

Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel

Collection
ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
CLAUDIA GAGNON
SANDRA COULOMBE



Presses
de l'Université
du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel
(Collection Éducation-recherche ; 38)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4610-3

1. Enseignement professionnel. 2. Professeurs (Enseignement professionnel) –
Formation. I. Gagnon, Claudia. II. Coulombe, Sandra, 1974- .
III. Collection : Collection Éducation-recherche ; 38.

LC1060.E54 2016 378'.013 C2016-941311-X

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada



Conseil des arts
du Canada

Canada Council
for the Arts

SODEC

Québec

Révision et correction d'épreuves

Mélissa Guay

Conception graphique

Julie Rivard

Image de couverture

iStock

Mise en page

Info 1000 Mots

Dépôt légal : 4^e trimestre 2016

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec

› Bibliothèque et Archives Canada

© 2016 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D4610-1 [01]

Une enquête sur la formation à l'enseignement professionnel

Faits saillants et enjeux

Frédéric Deschenaux

Marc Tardif

RÉSUMÉ

Depuis septembre 2003, un baccalauréat à l'enseignement professionnel de 120 crédits est implanté dans 6 universités québécoises. La Table MELS-universités, souhaitant faire le bilan de l'implantation de ce programme, a formé le Groupe de réflexion qui a mené une vaste enquête au printemps 2011 auprès de 5 groupes de répondants que nous nommons les actifs, les diplômés, les abandons, les directions et les intervenants. En tout, plus de 1350 personnes ont participé à cette enquête. Ce chapitre aborde donc le contexte, la démarche et les principaux résultats de cette enquête. Ces données inédites permettent de dégager un portrait d'ensemble de la satisfaction et de l'évaluation des composantes des programmes d'études de même que des conditions d'étude des enseignants de la formation professionnelle (FP). Ces faits saillants permettront de soulever des questions et des enjeux qui concernent tous les acteurs impliqués dans la formation des enseignants de la FP.

Le baccalauréat de 120 crédits de formation à l'enseignement professionnel est implanté dans 6 universités québécoises depuis septembre 2003. La Table MELS-universités souhaitait faire le bilan de l'implantation de ce programme. À cet effet, elle a formé un groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel (appelé le Groupe de réflexion ci-après), qui a mené une vaste enquête au printemps 2011 auprès de 5 groupes de répondants que nous nommons les actifs, les diplômés, les abandons, les directions et les intervenants. En tout, plus de 1350 personnes ont participé à cette enquête.

En lien direct avec le thème du présent collectif, ce chapitre se veut un condensé fortement inspiré du rapport remis à la Table MELS-universités en janvier 2012 par le Groupe de réflexion. En ce sens, il ne saurait être aussi complet. Ce chapitre aborde donc le contexte, la démarche de collecte de données et les principaux résultats de cette enquête. Ces données inédites permettent de dégager un portrait d'ensemble de la satisfaction et de l'évaluation des composantes des programmes d'études de même que des conditions d'études des enseignants de la FP. Ces faits saillants permettront de soulever des questions et des enjeux qui concernent tous les acteurs impliqués dans la formation des enseignants de la FP.

1. Le contexte général

Cette section vise à décrire brièvement le domaine de la formation professionnelle au secondaire en présentant tour à tour la diversité de l'offre de formation, le profil des élèves, mais surtout le profil singulier des enseignants de cette filière, pour terminer par les différentes composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel.

1.1. La description du domaine de la formation professionnelle

La formation professionnelle au secondaire a une longue histoire au Québec, marquée, notamment, par un lien plus ou moins étroit avec le marché de l'emploi, selon les périodes (Landry et Mazalon, 1995 ; Roussel et Deschenaux, 2010). L'image de cette filière d'études n'a pas toujours été très reluisante dans l'esprit des élèves, du personnel enseignant et de la population en général. C'est

pourquoi les différents ministères responsables de l'éducation tentent depuis plusieurs années de faire connaître la qualité de la formation offerte dans les centres de FP. Les efforts de valorisation se concentrent sur la rentabilité de ces programmes sur le marché de l'emploi afin d'y attirer entre autres les jeunes, promettant une formation courte avec emploi à la clé.

La FP au Québec est dotée d'une architecture complexe, sise au cœur de nombreuses relations entre économie, politique, contexte socioculturel et système éducatif. Cette courte section expose, dans un premier temps, l'offre de formation très diversifiée, pour ensuite traiter de l'évolution des effectifs étudiants. Après avoir brossé le portrait de leur parcours atypique et des caractéristiques des enseignants de la FP, cette section se termine par une brève présentation des universités offrant le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP).

1.1.1. Une offre de formation très diversifiée

À la FP de niveau secondaire, plusieurs types de programmes se côtoient. Le diplôme d'études professionnelles (DEP) est celui qui exige le plus grand nombre d'heures, variant entre 600 et 1 800 heures (Proulx, 2009). Ensuite, en complément à un certain nombre de ces programmes de DEP, il est possible de poursuivre vers une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) qui, comme son appellation l'indique, est une formation plus spécialisée liée à un métier donné. Il existe une grande variété de programmes offerts à l'ordre d'enseignement secondaire, c'est-à-dire 165 programmes conduisant à un DEP ou une ASP (MELS, 2010). Tous ces programmes sont regroupés sous 20 secteurs, exposant la grande diversité des domaines couverts. Cette grande variété de secteurs et de programmes prend vie dans l'un des 170 centres de formation professionnelle (CFP) gérés par 70 commissions scolaires. De ce nombre, 9 sont dites anglophones et 2 sont considérées à statut particulier. À cela s'ajoutent 3 établissements gouvernementaux et une trentaine d'établissements privés de FP. Le nombre d'élèves inscrits aux différents programmes de FP s'élevait à 97 544, en 2008-2009, et plus de 40 000 diplômés sont délivrés chaque année (DEP, ASP et AFP) (MELS, 2010).

1.1.2. L'effectif étudiant en formation professionnelle

Les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2010) indiquent que les effectifs en FP suivent une tendance à la hausse depuis plusieurs années, enregistrant une augmentation de 14% depuis 1999-2000. Bien que l'effectif jeune (moins de 20 ans) soit en augmentation, passant de 24 462 en 1999-2000 à 27 476 en 2008-2009, il faut noter une tendance qui caractérise la composition de l'effectif étudiant en FP. En effet, depuis la fin du siècle dernier, c'est l'effectif adulte (20 ans et plus) qui constitue près des deux tiers des élèves en FP. Ainsi, ils étaient 61 207 en 1999-2000 par rapport à 70 068 en 2008-2009 (MELS, 2010). Concernant le genre, les femmes sont concentrées dans un nombre

restreint de secteurs de formation. Ainsi, plus de 4 femmes sur 5 (84%) étudient dans les secteurs Administration, commerce et informatique (35%), Santé (31%), Soins esthétiques (11%) ou Alimentation et tourisme (7%).

1.2. Le parcours atypique conduisant à l'enseignement professionnel

L'entrée dans la carrière enseignante en FP au secondaire impose d'importantes exigences. D'une part, une expérience de métier est nécessaire, ce qui signifie que le personnel enseignant vit invariablement une importante période de transition entre la pratique et l'enseignement d'un métier (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a; Gagné, 2015). Contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire, la minorité des enseignants de la FP avait envisagé d'enseigner leur métier. Cette décision les place dans une situation inusitée où ils sont dépositaires d'un savoir de métier fort significatif (Deschenaux et Roussel, 2011), tout en vivant une transition professionnelle comme recrue dans l'enseignement en concomitance avec leur formation universitaire initiale en enseignement (Gagné, 2015).

1.3. Le portrait du personnel enseignant de la formation professionnelle

La dernière décennie montre une croissance soutenue des effectifs scolaires au secondaire professionnel, ce qui commande l'embauche de plusieurs nouveaux enseignants pour répondre à la demande. D'ailleurs, les dernières données disponibles permettent d'observer une augmentation considérable du nombre d'enseignants en FP. Comme le montre le tableau 10.1, leur contingent est passé de 8 124 en 2000-2001 à 10 020 en 2009-2010, ce qui représente une hausse de 18,9%. Toutefois, cette augmentation du nombre total d'enseignants en FP ne se répartit pas de façon proportionnelle en fonction du statut d'emploi.

TABLEAU 10.1. Évolution du personnel enseignant en FP

Corps enseignant	2000-2001	2009-2010
Permanent (régulier)	2 487 (30,6 %)	2 391 (23,9 %)
À forfait	1 849 (22,8 %)	3 067 (30,6 %)
À taux horaire	3 788 (46,6 %)	4 562 (45,5 %)
Total	8 124 (100 %)	10 020 (100 %)

Source: Adapté de MELS, 2007, p. 184-187; MELS et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST), 2014, p. 164-167.

Le corps enseignant se divise en 3 grandes catégories : permanent, à forfait et à taux horaire. Pour ce qui est du corps enseignant permanent, aussi appelé régulier, il est en diminution, le nombre d'enseignants passant de 2 487 (30,6%) en 2000-2001 à 2 391 (23,9%) en 2009-2010.

En corollaire à la diminution du nombre d'enseignants réguliers, c'est le nombre des enseignants à forfait et à taux horaire qui est en augmentation. En y regardant de près, le nombre d'enseignants à taux horaire est passé de 3 788 en 2000-2001 à 4 562 en 2009-2010, une augmentation proportionnelle (17,0%) à celle de l'ensemble du corps enseignant. Mais c'est la catégorie des enseignants à forfait, dont le nombre est passé de 1 849 (22,8%) en 2000-2001 à 3 067 (30,6%) en 2009-2010, qui connaît la plus forte hausse (39,7%).

En ce qui concerne le genre, tout comme pour les élèves, on observe un plus fort contingent d'hommes dans le corps enseignant en FP, mais cette réalité tend à se modifier. En 2000-2001, on comptait 62,1% d'hommes par rapport à 57,4% en 2009-2010. La forte croissance du secteur de la santé peut expliquer cette progression du nombre d'enseignantes puisque c'est un secteur fortement féminin dont l'effectif a plus que doublé durant cette période. En 2000-2001, on comptait 483,1 enseignants en équivalent temps plein par rapport à 1 195,4 en 2008-2009. Notons que dans ce secteur, 49,2% du corps enseignant est engagé à taux horaire.

Fait non négligeable, il faut noter que l'âge moyen des enseignants de la FP est plus élevé que celui des enseignants du préscolaire, primaire ou secondaire général, demeuré stable (en moyenne à 39,1 ans) depuis 2000-2001. En FP, l'âge moyen est en hausse, passant de 43,1 ans en 2000-2001 à 45,2 ans en 2009-2010.

Pour compléter le portrait du personnel enseignant de la FP, nous traitons de la qualification légale d'enseigner. Cette dernière, sous la responsabilité ministérielle, se divise en 2 catégories : la qualification légale permanente et la qualification légale non permanente.

La seule qualification légale permanente est le brevet en enseignement. La mise en place des BEP de 120 crédits, à partir de l'automne 2003, comme voie de formation menant au brevet d'enseigner, a obligé le MELS à revoir le règlement sur les autorisations d'enseigner et, de ce fait, les exigences et les conditions permettant l'obtention du brevet en FP. À ce jour, ce brevet s'obtient lorsqu'une personne répond à 4 conditions : 1) Détenir un diplôme (DEP, DEC technique ou baccalauréat disciplinaire) reconnu par le MELS en lien avec la spécialité enseignée ; 2) Posséder au moins 3 000 heures d'expérience de travail ou d'enseignement dans cette spécialité ; 3) Avoir complété un BEP reconnu ; 4) Avoir réussi le test de certification exigé par le MELS dans sa langue d'enseignement. Bien que le brevet soit l'autorisation permanente d'enseigner, il n'est pas obligatoire de le détenir pour obtenir des contrats ou même un poste dit

permanent dans les commissions scolaires. Il suffit de posséder une qualification légale, qui pourrait être non permanente, d'enseigner. Il existe principalement 2 qualifications légales non permanentes : l'autorisation provisoire d'enseigner et la licence d'enseigner. Lors de l'implantation des BEP en 2003, cette licence portait le nom d'autorisation particulière d'enseigner. Ainsi, un étudiant au BEP a jusqu'à 10 ans pour obtenir sa licence d'enseigner et aucune limite de temps ne lui est exigée pour obtenir son brevet. En effet, les conditions exigées font en sorte que des renouvellements de la licence d'enseigner sont possibles sans l'obtention de crédits universitaires.

Concernant les autorisations légales d'enseigner, les données disponibles indiquent qu'en 2009-2010, 35,7 % des enseignants de la FP détiennent le brevet d'enseigner, soit l'autorisation permanente (tableau 10.2). La majeure partie des détenteurs de brevets enseigne dans le secteur Administration, commerce et informatique (17,4 %), suivi du secteur de la Santé (12,8 %).

TABLEAU 10.2. Évolution de la qualification légale d'enseigner du personnel enseignant en FP

Qualification	2000-2001	2009-2010
Brevet d'enseigner	3 211 (39,5 %)	3 576 (35,7 %)
Autorisation provisoire et licence	1 468 (18,1 %)	1 439 (14,4 %)
Sans qualification légale	3 343 (41,1 %)	4 465 (44,6 %)
Total	8 124 (100 %)	10 020 (100 %)

Source : Données inédites du MELS transmises par courriel le 27 avril 2011.

Depuis 2004, le fichier de suivi longitudinal des autorisations provisoires d'enseigner montre que 56,3 % des autorisations provisoires émises par le MELS n'ont pas été renouvelées. Il faut toutefois mentionner que les autorisations émises en 2009 et 2010 (755 sur 1 068) sont toujours valides et pourraient être renouvelées une fois échues. À cet effet, depuis 2004, 38,2 % des autorisations provisoires émises ont été renouvelées.

Sans surprise, les détenteurs du brevet sont surtout des enseignants réguliers. Par exemple, en 2009-2010, 61,4 % des enseignants qui détiennent un brevet ont un statut régulier par rapport à 7,9 % pour celles et ceux à taux horaire. En contrepartie, 87,5 % des enseignants qui ne sont pas légalement qualifiés sont à taux horaire.

Le nombre de personnes sans qualification légale d'enseigner a augmenté de 25 % entre 2000-2001 et 2009-2010, passant de 3 343 à 4 465 personnes. En prenant en compte l'augmentation du nombre d'enseignants, nous notons une légère augmentation, depuis 2000-2001, de la proportion du nombre

d'enseignants sans qualification légale d'enseigner sur le total d'enseignants en FP. Selon les données du MELS, 41,1 % de tous les enseignants n'avaient pas de qualification légale d'enseigner en 2000-2001, tandis que ce taux est de 44,6 % en 2009-2010. Cette comparaison doit cependant tenir compte du fait que les conditions d'obtention des autorisations légales d'enseigner ont été modifiées depuis la mise en place des nouveaux baccalauréats en 2003.

Ainsi, concernant l'augmentation des personnes qui ne détiennent pas de qualification légale d'enseigner, nous notons entre 2000-2001 et 2009-2010 une forte augmentation de la délivrance de tolérances d'enseigner par le MELS. Comme l'appellation l'indique, ces tolérances ne sont pas des autorisations légales d'enseigner, mais elles permettent, pour un temps limité, d'obtenir un contrat dans une commission scolaire. Elles sont passées de 102 en 2000-2001 à 540 en 2009-2010, une augmentation de plus de 400 %. Cette particularité pourrait bien expliquer certains écarts observés précédemment quant aux statuts (à forfait, taux horaire).

1.4. Les universités offrant le baccalauréat en enseignement professionnel

Jusqu'en 2015, six universités offraient le BEP : l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Selon les plus récentes données fournies par les universités qui offrent le programme, plus de 5 500 étudiants étaient inscrits, en 2010, dans l'un ou l'autre de ces programmes. Afin de tenir compte de la situation particulière de ces étudiants, les universités offrent leur programme de baccalauréat selon des formules diversifiées. Certaines offrent les activités en soirée, d'autres la fin de semaine, et d'autres encore préconisent l'enseignement en ligne.

1.5. Les principales composantes du programme

Les programmes de formation à l'enseignement professionnel ont été conçus en se référant à un document ministériel *La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations. Les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2001). Ce document précise les compétences attendues des enseignants au terme du parcours de formation et trace les grandes lignes des programmes de formation qui sont offerts par les universités. Ainsi, tous les programmes doivent être conçus autour des composantes suivantes : l'initiation à la FP, les cours axés sur la psychopédagogie, les stages (formation pratique), les cours de perfectionnement en langue d'enseignement (français ou anglais),

la reconnaissance des acquis de métier, les activités de perfectionnement en enseignement, les activités de perfectionnement dans le métier et le test de certification dans la langue d'enseignement.

2. Le groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel

La Table MELS-universités, souhaitant faire le bilan de la formation à l'enseignement professionnel depuis l'instauration des nouvelles exigences en 2003, a donné le mandat suivant à un groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel :

- Établir le portrait de la formation à l'enseignement professionnel depuis l'implantation du baccalauréat en 2003 ;
- Préciser les conditions d'études des personnes qui fréquentent un programme universitaire de formation à l'enseignement professionnel ;
- Connaître la perception des différentes personnes intervenant dans ce programme ;
- Décrire les éléments favorables et défavorables au bon fonctionnement de la formation à l'enseignement professionnel ;
- Faire des recommandations pour résoudre les problèmes rencontrés lors du bilan de la formation à l'enseignement professionnel.

Le Groupe de réflexion était composé de personnes représentant divers groupes impliqués dans la formation des enseignants de la FP : les doyens et au moins un professeur par université impliquée dans le BEP, des représentants du MELS et de la Fédération des syndicats de l'enseignement. En tout, 21 personnes ont pris part aux travaux du Groupe de réflexion.

Pour réaliser le projet, le Groupe de réflexion a décidé d'embaucher un chargé de projet et il a formé un sous-comité pour travailler avec ce dernier à élaborer les outils de collecte de données auprès des différentes personnes impliquées dans l'offre de formation des universités. Ce sous-comité a pris la décision de recueillir essentiellement des informations sur les perceptions des différentes personnes impliquées dans le domaine de la FP, sur les composantes du baccalauréat en enseignement professionnel, sur les principales compétences du référentiel et sur les éléments qui nuisent ou favorisent la poursuite des études universitaires.

Lors des premières rencontres, le sous-comité a déterminé les principales informations à recueillir et les instruments permettant de faire ce travail. Par la suite, il a fait une évaluation des coûts de ce projet. Comme la Direction de la formation et de la titularisation et les universités s'étaient engagées, à

parts égales, à soutenir le projet, une première demande de financement de l'ordre de 36 600\$ a été faite au Ministère. Ce dernier a répondu favorablement à la demande, tout en demandant d'arriver à des recommandations entourant l'à-propos des différentes composantes du modèle de formation des enseignantes et des enseignants en FP. Une deuxième demande de financement a suivi lors de l'étape de la collecte de données de l'ordre de 15 000\$ pour une contribution totale de 51 600\$ de la part du MELS.

3. Le cadre conceptuel

Le mandat du groupe de réflexion conduisant à cette recherche n'incluait pas d'emblée une perspective conceptuelle étant donné le caractère descriptif des objectifs à atteindre. Néanmoins, il convient d'esquisser les outils conceptuels sous-jacents aux analyses présentées.

De manière générale, les analyses présentées s'inscrivent dans le champ d'étude des reconversions professionnelles volontaires (Negroni, 2005). En effet, fortes d'une expérience de métier appréciable, certaines personnes décident de bifurquer de la pratique de leur métier vers l'enseignement de ce dernier. Cette bifurcation de leur trajectoire, certes choisie, bien que liée à des effets de conjoncture, constitue un choix notable dans leur parcours et induit ce que certains appellent une reconstruction identitaire (Balleux et Perez-Roux, 2011 ; Gagné, 2015 ; Grossmann, 2011), d'autres la reconfiguration de l'habitus (Deschenaux, Roussel et Alexandre, 2013). D'ailleurs, « le terme "bifurcation" est apparu pour désigner des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientation importante dans les trajectoires individuelles ou les processus collectifs » (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010, p. 9).

Le cas des enseignants de la FP présente un intérêt théorique certain, puisque la bifurcation est habituellement définie comme « un processus dans lequel une séquence d'action comportant une part d'imprévisibilité produit des irréversibilités qui concernent des séquences ultérieures » (Grossetti, 2010, p. 147). Les enseignants de la FP constituent ainsi une belle illustration de ces bifurcations imprévisibles, ces derniers ayant rarement prévu de faire carrière en enseignement, à l'exception des étudiants sans tâche d'enseignement qui réfutent ce modèle (Tardif et Deschenaux, 2014).

L'obligation de formation universitaire constitue également une dimension riche sur le plan théorique étant donné que ces enseignants n'avaient, pour la plupart, jamais pensé faire des études universitaires. Ils expriment d'ailleurs un rapport aux études universitaires assez contradictoire, puisque leur formation

leur fournit des outils qui permettent de réduire l'anxiété liée à leur nouveau statut d'enseignant, mais rompt souvent de manière marquée avec le pragmatisme qui caractérisait jusque-là leur parcours scolaire (Deschenaux et Roussel, 2010b).

4. La méthodologie

Cette partie du chapitre, qui décrit les dimensions méthodologiques de l'étude menée, se divise en quatre sections. Nous présentons d'abord les cinq groupes de personnes qui ont été interrogés en détaillant brièvement quelques-unes de leurs caractéristiques. Nous décrivons ensuite les outils de collecte de données que nous avons utilisés, et terminons cette partie en présentant la stratégie de collecte de données en fonction de chaque groupe visé par cette étude et quelques données relatives aux personnes répondantes.

4.1. Les groupes visés par l'étude

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons chacun des cinq groupes de répondants. Il y a d'abord les étudiants que nous divisons en trois groupes qui sont les actifs, les diplômés et les abandons, suivi des directions et enfin les intervenants.

Les étudiants actifs sont ceux qui étaient, à la session d'automne 2010, inscriptibles dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel au Québec, c'est-à-dire que chaque personne concernée avait la possibilité, au cours de cette session d'automne 2010, de s'inscrire à une ou des activités pédagogiques du programme dans lequel il était considéré comme un étudiant régulier. Puisque les programmes de formation à l'enseignement professionnel sont tous offerts à temps partiel, une personne peut, lors d'un semestre, ne pas s'inscrire à une activité pédagogique et être toujours considérée comme active. Les règles précisant le nombre de mois consécutifs pendant lesquels un étudiant peut ne pas s'inscrire à une activité pédagogique et conserver le statut d'actif est variable d'une université à l'autre. Chaque université a fourni la liste de ses étudiants actifs afin de créer une seule liste pour ce groupe. Les étudiants diplômés sont ceux qui ont complété le baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits. Chaque université a fourni la liste de ses étudiants diplômés, générant ainsi une seule liste pour ce groupe.

Les abandons sont les étudiants qui avaient été admis, depuis 2003, dans un programme de formation à l'enseignement professionnel et qui, à l'automne 2010, avaient un statut d'inactif (l'étudiant ne s'est pas inscrit à une activité pédagogique depuis un certain nombre de mois consécutifs qui varie de 12 à 24 mois selon les universités), d'abandon (si l'étudiant a signifié à l'université sa décision d'abandonner le programme) ou d'exclu (si l'étudiant a été exclu du programme). Au moment de l'entrevue téléphonique, une vérification est faite

pour s'assurer que la personne rejointe correspond à l'une ou l'autre des définitions présentées. Chaque université a fourni la liste de ses étudiants inactifs, qui ont abandonné et qui ont été exclus du programme permettant la création d'une seule liste.

Les directions sont les personnes qui œuvrent dans les CFP comme direction ou direction adjointe. La liste des directions de CFP a été obtenue auprès du MELS. À partir de cette liste, le professionnel de recherche du Groupe de réflexion a contacté, par courrier électronique, toutes les directions afin qu'elles identifient les directions adjointes dans chaque centre. C'est ainsi qu'a été constituée la liste des directions composée des directions et des directions adjointes.

Enfin, les intervenants est le terme générique qui se réfère aux professeurs d'université, aux chargés de cours, aux personnels professionnels qui interviennent dans les universités à titre de conseiller pédagogique par exemple, aux personnes superviseuses de stage et aux enseignants associés ou mentors qui accompagnent les étudiants dans les CFP. Chaque université a fourni la liste des personnes qui interviennent sous ces appellations dans leur institution créant ainsi une seule liste.

4.2. Les outils de collecte des données

Le Groupe de réflexion a choisi d'interroger les divers groupes de répondants à partir d'un questionnaire composé surtout de questions fermées. Celles-ci utilisent, autant que faire se peut, une échelle en six points, selon la variable identifiée. Par exemple, chaque personne était invitée à s'exprimer en termes d'accord selon les six niveaux suivants : « 1. Entièrement en désaccord » ; « 2. En désaccord » ; « 3. Plutôt en désaccord » ; « 4. Plutôt en accord » ; « 5. En accord » ; « 6. Entièrement en accord ».

Les outils ont été bâtis pour répondre au mandat confié au Groupe de réflexion. En ce sens, en plus de recueillir des données d'ordre sociodémographique, c'est en ayant à l'esprit les caractéristiques des membres de chaque groupe que chaque questionnaire a été construit. Entre autres, les questionnaires visaient à obtenir des informations concernant les composantes du BEP, comme prescrites au niveau ministériel, les principales compétences du référentiel et les éléments qui favorisent ou nuisent à la poursuite des études universitaires.

Les questionnaires ont été développés lors de plusieurs journées de travail entre le 18 mars 2010 et le 26 janvier 2011. Lorsqu'un questionnaire était finalisé, il était validé à l'aide d'une préexpérimentation visant la clarté et la pertinence des questions. À la suite des ajustements nécessaires, chaque questionnaire était prêt à être traduit dans une forme électronique permettant la collecte des données.

Dans chaque université, les autorisations relatives à la dimension éthique ont été obtenues avant de procéder à la collecte des données.

4.3. La stratégie de collecte des données selon chaque groupe

Toute la procédure de collecte des données a été confiée à la firme de sondage SOM. Chaque questionnaire a été fourni à cette firme qui les a convertis au format électronique adapté aux sondages en ligne, sauf pour un questionnaire, celui des abandons. Il faut donc comprendre qu'au point de vue méthodologique, l'échantillon de cette étude correspond, pour tous les groupes à l'exception de celui des abandons, à la population des personnes identifiées.

Ainsi, pour les étudiants actifs et diplômés, le sondage a été envoyé à toutes les personnes de la liste par l'entremise du courrier électronique. La date de l'envoi initial est le 3 novembre 2010, quatre rappels ont ensuite été effectués et la collecte s'est terminée le 28 janvier 2011 pour ces deux groupes. Pour les directions et les intervenants, la même procédure a été utilisée auprès de toutes les personnes identifiées. La collecte des données s'est déroulée du 3 février au 1^{er} mars 2011, et deux rappels ont été effectués. Pour les abandons, considérant la difficulté potentielle de les rejoindre par leur adresse électronique de l'établissement universitaire auquel ces personnes étaient inscrites (pour plusieurs universités, la seule adresse de correspondance fournie), il a été décidé de procéder par sondage téléphonique, le questionnaire étant rempli lors de l'entretien.

La partie suivante présente les résultats obtenus à partir de cette collecte de données. Compte tenu des conditions de réalisation de cette étude, dont le temps accordé et les ressources budgétaires et humaines disponibles, il est important de préciser que toutes les données recueillies n'ont pas été exploitées. Plus encore, ce chapitre présente les données les plus pertinentes sans un recoupage de celles-ci en provenance de différentes questions. En effet, bien que cette avenue soit nécessaire pour bien comprendre et nuancer plusieurs des informations présentées dans le rapport, les membres du Groupe de réflexion ont dû se résigner à ne pas procéder à des recoupements, même s'il s'était révélé pertinent de les faire. Il faut donc comprendre que ce sont les résultats les plus révélateurs qui sont ici présentés.

En outre, il est à souligner que malgré une présentation globale des résultats laissant croire à une généralisation de ceux-ci, plusieurs particularités devront être prises en compte lors des analyses plus fines. Par exemple, des différences peuvent exister entre les universités, comme l'offre de formation (modalités de formation ou certains contenus) ou par rapport aux publics étudiants (en nombre ou en caractéristiques). Aussi, des différences géographiques, comme l'étendue du territoire ou des réalités sociale, économique et politique, peuvent exercer une influence sur l'offre de formation des DEP et, par conséquent, sur certaines données recueillies.

4.4. Des données relatives aux personnes répondantes

À partir des informations d'ordre général obtenues, quelques données sont exposées dans les lignes qui suivent, par groupe.

4.4.1. *Les étudiants actifs*

Des 3 167 étudiants actifs à qui un questionnaire a été envoyé, 709 (22,4%) ont complété le sondage. Les taux de réponse, selon les universités, varient de 16,9% à 36,7%. Toutefois, 834 personnes (26,3%) ont entrepris de répondre au questionnaire, donc 125 étudiants actifs n'ont pas rempli l'ensemble du questionnaire. Nous traiterons les réponses que ces 125 étudiants ont données au moment d'analyser les questions particulières auxquelles ils ont répondu.

Il ressort des données recueillies que 81,2% des personnes interrogées sont, au moment de répondre, en enseignement. Cela implique que 18,8% sont des étudiants sans tâche d'enseignement. L'âge moyen des étudiants actifs sondés est de 39,9 ans. Plus de femmes (54,6%) que d'hommes (45,4%) ont répondu. Les répondants enseignent en moyenne depuis 3,4 ans au moment de remplir le questionnaire. Un coup d'œil global aux caractéristiques des personnes répondantes indique que la grande majorité (82,1%) enseigne à taux horaire, soit presque le double du taux observé chez tous les enseignants de la FP en 2009-2010, et qu'environ les deux tiers (63,8%) détiennent une autorisation provisoire d'enseigner, soit 3 fois plus que le taux observé chez tous les enseignants de la FP en 2009-2010 (20,1%). Donnée non négligeable, environ le tiers des personnes répondantes (32,2%) indique occuper un autre emploi que celui d'enseignant, emploi qu'elles occupent en moyenne 26,1 heures par semaine. Enfin, en moyenne, les personnes répondantes estiment à 14 heures par semaine le nombre d'heures consacrées aux études universitaires.

4.4.2. *Les étudiants diplômés*

Ce sont 35 des 166 personnes diplômées (21,1%) qui ont commencé à répondre au sondage, mais ils sont 32 (19,3%) à l'avoir complété. Ce nombre plus restreint de répondants affecte l'importance à accorder aux réponses de ce groupe; une certaine prudence dans l'interprétation des résultats pour ce groupe est donc à prévoir. Les 35 étudiants ont en moyenne 43,3 ans, 75% sont des femmes, 25% des hommes et ils cumulent, en moyenne, 9,3 années d'expérience en enseignement.

4.4.3. *Les abandons*

Ce sont 227 étudiants qui ont abandonné leur programme d'études qui ont répondu aux questions posées lors d'une entrevue téléphonique. Selon les données initiales de la population à l'étude qui indiquent un nombre de 2 280 abandons, nous pouvons dire que 10% de la population constituée, identifiée comme ayant abandonné leur programme d'études, a été rejoint. L'âge moyen est

de 41,4 ans avec 3,5 années d'expérience en enseignement. La répartition selon le genre correspond à celle des étudiants actifs, 53,5 % sont des femmes tandis que 46,3 % sont des hommes. Fait à noter, plus des trois quarts (76,9 %) des abandons détenaient une tolérance d'enseigner. Enfin, 80 % des personnes interrogées ont abandonné avant d'avoir obtenu 18 crédits dans leur programme d'études.

4.4.4. *Les directions*

Des 363 personnes à qui un questionnaire a été envoyé, 164 ont répondu (45,2 %). Environ la moitié des 164 directions (50,6 %) est constituée de directrices et de directeurs de centre de formation professionnelle, alors que l'autre moitié (49,4 %) représente des directions adjointes. Les directeurs ont, en moyenne, 6,2 années d'expérience dans cette fonction, tandis que les directions adjointes ont, en moyenne, 4,4 années d'expérience. Il est intéressant de constater que toutes ces personnes cumulent, en moyenne, 5,0 années d'expérience comme conseiller pédagogique et 11,3 années d'expérience comme enseignant. Enfin, les directions qui ont répondu à cette question affirment connaître aucunement (1,3 %), un peu (18,4 %), modérément (43,4 %), beaucoup (27,0 %) ou parfaitement (9,9 %) le BEP.

4.4.5. *Les intervenants*

Ce groupe de 222 personnes est constitué de 5 sous-groupes : 8,2 % sont des professeurs d'université, 18,4 % des chargés de cours, 4,3 % des professionnels qui interviennent dans les universités, 14,0 % des personnes superviseuses de stage et 55,1 % des enseignants associés ou des mentors qui accompagnent directement les étudiants en stage. C'est donc plus de la moitié des personnes qui compose ce groupe des intervenants qui œuvre directement, selon leur milieu d'appartenance, dans les CFP. Parmi toutes les personnes répondantes, 71,9 % ont déjà enseigné en FP et celles-ci ont, en moyenne, 13,8 années d'expérience à ce titre. Enfin, les intervenants qui se sont prononcés à ce sujet disent connaître aucunement (0,0 %), un peu (7,9 %), modérément (31,4 %), beaucoup (37,2 %) ou parfaitement (23,6 %) le BEP.

5. Les résultats

Selon les prescriptions ministérielles, tous les programmes de formation à l'enseignement professionnel présentent des éléments constitutifs, que nous nommons les composantes, au nombre de huit. Afin d'en évaluer le caractère essentiel, les différents groupes de répondants ont été interrogés quant à la pertinence et à la qualité des composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel. Par la suite, l'évaluation de la capacité des cours à favoriser le développement des compétences attendues est abordée, avant de présenter les facteurs

favorisant la poursuite des études selon divers groupes de répondants. La présentation des résultats se termine par la délicate question de la comparaison entre l'ancien programme de certificat et le nouveau baccalauréat.

5.1. La pertinence des programmes

L'évaluation de la pertinence des composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel a été soumise au jugement de tous les groupes de répondants. Les pourcentages présentés dans le tableau 10.3 correspondent au regroupement des degrés d'accord 5 (« En accord ») et 6 (« Entièrement en accord ») énoncés par chacun de ces groupes.

TABLEAU 10.3. Pertinence des 8 composantes selon les groupes de répondants

Composantes	Actifs	Diplômés	Abandons	Directions	Intervenants
1.1 Cours d'initiation	59,9 %	88,2 %	72,3 %	93,7 %	94,0 %
1.2 Cours de psychopédagogie	–	–	74,2 %	94,4 %	97,3 %
1.3 Stages	61,3 %	79,3 %	83,4 %	90,1 %	97,3 %
1.4 Cours en langue d'enseignement	72,4 %	42,9 %	86,2 %	92,3 %	97,2 %
1.5 Reconnaissance des acquis	76,1 %	84,6 %	81,2 %	94,4 %	98,9 %
1.6 Perfectionnement en enseignement	65,5 %	94,1 %	78,4 %	94,3 %	96,7 %
1.7 Perfectionnement dans le métier	68,0 %	87,5 %	75,7 %	84,9 %	93,8 %
1.8 Test de langue	59,3 %	87,1 %	81,8 %	88,9 %	91,1 %

Il est d'abord à noter l'absence de données chez les étudiants actifs et les diplômés concernant la composante des cours de psychopédagogie. Au moment de développer le questionnaire de ces deux groupes, il a été jugé que cette catégorie, telle que nommée, avait bien peu d'écho chez ces répondants potentiels en fonction des appellations habituellement utilisées dans les universités. En

effet, ce qui est beaucoup plus connu chez les étudiants, ce sont les intitulés des compétences du référentiel qui, pour plusieurs, représentent les cours de psychopédagogie. Il semblait alors préférable d'interroger ces personnes plus en détail, ce qui a été fait ailleurs dans le questionnaire qui leur était destiné. Les données recueillies concernant les éléments détaillés de la composante des cours de psychopédagogie sont présentées à la section où les étudiants actifs et diplômés sont interrogés sur les compétences à l'enseignement.

Un premier constat se dégage à l'examen des degrés d'accord très élevés de tous les groupes quant à la pertinence des huit composantes des BEP. Les résultats ne laissent aucun doute quant à la pertinence des composantes du BEP selon tous les groupes interrogés.

Un deuxième constat s'impose en comparant les pourcentages selon chaque groupe de répondants. Les directions, et surtout les intervenants, accordent les plus hauts taux de pertinence aux composantes, les diplômés et les abandons suivent, et enfin les actifs se prononcent le plus faiblement quant à la pertinence pour chaque composante. Peut-être n'ont-ils pas encore suffisamment de recul concernant leur programme ? Il s'agit d'un phénomène fréquemment observé dans les processus de révision périodique des programmes où les étudiants actifs tendent à juger plus sévèrement que les membres des autres groupes interrogés. Malgré cela, pour ce groupe des étudiants actifs, ce sont au minimum 60 % des personnes répondantes et jusqu'à 76 % pour la composante de la reconnaissance des acquis qui, globalement, confirment la pertinence des composantes du programme. Ces données ne laissent aucun doute sur cette dimension.

Un autre constat intéressant concerne les abandons, qui jugent très favorablement la pertinence de toutes les composantes du BEP.

5.2. La qualité des programmes

Concernant un sujet aussi délicat que la qualité des formations offertes, nous avons posé directement la question à quatre des cinq groupes de répondants quant à la qualité des programmes de formation à l'enseignement professionnel offerts dans les universités.

Pour les étudiants actifs et diplômés, une échelle de qualité en six points a été utilisée (« 1. Médiocre » ; « 2. Mauvaise » ; « 3. Plutôt mauvaise » ; « 4. Plutôt bonne » ; « 5. Très bonne » ; « 6. Excellente »). Le tableau 10.4 présente les résultats les plus pertinents concernant trois des six niveaux.

TABLEAU 10.4. Qualité du baccalauréat en enseignement professionnel selon les étudiants actifs et diplômés

Qualité du BEP	Actifs	Diplômés
Excellente	11,4 %	28,1 %
Très bonne	31,1 %	43,8 %
Plutôt bonne	39,9 %	28,1 %
Total niveaux 4, 5 et 6	82,4 %	100 %

Ce sont donc, en moyenne, plus de 4 étudiants actifs sur 10 qui considèrent comme très bonne ou excellente la qualité du programme de formation dans lequel ils sont inscrits. L'ajout du degré d'accord 4 (« Plutôt bonne ») révèle la très forte proportion des étudiants actifs à considérer positivement la qualité du BEP. L'évaluation de la qualité du BEP est encore plus élevée de la part des étudiants diplômés. Ils sont, en moyenne, plus de 7 sur 10 à affirmer que le programme suivi était de très bonne ou d'excellente qualité.

Pour ce qui est des intervenants et des directions, c'est une échelle en cinq points qui a été utilisée : « 1. Médiocre » ; « 2. Mauvaise » ; « 3. Moyenne » ; « 4. Bonne » ; « 5. Excellente ». Le tableau 10.5 expose les données pertinentes.

TABLEAU 10.5. Qualité du baccalauréat en enseignement professionnel selon les intervenants et les directions

Qualité du BEP	Intervenants	Directions
Excellente	21,9 %	9,2 %
Bonne	60,1 %	49,6 %
Moyenne	16,9 %	36,6 %

Les intervenants sont, en moyenne, plus de 8 sur 10 (82 %) à affirmer que les programmes offerts sont de bonne ou d'excellente qualité. De leur côté, presque 6 directions sur 10 (58,8 %) indiquent que les programmes de baccalauréat à l'enseignement professionnel offerts sont de bonne ou d'excellente qualité.

Le jugement des directions est de façon générale plus sévère que celui des intervenants concernant la qualité du BEP. Rappelons que les directions indiquaient connaître moins le BEP, voire beaucoup moins, que les intervenants.

Ensuite, c'est la qualité des composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel qui a été soumise au jugement de 3 des 5 groupes. En fait, nous avons jugé que les directions et les personnes intervenantes étaient trop éloignées de la réalité des programmes universitaires de formation à l'enseignement professionnel pour répondre adéquatement à cette dimension de la qualité, une bonne connaissance des composantes étant, bien entendu, nécessaire. De plus, il peut s'avérer difficile pour une direction de CFP de connaître les particularités de 2, voire de 3 programmes universitaires différents, selon les choix des enseignants qui y œuvrent. Pour ce qui est des intervenants, on peut penser qu'il était difficile de ne pas avoir une vision biaisée de leur programme de formation, tandis que pour d'autres, il était difficile de connaître l'ensemble du programme.

Aussi, pour ce qui est de la composante du test de langue, nous n'avons pas interrogé les personnes répondantes quant à sa qualité puisqu'il nous apparaissait non pertinent de le faire. Les pourcentages présentés dans le tableau 10.6 correspondent au regroupement des degrés d'accord 5 (« En accord ») et 6 (« Entièrement en accord ») énoncés par les personnes répondantes.

Encore ici, en observant le tableau 10.6, un constat s'impose : tous les groupes interrogés croient en la qualité des composantes des programmes offerts. Les pourcentages sont très apparentés à ceux relevés pour la pertinence. Le deuxième constat permet de présenter, selon un ordre décroissant d'accord, les 3 groupes de répondants comme suit : les étudiants diplômés, les abandons et les étudiants actifs.

TABLEAU 10.6. Qualité des 7 composantes selon les 3 groupes d'étudiants

Composantes	Actifs	Diplômés	Abandons
1.1 Cours d'initiation	57,6 %	88,2 %	74,9 %
1.2 Cours de psychopédagogie	55,5 %	79,6 %	67,9 %
1.3 Stages	70,1 %	80,0 %	79,0 %
1.4 Cours en langue d'enseignement	72,4 %	42,9 %	82,8 %
1.5 Reconnaissance des acquis	71,1 %	96,2 %	71,2 %
1.6 Perfectionnement en enseignement	67,1 %	89,5 %	72,7 %
1.7 Perfectionnement dans le métier	67,1 %	87,5 %	67,1 %

Le troisième constat surprend, comme pour la pertinence. Ceux qui ont abandonné leur programme évaluent plus positivement la qualité des composantes du programme que les étudiants actifs.

Après les composantes du programme, voyons les résultats obtenus concernant les principales compétences à l'enseignement soumises au jugement de quatre groupes de répondants.

5.3. Les compétences à l'enseignement

Le référentiel de formation à l'enseignement comporte 12 compétences. Le Groupe de réflexion a soumis, volontairement, 8 compétences au jugement de 4 groupes de répondants. Seul le groupe des abandons n'a pas été interrogé sur le sujet. Nous avons décidé de ne pas soumettre les compétences 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 ») et 11 (« S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ») au jugement des personnes répondantes. Il a aussi été décidé de combiner les compétences 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 ») et 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 visés »). Le choix de combiner les compétences 9 et 10 s'explique par leur parenté. Le choix de ne pas soumettre la compétence 2 s'explique par le fait qu'elle est analysée ailleurs dans la recherche (mais non présentée ici), tandis que dans les deux autres cas (compétences 1 et 11), elles sont plus difficilement opérationnalisées, sous forme d'activités pédagogiques par exemple, dans tous les programmes d'études.

Chaque pourcentage présenté dans le tableau 10.7 correspond au regroupement des degrés d'accord 5 (« En accord ») et 6 (« Entièrement en accord ») énoncés par les groupes de répondants quant à la capacité des programmes de formation à développer les compétences du référentiel présentées.

Sans répéter les constats déjà effectués concernant la qualité et la pertinence des composantes, certaines des mêmes observations s'appliquent ici. Les répondants sont, de façon générale, d'accord quant à la capacité du BEP à développer ces compétences du référentiel. Les commentaires suivants touchent plus particulièrement les taux observés chez les étudiants actifs et certaines compétences soumises au jugement des personnes répondantes.

Chez les étudiants actifs, 4 des 8 compétences obtiennent un pourcentage d'accord plus bas. Ces compétences sont : gérer la classe (52,2%), adapter ses interventions aux besoins des élèves en difficulté (47,2%), intégrer les TIC (51,0%) et coopérer avec les partenaires et les collègues enseignants (46,5%). L'explication la plus plausible tient au fait que les compétences sont, dans le BEP, prises en compte de façon progressive. Ainsi, de façon générale, les programmes visent

prioritairement les compétences qui composent la catégorie des compétences de l'acte d'enseigner (concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, piloter des situations d'enseignement-apprentissage, évaluer les compétences des élèves, agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions). Ensuite, progressivement, les autres compétences du référentiel, à l'exception, bien entendu, du français qui constitue une préoccupation majeure et constante dès le début du programme, sont travaillées.

TABLEAU 10.7. Capacité des programmes de formation à développer les compétences du référentiel

Compétences	Actifs	Diplômés	Directions	Interv.
Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage	63,8 %	84,8 %	92,0 %	96,2 %
Piloter des situations d'enseignement-apprentissage	60,1 %	81,8 %	94,2 %	94,5 %
Gérer la classe	52,2 %	84,8 %	74,6 %	87,6 %
Évaluer les compétences des élèves	57,7 %	78,8 %	91,2 %	93,3 %
Adapter ses interventions aux besoins des élèves en difficulté	47,2 %	75,8 %	70,9 %	79,0 %
Intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC)	51,0 %	75,8 %	83,7 %	90,3 %
Coopérer avec les partenaires et les collègues enseignants	46,5 %	75,8 %	81,1 %	88,4 %
Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	65,6 %	78,8 %	87,3 %	93,9 %

Enfin, comme chez les étudiants actifs, la compétence à gérer la classe et celle visant à adapter ses interventions aux besoins des élèves en difficulté attirent l'attention chez les directions et les personnes intervenantes. Malgré le très fort taux d'accord (plus de 70 %), ce sont les deux compétences qui récoltent le moins d'appui chez ces deux groupes. Ce sont certainement deux compétences cruciales quant au bon déroulement des formations offertes dans les CFP.

5.4. Les facteurs favorisant la poursuite des études

Différents facteurs favorisant la poursuite des études ont été soumis à tous les groupes de répondants. D'abord, les étudiants actifs, diplômés et ayant abandonné devaient indiquer leur niveau d'accord sur la possibilité que ces facteurs

puissent favoriser la poursuite de leurs études. Ensuite, les directions de même que les personnes intervenantes ont aussi été interrogées sur les facteurs qui favorisent la persévérance dans les études universitaires.

Les pourcentages présentés dans le tableau 10.8 correspondent au regroupement des taux d'accord 5 (« En accord ») et 6 (« Entièrement en accord ») des personnes répondantes.

TABLEAU 10.8. Facteurs favorisant la persévérance des étudiants actifs, diplômés et ayant abandonné

Facteurs	Actifs	Diplômés	Abandons
L'intérêt pour la profession enseignante	62,4 %	87,5 %	68,8 %
L'intérêt pour les études	55,1 %	90,6 %	71,9 %
Les possibilités d'emplois en enseignement professionnel	61,5 %	73,3 %	63,5 %
Les perspectives de carrière en enseignement professionnel	58,1 %	77,4 %	54,1 %
Le temps pour poursuivre vos études	40,4 %	68,8 %	30,2 %
La conciliation entre le travail et les études	35,5 %	68,8 %	27,3 %
La conciliation entre la vie personnelle et les études	39,5 %	68,8 %	43,7 %
Les aptitudes requises pour ces études	74,1 %	87,5 %	84,3 %
Les exigences réalistes des cours	57,4 %	68,8 %	72,5 %
Les exigences réalistes des stages	55,2 %	69,0 %	70,1 %
Le test de certification en français	52,0 %	–	–
Les conditions facilitantes offertes par le CFP	54,5 %	63,3 %	61,6 %
Les ressources financières suffisantes	56,7 %	64,5 %	66,8 %
La sécurité d'emploi en enseignement professionnel	52,5 %	74,2 %	57,0 %
La durée des études	30,3 %	62,5 %	29,6 %
La proximité du lieu de formation	61,7 %	65,6 %	66,2 %
L'attraction des conditions dans son métier	–	65,6 %	–
Le soutien des proches	–	84,4 %	–
La fierté de faire des études universitaires	–	81,3 %	–

5.4.1. Pour les étudiants

Pour les étudiants actifs, on remarque que «les aptitudes requises pour ces études» sont identifiées comme le premier motif de persévérance (74,1%). Viennent ensuite, et presque à égalité, «l'intérêt pour la profession enseignante» (62,4%), «la proximité du lieu de formation» (61,7%) et «les possibilités d'emploi en enseignement professionnel» (61,5%). Par contre, les motifs de persévérance des études, qui obtiennent un niveau d'accord moins élevé, sont «la durée des études» (30,3%), «la conciliation entre le travail et les études» (35,5%), «la conciliation entre la vie personnelle et les études» (39,5%), et «le temps pour poursuivre vos études» (40,4%).

Pour les étudiants diplômés, «l'intérêt pour les études» et «l'intérêt pour la profession enseignante» recueillent respectivement 90,6% et 87,5% d'assentiment comme facteur favorisant la persévérance dans les études universitaires. Dans la même proportion, on trouve «les aptitudes requises pour ces études». Notons que chez les étudiants diplômés, des énoncés supplémentaires leur étaient proposés et deux d'entre eux enregistrent un fort taux d'accord. «Le soutien des proches» (84,4%) de même que «la fierté de faire des études universitaires» (81,3%) sont des éléments reconnus comme des adjuvants à la persévérance. Chez ces étudiants diplômés, «la durée des études» reçoit 62,5% d'accord, un écart important en comparaison des deux autres groupes de répondants.

Les étudiants, qui ont abandonné leur programme, étaient eux aussi appelés à se prononcer sur des facteurs qui auraient pu favoriser la persévérance. L'énoncé sur «les aptitudes requises pour ces études» se démarque en obtenant l'accord de 84,3% des personnes répondantes. «L'intérêt pour les études» (71,9%) de même que «les exigences réalistes des cours» (72,5%) et «les exigences réalistes des stages» (70,1%) retiennent également l'attention. Pour «la durée des études», le pourcentage d'accord rejoint celui des étudiants actifs avec 29,6%. Les mêmes 3 autres facteurs trouvés chez les actifs ont un niveau d'accord plus bas : «la conciliation entre le travail et les études» (43,7%), «la conciliation entre la vie personnelle et les études» (27,3%) et «le temps pour poursuivre vos études» (30,2%).

Enfin, lors de l'appel téléphonique, on demandait aussi à chaque répondant d'indiquer la raison principale justifiant l'interruption de ses études en enseignement professionnel. Plusieurs raisons sont invoquées et il apparaît que seules quelques-unes d'entre elles sont répétées de manière significative. Le changement de carrière ou de formation est la raison la plus souvent citée (25,1%), tandis que le manque de temps revient relativement souvent (11,6%). Certains motifs se dégagent des autres avec environ 6% des répondants ; la rareté des emplois (6,5%), la précarité d'emploi (6,0%) et l'obtention d'un certificat, d'un brevet ou d'un permis d'enseigner (6,0%).

5.4.2. Pour les directions et les intervenants

Le même exercice a été réalisé avec les directions des centres de formation et les intervenants dans les programmes. Les personnes interrogées devaient se prononcer sur le fait que les énoncés puissent, ou non, favoriser la réussite du projet d'études des enseignants inscrits au BEP. Le tableau 10.9 les expose.

TABLEAU 10.9. Facteurs favorisant la persévérance selon les directions et les personnes intervenantes

Éléments de persévérance	Directions	Intervenants
L'obtention d'un brevet d'enseignement à la fin de la formation universitaire	75,2 %	90,6 %
Les meilleures perspectives d'emploi avec le diplôme	66,4 %	81,8 %
Le soutien offert par les universités	50,4 %	81,7 %
Le soutien offert par la commission scolaire (pour ceux qui enseignent)	56,9 %	74,4 %
Le soutien offert par l'établissement de formation (pour ceux qui enseignent)	80,3 %	82,2 %
L'obtention d'un poste permanent	68,6 %	77,4 %
L'amélioration de leurs compétences en enseignement	83,9 %	93,4 %
La supervision reçue lors des stages d'enseignement pendant leur formation universitaire	63,5 %	89,3 %
La réalisation d'un stage d'enseignement en cours d'emploi (pour ceux qui enseignent)	66,4 %	89,7 %
L'obtention d'un remboursement des frais de scolarité par la commission scolaire (pour ceux qui enseignent)	59,1 %	83,7 %
La diversité des modes de formation (cours en ligne, cours intensifs, enseignement individualisé ou horaire de cours variable)	71,5 %	91,8 %

Premier constat, les personnes intervenantes sont, pour tous les facteurs de persévérance présentés, toujours plus en accord que les directions, allant jusqu'à un écart de plus de 30 points de pourcentage concernant « le soutien offert par les universités ». De leur côté, les directions retiennent principalement deux facteurs de persévérance, l'un plus individuel et l'autre faisant référence à leur établissement. Ainsi, « l'amélioration de leurs compétences en enseignement » (83,9%) devrait, selon les directions, motiver les enseignants à terminer leur baccalauréat. On remarque que les directions s'identifient comme faisant

partie de l'équation, car elles nomment « le soutien offert par l'établissement de formation » (80,3%) comme un des facteurs importants de la persévérance des enseignants. *A contrario*, les directions ne semblent pas penser que « le soutien offert par les universités » puisse faire une aussi grande différence, puisque c'est le facteur avec lequel elles sont le moins en accord (50,4%). Dans le même sens, « le soutien offert par la commission scolaire (pour ceux qui enseignent) » obtient 56,9% d'accord.

Les personnes intervenantes adoptent une autre perspective. Bien qu'elles retiennent aussi « l'amélioration des compétences en enseignement » (93,4%) comme premier facteur de persévérance des enseignants dans leur projet d'études, elles s'attardent davantage au mode de dispensation et à la finalité du programme que ne le font les directions. En effet, de nombreux intervenants sont en accord avec le fait que « la diversité des modes de formation » (91,8%) et « l'obtention du brevet d'enseignement à la fin de la formation universitaire » (90,6%) sont des facteurs importants de la persévérance. Probablement en raison de leur statut les liant aux universités, ces personnes identifient proportionnellement plus souvent « le soutien offert par les universités » que les directions (81,7% par rapport à 50,4%) comme facteur favorisant la persévérance. De même, la « réalisation d'un stage d'enseignement en cours d'emploi » (89,7%) et la « supervision reçue lors des stages » (89,3%) retiennent positivement leur attention. Le « remboursement des frais de scolarité par la commission scolaire » constitue une autre divergence entre les directions et les personnes intervenantes, ces dernières le percevant, en proportion, comme un facteur important (83,7%), alors qu'il obtient un bien moindre appui de la part des directions (59,1%).

5.5. La comparaison entre le baccalauréat et le certificat en enseignement professionnel

Des réponses données à la question ouverte à la fin du questionnaire par des répondants traitent de la lourdeur de la tâche en enseignement et de la durée du baccalauréat comme des facteurs compliquant la poursuite du programme. En conséquence, plusieurs suggestions touchent ces aspects, souvent dans une perspective de comparaison entre le baccalauréat et l'ancien programme de certificat en enseignement professionnel. Au total, ce sont 290 suggestions sur 1 298 reçues (22,3%) qui proposent des améliorations en ce sens.

La grande majorité des répondants (290 réponses) estime que le baccalauréat est trop long et, ce faisant, trop lourd à compléter pour des enseignants qui cumulent différents statuts simultanément. Plusieurs directions, étudiants actifs ou personnes ayant abandonné le programme et qui ont donné leur opinion sur cette question, prônent un retour au programme de certificat de 30 crédits. Les arguments touchent parfois la difficulté de recrutement du personnel, alors

que les autres sentent une forme d'injustice par rapport à leurs collègues qui détiennent un certificat et qui sont tout de même, à leurs yeux, d'excellents enseignants. Toutefois, on rencontre beaucoup plus souvent des personnes qui souhaitent une diminution du nombre de crédits, dans un scénario où la durée du baccalauréat passerait de 120 à 90 crédits. Cette suggestion est plus fréquemment rencontrée que le retour au certificat.

Des directions mentionnent que l'expérience est plus importante que le diplôme et qu'un certificat facilite grandement le recrutement de personnes qualifiées en industrie pour les attirer dans l'enseignement.

Par ailleurs, les directions et les personnes intervenantes devaient, dans leur questionnaire, particulièrement se prononcer quant à la capacité du baccalauréat à mieux former les enseignantes et les enseignants que l'ancien programme de certificat de 30 crédits. Comme le montre le tableau 10.10, les deux tiers (66,9 %) des intervenants répondent à cette question par l'affirmative, alors que 40,4 % des directions en font autant. Les directions sont proportionnellement plus nombreuses à ne pas connaître le programme de certificat, et sont aussi proportionnellement plus nombreuses que les intervenants à répondre par la négative (34,8 % par rapport à 24,6 %), indiquant ainsi que le baccalauréat ne forme pas mieux que l'ancien certificat.

TABLEAU 10.10. Le baccalauréat permet-il de mieux former les enseignants que le certificat ?

	Intervenants	Directions
Oui	66,9 %	40,4 %
Non	24,6 %	34,8 %
Ne sait pas	0,0 %	11,3 %
Ne connaît pas l'ancien programme de certificat	8,6 %	13,5 %

Une fois que ces répondants s'étaient prononcés sur cette question, ils devaient expliciter leur réponse dans une question ouverte. Parmi les directions favorables au baccalauréat, on note un bon nombre d'entre elles qui estime que le programme axé sur le développement des 12 compétences permet de mieux préparer et former les enseignants à la réalité qu'ils doivent affronter en FP. Selon elles, la plus grande variété de cours et de situations d'apprentissage correspond mieux aux besoins des centres de formation. Cela dit, ces directions n'excluent pas le fait que le baccalauréat soit trop long et notent que les exigences,

au regard notamment de la maîtrise de langue, poussent certains enseignants à choisir d'enseigner à taux horaire ou encore provoquent des pénuries dans certains secteurs.

Pour ce qui est des directions qui préfèrent le certificat au baccalauréat, certaines estiment que le certificat procure une formation suffisante en pédagogie et en didactique. À leur avis, un certificat bonifié par des stages serait un modèle amplement suffisant. Selon ces directions, le baccalauréat dans sa forme actuelle décourage trop de nouveaux candidats. Le certificat permettrait d'endiguer une éventuelle pénurie d'enseignants dans certains secteurs.

De leur côté, les intervenants sont majoritairement en faveur du baccalauréat puisque, selon leurs réponses, la formation y est plus complète et plus adaptée aux besoins actuels en pédagogie. La présence plus marquée de la formation pratique, par l'intermédiaire des stages, est un avantage certain sur le certificat. L'occasion ainsi créée d'enseigner sous la supervision d'une équipe (enseignant associé et personne superviseure) est un atout important à la formation des enseignants. Les personnes intervenantes mentionnent également la portée du baccalauréat concernant la reconnaissance sociale des enseignants de la FP.

Certains intervenants préfèrent toutefois le certificat au baccalauréat. Parmi ces personnes, quelques-unes indiquent que des étudiants sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage rendant plus ardue la réalisation du programme. Selon ces intervenants, le nombre de ces étudiants serait relativement élevé et on doit trouver un moyen de les aider. Un bon programme de certificat, dans une forme peut-être plus longue que 30 crédits, permettrait de combler les lacunes d'enseignants déjà en exercice, permettant d'éviter un programme de baccalauréat trop long et redondant. Ces intervenants estiment que, à l'instar des directions, l'exigence du baccalauréat décourage de nombreuses personnes qui pourraient enseigner leur métier, mais qui sont rebutées par la lourdeur des exigences.

Conclusion

La démarche entreprise, les actions posées, le travail effectué et le rapport déposé par le Groupe de réflexion, en réponse à la demande précise de la Table MELS-universités, permettent initialement un regard global sur une nouvelle réalité dont on ne peut souhaiter qu'elle soit davantage analysée. En effet, ces premières constatations de même que certaines autres, présentées dans le rapport du Groupe de réflexion, sont révélées à partir d'un survol des données obtenues et d'un premier niveau d'analyse de celles-ci. Toutes les données recueillies, de même que les premières interprétations de celles-ci, méritent d'être plus finement analysées avant de tirer quelques conclusions hâtives ayant des répercussions,

entre autres, sur les programmes en cause. Il ne faut pas perdre de vue qu'un premier tour de roue du BEP est à peine complété, quelques diplômés seulement ayant été recensés. Il faut ainsi garder en tête que, lors du processus de recueil des données, les informations fournies par les universités concernant les étudiants étaient celles disponibles lors de la session d'automne 2010, 7 ans seulement après la mise en place du BEP de 120 crédits. Or, pour les diplômés, par exemple, la durée pour compléter le programme ne peut être comparée à celle de tous les autres programmes de formation à l'enseignement et il serait erroné de conclure, en comparaison avec ces autres programmes, que la durée pour compléter un BEP est trop longue. Il est évident que le nombre de diplômés au BEP augmentera au cours des prochaines années et des données plus pertinentes pourront être recueillies.

Nous croyons cependant que l'analyse ici présentée éclaire un premier enjeu, central, relatif aux programmes de formation à l'enseignement professionnel. Les données recueillies montrent certainement la qualité et la pertinence des programmes de formation à l'enseignement professionnel au Québec depuis leur implantation en 2003. Ce regard global ne permet toutefois pas de conclure que tous les programmes présentent les mêmes qualités ou niveaux d'appréciation de la part des répondants. Par ailleurs, les données recueillies révèlent des difficultés relatives à la conciliation entre la vie personnelle, le travail et les études de même qu'à la durée des études en lien avec la persévérance des étudiants dans le programme de formation. Ces résultats mettent donc en lumière l'existence d'une logique de formation, celle à l'enseignement professionnel, très différente de tous les autres programmes de formation à l'enseignement au Québec, sauf pour les nouveaux programmes de maîtrise qualifiante. Cette ressemblance est certainement source de questionnements, d'analyse et de travaux de comparaison plus poussés.

Pris isolément, cet enjeu d'une logique propre aux programmes de formation à l'enseignement professionnel est suffisamment important pour justifier d'autres recherches. Toutefois, il s'inscrit dans un ensemble plus grand et partage son importance avec l'enjeu de la qualification du personnel enseignant au secteur professionnel. Cet enjeu est plus complexe, en ce sens qu'il doit conjuguer les exigences ministérielles, dont celles du règlement sur la qualification légale d'enseigner et du référentiel de formation à l'enseignement, la réalité des milieux de travail que sont les CFP où la majorité des étudiants enseignent et, bien entendu, les programmes de formation à l'enseignement qui sont, en respect de l'indépendance des établissements, différents d'une université à l'autre. Diverses données recueillies touchent l'une ou l'autre de ces réalités et informent, même partiellement, sur ces enjeux, sans toutefois prétendre à ce premier niveau un éclairage complet.

Nous réitérons donc qu'il est nécessaire de pousser plus loin le travail d'analyse des données en fonction des recommandations du rapport du Groupe de réflexion, certes, mais aussi d'autres pistes qui n'ont pu être identifiées en fonction du niveau d'analyse effectué jusqu'à maintenant dans le rapport. En effet, le croisement de certaines données pourra offrir un portrait, nécessaire et très révélateur, permettant de cibler des pistes de recherche à fouiller. En somme, il convient de rappeler que ces enseignants de la formation professionnelle sont dans une situation très particulière de formation initiale à l'enseignement. Compte tenu de ces conditions chargées de contraintes, la formation universitaire obligatoire en enseignement doit en tenir compte, d'où la spécificité de sa logique de formation par rapport aux autres programmes de formation à l'enseignement. Il importe de considérer ces particularités, sans pour autant négliger la qualité afin que ces enseignants puissent être à la hauteur de l'important mandat social qui leur est confié.

Références

- BALLEUX, A. (2006). «Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires», *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 36, n° 1, p. 29-48.
- BALLEUX, A. et T. PEREZ-ROUX (DIR.) (2011). «Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation», *Recherches en éducation*, n° 11.
- BESSIN, M., C. BIDART et M. GROSSETTI (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.
- DESCHENAUX, F. et C. ROUSSEL (2008). «L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 11, n° 1, p. 1-16.
- DESCHENAUX, F. et C. ROUSSEL (2010a). «De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire», *Pensée plurielle*, vol. 24, n° 2, p. 131.
- DESCHENAUX, F. et C. ROUSSEL (2010b). «De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel», *Éducation et francophonie*, vol. 38, n° 1, p. 92-108.
- DESCHENAUX, F. et C. ROUSSEL (2011). «L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec», *Recherches en éducation*, n° 11 (numéro thématique : Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation), p. 15-26.
- DESCHENAUX, F., C. ROUSSEL et M. ALEXANDRE (2015). «La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle?», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 30, p. 71-83.
- GAGNÉ, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Chicoutimi.

- GROSSETTI, M. (2010). « Imprévisibilité et irréversibilité : les composantes des bifurcations », dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grossetti (dir.), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, p. 147-159.
- GROSSMANN, S. (2011). « Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel », *Recherches en éducation*, n° 11 (numéro thématique : Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation), p. 67-82.
- LANDRY, C. et É. MAZALON (1995). « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 4, p. 781-808.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2006*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2014). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Édition 2012*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NEGRONI, C. (2005). « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 119, p. 311-331.
- PROULX, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*, Montréal, Chenelière Éducation.
- ROUSSEL, C. et F. DESCHENEAUX (2010). « La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre », *Formation et profession*, vol. 17, n° 2, p. 17-20.
- TARDIF, M. et F. DESCHENEAUX (2014). « Les étudiants "sans tâche" d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique », *McGill Journal of Education*, vol. 49, n° 1, p. 131-154.