logique du dispositif d'engagement et d'affectation des enseignants dans les écoles** qu'utilise la commission scolaire. Ce dispositif administratif de la commission scolaire étant très lourdement encadré par la convention collective des enseignants et les ententes locales établies avec son syndicat enseignant, cette analyse se fera à partir de ces textes.
- dans un deuxième temps, on **examinera** si la prise en compte de l'ÉÉR peut rentrer dans ce dispositif et sinon **les voies qui pourraient être ouvertes** pour qu'elles le soient.

1^{ère} partie : La logique du dispositif d'engagement et d'affectation des enseignants dans les écoles

1 L'engagement des enseignantes et des enseignants

L'engagement de l'enseignant est du **ressort de la commission scolaire** (5-1.02, Convention collective, page 14.)

Cet engagement se fait par contrat et selon le contrat approprié apparaissant à l'annexe III (p.175 et sq.) (5-1.0, id. page 14).

Les **modèles de contrat** d'engagement que l'on trouve à cette annexe (page 175 et suivantes) ne prévoient pas de spécification d'un champ d'enseignement pour lequel l'enseignante ou l'enseignant serait engagé.

Pour engager *une enseignante ou un enseignant à temps plein elle* (la commission) *respecte les dispositions prévues à l'article 5-3.00* (5-1.05, id. page 14)

Ces dispositions, prévues en 5.3, concernent les mouvements de personnel et la sécurité d'emploi. Elles traitent notamment de la permanence, des besoins et excédent d'effectifs mais aussi des champs d'enseignement (Section 3) et de la capacité (section 4).

Cependant une autre disposition vient encadrer l'engagement des enseignants, celle du **Brevet d'enseignement** et du **Permis ministériel d'enseigner**. Le Brevet d'enseignement indique le **programme de formation à l'enseignement reconnu** qui a été suivi par le titulaire et **la « spécialité »** dans laquelle ce programme a été suivi. C'est cette « spécialité » qui permet à la commission scolaire de placer l'enseignant dans le « champ » et, s'il y a lieu, dans la « discipline » correspondants. Le permis d'enseignement est temporaire, son renouvellement dépend de la réussite de cours dans des **programmes reconnus d'enseignement**. (cf. en Annexe : un exemplaire de Brevet d'enseignement et un exemplaire du Permis d'enseigner).

2 L'affectation des ressources aux écoles, responsabilité de la commission scolaire

Une des tâches essentielles de la commission scolaire est l'affectation des ressources, sa responsabilité étant d'assurer les services éducatifs sur son territoire.

La commission a la responsabilité d'utiliser les services des enseignantes et enseignants à son emploi de manière à assurer le meilleur enseignement possible aux élèves.

*En assumant cette responsabilité, la **commission tient compte**, de façon compatible avec les dispositions de la convention collective, des besoins du système scolaire qu'elle administre, **des caractéristiques particulières de ses écoles** ou de ses classes et **des capacités**, de l'ancienneté et des préférences des **enseignantes et enseignants** à son emploi. (5-3.05 id. page 20)*

3 L'affectation d'une enseignante ou d'un enseignant à une école

L'engagement étant fait par la commission scolaire et non par l'école, **l'acte important** par lequel une enseignante ou un enseignant va effectivement pouvoir enseigner dans une école, **c'est son affectation** à un poste de cette école.

Mais qu'est un **poste** dans une école ?

On ne trouve pas de définition de poste dans la convention collective dans la rubrique des définitions (le mot « poste » est cependant nommé à l'article 5-3.20). Mais dans les règles d'affectation des ententes locales examinées, **c'est l'affectation** d'une enseignante ou d'un enseignant **dans un champ ou discipline, dans une école, qui constitue son poste.**

En fait, c'est le « champ » ou la « discipline » qui caractérise le poste. **Dans la dynamique** générale **des affectations** à des postes, **les champs** sont déterminants. Et aussi les **disciplines**, dans les cas où elles sont possibles dans un champ et que les parties ont convenu localement de les utiliser dans l'affectation.

- Ils déterminent la **demande**. Les besoins d'enseignement dans l'école sont établis à partir des catégories des champs (et s'il y a lieu des disciplines) dont l'école a besoin. *Le syndicat est informé de la prévision de la clientèle et des besoins par champ.* (Art. 5-3.15, id. page 22)
- Même si les règles d'engagement et d'affectation des enseignants donnent de l'importance à l'ancienneté, à la comptabilisation de l'expérience, à la situation de surplus de l'enseignant, tout ceci joue dans le cadre préalable défini par des champs. **La prise en compte de l'ancienneté, de l'expérience, de la situation de mise en disponibilité pour surplus de personnel n'intervient que pour les enseignants d'un même champ.** *Par champ, uniquement pour déterminer le nombre d'enseignantes ou d'enseignants à mettre en disponibilité, la commission soustrait de ses effectifs le nombre d'enseignantes et d'enseignants ayant obtenu pour toute l'année scolaire suivante un congé à temps plein qui ne peut être annulé ou prendre fin sans l'accord de la commission.* (Art. 5-3.14, 2^{ème} paragraphe, id. page 22). *Il y a excédent d'effectifs dans un champ d'enseignement lorsque le nombre total d'enseignantes et d'enseignants affectés à ce champ est plus grand que celui prévu pour ce champ pour l'année scolaire suivante.*(Art. 5-3.16, C), id. page 23)

4 Les champs et les disciplines

Les « champs » et « disciplines » représentent des spécifications d'enseignement. Mais **l'utilisation** de l'un ou l'autre de **ces termes** est parfois, dans les faits, **fluctuante**. Cependant, de façon générale, **les « disciplines » constituent des sous-catégories d'un champ.** Au départ, on désignait par ce terme des « matières » du secondaire (le terme de « matière » est le seul utilisé dans le

Règlement du régime pédagogique) qui sont appelées couramment dans les écoles « disciplines » ou « disciplines d'enseignement » et qui constituaient des sous-catégories à l'intérieur d'un « champ » (Ex. Champ 13 : Mathématiques et Sciences). Par la suite, ce terme de « discipline » s'est appliqué à toute création de sous-élément à l'intérieur d'un champ (Ex. dans le Champ 1, les catégories différentes d'élèves constituent des « disciplines »).

Mais indépendamment de ces approximations, la notion de « champ » et de « discipline » est utilisée pour **catégoriser des enseignements qui se distinguent d'autres par les compétences particulières** qu'elles requièrent de la part de l'enseignant dans son enseignement. C'est pourquoi :

- dans des situations où doivent s'appliquer les règles de mobilité d'emploi, *les champs sont considérés comme mutuellement exclusifs* (art. 5-3.09, id. page 21). Un enseignant affecté dans un champ ne peut être automatiquement affecté dans un autre champ.
- *l'enseignante ou l'enseignant appelé à changer de discipline doit en avoir la capacité* (Art. 5-3.13, id page 22). Il est réputé « capable » s'il a un certificat spécialisé dans la discipline ou de l'expérience d'un an dans les 5 dernières années dans la discipline visée ou avoir complété 15 crédits de spécialisation dans cette discipline (art. 5-3.13 a), b), c), id. page 22)

5 La liste des champs et disciplines

On la trouve à l'annexe I de la convention collective (*Liste et description des champs d'enseignement*, page 171 à 173)

Les **situations d'enseignement** retenues dans la « liste des champs d'enseignement » parce qu'elles requièrent des compétences particulières d'enseignement **sont diverses** :

- Ce sont des « **spécialités** » du primaire (Champ 4 : Anglais, langue seconde ; Champ 5 : Éducation physique et à la Santé ; Champ 6 : Musique ; Champ 7 : Arts Plastiques) ou des « **matières** » ou des « **disciplines** » du **secondaire** (Champ 8 : Anglais langue seconde ; Champ 9 : Éducation physique et à la Santé ; Champ 10 : Musique ; Champ 11 : Arts plastiques ; Champ 12 : Français, langue d'enseignement ; Champ 13 : Mathématiques et Sciences ; Champ 14 : Éthique et Culture religieuse ; Champ 16 : Initiation à la Technologie et en Connaissance du monde du travail ; Champ 17 : Enseignement en Géographie, Histoire et Éducation à la Citoyenneté et en Environnement économique contemporain ; Champ 18 : Informatique ; Champ 19 : des cours de formation générale du niveau secondaire autres que ceux déjà mentionnés). Le champ 15 : Économie familiale est caduc depuis 2006. Chacune de ces « matières » ou regroupement de « matières » constitue un champ distinct.
- Ce sont aussi des **niveaux d'enseignement** : Champ 2 : enseignement dans

les classes du préscolaire ; Champ 3 : enseignement dans les classes du primaire (pour les matières autres que les spécialités du primaire constituant des champs). Ces deux niveaux constituent chacun un champ.

- Ce sont aussi des **situations particulières d'élèves** : Champ 1 : enseignement au préscolaire, primaire et secondaire auprès d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.
- Ce sont enfin des **situations particulières d'enseignement** : Champ 21 : enseignant en suppléance ; Champ 20 : Cours en Français Accueil et Intégration linguistique scolaire et sociale pour des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

6 Qui détermine les « champs » ou « disciplines » ?

Le ministère

L'identification des cours et activités étudiantes de niveau secondaire à l'un des champs d'enseignement est celle établie par le Ministère telle qu'elle apparaît à cette annexe. (Art. 5-2.09, id., page 21)

Tous les cours de formation générale de chaque champ d'enseignement apparaissant à la grille-horaire des élèves du niveau secondaire sont réputés identifiés à ce champ d'enseignement. (A2-Annexe 1, Liste et descriptions des champs d'enseignement, A) Préliminaire 1), id., page 171).

Il suffit de regarder l'évolution de la liste des champs à travers le temps, pour se rendre compte que c'est **l'action du ministère qui a la plus grande influence sur la possibilité de constituer des champs**. Ils varient selon les modifications que le ministère apporte à la grille-scolaire dans le Règlement du régime pédagogique, à l'organisation des niveaux d'enseignement (introduction du préscolaire qu'on veut distinguer du primaire), à l'importance qu'il veut qu'on accorde à certaines catégories d'élèves (adaptation scolaire) ou pour tenir compte de besoins prioritaires établis par des politiques publiques (intégration des immigrants)

Mais **l'ouverture d'un champ ne se fait pas par décret, mais dans le cadre d'une négociation collective**. Or tant les organismes patronaux que syndicaux sont réticents à l'ouverture d'un champ. Toute spécification nouvelle, créant une catégorie nouvelle d'enseignant, venant limiter les possibilités de mouvement personnel.

La commission scolaire

La description des champs d'enseignement n'a pas pour effet de limiter le droit de la commission de définir des disciplines conformément à la convention. (A2-Annexe 1, Liste et descriptions des champs d'enseignement, A) Préliminaire 4), id. page 171).

La commission scolaire a donc **la possibilité de définir des disciplines à l'intérieur d'un champ**. Mais elle ne peut le faire que conformément à la convention. Ainsi des commissions scolaires établissent, après entente avec leur syndicat, des « disciplines » (sous-catégories à l'intérieur d'un champ). Exemple : dans le Champ 13, deux disciplines : Mathématique et Sciences ou trois disciplines : Mathématiques, Physique et Biologie, etc. ; dans le Champ 1 : pour le primaire : Orthopédagogie ; Troubles de comportement etc. et pour le secondaire : Cheminements particuliers ; Centre en entreprise et récupération (CFER) etc.

L'établissement de ces « disciplines » a un double effet :

- On doit **en tenir compte** lors des **affectations**. L'enseignant de cette « discipline » est affecté à un poste dans cette « discipline ».
- On doit **en tenir compte** dans la **qualification des enseignants** à occuper un poste dans cette « discipline ». *L'enseignante ou l'enseignant appelé à changer de discipline doit en avoir la capacité. Est réputé répondre aux exigences de la discipline l'enseignante ou l'enseignant qui répond à l'un des critères suivants :*
 - a) *avoir un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé pour la discipline visée. Toutefois, l'enseignante ou l'enseignant qui détient un brevet d'enseignement qui ne comporte pas de mention de spécialité est réputé capable d'enseigner aux élèves autres qu'aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage soit au niveau primaire comme titulaire soit au niveau secondaire dans les disciplines de formation générale autres que l'éducation physique, la musique, les arts plastiques et l'informatique. De même, l'enseignante ou l'enseignant détenant un brevet spécialisé ou un certificat spécialisé en éducation physique est réputé capable d'enseigner l'éducation physique aux élèves du préscolaire, du niveau primaire et du niveau secondaire;*
 - b) *avoir l'expérience d'enseignement d'au moins un an à temps complet, ou l'équivalent à temps partiel, dans la discipline visée à l'intérieur des 5 dernières années;*
 - c) *avoir complété 15 crédits de spécialisation dans la discipline visée, dans le cadre d'un même programme d'études.*

Si, lors de l'affectation et de la mutation, aucune candidate ou aucun candidat ne répond à l'un des critères précédents, une enseignante ou un enseignant peut être reconnu capable par la commission de combler un besoin dans la discipline visée si elle ou il possède des qualifications spécifiques ou si elle ou il possède des connaissances particulières dans la discipline visée ou si elle ou il a une expérience pertinente. La commission et le syndicat peuvent modifier ou remplacer le présent alinéa. (5-3.13, page 22)

7 La réticence des commissions scolaires à l'établissement de « disciplines »

Dans les limites accordées par la convention, la commission scolaire peut établir des « disciplines », mais, de fait, **les commissions scolaires sont très réticentes** à le faire.

- Dans la gestion des enseignants du primaire et du secondaire les règles concernant la priorité d'emploi, la sécurité d'emploi, l'affectation sont très présentes, lourdes et rigides. Dans ce contexte **les besoins particuliers** des écoles ont un peu **plus de mal à être pris en compte** ou du moins ne le sont pas facilement.
- La responsabilité de la commission scolaire étant d'assurer la distribution des ressources sur son territoire, **l'ajout de particularisations dans le système** dont elle devrait tenir compte est vu le plus souvent par elle comme **une contrainte à éviter**. Ainsi par exemple, il n'y a pas synchronisation entre les prescriptions qui découlent de l'appartenance au champ et celles qui concernent la discipline. L'affectation se gère par discipline, la sécurité d'emploi par champ, ce qui peut créer des difficultés dans des situations de surplus de personnel. Un enseignant peut ainsi être en surplus dans sa discipline, mais non dans son champ. Il ne peut être mis en disponibilité, mais cependant la commission scolaire n'a pas de poste qui correspond à sa discipline. Aussi de façon générale, les **directions des ressources humaines** des commissions scolaires tout comme les **syndicats d'enseignants** sont très **réticents à accepter et même à considérer tout ce qui est de nature à contraindre la mobilité du personnel**.

2^{ème} partie : Recherches de voies pour que la particularité de l'enseignement dans une école ÉÉR soit reconnue lors des affectations

1 La particularisation de l'ÉÉR selon la logique des règles d'affectation

La logique qui préside aux affectations est claire : le champ et la discipline sont pris en compte lors de cette opération. **Si la particularité de l'ÉÉR était reconnue dans un champ ou une discipline, la détermination des besoins spécifiques de l'école ÉÉR seraient pris en compte (les besoins de l'école s'expriment par champ) et elle jouerait lors de l'affectation (l'affectation à l'école tient compte du champ ou de la discipline de l'enseignant).**

D'ailleurs faisons **l'hypothèse imaginaire** suivante : devant une demande sociale pressante, **le ministre décide de transformer 300 écoles primaires en Écoles éloignées en réseau.**

Que **fait-il pour mettre en œuvre une telle décision ?**

- Il établit avec les commissions scolaires concernées l'échéancier de la mise en œuvre de transformation des écoles.
- Il s'assure avec les commissions scolaires concernées de la présence du dispositif technique.
- Il s'assure que les Facultés d'éducation créent une formation spécifique qui réponde à ce besoin.
- Il **s'assure, lors d'une ronde de négociations, que la réalité ÉÉR est reconnue** dans un champ ou comme discipline possible dans un champ (dans le Champ 3 : primaire).

Il n'est pas interdit de rêver.

Mais la situation la plus vraisemblable sera autre. À la demande de parents et avec l'approbation du ministre, des commissions scolaires établiront certaines de leurs écoles primaires comme écoles ÉÉR. Mais même si, dans cette situation vraisemblable, à la différence de la première évoquée, le nombre d'écoles concernées n'est pas aussi important et la volonté politique aussi présente et puissante, les ingrédients nécessaires pour que de telles écoles puissent exister et fonctionner restent les mêmes. Il n'est donc pas anormal de faire le test de la possibilité d'établir l'ÉÉR comme « champ » ou « discipline ».

2 Tests de possibilité d'établir l'ÉÉR comme champ ou discipline

Ceci ne pourrait s'envisager que dans le cadre de conventions collectives convenues et selon les règles utilisées pour traiter de ces questions.

L'ÉÉR comme champ ?

Dans l'état actuel, il est **irréaliste de penser que puisse aboutir la création d'un champ** pour des types de projets particuliers reconnus et « labellisés », tels que l'ÉÉR. Pour deux raisons :

- La **prise en compte de telles particularités** dans un champ s'établissent, lentement, avec le temps, par les **pressions** et les **demandes sociales**. Ce n'est pas encore le cas pour la situation des petites écoles et l'intérêt de l'adoption de l'ÉÉR comme alternative à leur fermeture n'est pas encore une conviction suffisamment partagée.

- Quand les champs réfèrent à des activités d'enseignement, ils correspondent à des **formations académiques spécifiques reconnues** dans les Brevets d'enseignement. Or, ce n'est pas encore le cas pour l'ÉÉR.

L'ÉÉR comme discipline ?

Actuellement encore, la particularité de l'ÉÉR aux yeux de bien des personnes est loin d'être évidente. Sa nouveauté, son absence actuelle de notoriété (à la différence d'autres modèles pédagogiques reconnus), l'ignorance de ce qu'elle implique de différent de la part des enseignants et des écoles, (certains ne veulent y voir que l'exercice de la « compétence en TIC » demandée dorénavant à tout enseignant !), tout cela rend difficile pour certains l'imagination même de l'hypothèse d'une situation dans laquelle l'ÉÉR pourrait être considérée comme une « discipline » selon le sens de la convention.

De toute façon, **pour que l'ÉÉR puisse être considéré comme une « discipline »** et même si la détermination des « disciplines » dans un champ relève des instances locales de la commission scolaire, une **intervention au niveau de la négociation nationale serait dans ce cas nécessaire.**

En effet la **possibilité d'établir une discipline** semble **exclue pour** le préscolaire et **le primaire**, selon une note que l'on trouve à la page 22 de la convention collective. *Discipline : l'une des disciplines d'enseignement ou spécialités définies par la commission après consultation du syndicat. Le champ 2 constitue une discipline, le champ 3 constitue une discipline et les types d'élèves du champ 1 peuvent constituer une discipline.* (Note 2 au 5-3.12, id., page 21).

Selon l'interprétation donnée par les commissions scolaires à cette note, si un champ constitue une discipline, il ne peut contenir lui-même de sous-catégories qui seraient elles-mêmes des disciplines. **Cette formulation oblique empêcherait une commission scolaire d'établir des disciplines au préscolaire et au primaire.** Le fait que la possibilité de constituer des disciplines dans le Champ 1 soit, elle, par contre, clairement affirmée donne du crédit à cette interprétation.

Pour lever cette difficulté, il faudrait donc recourir à la table nationale. Mais il n'y a, actuellement, pratiquement **aucune chance** pour que la possibilité **d'introduire des disciplines dans le Champ 3** y soit acceptée pour tenir compte de l'ÉÉR : **l'ÉÉR ne correspond encore à aucune formation académique reconnue pour l'enseignement.** Or c'est **ce critère qui prévaut à la table nationale**, même si des commissions scolaires, moins puristes, n'en font pas un absolu. Ainsi, le fait qu'il n'y ait pas de formation académique spécifique reconnue pour les CEFER², n'a pas empêché les parties patronales et syndicales d'une

² À vérifier cependant si autour de la Chaire de recherche Normand Maurice (Chaire CFER) de l'Université du Québec à Trois-Rivières ne s'est pas développée une formation reconnue pour les enseignants CFER.

commission scolaire de le considérer comme une « discipline » dans leur convention locale. Mais c'était dans le Champ 1 pour lequel la convention collective permet l'établissement de « disciplines ».

3 L'utilisation d'une autre voie : *si pour des raisons exceptionnelles*

La possibilité de recourir à l'ouverture du Champ 3 aux disciplines étant, pour le moment du moins, exclue, il faut trouver une autre voie.

On pourrait, **sans recourir aux spécifications que permettent les champs ou disciplines, se servir du dernier paragraphe de l'article 5-3.13** en étendant les notions de « clientèle visée » et de « nature de la matière à enseigner » aux réalités de l'ÉÉR. *Si pour des raisons exceptionnelles, la commission estime nécessaire d'avoir des exigences particulières, celles-ci doivent être préalablement déterminées après consultation du syndicat. Ces exigences doivent être directement reliées au besoin à combler soit à cause de la clientèle visée (sourde ou sourd, aveugle etc.), soit à cause même de la nature de la matière à enseigner (cours de violon, natation, etc.). De plus, des exigences particulières ne peuvent être déterminées que si elles sont requises par la commission pour les autres postes identiques. La commission et le syndicat peuvent modifier le présent alinéa.* (Art. 5-3.13, dernier paragraphe, id. page 22).

De fait, une commission scolaire a utilisé cette disposition de la convention collective pour exiger que les enseignants d'une école Montessori suivent une formation spécifique de 80 heures exigée pour l'accréditation dans ce réseau d'écoles.

4 La consolidation de la voie, *si pour des raisons exceptionnelles*

Le recours à une telle disposition **est-elle suffisante**, présente-t-elle des garanties suffisantes, **peut-elle s'appliquer à la situation de l'ÉÉR** ? Certains pourraient en douter. Et comme l'objectif que vise le sous-comité est de **proposer des voies solides** que les commissions scolaires qui créeront de telles écoles pourront utiliser sans entrave lors des affectations, la **consolidation de cette voie devrait être envisagée**.

Les négociations collectives nationales s'engageront bientôt. La **situation particulière** des écoles ÉÉR pourrait y être **abordée**. Des **aménagements au texte** « *si pour des raisons exceptionnelles* » pourraient rendre plus explicite le recours à cette disposition de la convention collective pour la situation des écoles ÉÉR ou un **dispositif d'exception** sous la forme d'une annexe pourrait être convenu.

Le sous-comité ne devrait-il pas **demander, dès maintenant** - question de *timing* et en ces matières les plats ne repassent que tous les 3 ou 5 ans - **qu'une telle**

démarche soit engagée avec les instances patronales (Fédération des commissions scolaires, Ministère de l'éducation) concernées par la négociation collective des enseignants ?

Étant donné l'importance qu'a une formation en enseignement reconnue dans une « spécialité » pour déterminer les champs et disciplines d'appartenance des enseignants, étant donné l'importance que jouent les champs et disciplines dans la régulation recherchée entre « besoins » et « capacité » lors de l'affectation des enseignants, **le sous-comité ne devrait-il pas aussi proposer que de démarches soient entreprises par le ministère pour que des facultés d'éducation mettent sur pied une formation reconnue au niveau du Baccalauréat en enseignement, spécialité ÉÉR ?** Au vu des lenteurs et des difficultés rencontrées pour l'offre d'un seul cours ÉÉR au niveau de la maîtrise, il faudra du temps pour aboutir à ce résultat. C'est une raison de plus pour ne pas différer l'ouverture de ce chantier.

La rétention des enseignants

Pendant l'expérimentation, la rétention des enseignants dans l'école a été un problème. Comment assurer une meilleure rétention, le sous-comité ne peut éviter cette question?

1 Prendre acte de la situation

Trois éléments relatifs à la situation devraient être pris en compte :

- Les contraintes particulières de l'enseignant dans une petite école qu'elle soit ÉÉR ou non. Elles ont été évoquées dans la section précédente concernant la tâche (page 8, point 4 : *Le poids de la tâche d'un enseignant d'une petite école multiâge ÉÉR*).
- L'impossibilité de reconnaître la particularité de l'ÉÉR au moyen des « champs » ou « disciplines ». Si un tel dispositif avait été possible cela assurerait une relative stabilité à l'équipe école puisque les dispositifs permettant la mobilité seraient amortis par les freins imposés au changement par les « champs » et les « disciplines » : les champs sont mutuellement exclusifs et on ne peut changer de discipline sans pouvoir témoigner de sa capacité à enseigner dans la nouvelle discipline.
- La nécessité dans laquelle se trouve l'ÉÉR pour s'implanter et se développer - ce qui n'est pas du tout un désavantage - de **devoir miser sur l'engagement des personnes** qui choisiront d'aller dans cette école, dont le profil sera défini et annoncé, pour le défi que cela représentera pour elles, pour l'innovation à laquelle elles contribueront, pour le développement professionnel qu'elles en retireront.

2 La reconnaissance

Dans ce contexte **la rétention** ne pourra être **assurée** que **par le choix** des personnes et par la **persistance** dans ce choix.

Cet **engagement professionnel** et la **persistance** dans un **tel engagement méritent** une **reconnaissance**.

Il appartiendra au sous-comité d'indiquer **quelles formes** elles pourraient prendre afin de **concrétiser cette reconnaissance, mais pour ces deux fins**.

Pour permettre plus facilement à ces enseignants l'octroi de ces formes de reconnaissance, la **convention collective**, à la logique égalitaire, pourrait introduire un texte établissant le **principe de la possibilité de telles reconnaissances**. La demande pourrait en être faite par le sous-comité lors de la demande de prise en considération de l'ÉÉR dans la prochaine négociation.

Sources

Dispositions liant d'une part le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et d'autre part la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le Régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (295 pages)

Entente entre la Commission scolaire des Laurentides et le Syndicat des enseignantes et des enseignants des Laurentides (98 pages)

Entente entre la Commission scolaire de La Beauce-Etchemin et le Syndicat de l'enseignement de La Chaudière (108 pages)

Entente entre la Commission scolaire des Rives du Saguenay et le Syndicat de l'enseignement du Saguenay (84 pages)

Pour l'analyse des questions relatives à **la tâche** de l'enseignant

Échanges avec :

- Gaëtane Arseneau, directrice des services éducatifs de la Commission scolaire de la Baie-James
- Gilles Ayotte, secrétaire général de la Commission scolaire des Sommets
- Simon Julien, directeur des services éducatifs de la Commission scolaire de Portneuf

Pour l'analyse des questions relatives à **l'affectation** des enseignants

Échanges avec :

- Mélanie Hillinger, avocate et conseillère en relations de travail de la Fédération des Commissions scolaires
- Pierre Imbeault, directeur des Ressources humaines de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Annexes

Exemplaires de Brevet d'enseignement et de Permis d'enseigner

Liste et description des champs d'enseignement

Formation générale -Québécois anciens et nouveaux programmes (31 janvier 2006)

16 août 2006

Brevet d'enseignement
N° BRxxxxxxx

Le présent brevet d'enseignement confère à son titulaire, XXXXX XXXX, né le x xxxx xxxx, qui a satisfait aux exigences du Règlement sur les autorisations d'enseigner, le droit d'enseigner dans les établissements régis par les lois et règlements dont l'application relève du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Le titulaire susnommé a suivi avec succès, à l'Université Laval, un programme reconnu de formation à l'enseignement. Il a obtenu un *Baccalauréat en activité physique*, dans la spécialité : éducation physique, au primaire et au secondaire.

Le titulaire a satisfait aux exigences portant sur la connaissance de la langue française.

Fait à Québec, le xx xxxx xxxxx.

XXXXXXXXXX

Directeur de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire

XXXXXXXX,

Ministre de l'Éducation

Formation générale – Canada, non-équivalent et hors Canada (19 mai 2006)

16 août 2006

Permis d'enseigner

N° PPXXXXXXX

Le présent permis d'enseigner confère à son titulaire, XXXXX XXXX, né le x xxxx xxxx, qui a satisfait aux exigences du Règlement sur les autorisations d'enseigner, le droit d'enseigner dans les établissements régis par les lois et règlements dont l'application relève du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Le titulaire susnommé a suivi avec succès une formation à l'enseignement à l'extérieur du Québec (Roumanie) et il a satisfait aux exigences portant sur la connaissance de la langue française.

Sous réserve des modifications qui pourraient être apportées au Règlement sur les autorisations d'enseigner, ce permis, valide jusqu'au -----, pourra être renouvelé tous les 5 ans lorsque le titulaire aura réussi un cours sur le système scolaire du Québec et les 12 unités exigées, dont 6 en didactique, 3 en évaluation des apprentissages et 3 en intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, d'un programme reconnu d'enseignement des mathématiques au secondaire.

Un brevet d'enseignement pourra lui être délivré au moment de la réussite du stage probatoire.

Fait à Québec, le xx xxxx xxxxx.

XXXXXX

Directeur de la formation et de la
titularisation du personnel scolaire

XXXX

Ministre de l'Éducation,
du Loisir et du Sport

Liste et description des champs d'enseignement

Champ 1

L'enseignement du préscolaire au niveau primaire et au niveau secondaire auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, en précisant que tel enseignement signifie l'enseignement auprès d'un groupe d'élèves constitué majoritairement ou également d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Champ 2

L'enseignement dans les classes du préscolaire, autre que celui prévu aux champs d'enseignement 1, 5, 6 et 7.

Champ 3

L'enseignement dans les classes du niveau primaire autre que celui prévu aux champs d'enseignement 1, 4, 5, 6 et 7.

Champ 4

L'enseignement de la spécialité ANGLAIS, LANGUE SECONDE, dans les classes du niveau primaire.

Champ 5

L'enseignement de la spécialité ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ dans les classes du préscolaire et du niveau primaire.

Champ 6

L'enseignement de la spécialité MUSIQUE dans les classes du préscolaire et du niveau primaire.

Champ 7

L'enseignement de la spécialité ARTS PLASTIQUES dans les classes du préscolaire et du niveau primaire.

Champ 8

L'enseignement des cours de formation générale en ANGLAIS, LANGUE SECONDE, au niveau secondaire.

Champ 9

L'enseignement des cours de formation générale en ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ au niveau secondaire.

Champ 10

L'enseignement des cours de formation générale en MUSIQUE au niveau secondaire.

Champ 11

L'enseignement des cours de formation générale en ARTS PLASTIQUES au niveau secondaire.

Champ 12

L'enseignement des cours de formation générale de FRANÇAIS, langue d'enseignement, au niveau secondaire.

Champ 13

L'enseignement des cours de formation générale en MATHÉMATIQUE, EN SCIENCES, notamment en SCIENCE ET TECHNOLOGIE et en APPLICATIONS TECHNOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES, au niveau secondaire.

Champ 14

L'enseignement des cours de formation générale en ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX, en ENSEIGNEMENT MORAL ET EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE au niveau secondaire.

Champ 15

L'enseignement des cours de formation générale en ÉCONOMIE FAMILIALE au niveau secondaire. (rendu caduc en juillet 2006)

Champ 16

L'enseignement des cours de formation générale en INITIATION À LA TECHNOLOGIE et en CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL au niveau secondaire.

Champ 17

L'enseignement des cours de formation générale en GÉOGRAPHIE, en HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ et en ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE CONTEMPORAIN au niveau secondaire.

Champ 18

L'enseignement des cours de formation générale en INFORMATIQUE au niveau secondaire.

Champ 19

L'enseignement des cours de formation générale au niveau secondaire, autres que les cours déjà identifiés comme appartenant aux champs 8 à 18 et les activités étudiantes au niveau secondaire.

Champ 20

L'enseignement des cours en FRANÇAIS ACCUEIL au préscolaire et au niveau primaire et en INTÉGRATION LINGUISTIQUE, SCOLAIRE ET SOCIALE au niveau secondaire dans les classes d'accueil et dans les classes de soutien à l'apprentissage de la langue française pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.

Champ 21

La suppléance régulière.