



Université du Québec  
à Rimouski

**LES DIFFICULTÉS LIÉES AU DÉPLOIEMENT DES COMPÉTENCES  
PROFESSIONNELLES  
CHEZ LES ENSEIGNANTS D'EXPÉRIENCE DU SECONDAIRE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise de recherche en éducation  
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

Par

© **MARC FILLION**

Juin 2020



Composition du jury :

M. Jean-François Boutin, président du jury, UQAR, campus de Lévis

M. Abdellah Marzouk, directeur de recherche, UQAR, campus de Lévis

Mme Marie-Andrée Pelletier, examinatrice externe, Université TELUQ

Dépôt initial le 24 janvier 2020

Dépôt final le 1<sup>er</sup> juin 2020



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les gens qui m'ont permis d'accomplir ce projet. Des personnes généreuses et sensibles. Des êtres précieux. Au premier chef, mon directeur de maîtrise à l'UQAR, monsieur Abdellah Marzouk. Un homme de cœur. Un coureur de fond. Jamais il n'a cessé de me prodiguer de sages conseils (et des ouvrages de référence...) malgré la piste longue et sinueuse dans laquelle mon projet l'entraînerait. Merci, Abdellah. Tu m'as aidé plus que tu ne le crois sans doute. Comment ne pas remercier également monsieur Jean-François Boutin, professeur à l'UQAR, pour les expériences universitaires qu'il m'aura permis de vivre, m'amenant à réfléchir à des aspects de l'enseignement qui m'échappaient. Merci également à mon directeur d'établissement, monsieur Éric Pouliot, pour la grande souplesse dont il a fait preuve à m'accorder le temps nécessaire pour mener à bien ma démarche et pour son biais favorable pour la recherche scientifique. Merci à tous mes collègues de la commission scolaire des Navigateurs qui ont accepté de participer à ma recherche.

Enfin, mon projet n'aurait pas été possible sans l'appui indéfectible de ma conjointe Josée qui, par son exemple, m'a inspiré à aller au bout de mon rêve. Ton légendaire désir d'apprendre est contagieux, Josée. Merci. À Emmanuel, Marguerite, Béatrice et Élizabeth, je dis merci d'avoir su pallier mon absence... et d'avoir accepté des tâches ménagères additionnelles.

Apprendre n'aura jamais été aussi stimulant.



## AVANT-PROPOS

Le document que vous tenez actuellement entre les mains est un objet de fierté depuis longtemps convoité. Il représente l'aboutissement d'un projet sagement enfoui dans mon cœur et dans ma tête depuis nombre d'années, un projet qu'il n'était envisageable de mener à terme qu'une fois toutes les conditions de sa réalisation réunies. Elles l'ont été.

Le lecteur ne peut le savoir d'emblée, mais mon projet de maîtrise s'est entamé sur le tard, à un moment où ma carrière d'enseignant avait pris son envol depuis longtemps déjà. Où elle aurait pu passer en mode atterrissage d'ailleurs. Ma démarche n'avait aucune visée pécuniaire ni de retombées objectivement envisageables, sinon les connaissances qu'elle m'apporterait. Et les défis. Et le dépassement de soi. Elle aura comblé toutes ses promesses.

Je rêvais d'un projet qui pourrait apporter autant de questions que de réponses, dans la mesure où il susciterait la discussion parmi mes collègues et qu'il me permettrait d'apprendre. Je me suis intéressé aux enseignants en difficulté. La logique veut que tous les efforts soient consentis à aider les élèves en difficulté et beaucoup d'énergie est investie dans une semblable mission. Mais se pourrait-il que des enseignants ne soient plus en mesure d'accomplir cette mission et que le système les laisse sans ressource pour y arriver? Je crois pour ma part que plus d'un enseignant souffre en silence, emmuré dans sa salle de classe à attendre que les années le séparant de la retraite s'écoulent. Comment penser alors que les objectifs de la guerre à l'échec scolaire soient un jour atteints si le bras armé par lequel on s'attaque au problème est meurtri?

Or, qu'est-ce au juste qu'un enseignant en difficulté? Existe-t-il un standard pour l'établir? Le DSM-5<sup>1</sup> lui réserve-t-il un chapitre? Est-ce même possible de le définir? Tant de questions qui décuplaient les possibilités de recherches, mais qui entamaient sérieusement mon envie de les entreprendre.

Mon projet a mûri. J'ai choisi d'inverser l'ordre des mots et de m'intéresser aux difficultés vécues par les enseignants puisque tous en vivent, à leur mesure. J'espère que ma recherche pourra aider la communauté scolaire.

---

<sup>1</sup> *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.



## RÉSUMÉ

La profession enseignante au secondaire a subi de profondes mutations à bien des égards depuis plusieurs années. Ces changements exercent une pression que bon nombre de professionnels de l'enseignement, surtout les débutants, peinent à gérer, engendrant des difficultés toujours croissantes que les écrits scientifiques ont assez bien documentées. Toutefois, les études portant sur ces questions laissent de côté certains aspects qu'il nous semble important de décrire, notamment les difficultés qu'éprouvent les enseignants d'expérience à l'égard des compétences professionnelles qu'on leur demande de mettre en œuvre. Les objectifs de la présente étude consistent donc d'une part à identifier les difficultés vécues par les enseignants d'expérience dans leur pratique au regard de l'atteinte des douze compétences en enseignement édictées par le ministère de l'Éducation du Québec et d'autre part à préciser les causes de ces difficultés.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, les approches quantitative et qualitative ont été utilisées. Tout d'abord, un questionnaire autoadministré de 54 questions avait pour but d'établir un palmarès des compétences professionnelles les plus problématiques. Il a été complété par 163 enseignants du secondaire (n=163) à l'emploi de la commission scolaire des Navigateurs (CSDN), toutes matières confondues, qui comptaient minimalement 5 années d'expérience. Par la suite, la technique du groupe nominal (Van de Ven, Delbecq, & Koenig Jr, 1976) a été utilisée pour identifier les causes des difficultés répertoriées. L'entrevue regroupait trois femmes et cinq hommes qui avaient préalablement complété le questionnaire.

Après analyse, il apparaît que deux compétences professionnelles parmi les douze que compte le Référentiel des compétences en enseignement sont plus problématiques aux yeux des participants : la compétence *Adaptation des interventions aux élèves en difficulté* et la compétence *Intégration des TIC à l'enseignement-apprentissage*.

Mots clés : compétences, difficulté, référentiel.



## ABSTRACT

The high school teaching profession has undergone profound changes in many ways over the past several years. These changes are exerting pressure that many education professionals, especially beginners, are struggling to cope with, causing ever-increasing difficulties that scientific literature has documented fairly well so far. However, studies on these difficulties leave aside two aspects that we think important to describe: the difficulties experienced teachers encounter on the one hand, and those related to professional skills that they are asked to apply on the other hand. The objective of this study therefore consists in identifying the difficulties experienced by teachers of experience in their practice with regard to the achievement of the twelve teaching skills enacted by the Ministry of Education of Quebec as well as in specifying the causes of these difficulties.

To achieve the research objective, quantitative and qualitative approaches were used. First, a self-administered questionnaire of 54 questions aimed to establish a list of the most problematic professional skills. It was completed by 163 secondary teachers ( $n = 163$ ) employed by the School Board of Navigateurs (CSDN), all subjects combined, who had 5 years of experience. Subsequently, the nominal group technique (Van de Ven, Delbecq, & Koenig Jr, 1976) was used to identify the causes of the listed difficulties. The interview included three women and five men who had previously completed the questionnaire.

After analysis, it appears that two of the 12 professional skills in the Teaching Competence Framework are more problematic in the eyes of the participants: the skill for *adapting interventions* and the skill for *integrating* ICT into teaching and learning.

Keywords: skills, difficulty, frame of reference.



# TABLE DES MATIÈRES

|  |      |
|--|------|
| REMERCIEMENTS .....  | vii  |
| AVANT-PROPOS .....   | ix   |
| RÉSUMÉ.....  | xi   |
| ABSTRACT.....  | xiii |
| TABLE DES MATIÈRES.....  | xv   |
| LISTE DES TABLEAUX .....   | xvii |
| LISTE DES FIGURES .....  | xix  |
| INTRODUCTION.....  | 1    |
| CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....                               | 3    |
| 1.1 Le « malaise enseignant » à travers l'évolution de la profession ..... | 3    |
| 1.2 Les caractéristiques du travail enseignant au secondaire .....         | 6    |
| 1.3 Les compétences professionnelles en contexte québécois.....            | 8    |
| 1.4 Problème de recherche.....   | 9    |
| 1.5 Objectif et questions de recherche.....                                | 10   |
| 1.6 Pertinence scientifique et sociale .....                               | 11   |
| CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL .....                                       | 13   |
| 2.1 La notion de compétence .....  | 13   |
| 2.2 Le référentiel des compétences en enseignement.....                    | 15   |
| 2.3 Le déploiement des compétences .....                                   | 18   |
| 2.4 La notion de difficulté .....  | 19   |
| CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE .....  | 21   |
| 3.1 L'approche méthodologique.....   | 21   |
| 3.2 Les participants à l'étude .....                                       | 22   |
| 3.3 La méthode d'échantillonnage .....                                     | 23   |
| 3.4 Les instruments de cueillette de données .....                         | 24   |
| 3.4.1 <i>Le questionnaire</i> .....  | 24   |
| 3.4.2 <i>La technique du groupe nominal (TGN)</i> .....                    | 25   |
| 3.5 Les stratégies d'analyse .....   | 27   |

|  |  |     |
|--|--|-----|
| 3.6  | Les considérations éthiques.....   | 28  |
| 3.7  | Les limites de la recherche.....   | 29  |
| CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....                     |  | 31  |
| 4.1  | Les résultats obtenus par le biais du questionnaire .....  | 31  |
| 4.1.1  | <i>Les résultats pour l'ensemble des compétences</i> .....   | 32  |
| 4.1.2  | <i>Les compétences globales</i> .....  | 53  |
| 4.1.4  | <i>Les comparaisons entre les groupes</i> .....  | 63  |
| 4.1.5  | <i>Synthèse</i> .....  | 72  |
| 4.2  | Les résultats obtenus par le biais de la TGN .....   | 73  |
| 4.2.1  | <i>Les questions de la TGN</i> .....   | 73  |
| 4.2.2  | <i>Les résultats obtenus à la question #1</i> .....  | 74  |
| 4.2.4  | <i>Synthèse</i> .....  | 86  |
| CHAPITRE V – DISCUSSION.....                                       |  | 89  |
| 5.1  | Les deux compétences problématiques : <i>Intégration des TIC et Adaptation des interventions aux élèves en difficulté</i> .....                | 89  |
| 5.2  | Les causes expliquant les difficultés liées au déploiement de la compétence <i>Intégration des TIC</i> .....                                   | 93  |
| 5.3  | Les causes expliquant les difficultés liées au déploiement de la compétence <i>Adaptation des interventions aux élèves en difficulté</i> ..... | 94  |
| 5.4  | Le développement de ses compétences professionnelles .....   | 97  |
| CONCLUSION.....  |  | 99  |
| ANNEXE I – QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE.....                         |  | 105 |
| ANNEXE II – QUESTIONS DE LA TECHNIQUE DU GROUPE NOMINAL (TGN)..... |  | 113 |
| ANNEXE III – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE .....                            |  | 115 |
| BIBLIOGRAPHIE .....  |  | 117 |

## LISTE DES TABLEAUX

| Identifiant    | Titre du tableau   | Page |
|----------------|--|------|
| Tableau 2.1    | Les compétences professionnelles en enseignement   | 17   |
| Tableau 3.4    | Nombre requis de fiches pour le vote préliminaire  | 27   |
| Tableau 4.1    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Culturelle et disciplinaire</i> exprimé par l'ensemble des répondants                 | 33   |
| Tableau 4.2    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Langagière</i> exprimé par l'ensemble des répondants                                  | 34   |
| Tableau 4.3    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Conception d'enseignement-apprentissage</i> exprimé par l'ensemble des répondants     | 36   |
| Tableau 4.4    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Pilotage d'enseignement-apprentissage</i> exprimé par l'ensemble des répondants       | 37   |
| Tableau 4.5    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Évaluation d'enseignement-apprentissage</i> exprimé par l'ensemble des répondants     | 39   |
| Tableau 4.6    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Gestion de classe</i> exprimé par l'ensemble des répondants                           | 41   |
| Tableau 4.7    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Adaptation des interventions</i> exprimé par l'ensemble des répondants                | 42   |
| Tableau 4.8    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Intégration des TIC</i> exprimé par l'ensemble des répondants                         | 44   |
| Tableau 4.9    | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Coopération avec les différents partenaires</i> exprimé par l'ensemble des répondants | 45   |
| Tableau 4.10   | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Travail en équipe pédagogique</i> exprimé par l'ensemble des répondants               | 46   |
| Tableau 4.11   | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Développement professionnel</i> exprimé par l'ensemble des répondants                 | 48   |
| Tableau 4.12   | Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence <i>Éthique</i> exprimé par l'ensemble des répondants                                     | 49   |
| Tableau 4.13   | Moyenne des niveaux de difficulté des compétences en analysant leurs composantes   | 51   |
| Tableau 4.14.1 | Degré de difficulté à déployer les compétences globales exprimé par l'ensemble des répondants  | 54   |

|                |  |    |
|----------------|--|----|
| Tableau 4.14.2 | Comparaison du degré de difficulté des compétences selon leur composantes et du degré de difficulté des compétences globales                                       | 56 |
| Tableau 4.15   | Indice de difficulté des compétences à partir des composantes  | 61 |
| Tableau 4.16   | Indice de difficulté des compétences sous l'angle des composantes de la compétence ou sous l'angle des compétences globales  | 62 |
| Tableau 4.17   | Indice de difficulté des compétences selon le sexe   | 65 |
| Tableau 4.18   | Indice de difficulté des compétences selon la matière enseignée  | 66 |
| Tableau 4.19   | Indice de difficulté des compétences selon le nombre d'années d'expérience   | 70 |
| Tableau 4.20   | Liste des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence <i>Adaptation des interventions</i> difficile à déployer          | 75 |
| Tableau 4.21   | Catégorisation des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence <i>Adaptation des interventions</i> difficile à déployer | 79 |
| Tableau 4.22   | Liste des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence <i>Intégration des TIC</i> difficile à déployer                   | 82 |
| Tableau 4.23   | Catégorisation des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence <i>Intégration des TIC</i> difficile à déployer          | 85 |
| Tableau 5.1    | Nombre et taux d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au primaire et au secondaire au Québec, 2013-2014 à 2016-2017          | 92 |

## LISTE DES FIGURES

| Identifiant | Titre de la figure   | Page |
|-------------|--|------|
| Figure 3.1  | Le devis séquentiel explicatif   | 23   |
| Figure 4.1  | Vue d'ensemble du niveau de difficulté des compétences   | 53   |
| Figure 4.2  | Extrait du questionnaire ciblant les compétences globales  | 54   |
| Figure 4.3  | Comparaison entre les niveaux de difficultés des composantes des compétences et ceux des compétences globales      | 60   |
| Figure 4.4  | Conversion de la variable catégorielle <i>Degré de difficulté</i> en variable continue <i>Indice de difficulté</i> | 61   |
| Figure 4.5  | Indice de difficulté en fonction des années d'expérience en enseignement   | 72   |



## INTRODUCTION

Depuis les années 1980, on constate un certain fléchissement du pouvoir attractif du métier d'enseignant partout au Canada (Kamanzi, Tardif, & Lessard, 2015). Il semble que moins d'enseignants qu'auparavant choisissent le métier d'emblée, en raison des difficultés grandissantes qui y sont associées, Maroy (2008) allant même jusqu'à qualifier le phénomène de «malaise enseignant» (Maroy, 2008).

Un tel malaise suggère au monde de l'éducation de s'attarder sur les difficultés qui caractérisent la pratique du métier d'enseignant au secondaire. Le travail qui suit cherchera à mettre en lumière certaines sources du malaise enseignant. Il tentera par ailleurs d'identifier les particularités du travail enseignant au secondaire et explorera les difficultés associées au déploiement des compétences professionnelles chez les enseignants.

Le présent mémoire est constitué de cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de recherche, qui s'intéresse au vide scientifique que l'étude vise à combler. Le second chapitre en définit le cadre conceptuel, lequel exposera les différents concepts gravitant autour du thème des difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles en enseignement à l'ordre secondaire. Le troisième chapitre présente quant à lui la méthodologie de la recherche, expliquant en l'occurrence le devis séquentiel mixte qui a été retenu. Le quatrième chapitre s'attarde aux résultats de la recherche; il offre une description des résultats obtenus grâce aux volets qualitatif et quantitatif de la cueillette de données. Le cinquième chapitre, la discussion, analyse les résultats de la recherche. Enfin, la toute dernière section du mémoire propose une conclusion générale à la recherche, tout en suggérant des suites possibles au travail de réflexion qui a été mené par le biais de celle-ci.



## CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La question du malaise rattaché à l'exercice du métier est identifié comme corollaire aux difficultés vécues par les enseignants (Houlfort & Sauvé, 2010). Ce malaise semble tirer ses sources de multiples facteurs qui seront présentés dans la prochaine section.

### 1.1 Le « malaise enseignant » à travers l'évolution de la profession

Tout d'abord, il apparaît que les difficultés liées au métier d'enseignant soient nombreuses et croissantes.   titre d'exemple, dans leur étude de 2008, Hélou et Lantheaume (2008) répertorient la difficulté de l'intéressement et de l'enrôlement des élèves, la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle et la difficulté à définir ce qu'est un bon travail (Hélou & Lantheaume, 2008). Karsenti, pour sa part, identifie six facteurs pour expliquer les causes du décrochage enseignant : la charge de travail trop importante; la gestion de classe; le climat à l' cole; le manque de formation (initiale ou continue); le manque de ressources; et la gestion difficile des élèves en difficulté (Karsenti et al., 2015). Enfin, Brault-Labbé et Maubant (2012) ont inventorié quinze facteurs contextuels susceptibles d'être sources de difficultés pour les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, facteurs qu'ils ont regroupés en trois thèmes : les difficultés liées à la relation pédagogique, à la pratique enseignante et au milieu de travail (Brault-Labbé & Maubant, 2012). De ces études se dégage une constante : les enseignants sont aux prises avec plus de difficultés professionnelles qu'auparavant, soulevant des questions sur le degré de préparation de ceux-ci à faire face à la réalité scolaire.

Or, il appert que la formation des enseignants en sol québécois soit beaucoup plus complète que par le passé. En effet, en 1992, le Gouvernement du Québec, en procédant à la réforme de la formation des maîtres, a orienté celle-ci vers la maîtrise pratique de l'intervention pédagogique (Mukamutara, 2012). Deux virages majeurs allaient marquer cette réforme. D'une part, elle mettait l'accent sur le développement spécifique de douze compétences professionnelles propres à l'enseignement, compétences à acquérir lors de

la formation initiale et à développer en cours de pratique. D'autre part, la durée de formation passait alors de trois à quatre ans, surtout en raison de l'intensification de la formation pratique. Notons au passage que l'augmentation du nombre d'heures passées en stage a contribué à amoindrir le choc de l'insertion professionnelle chez les jeunes enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Néanmoins, force est d'admettre que malgré le fait que la formation soit plus adéquate, le stress associé à l'exercice du métier n'en demeure pas moins très élevé. Dans leur étude, Rojo et Minier ont identifié, pour les jeunes enseignants, des facteurs stressants d'ordre organisationnel et institutionnel, d'ordre relationnel et d'ordre motivationnel (Rojo & Minier, 2015). L'impact du choc ressenti face à la réalité scolaire occupe toujours le haut du pavé, selon les résultats de leur enquête. À cet égard, Jeffrey (2011) souligne que les jeunes enseignants, confrontés à la réalité d'élèves souvent récalcitrants, notamment en contexte de suppléance, vivent un premier contact avec la réalité scolaire qui peut leur apparaître décevant, voire paralysant (Jeffrey, 2011). S'ensuit nécessairement une dégradation du sentiment de plaisir associé à l'exercice du métier. Il semble même qu'il s'agisse d'une tendance qui n'obéit à aucune frontière. Ainsi, dans une étude de 2014 issue du Moyen-Orient, Aslrasouli et Vahid ont établi que 57,6% des enseignants, toute expérience confondue, sont affectés à des degrés divers par l'anxiété, en particulier du fait des relations interpersonnelles entretenues notamment avec les élèves dans l'exercice de leur métier (Aslrasouli & Vahid, 2014). Comme sources potentielles de la dégradation du sentiment de plaisir associé à l'exercice du métier d'enseignant, Goyette (2014) souligne, entre autres, l'usure morale et le sentiment d'échec engendrés par les tensions du métier, l'emprise du travail dans la vie personnelle, la difficulté dans certains milieux à mobiliser les ressources nécessaires pour aider les enseignants à bien intégrer les programmes et à intervenir adéquatement auprès d'élèves en difficulté et le sentiment d'être dépassés par les changements incessants (Goyette, 2014). Au Québec, un enseignant sur cinq travaille chaque jour dans un état de détresse psychologique, deux fois plus que ce que l'on retrouve dans la population en général (Jeffrey, 2011), ce qui constitue la voie royale vers le décrochage.

À travers les années, plusieurs recherches se sont justement penchées sur le décrochage des jeunes enseignants pendant la période de l'insertion professionnelle. En 1999, Léveillé et Dufour rapportaient que 15% des enseignants débutants quittaient la profession au cours de leur première année d'enseignement et que ce taux atteignait 50% sur les six premières années (Léveillé & Dufour, 1999). Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) établissent, sur la base des recherches de la Fédération canadienne des enseignants, que ce taux s'élevait à 30% en 2004 (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013). En 2015, on estime que près du quart des nouveaux enseignants abandonnent la profession après quelques années (Marceau, 2015). Les chiffres varient, mais le constat demeure le même : le phénomène du décrochage chez les enseignants est réel, en particulier chez les débutants. D'ailleurs, il semble que le taux d'abandon au travail en enseignement demeure le plus élevé parmi tous les métiers en Amérique du Nord (Mukamutara, 2012). Il apparaît toutefois que la plupart des études se penchent sur le cas des enseignants en période d'insertion professionnelle et non sur celui des enseignants en exercice depuis des années.

Pourtant, il serait utopique de croire qu'après cinq ans, le «malaise enseignant», comme le nomme Maroy (2008), se dissipe complètement. Marceau soutient même que les difficultés identifiées au début du parcours professionnel semblent demeurer tout au long de la carrière et que le développement des compétences professionnelles reste problématique en dépit de l'expérience acquise (Marceau, 2015). Jeffrey va dans le même sens et affirme, par exemple, que les enseignants d'expérience ne sont pas plus à l'abri de l'agressivité de certains élèves, ni du manque de soutien de leur établissement scolaire (Jeffrey, 2011). À cet effet, Houlfort et Sauvé (2010) soulignent que ce sont les enseignants dans la tranche d'âge de 31 à 40 ans qui rapportent vivre le plus d'irritabilité (Houlfort & Sauvé, 2010). Si l'expérience ne s'achète pas, comme le veut l'adage, l'expérience a un prix : elle demande aux enseignants une formidable capacité d'adaptation.

Pour satisfaire aux exigences de la profession enseignante, il ne suffit plus d'assurer la maîtrise des compétences disciplinaires. Les enseignants doivent être en mesure de s'adapter à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC), d'ajuster les contenus des matières à l'évolution des connaissances, d'accomplir une série de tâches administratives, de coopérer avec les collègues et de tenir compte d'une série de règles d'éthique (Kamanzi et al., 2015). De fait, le travail enseignant semble en pleine mutation, et pour qui a la chance d'exercer le métier au niveau secondaire, la clientèle scolaire qu'on y rencontre incarne en elle-même cette mutation, et ce, par l'arrivée de l'adolescence.

## 1.2 Les caractéristiques du travail enseignant au secondaire

Si le métier d'enseignant représente un défi en soi, celui d'enseigner à une clientèle adolescente exige une énergie considérable. Il faut souligner ici que les enseignants du secondaire sont les plus affectés par les facteurs de stress occupationnel et vivent davantage de détresse psychologique au travail (Houlfort & Sauvé, 2010). L'adolescence représentant bien souvent la période de tous les conflits, l'enseignant du secondaire se retrouve confronté quotidiennement à une montagne russe d'émotions qui engendre parfois frustration et agacement. Dans leur étude, Mukamurera et Balleux (2013) notent sans surprise que 78% des enseignants sondés estiment que l'enseignement est par moment un travail ardu, particulièrement au secondaire (Mukamurera & Balleux, 2013). Aussi, lorsque questionnés quant à ce qu'ils entendent par situation difficile, les enseignants font particulièrement référence à leur peine à gérer l'imprévu tout comme à leur vulnérabilité face à des situations d'agression qu'ils ne parviennent pas à maîtriser dans leur classe (Blaya, 2009). À la lumière de tels témoignages, nombreux sont ceux qui affirment que la clientèle est plus difficile au secondaire (Houlfort & Sauvé, 2010). Cependant, si l'âge des élèves y est pour quelque chose, la composition de la classe n'est pas étrangère au fait que les difficultés soient davantage perçues au secondaire. Par composition de la classe, nous entendons ici la proportion d'élèves qui cheminent de

façon autonome par rapport à ceux pour qui le soutien individuel de l'enseignant est nécessaire à la réussite, une catégorie d'élèves en nette augmentation dans les classes.

À ce titre, il est nécessaire de noter que la classe régulière québécoise du secondaire a subi une transformation majeure depuis qu'elle a intégré dans ses rangs les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). De fait, en 1999, le ministère de l'Éducation a choisi de privilégier la voie de la réussite pour tous plutôt que celle de l'accès au plus grand nombre, comme il le faisait par le passé. D'où sa proposition d'un énoncé renouvelé de la politique de l'adaptation scolaire de 1992, qui «met en avant des avenues nouvelles pour soutenir et conduire à la réussite et à l'intégration sociale les milliers de jeunes qui sont handicapés ou qui éprouvent des problèmes de comportement ou d'apprentissage» (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

En 2007, le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS) a déposé son plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans la classe régulière (Ministère de l'Éducation, 2008). Les résultats furent intéressants. Alors qu'en 1999-2000, 56 % des EHDA étaient intégrés en classe ordinaire, ce taux passait à 62 % en 2006-2007 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2009). La réalité de la classe du secondaire au Québec venait de prendre un autre virage. De fait, il s'agissait d'un changement majeur pour bon nombre d'enseignants car, comme le souligne Marceau (2015), ceux-ci devaient désormais recevoir des élèves en difficulté alors qu'ils n'avaient pas été formés en adaptation scolaire (Marceau, 2015). Pourtant, dans l'énoncé 17 de son plan d'action, le MELS stipulait clairement :

«À compter de l'année scolaire 2008-2009, le MELS demandera aux commissions scolaires de faire en sorte que chaque enseignant intègre des activités liées à l'intervention auprès des EHDA à l'intérieur de leur plan de formation continue. Il leur demandera également de s'assurer que les plans de formation continue à l'intention du personnel intègrent la préoccupation de l'intervention auprès des EHDA» (Ministère de l'Éducation, 2008).

À l'évidence, peu de milieux d'enseignement ont suivi cette orientation du Ministère, sans pour autant ralentir l'intégration en classe régulière des élèves EHDA. En ce sens, et si l'on se fie aux constats faits par Marceau en 2015, il semble clair que la politique de l'adaptation scolaire représente plus que jamais, depuis lors, un défi de taille pour les enseignants du secondaire au Québec. Les compétences professionnelles requises pour exercer le métier d'enseignant sont désormais plus complexes et la maîtrise de celles-ci constitue une préoccupation constante dans les maisons d'éducation.

### 1.3 Les compétences professionnelles en contexte québécois

Dans la foulée du renouveau pédagogique de 2001, le ministère de l'Éducation du Québec a proposé un changement de paradigme du métier d'enseignant en y associant la dimension de la « professionnalisation »; la mobilisation de savoirs professionnels, l'apprentissage continu et ultimement, la reconnaissance d'un statut professionnel de l'enseignement constituant les objectifs de cette approche, le tout prendrait la forme d'un référentiel des compétences attendues de la part des enseignants.

Or, il apparaît légitime de se questionner sur le fait que ces compétences professionnelles soient connues de ceux-ci ou non, une fois la période des stages passée. En effet, alors qu'il s'agit d'un outil d'évaluation formative et d'évaluation sommative pour les étudiants en éducation utilisé au terme de tous les stages dans les milieux scolaires, le guide de formation à l'enseignement semble tomber dans l'oubli une fois le diplôme obtenu. Bon nombre d'enseignants d'expérience semblent très peu se soucier de ce que contient cet énoncé de compétences, hormis ceux qui accueillent un étudiant stagiaire dans leur classe, puisque le référentiel fait rarement partie des enjeux scolaires dans un établissement d'enseignement. Alors qu'elles sont au cœur du travail enseignant, les compétences professionnelles paraissent négligées sinon méconnues de la part des enseignants eux-mêmes et les études qui se penchent sur la question demeurent difficiles à trouver. Vraisemblablement, la recherche devrait s'intéresser à un tel phénomène.

#### 1.4 Problème de recherche

Force est de constater que la profession enseignante, au secondaire notamment, a subi de profondes mutations à bien des égards depuis plusieurs années. Ces changements exercent une pression que plusieurs professionnels de l'enseignement, surtout les débutants, peinent à gérer, engendrant des difficultés toujours croissantes. Toutefois, les études portant sur ces difficultés laissent tout de même de côté deux aspects qui nous semblent importants : les difficultés qu'éprouvent les enseignants d'expérience d'une part, et les compétences professionnelles qu'on leur demande de déployer d'autre part.

De fait, les études se sont massivement penchées sur l'impact des agents stressés sur les jeunes enseignants et le décrochage possible qui y serait associé (Rojo & Minier, 2015). Pourtant, très peu de celles-ci font état des enseignants au regard de leur risque de décrochage lorsqu'ils sont en exercice depuis un certain temps. En somme, les écrits scientifiques dans le monde de l'éducation au Québec demeurent muets en ce qui concerne les enseignants établis mais tout à la fois en difficulté.

Du côté des difficultés, justement, il faut noter que la combinaison clientèle adolescente et élèves en difficulté amène plusieurs enseignants du secondaire à témoigner d'un faible taux de satisfaction au travail et à identifier dans celui-ci des inducteurs émotionnels négatifs (Mukamurera & Balleux, 2013; Petiot, Visioli, & Desbiens, 2015). Certes, une semblable perspective est à même de déstabiliser à fortiori un enseignant en début de carrière, mais l'enseignant d'expérience n'en subit pas moins les contrecoups.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation a signifié dès 2001 ses attentes à ses employés enseignants en nommant douze compétences qu'ils devaient impérativement développer lors de leur formation initiale et en cours de carrière. Depuis lors, le Ministère a mis en place plusieurs chantiers (celui de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe régulière en fournit un bon exemple), modifiant passablement les conditions d'exercice qui prévalaient au moment d'édicter

les compétences professionnelles attendues des enseignants. Cependant, aucune étude à ce jour n'est allée sonder ces mêmes enseignants à propos des difficultés qu'ils perçoivent dans l'atteinte des niveaux de compétence que prévoyait la réforme de la formation des maîtres.

Enfin, la recherche s'est beaucoup penchée jusqu'ici sur les impacts psychologiques engendrés par la détresse au travail des enseignants (Hélou & Lantheaume, 2008; Jeffrey, 2011) et plus particulièrement à l'ordre primaire. Brault-Labbé et Maubant (2012) notent en effet que cet ordre d'enseignement est souvent le mieux représenté au sein d'échantillons dont la population sous étude inclut une pluralité de niveaux scolaires (Brault-Labbé & Maubant, 2012). Bien sûr, l'intérêt de la recherche en éducation pour la dimension psychologique du travail enseignant est louable. Mais puisque cette anxiété est générée par le travail, il apparaît normal de s'intéresser au travail lui-même, c'est-à-dire aux compétences que celui-ci demande de mettre en œuvre aux travailleurs qui l'exercent.

Le fait de se pencher précisément et strictement sur les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles en enseignement pourrait conduire à identifier certains aspects du travail enseignant qui méritent une attention particulière. Mais à l'évidence, il existe une lacune dans les connaissances au chapitre des difficultés vécues par les enseignants du secondaire dans la mise en œuvre des compétences professionnelles.

### 1.5 Objectif et questions de recherche

Il appert donc que nous soyons actuellement en quête de réponses en ce qui concerne les difficultés perçues par les enseignants du secondaire dans le déploiement de leurs compétences professionnelles.

L'objectif de la présente étude consiste donc d'abord à identifier, puis à expliquer les difficultés vécues par les enseignants dans leur pratique au regard de l'atteinte des douze compétences en enseignement édictées par le ministère de l'Éducation du Québec.

Les questions de recherche qui serviront de guides à notre étude seront les suivantes :

- a) Quelles sont les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles chez les enseignants d'expérience du secondaire?
- b) Quelles sont les causes de ces difficultés?

## 1.6 Pertinence scientifique et sociale

La pertinence scientifique de l'étude projetée apparaît justifiée par le fait que les données au chapitre des difficultés vécues par les enseignants dans le développement de leurs compétences professionnelles ne sont pas documentées encore.

Une telle recherche devrait également permettre de dégager une base de connaissances sur les difficultés rencontrées chez les enseignants du secondaire qui serait en lien étroit avec les compétences professionnelles en enseignement et qui s'appuierait sur une analyse du travail enseignant rigoureuse. Recueillir les perceptions des enseignants du secondaire eux-mêmes sur les difficultés qu'ils rencontrent leur permettra, à terme, d'avoir une voix dans la prise des décisions relatives aux pratiques pédagogiques qui les concernent.

Au terme du présent exercice de recherche des difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles en enseignement au secondaire, bien des questions animeront peut-être les chercheurs, notamment en ce qui regarde le manque de connaissance du référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante chez les enseignants québécois chevronnés. Des explications mériteraient d'être apportées à ce chapitre.

Il tombe sous le sens que si les compétences professionnelles attendues de la part des enseignants sont méconnues, les difficultés vécues dans le déploiement de celles-ci le sont encore davantage. Il semble tout à fait pertinent de s'y intéresser.

De façon concrète, l'étude actuelle devrait susciter la discussion autour du plan de formation à adopter en enseignement à l'ordre secondaire. De fait, les résultats de la recherche sont de nature à orienter les offres de formation en fonction des besoins exprimés par les enseignants plutôt que sur la base d'un cadre théorique. Pourrait alors s'ensuivre un ajustement du programme de formation des maîtres ou, à tout le moins, de celui de la formation continue au sein de la commission scolaire des Navigateurs.

## CHAPITRE II – CADRE CONCEPTUEL

Le présent cadre conceptuel poursuit l'objectif de définir les concepts qu'aborde la présente recherche. Ainsi, il apparaît nécessaire de circonscrire le concept de compétence pris au sens large, pour aborder ensuite le référentiel des compétences en enseignement. Ensuite, nous nous attarderons sur la notion de déploiement des compétences, pour enfin explorer le thème de la difficulté.

### 2.1 La notion de compétence

Pour qui s'intéresse à l'observation des pratiques professionnelles, le concept de compétence apparaît incontournable. La compréhension de celui-ci par les auteurs est plurielle cependant, et donne lieu, sinon à des querelles, du moins à des divergences d'opinions. Coulet (2016) affirme que la compétence est une notion floue, qui a fait l'objet de définitions très hétéroclites renvoyant à diverses conceptions du développement humain (Coulet, 2016). Rey (2009) va plus loin et soutient que «la compétence est avant tout un mot, un mot dont il n'est pas sûr qu'il désigne une réalité» (Rey, 2009) p.105). À telle enseigne, il semble que deux écoles de pensée s'affrontent : celle de l'approche classique, qui associe la compétence à un savoir, et une approche plus actuelle, qui l'associe davantage à une performance.

Katz (1974) illustre bien le point de vue de ceux qui, à l'origine, ont jeté les bases conceptuelles de la notion de compétence. La définition qu'il en propose distingue trois types de compétences : les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique); les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) et les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles) (Katz, 1974). Cette perspective adopte un découpage plus classique, qui segmente les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Une telle typologie de regroupement en savoirs suggère une vision statique du phénomène, où chaque individu est dépositaire d'une quantité variable de ces savoirs. Guillevic (1991), chez qui

la compétence se traduit par l'ensemble de ressources disponibles pour faire face à une situation nouvelle dans le travail, va dans le même sens en ramenant la notion de compétence dans son sens classique, où sont prises en compte les potentialités du sujet (Guillevic, 1991).

Suivant ce contexte, dans le cadre d'une recherche portant sur les compétences en enseignement, l'enseignant compétent serait celui qui aurait réussi à accumuler le plus large éventail de connaissances à propos de la tâche à accomplir, en ce qui concerne les contenus de matière et les approches pédagogiques actuelles ou innovantes. Toutefois, il tombe sous le sens que le nombre d'années d'études ou de pratique ne constitue pas nécessairement un gage de développement des compétences. C'est ce qui amène Perrenoud (2001) à établir une distinction entre capacité et compétence.

Ainsi, contrairement à une capacité, qui se résume à un ensemble d'opérations (langagières ou autres) et les objets sur lesquels elles portent, une compétence se définit d'abord par une classe de situations et un rapport pragmatique à ces situations, soutenu par une intention, un projet ou du moins des préférences (Perrenoud, 2001). Il ne s'agit donc plus de connaissances prises au sens strict, mais de l'activation de ces connaissances dans un dessein précis et devant une situation tout aussi précise, de sorte qu'un travailleur doté des meilleures capacités ne devient compétent qu'au moment où il est en mesure d'organiser lesdites capacités en vue de bien accomplir son travail. Cette notion de *compétence située*, Philippe Jonnaert en fait à la fois la source et le critère de la compétence, puisque, explique-t-il, c'est en raison de l'efficacité du traitement d'une situation que l'on juge de la compétence d'une personne (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2006). Il ne saurait donc être de question de compétence sans se référer à la situation dans laquelle elle devrait se déployer.

Par ailleurs, Le Boterf (2002) propose pour sa part la notion de « combinatoire » pour mieux couvrir le concept. Ainsi, pour être reconnu comme compétent, il ne suffit plus seulement d'être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit. Pour faire la démonstration qu'il agit avec compétence dans sa prise de décision, dans sa

résolution de problèmes et dans sa prise d'initiatives, un employé, en plus de savoir sélectionner et mobiliser des ressources, doit aussi savoir les organiser; il doit construire une « combinatoire » de multiples ingrédients, selon les termes de Le Boterf.

À titre d'exemple, pour fournir des services éducatifs, un enseignant combinera certaines connaissances disciplinaires et culturelles (programmes d'études, bagage culturel, ...) avec des connaissances contextuelles sur les élèves (niveau scolaire, difficultés exprimées, période de l'année scolaire, ...), ainsi que des savoir-faire méthodologiques (approches pédagogiques, types d'enseignement, ...), tout en mettant en œuvre des qualités d'écoute. La compétence résulte donc en une combinatoire de ressources variées pouvant être mises en œuvre à différents stades de l'apprentissage d'une profession. D'ailleurs, Marie-Françoise Legendre, bien connue pour son apport considérable à l'élaboration du programme de formation de l'école québécoise de 2001, rejoint Le Boterf dans sa compréhension du concept de compétence. Selon l'auteure, être compétent, c'est faire appel aux bonnes ressources, les combiner de manière efficace et les utiliser à bon escient (Legendre, 2001). Il apparaît donc que deux notions apparaissent incontournables pour qui désire présenter le concept de compétence dans une perspective plus actuelle : celle de combinatoire, si chère à LeBoterf, et celle de situation, que mettent de l'avant Perrenoud et Jonnaert. Ces deux composantes constitueront des balises conceptuelles importantes dans ce travail.

Après avoir abordé le concept de compétence au sens large, voyons comment il se déploie dans le cadre de la profession enseignante au Québec.

## 2.2 Le référentiel des compétences en enseignement

En 2001, le ministre de l'Éducation de l'époque énonçait une nouvelle politique éducative qui allait modifier en profondeur le programme de formation des maîtres au Québec. Celui-ci expliquait que les transformations qui avaient cours à ce moment dans le système d'éducation avaient pour but d'améliorer la qualité de la formation des élèves du Québec

et d'augmenter leur taux de réussite (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Par conséquent, il apparaissait important à cette période d'adapter la formation des maîtres à ces nouvelles visées.

Concrètement, le texte du Ministère est composé de cinq chapitres. Au premier chapitre, *L'évolution de la pratique de l'enseignement*, on trace la genèse de cet énoncé ministériel tout en le raccrochant aux différents phénomènes qui font pression sur le système éducatif québécois (autonomie accrue des écoles, effectif scolaire diversifié, cellule familiale modifiée, etc.). Le deuxième chapitre aborde les orientations générales de cette nouvelle politique : la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement. Au troisième chapitre, les compétences professionnelles sont énoncées et expliquées. Au nombre de douze, elles sont regroupées en quatre domaines : les fondements de l'enseignement, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. Le quatrième chapitre s'intéresse quant à lui aux profils de sortie du baccalauréat en formation des maîtres. Il explique également le regroupement des différentes disciplines en domaines d'apprentissage. Enfin, le cinquième et dernier chapitre vise à outiller les concepteurs de programmes de formation des maîtres. Il offre quelques points de repère de manière à harmoniser lesdits programmes avec la réforme de l'époque.

Dans le cadre du présent exercice, le troisième chapitre de cet énoncé de politique éducative, qui porte spécifiquement sur le référentiel des compétences (voir tableau 2.1), constituera la base sur laquelle s'échafaudera le projet de recherche puisqu'il vise précisément à documenter les difficultés liées au déploiement de celles-ci. Aussi, conformément aux assertions de LeBoterf, Perrenoud et Joannert, le référentiel des compétences en enseignement met de l'avant l'ensemble des situations potentielles en enseignement et suppose une combinatoire de savoirs pour y faire face.

Tableau 2.1 : Les compétences professionnelles en enseignement

| Catégorie                   | No | Libellé de la compétence <sup>2</sup>  |
|-----------------------------|----|--|
| Fondements                  | 1  | Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.   |
|                             | 2  | Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.   |
| Acte d'enseigner            | 3  | Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.                          |
|                             | 4  | Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.                            |
|                             | 5  | Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.  |
|                             | 6  | Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.  |
| Contexte social et scolaire | 7  | Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.  |
|                             | 8  | Intégrer les technologies de l'information et des communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.                       |
|                             | 9  | Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.   |
|                             | 10 | Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés. |
| Identité professionnelle    | 11 | S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.   |
|                             | 12 | Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.   |

<sup>2</sup> Afin d'alléger le texte, nous n'utiliserons que les mots clés du libellé de la compétence pour la désigner. À titre d'exemple, la compétence numéro 12 portera le nom de compétence *Éthique*.

### 2.3 Le déploiement des compétences

Il tombe sous le sens que l'acquisition d'une compétence et la maîtrise de celle-ci exigent une certaine période de temps pour quiconque. LeBoterf (2002) suggère que ce phénomène d'appropriation constitue la résultante du développement de trois facteurs : le savoir-agir, le vouloir-agir et le pouvoir-agir (Le Boterf, 2002). Un tel découpage offre l'avantage de mieux cerner ce qui relève de la formation initiale (ou de l'acquisition des compétences), de ce qui relève du déploiement de celles-ci en situation de travail, période que certains auteurs ont associé à la professionnalisation (Wittorski, 2007). Cette perspective suggère, par exemple, que c'est au cours de sa formation initiale qu'un étudiant en enseignement acquiert et développe ses compétences, en d'autres termes le savoir-agir, alors que, devenu diplômé et professionnel, son milieu de travail lui fournira l'occasion de développer et de déployer les volets du vouloir-agir et du pouvoir-agir. Cependant, il importe de définir ce qui relève précisément du déploiement des compétences de manière à définir à quel moment dans sa carrière un enseignant est en mesure de prétendre au titre « d'enseignant d'expérience ».

L'estimation de la durée de cette période de tâtonnements varie selon les auteurs. Bien qu'il soit difficile de circonscrire les contours de l'insertion professionnelle dans le temps, Nault (1995) établit à sept ans cet épisode de recherche et de développement permettant de définir la fin de l'insertion professionnelle (Nault, 1995). Baillauquès et Breuse (1993) établissent que cette période s'échelonne d'une à cinq années d'expérience (Baillauquès & Breuse, 1993). Certes, cette durée est tributaire de la personnalité de l'enseignant, de ses expériences antérieures, du contexte scolaire dans lequel il se trouve et du type de contrats obtenus (Lamarre, 2003). Toutefois, il appert à la lumière de ces différentes estimations que la durée de cinq (5) ans constitue un intervalle logique pour installer la période de l'insertion professionnelle en enseignement (Ndoreraho & Martineau, 2006). Fait à noter, aucune des études citées précédemment ne précise le « pourcentage » de la tâche associé à cette durée de temps. En d'autres mots, il ne semble pas que le fait de

travailler à temps plein ou à temps partiel dans une école accélère ou ralentisse le processus d'appropriation de la tâche enseignante; il s'agirait donc de cinq années passées dans une école, tout simplement.

Dans le cadre de cette étude, la phase de déploiement des compétences représente la période à partir de laquelle les compétences requises pour exercer le métier d'enseignant sont suffisamment développées pour prétendre que la période d'insertion professionnelle est terminée, soit après cinq années d'enseignement.

#### 2.4 La notion de difficulté

Peu de chercheurs se sont attardés à définir les concepts d'effort et de difficulté. Si bien qu'aucune école de pensée connue n'a cours pour approcher ces réalités. L'une des raisons qui expliquent ce phénomène réside sans doute dans le fait que souvent, le constat de difficulté apparaît à posteriori, après qu'un échec ait été observé, alors nul n'est besoin de la définir puisqu'elle est directement observable. La difficulté s'impose d'elle-même, sans qu'une définition conceptuelle ne soit nécessaire pour l'appréhender. Une autre raison qui pourrait fournir une explication au manque d'occasions de définir le concept réside dans la complexité d'obtenir une définition objective de la difficulté. Certes, dans ses travaux portant sur les concepts d'effort et de difficulté, Delignières (1993) parvient à définir la difficulté objective en se basant sur l'analyse des contraintes sans se préoccuper des ressources dont dispose le sujet (Delignières, 1993). Mais il s'agit là de difficultés liées à un effort physique uniquement, auquel cas une analyse critériée décrivant les efforts à fournir peut être objectivée.

Il importe toutefois de préciser que la difficulté n'est pas une qualité intrinsèque de la tâche, mais qu'elle est inférée par le sujet (Delignières, 1993). Par extension, une compétence professionnelle ne pourrait en soi engendrer une difficulté, sinon celle que le professionnel anticipe. Aussi, une compétence pourrait être perçue comme difficile par un professionnel et ne pas l'être par un autre. À titre d'exemple, certains chercheurs se

sont penchés sur les difficultés liées à la gestion de la classe, pointant notamment la multiplicité des événements à gérer dans une classe, leur simultanéité, l'immédiateté de celles-ci et leur caractère imprévisible comme sources de difficultés (C. Lapointe, 2011). Bien que de telles caractéristiques représentent sans nul doute des écueils potentiels de la gestion de classe, comment expliquer que d'autres y voient un défi? La difficulté est donc liée à la perception qu'a le sujet à propos de la tâche plutôt qu'à la tâche elle-même (Delignières, 1993).

L'intérêt de ce constat fait par Delignières (1993), dans le cadre d'une étude portant sur les difficultés liées au déploiement des compétences en enseignement, réside dans le fait que ceci permet de concevoir qu'une même compétence puisse générer des difficultés hétérogènes chez les sujets participant à l'étude. Cela offre également la possibilité de croire qu'une difficulté anticipée puisse être modulée par la perception que se fait le sujet de la tâche attendue. En d'autres termes, amoindrir le caractère difficile d'une compétence pourrait contribuer à rendre celle-ci moins anxiogène aux yeux des enseignants. Si notre recherche envisage des pistes de solution pour les difficultés qui seront identifiées éventuellement, le fait que la perception de ladite difficulté puisse être transformée en modifiant la perception de celle-ci devient une option curative intéressante.

## CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre expliquera la méthodologie de recherche retenue dans le cadre de notre étude. Nous l'amorcerons par la présentation de l'approche méthodologique choisie. Ensuite, les considérations reliées aux participants à l'étude seront élaborées. La méthode envisagée pour l'échantillonnage suivra. Par la suite, les instruments prévus pour la cueillette des données seront présentés, tout comme la stratégie d'analyse de celles-ci. Enfin, les considérations éthiques liées à la recherche termineront ce chapitre.

### 3.1 L'approche méthodologique

À cette étape de la démarche, il convient de rappeler les objectifs de la recherche, qui consistent à identifier d'abord, puis à expliquer ensuite les difficultés vécues par les enseignants dans leur pratique au regard de l'atteinte des douze compétences en enseignement édictées par le ministère de l'Éducation du Québec. Pour répondre de la manière la plus adéquate aux questions de recherche, il est apparu que les approches quantitative et qualitative devaient être envisagées. De fait, un premier coup de sonde de type quantitatif permettait déjà d'identifier une liste des difficultés qu'il a été possible ensuite d'aller documenter par le biais d'une analyse qualitative. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser une approche mixte dans le cadre de cette recherche.

Nombre de chercheurs dans le domaine des sciences sociales s'entendent maintenant pour souligner les bienfaits de combiner différentes méthodes de recherche, de façon à ce que les lacunes d'une méthode puissent être compensées par les atouts d'une autre (Caracelli & Greene, 1993; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Krathwohl, 1998; Zajc & Karsenti, 2000). Savoie-Zajc et Karsenti (2000) défendent l'apport de l'approche mixte, laquelle constitue à leurs yeux une méthode pragmatique de jumeler, de façon cohérente et harmonieuse, données quantitatives et données qualitatives en une même étude de manière à enrichir la méthodologie et les résultats de la recherche. Dans le cadre de l'étude actuelle, il semble pertinent de profiter de l'avantage qu'offrent les méthodes

quantitatives de posséder une capacité explicative plus grande (Zajc & Karsenti, 2000). Des données chiffrées pourraient en effet mettre facilement en lumière lesquelles parmi les douze compétences en enseignement posent le plus problème aux professionnels du métier. Toutefois, pour bien souligner les motifs qui nuancent et aident à comprendre ces données, l'apport des méthodes qualitatives est indéniable.

Ainsi, nous nous sommes tournés vers le devis mixte pour mener l'enquête. La stratégie de cueillette séquentielle a été retenue, stratégie au cours de laquelle « le chercheur tente d'expliquer les résultats d'une méthode en s'appuyant sur ceux de l'autre méthode; la collecte des données a lieu l'une après l'autre » (p.249) (Zajc & Karsenti, 2000). Les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles en enseignement ont donc été répertoriées au moyen d'une approche quantitative via un questionnaire. Ensuite, par le biais de la technique du groupe nominal (Delbecq, Van de Ven, & Gustafson, 1975), une entrevue de groupe, les points d'achoppement préalablement identifiés ont été clarifiés à la lumière des commentaires obtenus par les participants. Cette démarche correspond à ce que Creswell (2009) présente comme le devis séquentiel explicatif (Creswell, 2009). « La priorité est accordée aux données quantitatives, et le mélange des données intervient quand les résultats qualitatifs de la deuxième phase clarifient ou expliquent la collecte des données quantitatives primaires » (p.250) (Zajc & Karsenti, 2000) (voir la figure 3.1).



FIGURE 3.1 : Le devis séquentiel explicatif

Source : inspiré de Creswell (2009, p.209)

### 3.2 Les participants à l'étude

Les participants à cette étude devant correspondre à l'épithète d'« enseignant d'expérience », ils devaient compter minimalement cinq années d'expérience en

enseignement au secondaire (Ndoreraho & Martineau, 2006) et être à l'emploi de la commission scolaire des Navigateurs (CSDN). Ceci représentait une population potentielle de 444 individus (356 enseignants à temps complet et 88 enseignants à statut précaire) (CSDN, octobre 2017). Tous ces enseignants ont été sollicités, mais au final, 163 d'entre eux ont répondu au questionnaire (n = 163).

### 3.3 La méthode d'échantillonnage

Afin de rejoindre le plus grand nombre de participants, une vaste tournée des écoles secondaires a été effectuée en début d'année scolaire avec l'aval de la direction générale de la CSDN et des directions d'écoles. Les objectifs de la recherche ont été présentés lors des assemblées du personnel, tout comme la méthodologie employée. Enfin, les enseignantes et enseignants ont été invités à participer nombreux à la recherche.

Notre étude a opté pour un échantillonnage intentionnel à caractère non probabiliste. Certes, l'échantillonnage volontaire confère certains biais à toute étude, notamment en ce qui a trait à la représentativité de l'échantillon (Ajar, Dassa, & Gougeon, 1983; Van der Maren, 1996). Toutefois, le nombre de sujets à faire partie de la recherche offrait une certaine forme de garantie quant à la validité des résultats obtenus, la taille de l'échantillon compensant les lacunes induites par la participation volontaire à la recherche.

Par ailleurs, il convient d'ajouter que la sollicitation s'est faite sous le signe de l'éthique en s'assurant de «faire en sorte que le recrutement soit le plus transparent possible et que (le) consentement soit libre et éclairé, sans qu'aucune forme de contrainte subtile ne s'exerce» (p.110) (Zajc & Karsenti, 2000). De plus, il apparaissait de bon aloi de faire valoir aux enseignants les bénéfices que la communauté scolaire pourrait retirer à participer à une telle enquête; si les élèves en difficulté existent, il est possible qu'il en soit de même pour les enseignants. Pourtant, il est assez rare que l'on s'intéresse aux difficultés des enseignants dans le cadre de leur travail une fois passée la période de l'insertion

professionnelle. Leur apport à cette recherche pourrait permettre d'envisager des mesures curatives qui, à terme, seraient de nature à favoriser la réussite des élèves.

### 3.4 Les instruments de cueillette de données

Afin de bien circonscrire les compétences jugées difficiles, nous avons eu recours à deux outils de collecte de données : le questionnaire et la technique du groupe nominal (TGN).

#### 3.4.1 *Le questionnaire*

L'outil retenu pour obtenir une liste des compétences jugées problématiques par les enseignants a pris la forme d'un questionnaire autoadministré, c'est-à-dire complété sans aide par les participants à l'étude (Fortin, Côté, & Filion, 2006). Cet outil de collecte de données fut en partie inspiré par le questionnaire utilisé dans l'enquête *Les finissants en enseignement sont-ils compétents?* (Bidjang, 2005) puisque celui-ci a opérationnalisé les compétences professionnelles contenues dans le *Référentiel des compétences en enseignement* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) de manière à connaître le niveau de maîtrise des compétences professionnelles que pouvaient atteindre les stagiaires finissants en formation à l'enseignement. Dans le cadre de l'étude actuelle, le questionnaire cherchait à établir le degré de difficulté généré par le déploiement de chacune des compétences.

Dans sa première partie, le questionnaire autoadministré était composé de 54 questions portant sur les difficultés engendrées par chacune des composantes des douze compétences en enseignement inscrites au *Référentiel*. En accord avec les enseignements de Stanley Payne sur l'art de formuler adéquatement une question, nous avons opté pour une échelle à quatre points de référence, une position médiane se traduisant souvent par une perte d'information dans les résultats (Payne, 1951). Par conséquent, les enseignants sondés ont dû établir le degré de difficulté de déploiement de leurs compétences professionnelles sur une échelle de Likert selon le barème suivant:

*Dans l'exercice de mes fonctions, je déploie la compétence...*

*1= Très facilement; 2= Facilement; 3= Difficilement; 4= Très difficilement .*

Par ailleurs, de manière à valider les données obtenues par l'examen des compétences par le biais de leurs composantes, la deuxième partie du questionnaire demandait aux participants d'établir le degré de difficulté des compétences générales (présentées dans cette étude sous le terme de compétences globales), sans tenir compte des composantes qui les définissent. L'objectif de cette section du questionnaire consistait à vérifier si les participants traduisaient le même degré de difficulté si l'on décomposait ou non la compétence avec ses composantes. Cette section du questionnaire comportait douze questions, une par compétence. La même échelle de Likert a été utilisée pour répondre à ces douze questions, soit *1= Très facilement; 2= Facilement; 3= Difficilement; 4= Très difficilement* (voir figure 4.2 à la page 54). Au total, 163 personnes ont répondu au questionnaire (n=163).

#### *3.4.2 La technique du groupe nominal (TGN)*

Tel que mentionné à la section 3.1, une première analyse des données quantitatives a été effectuée, de manière à établir un palmarès des compétences les plus problématiques aux yeux des participants. Les compétences qui ont été identifiées comme les plus difficiles à déployer ont ainsi été retenues pour faire l'objet de la deuxième phase de la cueillette de données, de type qualitatif.

Cette deuxième phase de cueillette de données a mis à profit la technique du groupe nominal (TGN) (Delbecq et al., 1975). Il s'agit d'une méthode inductive qui vise à amasser des informations sur une problématique, à identifier des besoins, à rechercher des solutions, à fabriquer un questionnaire sans l'inférence d'un « leader » par le biais du chercheur (Lavoie, 2006). Cette méthode permet de recueillir des informations de points de vue variés venant de gens dits « experts » sur une problématique ou une situation particulière. Elle consiste à faire naître des propositions, qui ont sensiblement le même

niveau de spécificité, et à prendre une décision sur une question qui concerne un petit nombre de personnes sans qu'elles aient à parvenir à un consensus.

Pour mener à bien la TGN, un groupe n'excédant pas dix participants demeure préférable (J. J. Lapointe, 2011). Un nombre trop faible de participants risque de ne générer que trop peu d'idées et que celles-ci soient peu variées. En revanche, un trop grand nombre de participants pourrait avoir pour effet d'augmenter inutilement la durée de la rencontre sans nécessairement offrir une plus grande variété de réponses. Dans le cadre de l'étude actuelle, huit professionnels de l'enseignement au secondaire, soit cinq hommes et trois femmes, ont participé à la TGN. Ceux-ci avaient déjà répondu au questionnaire de la partie quantitative et avaient manifesté le souhait de faire partie de la deuxième phase de la collecte des données.

La technique du groupe nominal s'articule en quatre étapes (Lavoie, 2006). La première s'intitule *la production*. Il s'agit alors de soumettre aux participants la question nominale, de la clarifier en groupe et de donner à chacun le temps nécessaire pour qu'il puisse émettre par écrit le plus d'idées possibles en lien avec celle-ci par le biais d'énoncés clairs, concis et ne comportant qu'une idée à la fois. Cette étape s'échelonne sur une dizaine de minutes.

La deuxième étape consiste en une *collecte à la ronde*, où les participants, à tour de rôle, partagent leurs idées au groupe une à la fois, sans échanges entre eux, jusqu'à épuisement de leur liste. Tous les énoncés colligés sont affichés de manière à ce qu'ils puissent être lus en tout temps par les participants. L'objectif de cette étape est de faire en sorte que les énoncés deviennent la propriété du groupe. La liste qui en résulte sert plus tard à la prise de décision.

La troisième étape consiste en la *clarification* des énoncés proposés par les participants. Ces derniers sont alors invités à clarifier leurs propositions afin que tous en aient une idée suffisamment précise pour permettre le vote ultérieur. L'animateur doit ici s'assurer que tous les énoncés aient été clarifiés sans pour autant permettre l'argumentation sur les propositions.

La quatrième étape, le *vote préliminaire*, a pour objectif de placer en ordre de grandeur selon leur importance les propositions des participants. Chacun de ceux-ci a préalablement reçu un nombre de fiches en fonction du nombre d'énoncés émis par le groupe. Une charte balisant l'exercice est présentée au tableau 3.4. Au centre de chacune des fiches, le participant retranscrit un des énoncés qu'il a sélectionnés comme les réponses les plus pertinentes à la question nominale. Au coin inférieur droit de la fiche, le participant inscrit le poids relatif qu'il accorde à chacun des énoncés, la valeur de 1 représentant la valeur la plus faible et 9, la valeur la plus élevée. Une fois le vote terminé, les fiches sont ramassées et mélangées pour préserver l'anonymat des participants, puis le total des énoncés est calculé en fonction des points que ces énoncés ont recueillis.

Tableau 3.4 : Nombre requis de fiches pour le vote préliminaire

| Nombre d'énoncés | Nombre de fiches remises aux participants |
|------------------|---|
| 12 ou moins      | 5   |
| 13 à 15          | 6   |
| 16 à 18          | 7   |
| 19 à 21          | 8   |
| 22 et plus       | 9   |

La technique du groupe nominal prend fin normalement au terme de ces quatre étapes. Par contre, si les réponses des participants n'offrent pas suffisamment de cohésion, une cinquième étape (la *discussion sur le vote préliminaire*) et même une sixième (le *vote final*) peuvent devenir nécessaires (Lavoie, 2006).

### 3.5 Les stratégies d'analyse

En accord avec la dynamique du devis séquentiel descriptif, l'analyse des données de notre étude s'est déroulée en deux étapes : l'analyse quantitative d'abord, l'analyse qualitative ensuite. D'entrée de jeu, toutes les données codifiées des questionnaires récoltés ont été traitées par le logiciel *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) d'IBM. Ainsi, l'analyse systématique des données quantitatives obtenues a permis d'offrir

une vue d'ensemble des difficultés liées aux compétences professionnelles. De ces données descriptives, telles que fréquence, moyenne et pourcentage, il a été possible de dégager un portrait des compétences professionnelles problématiques, de manière à concevoir les questions nominales utilisées par la suite.

La seconde phase d'analyse concernait les données recueillies lors de l'entrevue de groupe de type TGN. Toutes les propositions des candidats ont été colligées et, à la lumière du processus de priorisation des énoncés opéré par le groupe, un poids relatif a été établi pour chacune de ces propositions. Il s'agit ici d'une méthode statistique dite descriptive permettant d'établir la valeur objective de chacun des énoncés proposés par le groupe de participants. Une autre stratégie d'analyse des données qualitatives a été utilisée dans le cadre de notre étude, soit la codification et la catégorisation des énoncés. Cette stratégie a pour objectif d'opérer une classification des énoncés en les regroupant par familles à partir des similitudes de sens observées à la lecture des données qualitatives (voir tableaux 4.21 et 4.23). Une démarche de validation de cette classification a été effectuée par le chercheur auprès d'enseignants au secondaire une fois les données analysées et celle-ci a offert un taux de validité moyen de 85,2%.

Les données recueillies lors de ces deux phases de cueillette d'information seront présentées dans la section suivante, l'analyse des résultats.

### 3.6 Les considérations éthiques

Les principes éthiques qu'exige la recherche en science sociale ont été au cœur de la présente étude. Des dispositions ont été prises de manière à s'assurer que le consentement des participants soit obtenu de façon éclairée et que ceux-ci ne subissent ni inconfort ni préjudice au cours de l'étude, en conformité avec le certificat d'éthique obtenu auprès du comité d'éthique à la recherche de l'UQAR. Enfin, puisque le cadre de la recherche visait à fortiori à faire ressortir les difficultés vécues par les participants, il a été rappelé aux candidats qu'il leur était possible en tout temps de suspendre leur participation à l'étude si les inconvénients surpassaient les avantages à y prendre part.

### 3.7 Les limites de la recherche

En raison de l'échantillon sur lequel s'est basé la recherche (n = 163) et en raison du fait que les participants proviennent d'une seule et même commission scolaire, les résultats obtenus n'ont pu être généralisés à l'ensemble de la population. Une autre limite de cette recherche réside au niveau méthodologique en procédant avec un questionnaire autoadministré puisque ce ne sont que les enseignants qui ont témoigné de leurs difficultés sans faire appel à un regard extérieur.



## CHAPITRE IV – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objectif de l'étude actuelle, rappelons-le, est d'abord d'identifier les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles chez les enseignantes et enseignants du secondaire dans l'exercice de leurs fonctions, puis d'expliquer les causes de ces difficultés. De manière à établir un état de la situation, deux méthodes de cueillette de données ont été utilisées. La première consistait en un questionnaire autoadministré de 54 questions élaboré à partir du référentiel des compétences professionnelles publié par le ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et visant à permettre aux participants de se prononcer sur les difficultés reliées aux composantes des compétences professionnelles des enseignants (n = 163). La seconde reposait sur l'utilisation de la technique du groupe nominal (TGN), une entrevue de groupe réunissant huit participants, soit trois femmes et cinq hommes. Cette entrevue avait pour but de documenter les résultats chiffrés obtenus par le biais du questionnaire en se penchant spécifiquement sur les compétences jugées problématiques qu'il mettait en lumière.

Les résultats des données amassées seront présentés dans la section qui suit.

### 4.1 Les résultats obtenus par le biais du questionnaire

L'analyse des résultats obtenus par le biais du questionnaire donne à croire que les compétences professionnelles ne représentent pas une grande source de difficultés chez les enseignants ayant participé à l'étude (n = 163). Des douze compétences que regroupe le référentiel, deux seulement semblent être à la base de préoccupations plus marquées, soit la compétence numéro 7 (*Adaptation des interventions*) et la compétence numéro 8 (*Intégration des TIC*).

Nous allons présenter ci-après le niveau de difficulté exprimé pour chacune des compétences professionnelles, pour nous attarder par la suite sur les compétences jugées plus problématiques.

#### 4.1.1 Les résultats pour l'ensemble des compétences

##### 4.1.1.1 Compétence *Culturelle et disciplinaire*

Pour l'ensemble des composantes de la compétence *Culturelle et disciplinaire*, le tableau 4.1 montre que la proportion des répondants qui jugent l'une ou l'autre des composantes de cette compétence très difficile à déployer varie de 1,8% à 0%. La composante *Je transforme la classe en un lieu de questionnement et de discussion où chaque élève peut exprimer ses opinions dans le respect de celles des autres* est celle pour laquelle 1,8% de l'ensemble des 163 répondants estiment qu'il est très difficile de la déployer. En combinant les niveaux *Très difficilement* à *Très facilement* de façon à obtenir des résultats binaires (difficilement / facilement), cette même composante demeure celle que les participants ont identifiée comme la plus problématique avec un cumulatif de 17,1% (voir tableau 4.13). En guise d'explication, nous pourrions avancer que cette composante suppose que l'enseignant, lorsqu'il la déploie, permet plus de latitude à son groupe d'élèves en termes d'échanges, exigeant vraisemblablement un effort plus grand en gestion de classe de sa part, élément naturellement susceptible d'engendrer des difficultés. En revanche, la composante *Je maîtrise les connaissances, les concepts, les méthodes, les approches propres aux disciplines de mon enseignement* semble être celle pour laquelle les répondants ont le moins de difficulté, 52,8% des répondants la jugeant très facile. Suivant la logique précédente, l'on peut supposer qu'une composante offrant la perception à l'enseignant que la maîtrise de celle-ci ne dépend que de lui-même engendre moins de difficulté.

Tableau 4.1 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Culturelle et disciplinaire* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Culturelle et disciplinaire</i>  | Répondants |      |
|--|------------|------|
|  | n          | %    |
| Je maîtrise les connaissances, les concepts, les méthodes, les approches propres aux disciplines de mon enseignement.                                  |            |      |
| Très facilement  | 86         | 52,8 |
| Facilement   | 70         | 42,9 |
| Difficilement  | 5          | 3,1  |
| Très difficilement   | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable   | 1          | 0,6  |
| Je m'assure de créer des points de repère entre la discipline que j'enseigne et la culture des élèves afin de rendre les apprentissages signifiants.   |            |      |
| Très facilement  | 62         | 38,0 |
| Facilement   | 89         | 54,6 |
| Difficilement  | 11         | 6,7  |
| Très difficilement   | -          |      |
| Pas observé/Non applicable   | 1          | 0,6  |
| Je porte un regard critique sur ma culture, mon rôle social et la discipline que j'enseigne.   |            |      |
| Très facilement  | 73         | 44,8 |
| Facilement   | 80         | 49,1 |
| Difficilement  | 7          | 4,3  |
| Très difficilement   | 2          | 1,2  |
| Pas observé/Non applicable   | 1          | 0,6  |
| J'établis des liens entre les connaissances disciplinaires enseignées et celles de mes élèves.   |            |      |
| Très facilement  | 68         | 41,7 |
| Facilement   | 88         | 54,0 |
| Difficilement  | 6          | 3,7  |
| Très difficilement   | -          |      |
| Pas observé/Non applicable   | 1          | 0,6  |
| Je transforme la classe en un lieu de questionnement et de discussion où chaque élève peut exprimer ses opinions dans le respect de celles des autres. |            |      |
| Très facilement  | 49         | 30,1 |
| Facilement   | 85         | 52,1 |
| Difficilement  | 25         | 15,3 |
| Très difficilement   | 3          | 1,8  |
| Pas observé/Non applicable   | 1          | 0,6  |

#### 4.1.1.2 Compétence *Langagière*

La compétence *Langagière*, aux dires des répondants, ne représente pas une source de difficulté très grande. Il s'agit en fait de la compétence qui affiche le plus haut taux de « facilité », avec 92,2% (voir tableau 4.13). Certaines de ses composantes méritent une plus grande attention. C'est le cas notamment de la composante *Je corrige les erreurs commises par les élèves à l'oral et à l'écrit* où la combinaison des niveaux *Difficilement* et *Très difficilement* révèle que 14,1% des participants déployaient avec difficulté cette composante. Par ailleurs, 6,1% de ceux-ci déploient avec difficulté la composante *Je respecte les règles de la langue écrite et exprime mes idées en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte, tout en cherchant à m'améliorer*. La composante jugée la plus facile de la compétence *Langagière*, avec 56,4% des participants qui la jugent très facile, demeure *J'adapte mon langage oral dans mes interventions, selon mon interlocuteur (élèves, parents, pairs) et je communique mes idées en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte, tout en cherchant à m'améliorer*. Les détails de ces résultats sont présentés dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Langagière* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Langagière</i>  | Répondants |      |
|---|------------|------|
|   | n          | %    |
| <i>J'adapte mon langage oral dans mes interventions, selon mon interlocuteur (élèves, parents, pairs) et je communique mes idées en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte, tout en cherchant à m'améliorer.</i> |            |      |
| Très facilement   | 92         | 56,4 |
| Facilement  | 66         | 40,5 |
| Difficilement   | 3          | 1,8  |
| Très difficilement  | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable  | 1          | 0,6  |
| <i>Je respecte les règles de la langue écrite et exprime mes idées en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte, tout en cherchant à m'améliorer.</i>   |            |      |
| Très facilement   | 82         | 50,3 |
| Facilement  | 70         | 42,9 |

|   |                            |    |      |
|---|----------------------------|----|------|
|   | Difficilement              | 9  | 5,5  |
|   | Très difficilement         | 1  | 0,6  |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| Je prends position et défends mes idées de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse. |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 85 | 52,1 |
|   | Facilement                 | 74 | 45,4 |
|   | Difficilement              | 1  | 0,6  |
|   | Très difficilement         | 2  | 1,2  |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| Je corrige les erreurs commises par les élèves à l'oral et à l'écrit.                                 |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 62 | 38,0 |
|   | Facilement                 | 77 | 47,2 |
|   | Difficilement              | 21 | 12,9 |
|   | Très difficilement         | 2  | 1,2  |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |

#### 4.1.1.3 Compétence *Conception d'enseignement-apprentissage*

Les résultats présentés au tableau 4.3 révèlent que le pourcentage des répondants jugeant exercer *Difficilement* ou *Très difficilement* les composantes de la compétence *Conception d'enseignement-apprentissage* semble plus uniforme pour cette compétence. En effet, 12,9% des enseignants sondés estiment qu'il est difficile ou très difficile de déployer la composante *Je prévois des situations d'apprentissage permettant la mobilisation des compétences dans des contextes variés*, tout comme 11,7% estiment agir avec difficulté dans la composante *Je prends en considération les besoins et les intérêts des élèves dans l'élaboration ou la sélection des situations d'enseignement-apprentissage*. De la même manière, 9,8% sont d'avis que la composante *Je choisis des approches pédagogiques variées, appropriées et reconnues par la recherche pour le développement des compétences visées dans le Programme de formation* est difficile ou très difficile. La composante que les participants jugent la plus facile est *Je planifie mon enseignement et mes évaluations en tenant compte des éléments du Programme de formation et de la Progression des apprentissages*, avec 44,8%.

Tableau 4.3 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Conception d'enseignement-apprentissage* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Conception d'enseignement-apprentissage</i>   | Répondants |      |
|---|------------|------|
|   | n          | %    |
| Je planifie mon enseignement et mes évaluations en tenant compte des éléments du Programme de formation et de la Progression des apprentissages.                      |            |      |
| Très facilement   | 73         | 44,8 |
| Facilement  | 71         | 43,6 |
| Difficilement   | 14         | 8,6  |
| Très difficilement  | 3          | 1,8  |
| Pas observé/Non applicable  | 2          | 1,2  |
| Je choisis des approches pédagogiques variées, appropriées et reconnues par la recherche pour le développement des compétences visées dans le Programme de formation. |            |      |
| Très facilement   | 35         | 21,5 |
| Facilement  | 111        | 68,1 |
| Difficilement   | 14         | 8,6  |
| Très difficilement  | 2          | 1,2  |
| Pas observé/Non applicable  | 1          | 0,6  |
| Je prends en considération les besoins et les intérêts des élèves dans l'élaboration ou la sélection des situations d'enseignement-apprentissage.                     |            |      |
| Très facilement   | 40         | 24,5 |
| Facilement  | 104        | 63,8 |
| Difficilement   | 19         | 11,7 |
| Très difficilement  | -          | -    |
| Pas observé/Non applicable  | -          | -    |
| J'anticipe les obstacles susceptibles de nuire à l'apprentissage des contenus disciplinaires de la part de mes élèves.  |            |      |
| Très facilement   | 44         | 27,0 |
| Facilement  | 109        | 66,9 |
| Difficilement   | 10         | 6,1  |
| Très difficilement  | -          | -    |
| Pas observé/Non applicable  | -          | -    |
| Je prévois des situations d'apprentissage permettant la mobilisation des compétences dans des contextes variés.   |            |      |
| Très facilement   | 29         | 23,9 |
| Facilement  | 103        | 63,2 |
| Difficilement   | 20         | 12,3 |
| Très difficilement  | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable  | -          | -    |

#### 4.1.1.4 Compétence *Pilotage d'enseignement-apprentissage*

Sans surprise, la compétence *Pilotage d'enseignement-apprentissage* soulève plus de difficulté que la compétence *Conception d'enseignement-apprentissage* – puisqu'il est question de rendre concrets en situation de classe les contenus notionnels envisagés –, le pourcentage de répondants jugeant leurs actions faciles ou très faciles dans le domaine passant en moyenne de 89,5% à 81,6%. Ainsi, la composante qui semble le plus poser problème aux répondants se manifeste par *J'habilite les élèves à travailler en coopération*, où 34,9% de ceux-ci jugent déployer la compétence *Difficilement* ou *Très difficilement*. Il semble en outre que susciter l'engagement des élèves en classe demeure une source de difficulté chez les participants à l'étude puisque la deuxième composante en importance à soulever des difficultés, dans une proportion de 20,2%, est libellée *Je crée des conditions pour que les élèves s'engagent dans des projets*. La composante *Je mets à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des apprentissages* se distingue quant à elle par son degré de facilité par rapport aux autres composantes, 44,2% des répondants la qualifiant de très facile à déployer.

Tableau 4.4 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Pilotage d'enseignement-apprentissage* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Pilotage d'enseignement-apprentissage</i>                                  | Répondants |      |
|--|------------|------|
|  | n          | %    |
| <b>Je crée des conditions pour que les élèves s'engagent dans des projets.</b>                             |            |      |
| Très facilement  | 38         | 23,3 |
| Facilement   | 91         | 55,8 |
| Difficilement  | 33         | 20,2 |
| Très difficilement   | -          |      |
| Pas observé/Non applicable   | 1          | 0,6  |
| <b>Je mets à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des apprentissages.</b> |            |      |
| Très facilement  | 72         | 44,2 |
| Facilement   | 75         | 46,0 |
| Difficilement  | 16         | 9,8  |
| Très difficilement   | -          |      |
| Pas observé/Non applicable   | -          |      |

|  |                            |     |      |
|--|----------------------------|-----|------|
| Je guide les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les différentes sources (manuels, guides, vidéos, internet, etc.).                        |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 42  | 25,8 |
|  | Facilement                 | 100 | 61,3 |
|  | Difficilement              | 18  | 11,0 |
|  | Très difficilement         | 1   | 0,6  |
|  | Pas observé/Non applicable | 2   | 1,2  |
| Je favorise l'intégration et le transfert des apprentissages des élèves par le recours à des stratégies, à des démarches et à des questions pertinentes, et par des rétroactions utiles et fréquentes. |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 42  | 25,8 |
|  | Facilement                 | 101 | 62,0 |
|  | Difficilement              | 20  | 12,3 |
|  | Très difficilement         | -   |      |
|  | Pas observé/Non applicable | -   |      |
| J'habilite les élèves à travailler en coopération.   |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 35  | 21,5 |
|  | Facilement                 | 69  | 42,3 |
|  | Difficilement              | 55  | 33,7 |
|  | Très difficilement         | 2   | 1,2  |
|  | Pas observé/Non applicable | 2   | 1,2  |

#### 4.1.1.5 Compétence *Évaluation d'enseignement-apprentissage*

Moins cependant que la compétence *Pilotage d'enseignement-apprentissage*, la compétence *Évaluation d'enseignement-apprentissage* génère néanmoins sa part de difficulté. Parmi les composantes jugées les plus problématiques par les répondants, celle qui concerne la conception d'outils d'évaluation figure en tête avec 20,8% de ceux-ci qui estiment cette composante difficile ou très difficile. Suit de très près la composante *J'assure un suivi des apprentissages des élèves afin de porter un jugement sur leur degré de maîtrise des compétences*, avec 18,4%. Fait à noter, *Je repère les forces et les faiblesses des élèves* ne génère pour sa part que 4,9% de participants estimant qu'il s'agit d'une composante *Difficilement* ou *Très difficilement* applicable. Un résultat de la sorte suggère que ce soit la dimension «conception d'outils» – sous-entendu le temps que cela exige – qui pose problème, puisque le repérage des forces et des faiblesses ne constitue pas un

obstacle. La composante jugée la plus facile est *Je communique aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les informations relatives au développement des compétences (critères d'évaluation, rétroactions en cours d'apprentissage, résultats d'étape et de fin d'année)* puisque 35,2% estiment la déployer *Très facilement*.

Tableau 4.5 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Évaluation d'enseignement-apprentissage* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Évaluation d'enseignement-apprentissage</i>  | Répondants |      |
|--|------------|------|
|  | n          | %    |
| <i>Je repère les forces et les faiblesses des élèves.</i>  |            |      |
| Très facilement  | 52         | 31,9 |
| Facilement   | 103        | 61,2 |
| Difficilement  | 7          | 4,3  |
| Très difficilement   | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable   | -          |      |
| <i>J'adapte constamment l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.</i>  |            |      |
| Très facilement  | 50         | 30,7 |
| Facilement   | 92         | 56,4 |
| Difficilement  | 21         | 12,9 |
| Très difficilement   | -          |      |
| Pas observé/Non applicable   | -          |      |
| <i>J'assure un suivi des apprentissages des élèves afin de porter un jugement sur leur degré de maîtrise des compétences.</i>                            |            |      |
| Très facilement  | 42         | 25,8 |
| Facilement   | 90         | 55,2 |
| Difficilement  | 30         | 18,4 |
| Très difficilement   | -          | -    |
| Pas observé/Non applicable   | 1          | 0,6  |
| <i>Je construis ou emploie des outils permettant d'évaluer la progression des apprentissages et le degré de maîtrise des compétences par les élèves.</i> |            |      |
| Très facilement  | 37         | 22,7 |
| Facilement   | 92         | 56,4 |
| Difficilement  | 33         | 20,2 |
| Très difficilement   | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable   | -          |      |
| <i>Je communique aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les informations relatives au développement</i>                                |            |      |

| des compétences (critères d'évaluation, rétroactions en cours d'apprentissage, résultats d'étape et de fin d'année). |                            |    |      |
|--|----------------------------|----|------|
|  | Très facilement            | 53 | 32,5 |
|  | Facilement                 | 86 | 52,8 |
|  | Difficilement              | 22 | 13,5 |
|  | Très difficilement         | 1  | 0,6  |
|  | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |

#### 4.1.1.6 Compétence *Gestion de classe*

Étonnamment, en dépit d'une clientèle réputée difficile, les enseignantes et enseignants du secondaire ayant participé à l'étude (n = 163) estiment que la compétence *Gestion de classe* ne pose pas de difficulté particulière. En effet, en combinant les niveaux *Très facilement* et *Facilement*, cette compétence présente un taux moyen de « facilité » de 87,1%, soit parmi les plus hauts des douze compétences (voir tableau 4.13). En fait, les composantes *Je mets en place et maintiens tout au long de l'année des routines permettant un déroulement efficace des activités de classe*, *Je communique aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux admis à l'école et en classe et je m'assure qu'ils s'y conforment* et *J'adopte des stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et suis capable d'intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent* affichent toutes les trois un pourcentage égal ou supérieur au taux moyen de « facilité » dont il a été question. Il s'agit là pourtant des éléments qui sont au cœur de la compétence *Gestion de classe* et qui devraient normalement être sources de difficulté, à plus forte raison avec une clientèle adolescente, jugée plus difficile (Houlfort & Sauvé, 2010). Mais il n'en est rien. La composante qui présente le plus haut taux de « difficulté », en combinant le niveau *Difficilement* et *Très difficilement*, avec 12,9%, est libellée *Je maintiens un climat de classe propice à l'apprentissage*.

Tableau 4.6 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Gestion de classe* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Gestion de classe</i> | Répondants |   |
|---|------------|---|
|   | n          | % |

|   |                            |    |      |
|---|----------------------------|----|------|
| Je mets en place et maintiens tout au long de l'année des routines permettant un déroulement efficace des activités de classe.                                    |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 74 | 45,4 |
|   | Facilement                 | 69 | 42,3 |
|   | Difficilement              | 19 | 11,7 |
|   | Très difficilement         | -  |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| Je communique aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux admis à l'école et en classe et je m'assure qu'ils s'y conforment. |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 62 | 38,0 |
|   | Facilement                 | 81 | 49,7 |
|   | Difficilement              | 18 | 11,0 |
|   | Très difficilement         | 1  | 0,6  |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| J'adopte des stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et suis capable d'intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.           |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 43 | 26,4 |
|   | Facilement                 | 99 | 60,7 |
|   | Difficilement              | 17 | 10,4 |
|   | Très difficilement         | 2  | 1,2  |
|   | Pas observé/Non applicable | 2  | 1,2  |
| Je maintiens un climat de classe propice à l'apprentissage.   |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 51 | 31,3 |
|   | Facilement                 | 90 | 55,2 |
|   | Difficilement              | 20 | 12,3 |
|   | Très difficilement         | 1  | 0,6  |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |

#### 4.1.1.7 Compétence *Adaptation des interventions*

Tel que mentionné en début de chapitre, la compétence *Adaptation des interventions* constitue, avec la compétence *Intégration des TIC*, l'une des deux compétences jugées les plus problématiques par les participants. Si nous établissons le taux moyen de difficulté de toutes les compétences, hormis ces deux dernières, nous obtenons la moyenne de 12,6% des répondants qui jugent leurs composantes *Difficilement* ou *Très difficilement* applicables (voir tableau 4.13). Or, la compétence *Adaptation des interventions* présente un pourcentage de 31% pour le même calcul, signe que ses composantes génèrent

passablement plus de difficulté. La composante *J'adapte le contenu de mes activités, le matériel didactique et les modalités d'enseignement à la diversité de parcours des élèves* présente un cumulatif de 40,5% des répondants estimant cette composante *Difficilement* ou *Très difficilement* applicable. La seconde composante posant problème de façon plus prononcée est libellée *Je participe à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté* et présente un total de 38,1% de participants évaluant cet énoncé difficile ou très difficile. Fait à signaler, 4,9% des participants n'ont pas voulu préciser leur réponse pour cette composante, un taux d'abstention nettement plus élevé que pour les autres composantes. Ce résultat, combiné au fait que 38,1% jugent l'application de cette composante problématique, pourrait suggérer que certains participants ne se sentent pas rejoints, pour une raison ou une autre, par la dimension « plan d'intervention » dans l'exercice de leurs fonctions. D'entre toutes, la composante *Je recherche l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en lien avec les besoins et le cheminement des élèves* est jugée la moins difficile, avec 22,1%.

Tableau 4.7 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Adaptation des interventions* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Adaptation des interventions</i>  | Répondants |      |
|---|------------|------|
|   | n          | %    |
| Je facilite l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap. |            |      |
| Très facilement   | 31         | 19,0 |
| Facilement  | 84         | 51,5 |
| Difficilement   | 43         | 26,4 |
| Très difficilement  | 2          | 1,2  |
| Pas observé/Non applicable  | 3          | 1,8  |
| J'adapte le contenu de mes activités, le matériel didactique et les modalités d'enseignement à la diversité de parcours des élèves.         |            |      |
| Très facilement   | 30         | 18,4 |
| Facilement  | 65         | 39,9 |
| Difficilement   | 65         | 39,9 |
| Très difficilement  | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable  | 2          | 1,2  |

|  |                            |     |      |
|--|----------------------------|-----|------|
| Je recherche l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en lien avec les besoins et le cheminement des élèves.              |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 31  | 19,0 |
|  | Facilement                 | 191 | 55,8 |
|  | Difficilement              | 36  | 22,1 |
|  | Très difficilement         | 3   | 1,8  |
|  | Pas observé/Non applicable | 2   | 1,2  |
| Je présente à mes élèves des tâches d'apprentissage, des défis ou des rôles à jouer dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement. |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 30  | 18,4 |
|  | Facilement                 | 94  | 57,7 |
|  | Difficilement              | 38  | 23,3 |
|  | Très difficilement         | -   | -    |
|  | Pas observé/Non applicable | 1   | 0,6  |
| Je participe à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.  |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 28  | 17,2 |
|  | Facilement                 | 65  | 39,9 |
|  | Difficilement              | 56  | 34,4 |
|  | Très difficilement         | 6   | 3,7  |
|  | Pas observé/Non applicable | 8   | 4,9  |

#### 4.1.1.8 Compétence *Intégration des TIC*

Dans notre étude, la compétence *Intégration des TIC* a été jugée la plus problématique par l'ensemble des répondants (n = 163). Il appert que globalement 35% des participants affirment que ses composantes s'exercent *Difficilement* ou *Très difficilement* dans le cadre de leur travail (voir tableau 4.13). Pour la composante *J'amène les élèves à s'approprier et à utiliser efficacement les TIC tout en développant leur jugement critique sur l'information recueillie sur les différents « réseaux »*, ils sont plus de la moitié des participants à juger l'exercice de cette composante difficile ou très difficile (50,3% au total). Aucune autre composante n'affiche une moyenne de difficulté aussi élevée dans notre étude. La composante *J'exploite efficacement les TIC et les réseaux sociaux et professionnels dans un esprit de formation continue tant dans ma discipline que dans mes pratiques pédagogiques* est jugée pratiquement aussi problématique, 47,8% l'identifiant

comme difficile ou très difficile. Les scores élevés à ces deux composantes semblent indiquer un manque d'aisance manifeste de la part des participants à utiliser dans leur enseignement les technologies de l'information et des communications. À l'opposé, les participants ne sont que 17,8% à qualifier de difficile la composante *Je suis capable d'identifier les avantages et les limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage*, signe probable qu'ils ne sont pas contre les technologies, mais qu'ils peinent à les intégrer dans le quotidien d'une classe.

Tableau 4.8 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Intégration des TIC* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Intégration des TIC</i>   | Répondants |      |
|---|------------|------|
|   | n          | %    |
| <b>Je suis capable d'identifier les avantages et les limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.</b>   |            |      |
| Très facilement   | 44         | 27,0 |
| Facilement  | 87         | 53,4 |
| Difficilement   | 29         | 17,8 |
| Très difficilement  | 2          | 1,2  |
| Pas observé/Non applicable  | 1          | 0,6  |
| <b>J'évalue le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux de communication pour communiquer, rechercher de l'information et résoudre des problèmes.</b>           |            |      |
| Très facilement   | 35         | 21,5 |
| Facilement  | 88         | 54,0 |
| Difficilement   | 35         | 21,5 |
| Très difficilement  | 3          | 1,8  |
| Pas observé/Non applicable  | 2          | 1,2  |
| <b>J'exploite efficacement les TIC et les réseaux sociaux et professionnels dans un esprit de formation continue tant dans ma discipline que dans mes pratiques pédagogiques.</b>   |            |      |
| Très facilement   | 26         | 16,0 |
| Facilement  | 57         | 35,0 |
| Difficilement   | 70         | 42,9 |
| Très difficilement  | 8          | 4,9  |
| Pas observé/Non applicable  | 2          | 1,2  |
| <b>J'amène les élèves à s'approprier et à utiliser efficacement les TIC tout en développant leur jugement critique sur l'information recueillie sur les différents « réseaux ».</b> |            |      |
| Très facilement   | 16         | 9,8  |
| Facilement  | 63         | 38,7 |

|                            |    |      |
|----------------------------|----|------|
| Difficilement              | 73 | 44,8 |
| Très difficilement         | 9  | 5,5  |
| Pas observé/Non applicable | 2  | 1,2  |

#### 4.1.1.9 Compétence *Coopération avec les différents partenaires*

Parmi les composantes de la compétence *Coopération avec les différents partenaires*, l'une se distingue nettement des autres; il s'agit de la composante *Je coordonne mes interventions avec les partenaires externes de l'école*, où 36,2% des répondants estiment qu'il est difficile de l'exercer. Ce score relativement élevé explique à lui seul pourquoi la compétence *Coopération avec les différents partenaires* arrive au troisième rang des compétences les plus difficiles, avec 21,9% de difficulté (voir tableau 4.13). À l'autre bout du spectre, on retrouve la composante *J'établis des relations de confiance avec les parents des élèves*. Le total des répondants ayant établi cette composante comme difficile ou très difficile n'atteint que 5%. Un pareil résultat remet en question l'idée reçue à l'effet que la collaboration avec les parents des élèves fréquentant le secondaire est souvent problématique.

Tableau 4.9 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Coopération avec les différents partenaires* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Coopération avec les différents partenaires</i>  | Répondants |      |
|--|------------|------|
|  | n          | %    |
| Je collabore, dans le cadre de l'équipe-école, à la définition d'orientations concernant les services éducatifs offerts par l'école. |            |      |
| Très facilement  | 32         | 19,6 |
| Facilement   | 87         | 53,4 |
| Difficilement  | 30         | 18,4 |
| Très difficilement   | 9          | 5,5  |
| Pas observé/Non applicable   | 5          | 3,1  |
| Je coordonne mes interventions avec les partenaires externes de l'école.   |            |      |
| Très facilement  | 25         | 15,3 |
| Facilement   | 61         | 37,4 |
| Difficilement  | 59         | 36,2 |
| Très difficilement   | 12         | 7,4  |

|   |    |      |
|---|----|------|
| Pas observé/Non applicable  | 6  | 3,7  |
| Je soutiens les élèves dans leur participation aux activités et aux projets de l'école. |    |      |
| Très facilement   | 42 | 25,8 |
| Facilement  | 94 | 57,7 |
| Difficilement   | 23 | 14,1 |
| Très difficilement  | 2  | 1,2  |
| Pas observé/Non applicable  | 2  | 1,2  |
| J'établis des relations de confiance avec les parents des élèves.                       |    |      |
| Très facilement   | 70 | 42,9 |
| Facilement  | 83 | 50,9 |
| Difficilement   | 4  | 2,5  |
| Très difficilement  | 4  | 2,5  |
| Pas observé/Non applicable  | 2  | 1,2  |

#### 4.1.1.10 Compétence *Travail en équipe pédagogique*

Le tableau 4.10 suggère que les répondants estiment assez facile l'application des composantes de la compétence *Travail en équipe pédagogique* puisque dans l'ensemble, sa moyenne de « difficulté » n'atteint que 9,3% (voir tableau 4.13). La composante *Je conçois, dans le cadre de l'équipe pédagogique, des situations d'enseignement et d'apprentissage* est jugée difficile par 12,3% des répondants, un sommet pour cette compétence. La compétence soulevant le moins de problèmes, avec 2,5% qui l'estime difficile, est *J'entretiens des relations harmonieuses avec les membres de l'équipe pédagogique pour favoriser la collaboration*.

Tableau 4.10 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Travail en équipe pédagogique* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Travail en équipe pédagogique</i>                                    | Répondants |      |
|--|------------|------|
|  | n          | %    |
| Je conçois, dans le cadre de l'équipe pédagogique, des situations d'enseignement et d'apprentissage. |            |      |
| Très facilement  | 61         | 37,4 |
| Facilement   | 77         | 47,2 |
| Difficilement  | 20         | 12,3 |
| Très difficilement   | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable   | 4          | 2,5  |

|  |                            |     |      |
|--|----------------------------|-----|------|
| J'entretiens des relations harmonieuses avec les membres de l'équipe pédagogique pour favoriser la collaboration.          |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 100 | 61,3 |
|  | Facilement                 | 56  | 34,4 |
|  | Difficilement              | 4   | 2,5  |
|  | Très difficilement         | 1   | 0,6  |
|  | Pas observé/Non applicable | 2   | 1,2  |
| Je participe activement et de manière continue aux activités pédagogiques des équipes intervenant auprès des mêmes élèves. |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 71  | 43,6 |
|  | Facilement                 | 70  | 42,9 |
|  | Difficilement              | 18  | 11,0 |
|  | Très difficilement         | 1   | 0,6  |
|  | Pas observé/Non applicable | 3   | 1,8  |
| Je travaille à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.             |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 57  | 35,0 |
|  | Facilement                 | 89  | 54,6 |
|  | Difficilement              | 15  | 9,2  |
|  | Très difficilement         | -   | -    |
|  | Pas observé/Non applicable | 2   | 1,2  |

#### 4.1.1.11 Compétence *Développement professionnel*

À l'instar de la majorité des compétences du référentiel, la compétence *Développement professionnel* n'occasionne pas tellement de difficulté aux participants à l'étude, comme en fait foi son taux moyen de difficulté de 13,6% (voir tableau 4.13). Parmi les composantes de la compétence *Développement professionnel*, une seule attire l'attention, soit la composante *Je participe à des démarches de recherche et/ou de perfectionnement liées à la maîtrise des compétences disciplinaires, aux objectifs éducatifs de l'école et à la résolution de problèmes* puisque 22,7% des participants à l'étude l'ont jugée difficile à exercer. Il s'agit d'un écart de 10% avec sa plus proche rivale en termes de difficulté (*Je prends les moyens afin de mettre à jour mes compétences ou de les développer en utilisant les ressources pertinentes disponibles* (12,3%)). Ces chiffres suggèrent que ce soit la participation à des démarches de perfectionnement qui serait en cause, puisque l'intention de mettre à jour leurs compétences ne semble pas poser problème chez les répondants.

Tableau 4.11 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Développement professionnel* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Développement professionnel</i>   | Répondants |      |
|---|------------|------|
|   | n          | %    |
| Je réfléchis sur ma pratique et établis un bilan de mes compétences.  |            |      |
| Très facilement   | 74         | 45,4 |
| Facilement  | 78         | 47,9 |
| Difficilement   | 10         | 6,1  |
| Très difficilement  | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable  | -          |      |
| Je prends les moyens afin de mettre à jour mes compétences ou de les développer en utilisant les ressources pertinentes disponibles.  |            |      |
| Très facilement   | 53         | 32,5 |
| Facilement  | 90         | 55,2 |
| Difficilement   | 20         | 12,3 |
| Très difficilement  | -          |      |
| Pas observé/Non applicable  | -          |      |
| J'échange des idées avec mes collègues quant à la pertinence de mes choix pédagogiques et didactiques.  |            |      |
| Très facilement   | 88         | 52,8 |
| Facilement  | 59         | 36,2 |
| Difficilement   | 14         | 8,6  |
| Très difficilement  | 3          | 1,8  |
| Pas observé/Non applicable  | 1          | 0,6  |
| Je participe à des démarches de recherche et/ou de perfectionnement liées à la maîtrise des compétences disciplinaires, aux objectifs éducatifs de l'école et à la résolution de problèmes. |            |      |
| Très facilement   | 56         | 34,4 |
| Facilement  | 66         | 40,5 |
| Difficilement   | 37         | 22,7 |
| Très difficilement  | 2          | 1,2  |
| Pas observé/Non applicable  | 2          | 1,2  |

#### 4.1.1.12 Compétence *Éthique*

Au chapitre de la compétence *Éthique*, il apparaît que les composantes jugées plus difficiles soient en relation avec l'animation de la classe. De fait, 20,9% des participants estiment difficile la composante *Je fournis à tous mes élèves l'attention et l'accompagnement appropriés*. Du même souffle, 19,6% jugent la composante *Je mets en*

*place, dans ma classe, un mode de fonctionnement démocratique* plus difficile à appliquer en classe. Ces résultats tranchent nettement avec les composantes *J'agis comme modèle dans mes comportements, mes propos et ma pratique* et *Je suis conscient(e) des implications sociales et des enjeux éthiques de mon enseignement et de mes interventions*, où seulement 1,2% des répondants jugent difficile ou très difficile de mettre en situation ces composantes. Ainsi, tout comme à la compétence *Pilotage d'enseignement-apprentissage*, la création d'un esprit de corps à l'intérieur d'un groupe d'élèves représente de façon régulière la dimension qui exige plus d'efforts de la part des enseignants. Toutefois, nous l'avons vu, ceux-ci ne considèrent pas la compétence *Gestion de classe* comme étant particulièrement problématique et difficile à déployer.

Tableau 4.12 : Degré de difficulté à déployer les composantes de la compétence *Éthique* exprimé par l'ensemble des répondants

| Composantes de la compétence <i>Éthique</i>                                      | Répondants |      |
|--|------------|------|
|  | n          | %    |
| <i>J'agis comme modèle dans mes comportements, mes propos et ma pratique.</i>    |            |      |
| Très facilement  | 79         | 48,5 |
| Facilement   | 82         | 50,3 |
| Difficilement  | 1          | 0,6  |
| Très difficilement   | 1          | 0,6  |
| Pas observé/Non applicable   | -          |      |
| <i>Je mets en place, dans ma classe, un mode de fonctionnement démocratique.</i> |            |      |
| Très facilement  | 57         | 35,0 |
| Facilement   | 64         | 39,3 |
| Difficilement  | 32         | 19,6 |
| Très difficilement   | 2          | 1,2  |
| Pas observé/Non applicable   | 8          | 4,9  |
| <i>Je fournis à tous mes élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.</i>  |            |      |
| Très facilement  | 60         | 36,8 |
| Facilement   | 65         | 39,9 |
| Difficilement  | 34         | 20,9 |
| Très difficilement   | 4          | 2,5  |
| Pas observé/Non applicable   | -          |      |

|  |                            |    |      |
|--|----------------------------|----|------|
| Je connais le cadre légal et réglementaire régissant ma profession, et j'en fais un usage raisonné.                |                            |    |      |
|  | Très facilement            | 58 | 35,6 |
|  | Facilement                 | 86 | 52,8 |
|  | Difficilement              | 14 | 8,6  |
|  | Très difficilement         | 4  | 2,5  |
|  | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| Je suis conscient(e) des implications sociales et des enjeux éthiques de mon enseignement et de mes interventions. |                            |    |      |
|  | Très facilement            | 97 | 59,5 |
|  | Facilement                 | 63 | 38,7 |
|  | Difficilement              | 1  | 0,6  |
|  | Très difficilement         | 1  | 0,6  |
|  | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |

#### 4.1.1.13 Vue d'ensemble des compétences

Pour arriver à une compréhension simplifiée du degré de difficulté des compétences, nous avons procédé à un calcul des moyennes basé sur les résultats de chacune des composantes pour chacun des niveaux de l'échelle. Ces moyennes apparaissent au tableau 4.13. Le lecteur averti constatera que le total de la moyenne en pourcentage ne correspond pas exactement à 100, la précision perdue par l'abandon de décimales expliquant ce fait. Enfin, puisque notre étude porte sur les difficultés liées au déploiement des compétences, la colonne « rang » classe les compétences en ordre décroissant de difficulté, une valeur de 1 signifiant que la compétence est la plus difficile à déployer et une valeur de 12, qu'elle est la moins difficile.

Au premier rang, se retrouve la compétence *Intégration des TIC*, suivie par la compétence *Adaptation des interventions*. La troisième place est occupée par la compétence *Coopération avec les différents partenaires* et la quatrième, par la compétence *Pilotage d'enseignement-apprentissage*. Viennent ensuite en cinquième et sixième places, pour former le peloton de tête, les compétences *Évaluation d'enseignement-apprentissage* et *Développement professionnel*. C'est au septième rang que nous retrouvons la compétence *Gestion de classe*. Les rang 8 à 12 sont occupés, dans l'ordre, par les

compétences *Éthique, Conception d'enseignement-apprentissage, Culturelle et disciplinaire* et, finalement, la compétence *Langagière*.

Tableau 4.13 : Moyenne des niveaux de difficulté des compétences en analysant leurs composantes

| Compétence  | Moyenne % | Résultats binaires Facilement/Difficilement |      |      |
|---|-----------|---|------|------|
|   |           |   | %    | Rang |
| <b>1. Culturelle et disciplinaire</b>             |           |   |      |      |
| Très facilement                                   | 41,4      | Facilement                                  | 91,9 | 11   |
| Facilement  | 50,5      |   |      |      |
| Difficilement                                     | 6,6       | Difficilement                               | 7,8  |      |
| Très difficilement                                | 1,2       |   |      |      |
| Pas observé/Non applicable                        | 0,6       |   |      |      |
| <b>2. Langagière</b>                              |           |   |      |      |
| Très facilement                                   | 49,2      | Facilement                                  | 92,2 | 12   |
| Facilement  | 44,0      |   |      |      |
| Difficilement                                     | 5,3       | Difficilement                               | 6,1  |      |
| Très difficilement                                | 0,9       |   |      |      |
| Pas observé/Non applicable                        | 0,6       |   |      |      |
| <b>3. Conception d'enseignement-apprentissage</b> |           |   |      |      |
| Très facilement                                   | 28,3      | Facilement                                  | 89,4 | 9    |
| Facilement  | 61,1      |   |      |      |
| Difficilement                                     | 9,4       | Difficilement                               | 10,6 |      |
| Très difficilement                                | 1,2       |   |      |      |
| Pas observé/Non applicable                        | 0,9       |   |      |      |
| <b>4. Pilotage d'enseignement-apprentissage</b>   |           |   |      |      |
| Très facilement                                   | 28,1      | Facilement                                  | 81,5 | 4    |
| Facilement  | 53,4      |   |      |      |
| Difficilement                                     | 17,4      | Difficilement                               | 18,3 |      |
| Très difficilement                                | 0,9       |   |      |      |
| Pas observé/Non applicable                        | 1         |   |      |      |
| <b>5. Évaluation d'enseignement-apprentissage</b> |           |   |      |      |
| Très facilement                                   | 28,7      | Facilement                                  | 85,1 | 5    |
| Facilement  | 56,4      |   |      |      |
| Difficilement                                     | 13,8      | Difficilement                               | 14,4 |      |
| Très difficilement                                | 0,6       |   |      |      |
| Pas observé/Non applicable                        | 0,6       |   |      |      |
| <b>6. Gestion de classe</b>                       |           |   |      |      |
| Très facilement                                   | 35,2      | Facilement                                  | 87,1 | 7    |
| Facilement  | 51,9      |   |      |      |

|   |                            |      |               |      |      |
|---|----------------------------|------|---------------|------|------|
|   | Difficilement              | 11,3 | Difficilement | 12,1 |      |
|   | Très difficilement         | 0,8  |               |      |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 0,7  |               |      |      |
| <b>7. Adaptation des interventions</b>                |                            |      |               | %    | Rang |
|   | Très facilement            | 18,4 | Facilement    | 67,3 | 2    |
|   | Facilement                 | 48,9 |               |      |      |
|   | Difficilement              | 29,2 | Difficilement | 31,0 |      |
|   | Très difficilement         | 1,8  |               |      |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 1,7  |               |      |      |
| <b>8. Intégration des TIC</b>                         |                            |      |               | %    | Rang |
|   | Très facilement            | 18,5 | Facilement    | 63,7 | 1    |
|   | Facilement                 | 45,2 |               |      |      |
|   | Difficilement              | 31,7 | Difficilement | 35,0 |      |
|   | Très difficilement         | 3,3  |               |      |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 1    |               |      |      |
| <b>9. Coopération avec les différents partenaires</b> |                            |      |               | %    | Rang |
|   | Très facilement            | 25,9 | Facilement    | 75,7 | 3    |
|   | Facilement                 | 49,8 |               |      |      |
|   | Difficilement              | 17,8 | Difficilement | 21,9 |      |
|   | Très difficilement         | 4,1  |               |      |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 2,3  |               |      |      |
| <b>10. Travail en équipe pédagogique</b>              |                            |      |               | %    | Rang |
|   | Très facilement            | 44,3 | Facilement    | 89,0 | 10   |
|   | Facilement                 | 44,7 |               |      |      |
|   | Difficilement              | 8,7  | Difficilement | 9,3  |      |
|   | Très difficilement         | 0,6  |               |      |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 1,6  |               |      |      |
| <b>11. Développement professionnel</b>                |                            |      |               | %    | Rang |
|   | Très facilement            | 41,2 | Facilement    | 86,1 | 6    |
|   | Facilement                 | 44,9 |               |      |      |
|   | Difficilement              | 12,4 | Difficilement | 13,6 |      |
|   | Très difficilement         | 1,2  |               |      |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 0,9  |               |      |      |
| <b>12. Éthique</b>                                    |                            |      |               | %    | Rang |
|   | Très facilement            | 43,0 | Facilement    | 87,2 | 8    |
|   | Facilement                 | 44,2 |               |      |      |
|   | Difficilement              | 10,0 | Difficilement | 11,4 |      |
|   | Très difficilement         | 1,4  |               |      |      |
|   | Pas observé/Non applicable | 2,0  |               |      |      |

La figure 4.1 présente de façon graphique le niveau de difficulté relatif de chacune des compétences. On remarque l'écart significatif qui caractérise les bandes reliées aux compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*.

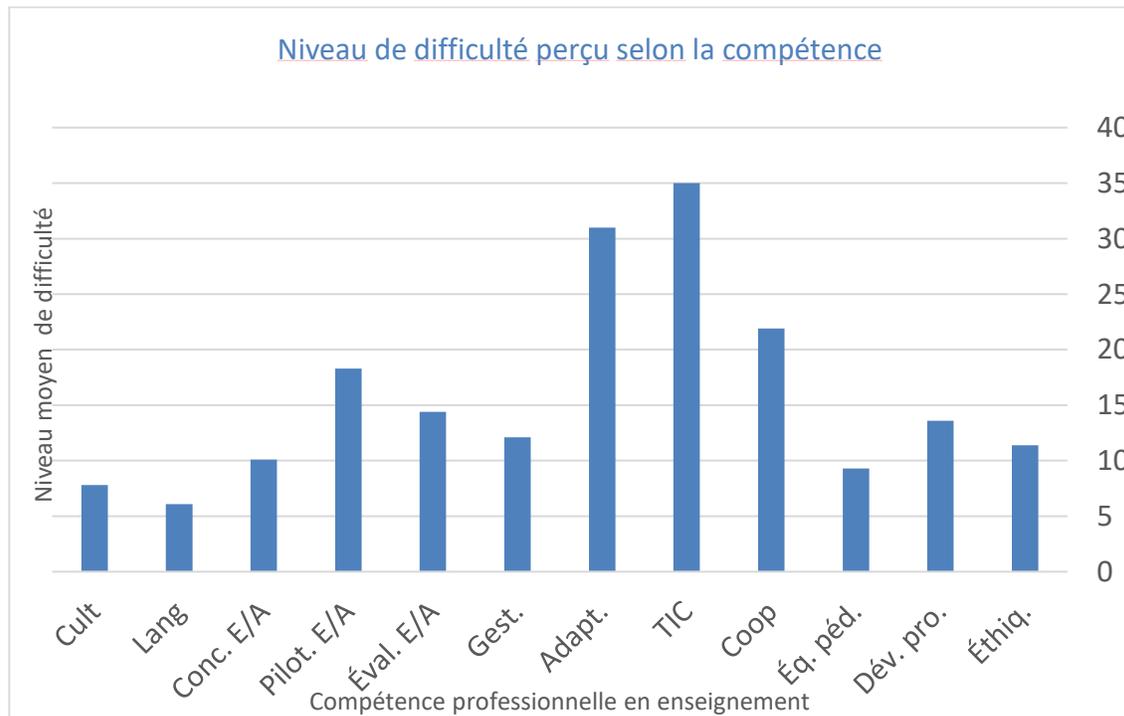


Figure 4.1 : Vue d'ensemble du niveau de difficulté des compétences

#### 4.1.2 Les compétences globales

Après avoir sondé les participants sur le degré de difficulté à déployer chacune des composantes des compétences, nous avons voulu vérifier la perception générale des enseignants du degré de difficulté des compétences et mesurer avec le questionnaire ce niveau de difficulté de façon globale, sans égard aux composantes. La figure 4.2 présente un extrait du questionnaire que nous avons présenté aux participants pour recueillir leurs perceptions à ce propos. En somme, ceux-ci devaient se prononcer à l'évocation des seules douze compétences sur le niveau de difficulté associé à chacune de celles-ci. Nous avons nommé cette catégorie de données les *compétences globales*.

Voici maintenant la liste des douze compétences. Nous vous demandons de déterminer votre degré de difficulté à déployer chacune des douze compétences. *Cochez la case appropriée dans le tableau ci-dessous.*

| Compétences professionnelles en enseignement              | Degré de difficulté |           |              |                   |
|---|---------------------|-----------|--------------|-------------------|
|   | 1. Très facile      | 2. Facile | 3. Difficile | 4. Très difficile |
| 1. Culture et connaissance des disciplines d'enseignement |                     |           |              |                   |

Figure 4.2 : Extrait du questionnaire ciblant les *compétences globales*

Les données obtenues auprès des participants après les avoir soumis à la question apparaissant à la figure 4.2 sont présentées au tableau 4.14.1 .

Tableau 4.14.1 : Degré de difficulté à déployer les compétences globales exprimé par l'ensemble des répondants

| Compétence  | Répondants                 |         |
|---|----------------------------|---------|
|   | n                          | %       |
| 1. <i>Culturelle et disciplinaire</i>             | Très facilement            | 72 44,2 |
|   | Facilement                 | 83 50,9 |
|   | Difficilement              | 5 3,1   |
|   | Très difficilement         | 2 1,2   |
|   | Pas observé/Non applicable | 1 0,6   |
| 2. <i>Langagière</i>                              | Très facilement            | 83 50,9 |
|   | Facilement                 | 71 43,6 |
|   | Difficilement              | 9 5,5   |
|   | Très difficilement         | - -     |
|   | Pas observé/Non applicable | - -     |
| 3. <i>Conception d'enseignement-apprentissage</i> | Très facilement            | 58 35,6 |
|   | Facilement                 | 91 55,8 |
|   | Difficilement              | 14 8,6  |
|   | Très difficilement         | - -     |
|   | Pas observé/Non applicable | - -     |
| 4. <i>Pilotage d'enseignement-apprentissage</i>   | Très facilement            | 78 47,9 |

|   |                            |    |      |
|---|----------------------------|----|------|
|   | Facilement                 | 79 | 48,5 |
|   | Difficilement              | 5  | 3,1  |
|   | Très difficilement         | 1  | 0,6  |
|   | Pas observé/Non applicable | -  | -    |
| <b>5. Évaluation d'enseignement-apprentissage</b>     |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 52 | 31,9 |
|   | Facilement                 | 94 | 57,7 |
|   | Difficilement              | 16 | 9,8  |
|   | Très difficilement         | -  | -    |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| <b>6. Gestion de classe</b>                           |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 42 | 25,8 |
|   | Facilement                 | 94 | 57,7 |
|   | Difficilement              | 25 | 15,3 |
|   | Très difficilement         | 2  | 1,2  |
|   | Pas observé/Non applicable | -  | -    |
| <b>7. Adaptation des interventions</b>                |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 21 | 12,9 |
|   | Facilement                 | 72 | 44,2 |
|   | Difficilement              | 63 | 38,7 |
|   | Très difficilement         | 6  | 3,7  |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| <b>8. Intégration des TIC</b>                         |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 29 | 17,8 |
|   | Facilement                 | 67 | 41,1 |
|   | Difficilement              | 60 | 36,8 |
|   | Très difficilement         | 7  | 4,3  |
|   | Pas observé/Non applicable | -  | -    |
| <b>9. Coopération avec les différents partenaires</b> |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 66 | 40,5 |
|   | Facilement                 | 84 | 51,5 |
|   | Difficilement              | 12 | 7,4  |
|   | Très difficilement         | -  | -    |
|   | Pas observé/Non applicable | 1  | 0,6  |
| <b>10. Travail en équipe pédagogique</b>              |                            |    |      |
|   | Très facilement            | 69 | 42,3 |
|   | Facilement                 | 76 | 46,6 |
|   | Difficilement              | 15 | 9,2  |
|   | Très difficilement         | -  | -    |
|   | Pas observé/Non applicable | 3  | 1,8  |

|  |                            |     |      |
|--|----------------------------|-----|------|
| <b>11. Développement professionnel</b> |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 48  | 29,4 |
|  | Facilement                 | 96  | 58,9 |
|  | Difficilement              | 19  | 11,7 |
|  | Très difficilement         | -   | -    |
|  | Pas observé/Non applicable | -   | -    |
| <b>12. Éthique</b>                     |                            |     |      |
|  | Très facilement            | 106 | 65,0 |
|  | Facilement                 | 56  | 34,4 |
|  | Difficilement              | 1   | 0,6  |
|  | Très difficilement         | -   | -    |
|  | Pas observé/Non applicable | -   | -    |

La comparaison des résultats permet de constater que la perception des participants n'est pas la même selon qu'ils considèrent la compétence comme le cumul de ses composantes ou comme une globalité. Le tableau 4.14.2 présente cette comparaison.

Tableau 4.14.2 : Comparaison du degré de difficulté des compétences selon leurs composantes et du degré de difficulté des compétences globales

| Compétences –<br>somme des<br>composantes |                  |      | Échelle de difficulté                                |  |  | Compétences globales |                  |      |
|---|------------------|------|--|--|--|----------------------|------------------|------|
| %   | Facil./<br>Diff. | Rang |  |  |  | %                    | Facil./<br>Diff. | Rang |
| Composantes                               |                  |      | <b>1. Compétence Culturelle et<br/>disciplinaire</b> |  |  | Globales             |                  |      |
| 41,4                                      |                  |      | Très facilement                                      |  |  | 44,2                 |                  |      |
| 50,5                                      | 91,9             | 11   | Facilement   |  |  | 50,9                 | 95,1             | 10   |
| 6,6                                       | 7,8              |      | Difficilement  |  |  | 3,1                  | 4,3              |      |
| 1,2                                       |                  |      | Très difficilement                                   |  |  | 1,2                  |                  |      |
| 0,6                                       |                  |      | Pas observé/Non applicable                           |  |  | 0,6                  |                  |      |
| Composantes                               |                  |      | <b>2. Compétence Langagière</b>                      |  |  | Globales             |                  |      |
| 49,2                                      |                  |      | Très facilement                                      |  |  | 50,9                 |                  |      |
| 44,0                                      | 92,2             | 12   | Facilement   |  |  | 43,6                 | 94,5             | 9    |
| 5,3                                       | 6,1              |      | Difficilement  |  |  | 5,5                  | 5,5              |      |
| 0,9                                       |                  |      | Très difficilement                                   |  |  | -                    |                  |      |
| 0,6                                       |                  |      | Pas observé/Non applicable                           |  |  | -                    |                  |      |

|             |      |  |    |  |      |          |  |    |
|-------------|------|--|----|--|------|----------|--|----|
| Composantes |      |  |    | 3. Compétence <i>Conception d'enseignement-apprentissage</i> |      | Globales |  |    |
| 28,3        |      |  |    | Très facilement  | 35,6 |          |  |    |
| 61,1        | 89,4 |  |    | Facilement   | 55,8 | 91,4     |  |    |
| 9,4         | 10,6 |  | 10 | Difficilement  | 8,6  | 8,6      |  | 7  |
| 1,2         |      |  |    | Très difficilement   | -    |          |  |    |
| 0,9         |      |  |    | Pas observé/Non applicable                                   | -    |          |  |    |
| Composantes |      |  |    | 4. Compétence <i>Pilotage d'enseignement-apprentissage</i>   |      | Globales |  |    |
| 28,1        |      |  |    | Très facilement  | 47,9 |          |  |    |
| 53,4        | 81,5 |  |    | Facilement   | 48,5 | 96,4     |  |    |
| 17,4        | 18,3 |  | 4  | Difficilement  | 3,1  | 3,7      |  | 11 |
| 0,9         |      |  |    | Très difficilement   | 0,6  |          |  |    |
| 1           |      |  |    | Pas observé/Non applicable                                   | -    |          |  |    |
| Composantes |      |  |    | 5. Compétence <i>Évaluation d'enseignement-apprentissage</i> |      | Globales |  |    |
| 28,7        |      |  |    | Très facilement  | 31,9 |          |  |    |
| 56,4        | 85,1 |  |    | Facilement   | 57,7 | 89,6     |  |    |
| 13,8        | 14,4 |  | 5  | Difficilement  | 9,8  | 9,8      |  | 6  |
| 0,6         |      |  |    | Très difficilement   | -    |          |  |    |
| 0,6         |      |  |    | Pas observé/Non applicable                                   | 0,6  |          |  |    |
| Composantes |      |  |    | 6. Compétence <i>Gestion de classe</i>                       |      | Globales |  |    |
| 35,2        |      |  |    | Très facilement  | 25,8 |          |  |    |
| 51,9        | 87,1 |  |    | Facilement   | 57,7 | 83,5     |  |    |
| 11,3        | 12,1 |  | 7  | Difficilement  | 15,3 | 16,5     |  | 3  |
| 0,8         |      |  |    | Très difficilement   | 1,2  |          |  |    |
| 0,7         |      |  |    | Pas observé/Non applicable                                   | -    |          |  |    |
| Composantes |      |  |    | 7. Compétence <i>Adaptation des interventions</i>            |      | Globales |  |    |
| 18,4        |      |  |    | Très facilement  | 12,9 |          |  |    |
| 48,9        | 67,3 |  |    | Facilement   | 44,2 | 57,1     |  |    |
| 29,2        | 31,0 |  | 2  | Difficilement  | 38,7 | 42,4     |  | 1  |
| 1,8         |      |  |    | Très difficilement   | 3,7  |          |  |    |
| 1,7         |      |  |    | Pas observé/Non applicable                                   | 0,6  |          |  |    |
| Composantes |      |  |    | 8. Compétence <i>Intégration des TIC</i>                     |      | Globales |  |    |
| 18,5        |      |  |    | Très facilement  | 17,8 |          |  |    |
| 45,2        | 63,7 |  |    | Facilement   | 41,1 | 58,9     |  |    |
| 31,7        | 35,0 |  | 1  | Difficilement  | 36,8 | 41,1     |  | 2  |
| 3,3         |      |  |    | Très difficilement   | 4,3  |          |  |    |
| 1           |      |  |    | Pas observé/Non applicable                                   | -    |          |  |    |

| Composantes |      |  |   | 9. Compétence <i>Coopération avec les différents partenaires</i> |      | Globales |  |    |
|-------------|------|--|---|--|------|----------|--|----|
| 25,9        |      |  |   | Très facilement  | 40,5 |          |  |    |
| 49,8        | 75,7 |  |   | Facilement   | 51,5 | 92,0     |  |    |
| 17,8        | 21,9 |  | 3 | Difficilement  | 7,4  | 7,4      |  | 8  |
| 4,1         |      |  |   | Très difficilement   | -    |          |  |    |
| 2,3         |      |  |   | Pas observé/Non applicable                                       | 0,6  |          |  |    |
| Composantes |      |  |   | 10. Compétence <i>Travail en équipe pédagogique</i>              |      | Globales |  |    |
| 44,3        |      |  |   | Très facilement  | 42,3 |          |  |    |
| 44,7        | 89,0 |  |   | Facilement   | 46,6 | 88,9     |  |    |
| 8,7         | 9,3  |  | 9 | Difficilement  | 9,2  | 9,2      |  | 5  |
| 0,6         |      |  |   | Très difficilement   | -    |          |  |    |
| 1,6         |      |  |   | Pas observé/Non applicable                                       | 1,8  |          |  |    |
| Composantes |      |  |   | 11. Compétence <i>Développement professionnel</i>                |      | Globales |  |    |
| 41,2        |      |  |   | Très facilement  | 29,4 |          |  |    |
| 44,9        | 86,1 |  |   | Facilement   | 58,9 | 88,3     |  |    |
| 12,4        | 13,6 |  | 6 | Difficilement  | 11,7 | 11,7     |  | 4  |
| 1,2         |      |  |   | Très difficilement   | -    |          |  |    |
| 0,9         |      |  |   | Pas observé/Non applicable                                       | -    |          |  |    |
| Composantes |      |  |   | 12. Compétence <i>Éthique</i>                                    |      | Globales |  |    |
| 43,0        |      |  |   | Très facilement  | 65,0 |          |  |    |
| 44,2        | 87,2 |  |   | Facilement   | 34,4 | 99,4     |  |    |
| 10,0        | 11,4 |  | 8 | Difficilement  | 0,6  | 0,6      |  | 12 |
| 1,4         |      |  |   | Très difficilement   | -    |          |  |    |
| 2,0         |      |  |   | Pas observé/Non applicable                                       | -    |          |  |    |

L'étude du tableau 4.14.2 nous permet de constater que les résultats observés en scrutant les compétences globales semblent assez différents de ceux obtenus en étudiant chacune des composantes que regroupent les compétences. D'une part, il apparaît que la perception des participants est beaucoup plus tranchée; les compétences jugées « faciles » le sont davantage. C'est le cas en particulier de la compétence *Pilotage d'enseignement-apprentissage*, où le taux de difficulté passe de 18,3% à 3,7%, mais encore plus pour ce qui est de la compétence *Éthique*, où le taux de difficulté a fondu à 0,6%. Ainsi, les compétences sont jugées plus faciles à déployer par les participants en considérant les compétences globales, ce qui laisse supposer que la perception du travail

enseignant est encore plus favorable de façon générale que lorsque l'on décortique les tâches qui y sont associées.

En outre, il semble que les perceptions soient plus clivées du côté des compétences jugées plus difficiles également. Ainsi, les compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*, déjà identifiées comme problématiques en observant les composantes, le sont encore davantage en sondant les compétences globales, avec des moyennes de difficulté respectives de 42,4% et de 41,1%. Fait à remarquer : la compétence *Adaptation des interventions* supplante maintenant la compétence *Intégration des TIC* à titre de compétence la plus difficile si l'on considère les compétences globales. Toutefois, qu'il soit question des compétences globales ou des compétences comme cumul de leurs composantes, nous remarquons que les deux compétences jugées problématiques par les participants demeurent la compétence *Adaptation des interventions* et la compétence *Intégration des TIC*, ce qui permet de valider les résultats généraux de notre étude.

Par ailleurs, la compétence *Gestion de classe*, vue globalement sans égard à ses composantes, apparaît nettement plus difficile à déployer, figurant maintenant au troisième rang des compétences jugées les plus difficiles alors qu'elle se classait au septième rang lorsqu'elle était analysée sous l'angle de ses composantes. De tels résultats sont de nature à surprendre. Ils laissent à croire que le terme *gestion de classe* lui-même soit plus évocateur de difficulté en soi que lorsqu'il est présenté sous les différentes tâches qui y sont associées. Le même phénomène s'observe pour la compétence *Pilotage d'enseignement – apprentissage*, qui passe du quatrième au onzième rang des compétences les plus difficiles lorsque jugée de façon globale.

La figure 4.3 présente de façon graphique le niveau exprimé par les participants selon qu'ils ont considéré les difficultés de déploiement en fonction des composantes des compétences ou en fonction des compétences globales. On y constate en effet que la perception n'est pas la même, mais que les deux mêmes compétences se démarquent : *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*.

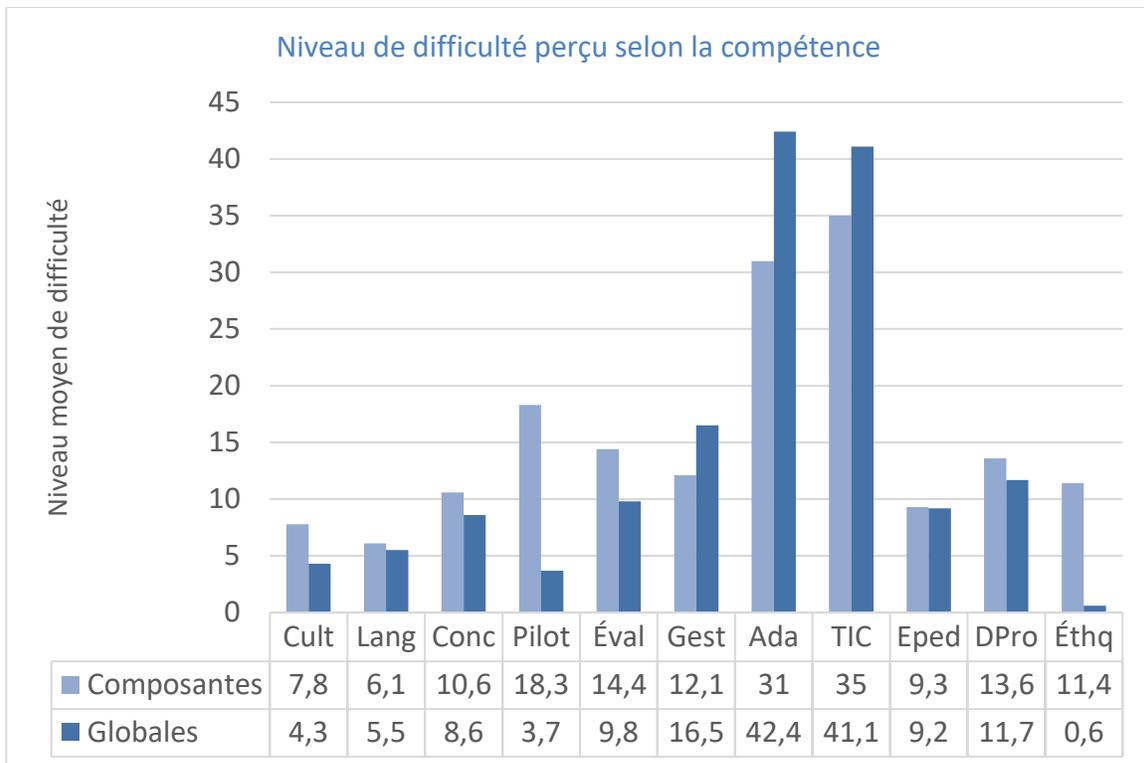


Figure 4.3 : Comparaison entre les niveaux de difficultés des composantes des compétences et ceux des compétences globales

En somme, les résultats de l'enquête des compétences prises de façon globale semblent traduire une vision plus convenue de l'enseignement, où la compétence *Pilotage d'enseignement – apprentissage*, par exemple, doit nécessairement apparaître comme une compétence soulevant peu de difficulté puisqu'elle est au cœur du travail enseignant; comment un enseignant pourrait-il sciemment classer cette compétence parmi les plus difficiles alors qu'elle occupe le plus clair de son temps de travail? De tels résultats confortent notre choix méthodologique d'avoir questionné les participants en décortiquant les compétences par leurs composantes, permettant semble-t-il à ceux-ci de s'éloigner des idées reçues et de jeter un regard plus objectif sur leurs difficultés au travail. Le fait que les deux mêmes compétences (*Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*) apparaissent aux premiers rangs de celles qui sont jugées plus difficiles est d'autant plus significatif puisque, peu importe le point de vue adopté, il s'avère que ces compétences sont au cœur des difficultés professionnelles des enseignants.

#### 4.1.3 L'indice de difficulté

Afin de simplifier la lecture des données obtenues pour chacune des compétences ainsi que leurs composantes, nous avons convenu d'établir un indice de difficulté pour chacune des douze compétences du référentiel. Cet indice de difficulté a été obtenu en transformant la variable catégorielle *Niveau de difficulté* 1 = *Très facilement*; 2 = *Facilement*; 3 = *Difficilement* et 4 = *Très difficilement* en variable continue de 1 à 4, où la valeur de 2,5 représente le point de bascule entre *Facile* et *Difficile* puisqu'elle en constitue la valeur médiane. L'indice de difficulté est donc le fruit de la moyenne des résultats de 1 à 4 obtenus pour toutes les composantes de chacune des compétences, une valeur de 1 signifiant que la compétence est très facile à déployer et une valeur de 4, qu'elle est très difficile à déployer (voir figure 4.4).

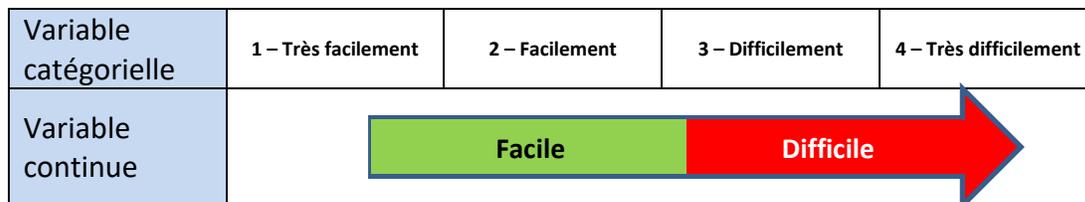


Figure 4.4 : Conversion de la variable catégorielle *Degré de difficulté* en variable continue *Indice de difficulté*

Le tableau 4.15 présente l'indice de difficulté des compétences en tenant compte de chacune des composantes qui en font partie.

Tableau 4.15 : Indice de difficulté des compétences à partir des composantes

| Compétence  | Indice moyen de difficulté |     |      |
|---|----------------------------|-----|------|
|   | (moyenne de 1 à 4)         | n   | Rang |
| 1. <i>Culturelle et disciplinaire</i>             | 1,66                       | 162 | 10   |
| 2. <i>Langagière</i>                              | 1,58                       | 162 | 12   |
| 3. <i>Conception d'enseignement-apprentissage</i> | 1,82                       | 163 | 6    |
| 4. <i>Pilotage d'enseignement-apprentissage</i>   | 1,90                       | 163 | 4    |
| 5. <i>Évaluation d'enseignement-apprentissage</i> | 1,86                       | 163 | 5    |
| 6. <i>Gestion de classe</i>                       | 1,77                       | 162 | 7    |

|   |      |     |    |
|---|------|-----|----|
| 7. <i>Adaptation des interventions</i>                | 2,14 | 162 | 2  |
| 8. <i>Intégration des TIC</i>                         | 2,20 | 162 | 1  |
| 9. <i>Coopération avec les différents partenaires</i> | 1,99 | 163 | 3  |
| 10. <i>Travail en équipe pédagogique</i>              | 1,64 | 162 | 11 |
| 11. <i>Développement professionnel</i>                | 1,73 | 163 | 8  |
| 12. <i>Éthique</i>                                    | 1,69 | 163 | 9  |

La lecture de ce tableau reprend les observations faites aux sections précédentes, soit que la compétence *Adaptation des interventions*, avec un indice de difficulté de 2,14, et la compétence *Intégration des TIC*, avec un indice de 2,20, sont les compétences jugées les plus difficiles par les participants à l'étude. Par contre, il convient de remarquer qu'aucune de celles-ci ne franchit la valeur de 2,5, le fameux point de bascule qui permettrait d'établir qu'une compétence est jugée *Difficile* à déployer dans le cadre du travail d'un enseignant. L'observation du tableau 4.15 témoigne du fait que la compétence numéro 2 (*Langagière*) représente la compétence jugée la moins difficile par les participants, avec un indice de difficulté de 1,58.

Afin de vérifier si les enseignants avaient la même perception des compétences en tenant compte ou non de leurs composantes, nous avons calculé l'indice de difficulté des compétences globales et l'avons comparé avec les données du tableau 4.15. Le tableau 4.16 présente la comparaison entre l'indice de difficulté des compétences jugées d'après leurs composantes et l'indice de difficulté des compétences globales.

Tableau 4.16 : Indice de difficulté des compétences sous l'angle des composantes de la compétence ou sous l'angle des compétences globales

| Indice de difficulté à partir des composantes des compétences |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |             |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------------|
| Compé-<br>tence   | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | Moy.        |
| Indice de<br>difficulté                                       | 1,66 | 1,58 | 1,82 | 1,90 | 1,86 | 1,77 | 2,14 | 2,20 | 1,99 | 1,64 | 1,73 | 1,69 | <b>1,68</b> |
| n   | 162  | 162  | 163  | 163  | 163  | 162  | 162  | 162  | 163  | 162  | 163  | 163  |             |

| Indice de difficulté des compétences globales |                                |            |                          |                        |                          |                   |                                 |                        |                                     |                                  |                                |         |             |
|---|--------------------------------|------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------|-------------|
| Compé-<br>tence                               | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                 | 7                               | 8                      | 9                                   | 10                               | 11                             | 12      | Moy.        |
| Indice de<br>difficulté                       | 1,61                           | 1,55       | 1,73                     | 1,56                   | 1,78                     | 1,92              | 2,33                            | 2,28                   | 1,67                                | 1,66                             | 1,82                           | 1,36    | <b>1,77</b> |
| n   | 162                            | 163        | 163                      | 163                    | 162                      | 163               | 162                             | 163                    | 162                                 | 160                              | 163                            | 163     |             |
|   | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération avec<br>les partenaires | Travail en équipe<br>pédagogique | Développement<br>professionnel | Éthique |             |

À la lumière des informations présentées au tableau 4.15, il est possible de constater que les résultats sont apparentés, les deux versions mettant en évidence un indice de difficulté plus élevé pour la compétence numéro 7 (*Adaptation des interventions*) et la compétence 8 (*Intégration des TIC*). De façon générale, les participants à l'étude ont été plus nombreux à indiquer un degré de difficulté légèrement supérieur en considérant les compétences globales (indice de difficulté moyen = 1,77) plutôt que chacune de leurs composantes (indice de difficulté moyen = 1,68).

Dans le cadre de cette étude, nous utiliserons l'indice de difficulté tiré de l'observation des composantes (tableau 4.15) puisque, par définition, une compétence s'observe par le biais de situations et que les composantes sont autant de situations qui se présentent au quotidien dans le travail des enseignantes et des enseignants. Nous jugeons quand même intéressant de vérifier la perception des participants au regard des compétences globales et constatons que les deux perceptions présentent des similarités mais aussi des différences.

#### 4.1.4 Les comparaisons entre les groupes

L'intérêt de créer un indice de difficulté dans le cadre de notre étude était lié au fait qu'il devenait ainsi plus facile de mettre en relation les sous-groupes que permettaient de

former les données sociodémographiques du questionnaire et de comparer les moyennes. Ainsi, il a été possible de comparer l'indice de difficulté des participants selon leur sexe, selon la matière qu'ils enseignaient ainsi que selon leur nombre d'années d'expérience. Il est à noter que le niveau scolaire enseigné faisait également partie des données sociodémographiques spécifiées par le questionnaire, mais comme certains répondants enseignaient dans plus d'un niveau, plusieurs n'ont pas répondu par le niveau majoritaire de leur tâche d'enseignement et ont plutôt coché deux niveaux dans le questionnaire; les données exclues étant trop importantes, nous avons choisi d'abandonner la comparaison entre les groupes selon le niveau scolaire enseigné.

En raison du fait que la subdivision de notre échantillon (n=163) en plusieurs sous-groupes engendrait pour chacun de ceux-ci un nombre trop modeste de participants, la comparaison des moyennes n'a pu mener à aucune analyse inférentielle dans le cadre de notre étude, la valeur de  $p$  dépassant le seuil d'acceptabilité pour généraliser à l'ensemble de l'échantillon. Toutefois, il nous apparaît intéressant de présenter les comparaisons intergroupes suivantes, qui, bien qu'elles ne puissent être généralisées, reflètent fidèlement l'opinion des participants à l'étude. Les sections suivantes présenteront les comparaisons entre les différents sous-groupes.

#### 4.1.4.1 Indice de difficulté selon le sexe

En observant le tableau 4.17, on constate un léger écart entre les hommes et les femmes au regard de leur indice de difficulté moyen. Les hommes (1,87) présentent un indice de difficulté légèrement supérieur à celui des femmes (1,81). Cette différence n'est cependant pas statistiquement significative puisqu'un test T de comparaison des moyennes n'a pas permis d'établir une différence en deçà du seuil d'acceptabilité de 0,05. Autant chez les hommes que chez les femmes, la compétence jugée la moins difficile est la compétence 2 (*Langagière*). De la même manière, la compétence 7 (*Adaptation des interventions*) et la compétence 8 (*Intégration des TIC*) ont l'indice de difficulté le plus élevé chez les deux groupes.

Tableau 4.17 : Indice de difficulté des compétences selon le sexe

| Indice de difficulté des compétences chez les hommes |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                                |         |             |
|--|--------------------------------|------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|--------------------------------|---------|-------------|
| Compé-<br>tence                                      | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                             | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté                              | 1,67                           | 1,60       | 1,90                     | 1,89                   | 1,93                     | 1,73                 | 2,20                            | 2,19                   | 2,03                    | 1,73                 | 1,82                           | 1,71    | <b>1,87</b> |
| n  | 59                             | 59         | 59                       | 59                     | 59                       | 58                   | 58                              | 58                     | 59                      | 58                   | 59                             | 59      |             |
| Indice de difficulté des compétences chez les femmes |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                                |         |             |
| Compé-<br>tence                                      | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                             | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté                              | 1,66                           | 1,55       | 1,77                     | 1,91                   | 1,81                     | 1,79                 | 2,11                            | 2,22                   | 1,98                    | 1,60                 | 1,67                           | 1,68    | <b>1,81</b> |
| n  | 100                            | 100        | 101                      | 101                    | 101                      | 101                  | 101                             | 101                    | 101                     | 101                  | 101                            | 101     |             |
|  | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de<br>classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération<br>avec les | Travail en<br>équipe | Développement<br>professionnel | Éthique |             |

#### 4.1.4.2 Indice de difficulté selon la matière enseignée

L'observation du tableau 4.18 nous apprend que la matière indiquant l'indice de difficulté le plus élevé est l'éducation physique, avec un indice moyen de 2,04. Les compétences qui se démarquent plus nettement de la moyenne pour cette matière scolaire sont la compétence *Intégration des TIC* (+ 0,59 d'écart avec la moyenne), la compétence *Culturelle et disciplinaire* (+ 0,45) et la compétence *Langagière* (+ 0,37), où l'indice de difficulté semble plus prononcé que pour les autres matières. Le fait que la majorité de l'enseignement en éducation physique se passe en-dehors d'une salle de classe explique peut-être le fait que les dimensions intégration des TIC et culturelle soient plus difficiles à déployer dans ce contexte. La matière présentant l'indice de difficulté le plus bas est le français, avec 1,68. Notons également le nombre assez élevé de répondants n'ayant pas spécifié la matière qu'ils enseignaient (n=49). Deux raisons pourraient expliquer cette décision : le fait que le répondant enseigne plus d'une matière, auquel cas il coche plus

d'une case, ou le fait qu'il ne désire pas courir le risque d'être identifié d'aucune manière par le questionnaire de recherche.

Tableau 4.18 : Indice de difficulté des compétences selon la matière enseignée

| Indice de difficulté des compétences pour la matière français     |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                               |         |             |
|---|--------------------------------|------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------------|---------|-------------|
| Compé-<br>tence   | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                            | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté   | 1,61                           | 1,37       | 1,85                     | 1,97                   | 1,85                     | 1,53                 | 2,23                            | 2,19                   | 2,14                    | 1,74                 | 1,72                          | 1,67    | <b>1,68</b> |
| n   | 25                             | 25         | 25                       | 25                     | 25                       | 24                   | 24                              | 24                     | 25                      | 25                   | 25                            | 25      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                  | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77                 | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                    | 1,64                 | 1,73                          | 1,69    | <b>1,83</b> |
|   | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de<br>classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération<br>avec les | Travail en<br>équipe | Développen<br>t professionnel | Éthique |             |
| Indice de difficulté des compétences pour la matière mathématique |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                               |         |             |
| Compé-<br>tence   | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                            | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté   | 1,64                           | 1,46       | 1,60                     | 1,78                   | 1,62                     | 1,74                 | 2,04                            | 2,15                   | 1,93                    | 1,68                 | 1,61                          | 1,49    | <b>1,73</b> |
| n   | 17                             | 17         | 17                       | 17                     | 17                       | 17                   | 17                              | 17                     | 17                      | 17                   | 17                            | 17      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                  | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77                 | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                    | 1,64                 | 1,73                          | 1,69    | <b>1,83</b> |
|   | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de<br>classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération<br>avec les | Travail en<br>équipe | Développen<br>t professionnel | Éthique |             |
| Indice de difficulté des compétences pour la matière anglais      |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                               |         |             |
| Compé-<br>tence   | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                            | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté   | 1,68                           | 1,69       | 1,92                     | 1,86                   | 1,88                     | 1,90                 | 2,26                            | 1,94                   | 2,03                    | 1,77                 | 1,79                          | 1,71    | <b>1,87</b> |
| n   | 13                             | 13         | 13                       | 13                     | 13                       | 13                   | 13                              | 13                     | 13                      | 13                   | 13                            | 13      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                  | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77                 | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                    | 1,64                 | 1,73                          | 1,69    | <b>1,83</b> |

|  | Culturelle et disciplinaire | Langagière | Conception ens./appr. | Pilotage ens./appr. | Évaluation ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des interventions | Intégration des TIC | Coopération avec les | Travail en équipe | Développement professionnel | Éthique |             |
|--|-----------------------------|------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|------------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-----------------------------|---------|-------------|
| <b>Indice de difficulté des compétences pour la matière sciences</b>       |                             |            |                       |                     |                       |                   |                              |                     |                      |                   |                             |         |             |
| Compétence   | 1                           | 2          | 3                     | 4                   | 5                     | 6                 | 7                            | 8                   | 9                    | 10                | 11                          | 12      | Moy         |
| Indice de difficulté   | 1,52                        | 1,64       | 1,78                  | 2,05                | 1,91                  | 1,88              | 2,36                         | 2,02                | 2,06                 | 1,81              | 1,84                        | 1,81    | <b>1,89</b> |
| n  | 16                          | 16         | 16                    | 16                  | 16                    | 16                | 16                           | 16                  | 16                   | 16                | 16                          | 16      |             |
| Indice de difficulté moyen   | 1,66                        | 1,58       | 1,82                  | 1,90                | 1,86                  | 1,77              | 2,14                         | 2,20                | 1,99                 | 1,64              | 1,73                        | 1,69    | <b>1,83</b> |
|  | Culturelle et disciplinaire | Langagière | Conception ens./appr. | Pilotage ens./appr. | Évaluation ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des interventions | Intégration des TIC | Coopération avec les | Travail en équipe | Développement professionnel | Éthique |             |
| <b>Indice de difficulté des compétences pour la matière univers social</b> |                             |            |                       |                     |                       |                   |                              |                     |                      |                   |                             |         |             |
| Compétence   | 1                           | 2          | 3                     | 4                   | 5                     | 6                 | 7                            | 8                   | 9                    | 10                | 11                          | 12      | Moy         |
| Indice de difficulté   | 1,53                        | 1,72       | 1,90                  | 1,95                | 1,98                  | 1,91              | 2,05                         | 2,15                | 2,03                 | 1,60              | 1,71                        | 1,82    | <b>1,86</b> |
| n  | 17                          | 17         | 17                    | 17                  | 17                    | 17                | 17                           | 17                  | 17                   | 17                | 17                          | 17      |             |
| Indice de difficulté moyen   | 1,66                        | 1,58       | 1,82                  | 1,90                | 1,86                  | 1,77              | 2,14                         | 2,20                | 1,99                 | 1,64              | 1,73                        | 1,69    | <b>1,83</b> |
|  | Culturelle et disciplinaire | Langagière | Conception ens./appr. | Pilotage ens./appr. | Évaluation ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des interventions | Intégration des TIC | Coopération avec les | Travail en équipe | Développement professionnel | Éthique |             |
| <b>Indice de difficulté des compétences pour la matière arts</b>           |                             |            |                       |                     |                       |                   |                              |                     |                      |                   |                             |         |             |
| Compétence   | 1                           | 2          | 3                     | 4                   | 5                     | 6                 | 7                            | 8                   | 9                    | 10                | 11                          | 12      | Moy         |
| Indice de difficulté   | 1,36                        | 1,35       | 1,56                  | 1,56                | 1,68                  | 1,90              | 2,44                         | 2,15                | 1,80                 | 1,50              | 1,50                        | 1,44    | <b>1,69</b> |
| n  | 5                           | 5          | 5                     | 5                   | 5                     | 5                 | 5                            | 5                   | 5                    | 5                 | 5                           | 5       |             |
| Indice de difficulté moyen   | 1,66                        | 1,58       | 1,82                  | 1,90                | 1,86                  | 1,77              | 2,14                         | 2,20                | 1,99                 | 1,64              | 1,73                        | 1,69    | <b>1,83</b> |

|   | Culturelle et disciplinaire | Langagière | Conception ens./appr. | Pilotage ens./appr. | Évaluation ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des interventions | Intégration des TIC | Coopération avec les | Travail en équipe | Développement professionnel | Éthique |             |
|---|-----------------------------|------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-------------------|------------------------------|---------------------|----------------------|-------------------|-----------------------------|---------|-------------|
| <b>Indice de difficulté des compétences pour la matière éducation physique</b>  |                             |            |                       |                     |                       |                   |                              |                     |                      |                   |                             |         |             |
| Compétence  | 1                           | 2          | 3                     | 4                   | 5                     | 6                 | 7                            | 8                   | 9                    | 10                | 11                          | 12      | Moy         |
| Indice de difficulté  | 2,11                        | 1,95       | 2,06                  | 2,03                | 1,95                  | 1,93              | 2,18                         | 2,79                | 2,11                 | 1,68              | 1,93                        | 1,78    | <b>2,04</b> |
| n   | 11                          | 11         | 11                    | 11                  | 11                    | 11                | 11                           | 11                  | 11                   | 11                | 11                          | 11      |             |
| Indice de difficulté moyen  | 1,66                        | 1,58       | 1,82                  | 1,90                | 1,86                  | 1,77              | 2,14                         | 2,20                | 1,99                 | 1,64              | 1,73                        | 1,69    | <b>1,83</b> |
|   | Culturelle et disciplinaire | Langagière | Conception ens./appr. | Pilotage ens./appr. | Évaluation ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des interventions | Intégration des TIC | Coopération avec les | Travail en équipe | Développement professionnel | Éthique |             |
| <b>Indice de difficulté des compétences pour la matière adaptation scolaire</b> |                             |            |                       |                     |                       |                   |                              |                     |                      |                   |                             |         |             |
| Compétence  | 1                           | 2          | 3                     | 4                   | 5                     | 6                 | 7                            | 8                   | 9                    | 10                | 11                          | 12      | Moy         |
| Indice de difficulté  | 1,62                        | 1,60       | 1,78                  | 1,86                | 1,94                  | 1,93              | 1,65                         | 2,10                | 1,82                 | 1,58              | 1,50                        | 1,44    | <b>1,74</b> |
| n   | 10                          | 10         | 10                    | 10                  | 10                    | 10                | 10                           | 10                  | 10                   | 10                | 10                          | 10      |             |
| Indice de difficulté moyen  | 1,66                        | 1,58       | 1,82                  | 1,90                | 1,86                  | 1,77              | 2,14                         | 2,20                | 1,99                 | 1,64              | 1,73                        | 1,69    | <b>1,83</b> |
|   | Culturelle et disciplinaire | Langagière | Conception ens./appr. | Pilotage ens./appr. | Évaluation ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des interventions | Intégration des TIC | Coopération avec les | Travail en équipe | Développement professionnel | Éthique |             |
| <b>Répondants n'ayant pas spécifié la matière enseignée</b>                     |                             |            |                       |                     |                       |                   |                              |                     |                      |                   |                             |         |             |
| Compétence  | 1                           | 2          | 3                     | 4                   | 5                     | 6                 | 7                            | 8                   | 9                    | 10                | 11                          | 12      | Moy         |
| Indice de difficulté  | 1,73                        | 1,55       | 1,81                  | 1,87                | 1,87                  | 1,71              | 2,11                         | 2,26                | 1,92                 | 1,53              | 1,75                        | 1,74    | <b>1,82</b> |
| n   | 48                          | 48         | 49                    | 49                  | 49                    | 49                | 49                           | 49                  | 49                   | 48                | 49                          | 49      |             |
| Indice de difficulté moyen  | 1,66                        | 1,58       | 1,82                  | 1,90                | 1,86                  | 1,77              | 2,14                         | 2,20                | 1,99                 | 1,64              | 1,73                        | 1,69    | <b>1,83</b> |

#### 4.1.4.3 Indice de difficulté selon le nombre d'années d'expérience

Une autre comparaison intergroupe que l'indice de difficulté a permis de mettre en lumière est celle des participants en fonction de leur nombre d'années d'expérience. À la lecture des résultats figurant au tableau 4.19, il apparaît que la période où l'indice de difficulté est le plus élevé se situe en début de carrière, chez les participants comptant 5 à 9 ans d'expérience en enseignement (indice moyen = 1,93). L'indice de difficulté diminue ensuite selon les années pour atteindre sa valeur la plus basse dans la tranche de 20 à 24 ans d'expérience (indice moyen = 1,74). L'indice de difficulté s'approche par la suite de la valeur moyenne (1,83) pour les deux tranches restantes. On remarque par ailleurs que l'indice de difficulté des deux compétences jugées les plus difficiles par l'ensemble des répondants (compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*) demeure parmi les plus élevés, mais se répartit différemment selon les tranches d'âge. À titre d'exemple, notons que la compétence *Intégration des TIC*, alors qu'elle représente nettement un défi chez les 25 à 29 ans d'expérience (2,44) et les 30 ans et plus (2,60), inquiète peu les participants comptant 10 à 14 ans d'expérience (1,93). À l'inverse, il semble que la compétence *Adaptation des interventions* soit vécue comme moins difficile en fin de carrière (1,96).

Tableau 4.19 : Indice de difficulté des compétences selon le nombre d'années d'expérience

| Indice de difficulté des compétences avec 5 à 9 ans d'expérience |                                |            |                          |                        |                          |                   |                                 |                        |                                     |                                  |                                |         |             |
|--|--------------------------------|------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------|-------------|
| Compé-<br>tence  | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                 | 7                               | 8                      | 9                                   | 10                               | 11                             | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté  | 1,85                           | 1,63       | 1,95                     | 1,88                   | 2,06                     | 2,10              | 2,21                            | 2,17                   | 2,13                                | 1,63                             | 1,69                           | 1,83    | <b>1,93</b> |
| n  | 13                             | 13         | 13                       | 13                     | 13                       | 13                | 13                              | 13                     | 13                                  | 13                               | 13                             | 13      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                 | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77              | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                                | 1,64                             | 1,73                           | 1,69    | <b>1,83</b> |
|  | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération avec<br>les partenaires | Travail en équipe<br>pédagogique | Développement<br>professionnel | Éthique |             |

| Indice de difficulté des compétences avec 10 à 14 ans d'expérience |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                               |         |             |
|--|--------------------------------|------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------------|---------|-------------|
| Compé-<br>tence  | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                            | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté  | 1,71                           | 1,72       | 1,83                     | 1,90                   | 1,87                     | 2,07                 | 2,16                            | 1,93                   | 1,96                    | 1,58                 | 1,85                          | 1,79    | <b>1,86</b> |
| n  | 35                             | 35         | 36                       | 36                     | 36                       | 36                   | 36                              | 35                     | 35                      | 35                   | 35                            | 35      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                   | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77                 | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                    | 1,64                 | 1,73                          | 1,69    | <b>1,83</b> |
|  | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de<br>classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération<br>avec les | Travail en<br>équipe | Développen<br>t professionnel | Éthique |             |
| Indice de difficulté des compétences avec 15 à 19 ans d'expérience |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                               |         |             |
| Compé-<br>tence  | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                            | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté  | 1,73                           | 1,56       | 1,96                     | 1,96                   | 1,88                     | 1,58                 | 2,19                            | 2,18                   | 1,99                    | 1,66                 | 1,74                          | 1,70    | <b>1,84</b> |
| n  | 39                             | 39         | 39                       | 39                     | 39                       | 39                   | 39                              | 39                     | 39                      | 38                   | 39                            | 39      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                   | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77                 | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                    | 1,64                 | 1,73                          | 1,69    | <b>1,83</b> |
|  | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de<br>classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération<br>avec les | Travail en<br>équipe | Développen<br>t professionnel | Éthique |             |
| Indice de difficulté des compétences avec 20 à 24 ans d'expérience |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                               |         |             |
| Compé-<br>tence  | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                            | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté  | 1,58                           | 1,58       | 1,71                     | 1,86                   | 1,75                     | 1,72                 | 2,07                            | 2,15                   | 1,91                    | 1,65                 | 1,53                          | 1,65    | <b>1,76</b> |
| n  | 32                             | 32         | 32                       | 32                     | 32                       | 31                   | 31                              | 31                     | 32                      | 32                   | 32                            | 32      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                   | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77                 | 2,14                            | 2,20                   | 1,91                    | 1,65                 | 1,53                          | 1,65    | <b>1,83</b> |
|  | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de<br>classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération<br>avec les | Travail en<br>équipe | Développen<br>t professionnel | Éthique |             |

| Indice de difficulté des compétences avec 25 à 30 ans d'expérience |                                |            |                          |                        |                          |                      |                                 |                        |                         |                      |                               |         |             |
|--|--------------------------------|------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------------|---------|-------------|
| Compé-<br>tence  | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                    | 7                               | 8                      | 9                       | 10                   | 11                            | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté  | 1,54                           | 1,41       | 1,76                     | 1,88                   | 1,86                     | 1,70                 | 2,23                            | 2,44                   | 2,16                    | 1,75                 | 1,72                          | 1,63    | <b>1,84</b> |
| n  | 24                             | 24         | 24                       | 24                     | 24                       | 24                   | 24                              | 24                     | 24                      | 24                   | 24                            | 24      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                   | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77                 | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                    | 1,64                 | 1,73                          | 1,69    | <b>1,83</b> |
|  | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de<br>classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération<br>avec les | Travail en<br>équipe | Développen<br>t professionnel | Éthique |             |

| Indice de difficulté des compétences avec 30 ans et plus d'expérience |                                |            |                          |                        |                          |                   |                                 |                        |                                     |                                  |                                |         |             |
|---|--------------------------------|------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------|-------------|
| Compé-<br>tence   | 1                              | 2          | 3                        | 4                      | 5                        | 6                 | 7                               | 8                      | 9                                   | 10                               | 11                             | 12      | Moy         |
| Indice de<br>difficulté   | 1,62                           | 1,54       | 1,71                     | 1,89                   | 1,83                     | 1,54              | 1,96                            | 2,60                   | 1,94                                | 1,61                             | 1,89                           | 1,54    | <b>1,81</b> |
| n   | 18                             | 18         | 18                       | 18                     | 18                       | 18                | 18                              | 18                     | 18                                  | 18                               | 18                             | 18      |             |
| Indice de<br>difficulté<br>moyen                                      | 1,66                           | 1,58       | 1,82                     | 1,90                   | 1,86                     | 1,77              | 2,14                            | 2,20                   | 1,99                                | 1,64                             | 1,73                           | 1,69    | <b>1,83</b> |
|   | Culturelle et<br>disciplinaire | Langagière | Conception<br>ens./appr. | Pilotage<br>ens./appr. | Évaluation<br>ens./appr. | Gestion de classe | Adaptation des<br>interventions | Intégration des<br>TIC | Coopération avec<br>les partenaires | Travail en équipe<br>pédagogique | Développement<br>professionnel | Éthique |             |

L'observation de la figure 4.5 permet de constater que l'indice de difficulté est nettement plus élevé en début de carrière et qu'il fléchit pour atteindre son plus bas niveau de 20 à 24 ans d'expérience.

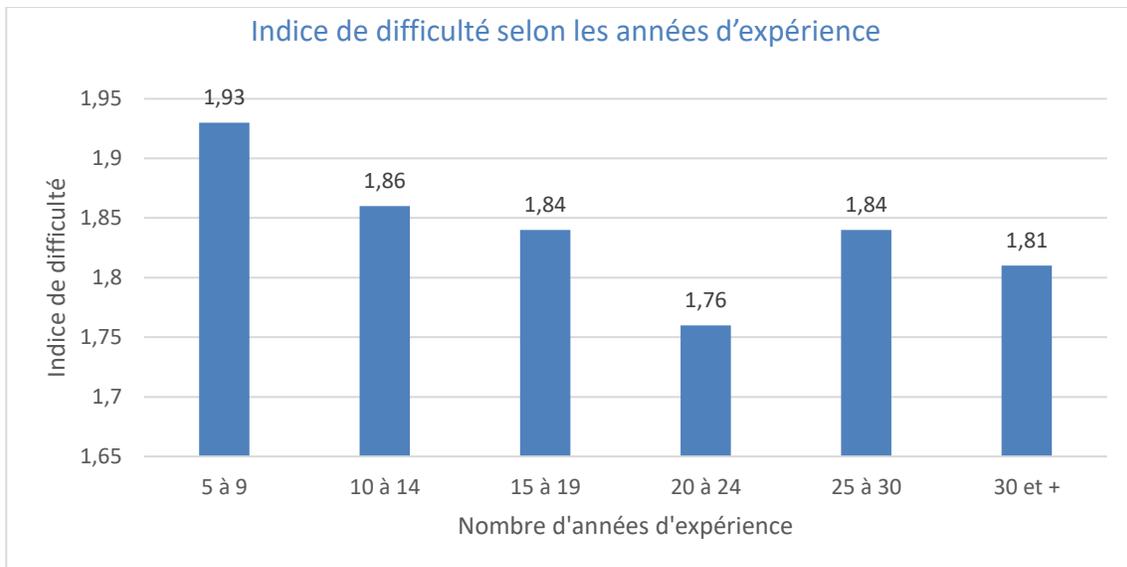


Figure 4.5 : Indice de difficulté en fonction des années d'expérience en enseignement

#### 4.1.5 Synthèse

Les résultats qui viennent d'être analysés semblent indiquer, de manière générale, que les compétences professionnelles ne sont pas perçues comme étant difficiles à déployer dans le cadre de leur pratique de la part des participants à l'étude. Certaines cependant s'approchent du seuil critique où elles seraient considérées comme difficiles; il s'agit des compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*.

Par ailleurs, les comparaisons entre les groupes, bien que ne pouvant être généralisées à l'ensemble de la population, permettent de constater que ce sont les participants à l'étude qui enseignent l'éducation physique qui présentent le plus haut indice de difficulté et que ce sont ceux qui enseignent le français qui présentent le plus bas. La comparaison entre les hommes et les femmes n'offre pas de différence significative quant à l'indice de difficulté, si ce n'est que les hommes affichent un indice légèrement supérieur à celui des femmes. Enfin, selon les tranches d'années d'expérience, notre étude confirme que les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles s'amenuisent au fil des années.

## 4.2 Les résultats obtenus par le biais de la TGN

La méthodologie envisagée dans le cadre de notre étude prévoyait une approche mixte, dans laquelle les résultats du volet quantitatif seraient expliqués par une phase d'entrevue. C'est donc ce que nous avons fait en utilisant les résultats que nous offriraient les réponses fournies au questionnaire, lesquelles nous indiquaient, nous l'avons vu, que deux compétences parmi les douze compétences du référentiel méritaient une attention particulière, soit les compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*. Sur la base de ces informations, nous avons voulu savoir ce qui occasionnait des difficultés du côté de ces compétences en utilisant la technique du groupe nominal (TGN).

### 4.2.1 Les questions de la TGN

Afin de mieux comprendre pourquoi les compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC* ressortaient comme des compétences offrant de la résistance aux enseignants, nous avons soumis deux questions aux participants de l'entrevue de groupe (n=8). Ces deux questions se déclinaient de la façon suivante :

Question #1 : À votre avis, pour quelles raisons la compétence # 7 (*Adaptation aux caractéristiques des élèves en difficulté*) est-elle difficile à déployer dans l'exercice de la fonction d'enseignant au secondaire?

Question #2 : À votre avis, pour quelles raisons la compétence # 8 (*Intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement*) est-elle difficile à déployer dans l'exercice de la fonction d'enseignant au secondaire?

La section qui suit présente les résultats que nous avons obtenus en réponse à ces deux questions.

#### 4.2.2 Les résultats obtenus à la question #1

Les participants à l'entrevue ont proposé 31 énoncés à propos des raisons qui rendaient le déploiement de la compétence *Adaptation des interventions* difficile. De ce nombre, 22 ont été retenus après avoir procédé au vote. Le tableau 4.20 montre que l'énoncé « taille des groupes : difficulté d'individualiser » est le premier choix des participants. Il a obtenu 5 votes sur 8, présentant un total de 38 points. Tout juste après, avec un total de 37 points, suit l'énoncé « pas les acquis pour être dans le niveau (élève), mauvais classement », que sept participants sur huit perçoivent comme source de difficulté à déployer la compétence *Adaptation des interventions*. Toujours dans le peloton de tête, nous retrouvons les énoncés « dépassement du seuil critique d'intégration (nombre d'élèves en difficulté), groupe de formation générale devient pénalisé », « élèves en difficulté regroupés dans des classes de formation générale » et « type de difficultés, variété des problématiques », avec respectivement 35, 31 et 29 points.

Environ la moitié des participants ont retenu les énoncés suivants : « manque de temps pour tout adapter (matériel) »; « implications qu'entraînent les élèves en difficulté : tiers-temps, numérisation » et « plans d'intervention inefficaces, génériques, difficilement applicables » pour expliquer les difficultés liées à la compétence *Adaptation des interventions*, avec des scores variant de 24 à 19 points. Des énoncés du type « aide individualisée manquante car ils ont tous un parcours différent »; « formation universitaire très générique par rapport aux besoins de ces élèves »; « augmentation du nombre d'élèves en difficulté + nombre de troubles de santé mentale chez ados »; « motivation de l'élève difficile à retenir (plan personnel) »; « pas de désir à vouloir travailler avec cette clientèle (enseignant) » et « augmentation des élèves diagnostiqués avec un TDA sans avoir les ressources nécessaires » rallient presque le même nombre de participants, mais le score de chacun est moindre (de 15 à 10 points).

Enfin, certains énoncés ont été jugés moins importants par les participants à la TGN; ils n'ont en effet recueilli qu'entre un et trois votes et ne présentent qu'un score variant d'un maximum de 9 points à un minimum de 2 points. Il s'agit des énoncés

« démotivation due à l’incapacité d’atteindre les résultats désirés, surcharge cognitive chez l’élève »; « manque de suivi et de savoir-faire d’année en année (entre écoles, entre enseignants, entre professionnels) »; « impression que le temps investi n’amènera pas les résultats souhaités »; « peur de sortir de sa routine, du cadre régulier, de la part de l’enseignant »; « manque de motivation de la part de l’élève en difficulté selon leur cheminement »; « implication et support des parents souvent difficile »; « difficulté de l’élève à exprimer ce qu’il ne comprend pas » et « règles douteuses de l’attribution de l’aide financière dans les écoles (programmes et profils exclus) ».

Tableau 4.20 : Liste des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence *Adaptation des interventions* difficile à déployer.

| Énoncés   | Nombre de votes | Somme des scores |
|---|-----------------|------------------|
| 1. Taille des groupes : difficulté d’individualiser. (9-4-7-9-9)  | 5               | 38               |
| 2. Pas les acquis pour être dans le niveau (élève), mauvais classement. (6-3-6-6-6-2-8)   | 7               | 37               |
| 3 Dépassement du seuil critique d’intégration (nombre d’élèves en difficulté), groupe de formation générale devient pénalisé. (8-3-8-9-3-4) | 6               | 35               |
| 4 Élèves en difficulté regroupés dans des classes de formation générale .(8-9-7-7)  | 4               | 31               |
| 5 Type de difficultés, variété des problématiques. (9-9-3-8)  | 4               | 29               |
| 6 Manque de temps pour tout adapter (matériel). (7-7-1-7-2)   | 5               | 24               |
| 7 Implications qu’entraînent les élèves en difficulté : tiers-temps, numérisation. (5-3-5-6-1)  | 5               | 20               |
| 8 Plans d’intervention inefficaces, génériques, difficilement applicables. (5-1-5-8)  | 4               | 19               |
| 9 Aide individualisée manquante car ils ont tous un parcours différent. (2-8-5)   | 3               | 15               |
| 10 Formation universitaire très générique par rapport aux besoins de ces élèves. (2-5-7)  | 3               | 14               |
| 11 Augmentation du nombre d’élèves en difficulté + nombre de troubles de santé mentale chez ados. (4-9)                                     | 2               | 13               |

|   |   |    |
|---|---|----|
| 12 Motivation de l'élève difficile à retenir (plan personnel). (2-3-1-6)  | 4 | 12 |
| 13 Pas de désir à vouloir travailler avec cette clientèle (enseignant). (7-4)   | 2 | 11 |
| 14 Augmentation des élèves diagnostiqués avec un TDA sans avoir les ressources nécessaires. (6-4)                     | 2 | 10 |
| 15 Démotivation due à l'incapacité d'atteindre les résultats désirés, surcharge cognitive chez l'élève. (1-5-3)       | 3 | 9  |
| 16 Manque de suivi et de savoir-faire d'année en année (entre écoles, entre enseignants, entre professionnels). (8-1) | 2 | 9  |
| 17 Impression que le temps investi n'amènera pas les résultats souhaités. (2-4)                                       | 2 | 6  |
| 18 Peur de sortir de sa routine, du cadre régulier, de la part de l'enseignant. (6)                                   | 1 | 6  |
| 19 Manque de motivation de la part de l'élève en difficulté selon son cheminement. (5)                                | 1 | 5  |
| 20 Implication et support des parents souvent difficile. (1-1-2)  | 3 | 4  |
| 21 Difficulté de l'élève à exprimer ce qu'il ne comprend pas. (4)   | 1 | 4  |
| 22 Règles douteuses de l'attribution de l'aide financière dans les écoles (programmes et profils exclus). (2)         | 1 | 2  |

Par ailleurs, l'étude approfondie des énoncés apparaissant au tableau 4.20 nous a permis de procéder à des regroupements en fonction des similitudes de sens que ces énoncés présentaient. Les énoncés ont été associés à cinq catégories que nous avons définies de la façon suivante :

- Classement / composition des groupes  
 Cette catégorie fait référence à l'opération de classement des élèves qu'effectue la direction de l'école à chaque fin d'année scolaire en vue de former des groupes homogènes pour l'année scolaire à venir.
- Ressources manquantes

Cette catégorie fait référence aux ressources matérielles, humaines et logistiques que requièrent les enseignantes et enseignants dans le cadre de leur travail. Elle réfère également aux besoins de formation exprimés par les participants.

- Difficultés liées à l'enseignant

Cette catégorie fait référence aux limites que s'attribuent les participants en tant qu'enseignants, aux difficultés qu'ils vivent à titre personnel et pour lesquelles ils se jugent les premiers à pouvoir apporter des solutions. Elle fait référence également aux compétences d'autogestion dont doit faire preuve un enseignant.

- Difficultés liées à l'élève

Cette catégorie fait référence aux limites que présentent les élèves dans leur parcours scolaire, qu'ils en soient responsables ou non.

- Difficultés liées aux parents

Cette catégorie fait référence au support attendu par le milieu scolaire de la part des parents et à la difficulté que peut éprouver le milieu scolaire à rencontrer les attentes de ceux-ci.

L'analyse du tableau 4.21, qui présente la catégorisation des énoncés formulés par les participants, permet de constater que la catégorie qui obtient le plus grand nombre de points est la catégorie « classement / composition des groupes », avec un pointage cumulé de 141 points. Cette catégorie ne compte que 4 des 22 énoncés retenus par les participants lors du vote, mais l'importance accordée aux énoncés qu'elle regroupe est grande, comme en fait foi l'écart notable qui existe avec la seconde catégorie en importance (49 points d'écart). Signe que les énoncés faisant partie de cette catégorie préoccupent grandement les participants, tous les énoncés qui y figurent présentent un score égal ou supérieur à 31, ce qu'aucune autre catégorie n'affiche parmi ses énoncés. Il semble donc qu'aux yeux des participants à l'étude, une grande part des difficultés liées au déploiement de la compétence *Adaptation des interventions* soit occasionnée par le

mauvais classement des élèves et la confection de groupes qui ne sont pas suffisamment homogènes pour permettre d'adapter l'enseignement aux difficultés vécues par les élèves.

La deuxième catégorie identifiée pour expliquer les contraintes associées à la compétence *Adaptation des interventions* est celle qui fait référence aux « difficultés liées à l'élève ». Il s'agit de la catégorie qui regroupe le plus d'énoncés, soit sept. Ce qui préoccupe davantage les participants en lien avec cette catégorie sont les énoncés « type de difficultés, variété des problématiques » ainsi que « implications qu'entraînent les élèves en difficulté : tiers-temps, numérisation ». Il semble que les élèves en difficulté amènent une lourdeur à la tâche d'enseignement et qu'ils compliquent le travail au chapitre de l'adaptation des interventions. Par ailleurs, il apparaît que les participants à l'étude mettent beaucoup moins en cause comme source de difficulté la motivation de l'élève à réussir, que l'on parle de sa motivation personnelle au fait scolaire (12 points) ou de celle liée à son cheminement (5 points). Par conséquent, bien que cette catégorie implique que les difficultés soient liées à l'élève, les participants estiment que les sources de ces difficultés sont hors du contrôle de l'élève.

La catégorie « ressources manquantes » apparaît comme la troisième catégorie en importance pour expliquer les difficultés liées à la compétence *Adaptation des interventions*. Cette catégorie affiche un total de 79 points. L'énoncé qui semble le plus préoccuper les participants à ce chapitre est indiqué par le « manque de temps pour tout adapter (matériel) » avec 24 points. Par ailleurs, la moitié des énoncés de cette catégorie signalent le manque d'effectifs pour expliquer les difficultés : « aide individualisée manquante car ils ont tous un parcours différent »; « augmentation des élèves diagnostiqués avec un TDA sans avoir les ressources nécessaires »; « manque de suivi et de savoir-faire d'année en année (entre écoles, entre enseignants, entre professionnels) ». Pour sa part, l'énoncé « règles douteuses de l'attribution de l'aide financière dans les écoles (programmes et profils exclus) » demeure marginal puisqu'il ne rejoint qu'un seul des répondants.

C'est en quatrième place que les enseignants participant à l'étude positionnent la catégorie « difficultés liées à l'enseignant », avec un pointage de 37 points. L'énoncé « formation universitaire très générique par rapport aux besoins de ces élèves » révèle qu'ils notent des lacunes quant à leur formation. Par ailleurs, le désir lui-même de travailler avec des élèves en difficulté est remis en question, comme en témoigne l'énoncé « pas de désir à vouloir travailler avec cette clientèle (enseignant) ».

Enfin, la catégorie « difficultés liées aux parents » demeure très marginale, un seul énoncé en faisant partie : « implication et support des parents souvent difficile ». Il semble donc qu'il ne s'agisse pas d'un véritable facteur dans la difficulté à déployer la compétence *Adaptation des interventions*.

Tableau 4.21 : Catégorisation des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence *Adaptation des interventions* difficile à déployer.

| Classement / composition des groupes  | 141 points |
|---|------------|
| • Taille des groupes = difficulté d'individualiser  | 38         |
| • Pas les acquis pour être dans le niveau (élève), mauvais classement   | 37         |
| • Dépassement du seuil critique d'intégration (nombre d'élèves en difficulté), groupe de formation générale devient pénalisé. | 35         |
| • Élèves en difficulté regroupés dans des classes de formation générale   | 31         |
| Difficultés liées à l'élève   | 92 points  |
| • Type de difficultés, variété des problématiques   | 29         |
| • Implications qu'entraînent les élèves en difficulté : tiers-temps, numérisation   | 20         |
| • Augmentation du nombre d'élèves en difficulté + nombre de troubles de santé mentale chez ados                               | 13         |
| • Motivation de l'élève difficile à retenir (plan personnel)  | 12         |
| • Démotivation due à l'incapacité d'atteindre les résultats désirés, surcharge cognitive chez l'élève                         | 9          |
| • Manque de motivation de la part de l'élève en difficulté selon son cheminement  | 5          |

|   |           |
|---|-----------|
| • Difficulté de l'élève à exprimer ce qu'il ne comprend pas   | 4         |
| Ressources manquantes   | 79 points |
| • Manque de temps pour tout adapter (matériel)  | 24        |
| • Plans d'intervention inefficaces, génériques, difficilement applicables                                     | 19        |
| • Aide individualisée manquante car ils ont tous un parcours différent  | 15        |
| • Augmentation des élèves diagnostiqués avec un TDA sans avoir les ressources nécessaires                     | 10        |
| • Manque de suivi et de savoir-faire d'année en année (entre écoles, entre enseignants, entre professionnels) | 9         |
| • Règles douteuses de l'attribution de l'aide financière dans les écoles (programmes et profils exclus)       | 2         |
| Difficultés liées à l'enseignant  | 37 points |
| • Formation universitaire très générique par rapport aux besoins de ces élèves                                | 14        |
| • Pas de désir à vouloir travailler avec cette clientèle (enseignant)   | 11        |
| • Peur de sortir de sa routine, du cadre régulier, de la part de l'enseignant                                 | 6         |
| • Impression que le temps investi n'amènera pas les résultats souhaités                                       | 6         |
| Difficultés liées aux parents   | 4 points  |
| • Implication et support des parents souvent difficile  | 4         |

#### 4.2.3 Les résultats obtenus à la question #2

En réponse à la question #2, qui ciblait les difficultés liées à la compétence *Intégration des TIC*, les participants à la TGN ont généré un total de 23 énoncés, 22 d'entre ceux-ci recueillant au moins un vote leur permettant de figurer au tableau 4.22. Sans surprise, l'énoncé « technologie évolue plus vite que le système d'éducation, difficulté de se tenir à jour » est celui qui explique en premier lieu les difficultés liées à l'intégration des technologies de l'information et de la communication; sept des huit participants à l'entrevue ont identifié cet énoncé parmi les causes possibles de difficultés et celui-ci recueille 55 points. L'autre énoncé à avoir reçu l'aval de presque tous les participants est « manque de temps d'appropriation de la part des profs », avec un total de 40 points.

Les prochains énoncés marquent une tendance plus centrale dans la somme des points à leur être attribués, les scores variant de 27 au maximum à 22 au minimum. Cette section regroupe les énoncés « gestion de classe due à l'utilisation des technologies »; « relier la technologie à des acquis scolaires, et non au jeu »; « manque de formation spécifique à la matière d'enseignement »; « doutes chez les profs quant à la plus value sur l'apprentissage » et « peur de mauvaise maîtrise de l'outil technologique de la part de l'enseignant ».

Même si le cumul de leurs votes est moindre, avec un maximum de 17 points et un minimum de 11 points, plusieurs énoncés reflètent l'opinion de près de la moitié des participants (n = 8). Il s'agit des énoncés « structure très rigide pour l'achat de matériel (commissions scolaires, MEES) »; « peur d'avoir l'air incompétent face aux élèves »; « gestion des réseaux sociaux »; « manque de ressources financières pour l'achat du matériel » et « manque de temps et d'espace pour partager le matériel ou des pratiques dans l'école ».

Fait à noter, peu d'énoncés parmi les 22 retenus offrent des scores marginaux, signe qu'ils préoccuperaient passablement moins les participants. Ainsi, les énoncés « manque de ressources (entretien) pour la gestion du matériel que cela comporte »; « nombre élevé d'élèves par groupe » et « lourdeur des autres tâches qui incombent aux profs » sont les trois seuls à n'avoir reçu qu'une valeur de deux points.

Tableau 4.22 : Liste des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence *Intégration des TIC* difficile à déployer.

| Énoncés  | Nombre de votes | Somme des scores |
|--|-----------------|------------------|
| 1. Technologie évolue plus vite que le système d'éducation, difficulté de se tenir à jour. (9-9-7-9-9-3) | 7               | 55               |
| 2. Manque de temps d'appropriation de la part des profs. (8-3-6-7-8-8-8)                                 | 7               | 40               |
| 3. Gestion de classe due à l'utilisation des technologies. (8-2-2-4-5-4)                                 | 6               | 27               |
| 4. Relier la technologie à des acquis scolaires, et non au jeu. (6-6-4-3-8)                              | 5               | 27               |
| 5. Manque de formation spécifique à la matière d'enseignement. (5-8-3-7-3)                               | 5               | 26               |
| 6. Doutes chez les profs quant à la plus value sur l'apprentissage. (7-4-5-2-6)                          | 5               | 24               |
| 7. Peur de mauvaise maîtrise de l'outil technologique de la part de l'enseignant. (7-6-9)                | 3               | 22               |
| 8. Structure très rigide pour l'achat de matériel (Commissions scolaires, MEES). (3-4-6-4)               | 4               | 17               |
| 9. Peur d'avoir l'air incompetent face aux élèves. (4-6-7)   | 3               | 17               |
| 10. Gestion des réseaux sociaux. (5-8-1-2)   | 4               | 16               |
| 11. Manque de ressources financières pour l'achat du matériel. (5-2-5)                                   | 3               | 12               |
| 12. Manque de temps et d'espace pour partager le matériel ou des pratiques dans l'école. (3-1-7)         | 3               | 11               |
| 13. Difficulté à avoir de l'aide ponctuelle (ressources humaines en classe). (2-9)                       | 2               | 11               |
| 14. Pratiques générationnelles. (5-4)  | 2               | 9                |
| 15. Accessibilité du matériel pour les enseignants dans leur classe. (1-1-6)                             | 3               | 8                |
| 16. Manque de formation au baccalauréat. (1-7)   | 2               | 8                |
| 17. Utilisation du plein potentiel de l'outil. (2-3-1)   | 3               | 6                |

|   |   |   |
|---|---|---|
| 18. Matériel désuet = élèves peu intéressés. (6)  | 1 | 6 |
| 19. Manque de ressources (entretien) pour la gestion du matériel que cela comporte. (5) | 1 | 5 |
| 20. Disponibilité dans l'école (ressources limitées) pour répondre à la demande. (1-1)  | 2 | 2 |
| 21. Nombre élevé d'élèves par groupe. (2)   | 1 | 2 |
| 22. Lourdeur des autres tâches qui incombent aux profs. (2)                             | 1 | 2 |

D'autre part, tout comme nous l'avons fait pour la question #1, nous avons procédé à un regroupement des énoncés selon des catégories qui reflétaient au mieux le sens de ceux-ci au regard des difficultés à déployer la compétence *Intégration des TIC*. Les catégories en question sont énumérées ici, tout comme les définitions que nous leur avons données :

- Ressources manquantes

Cette catégorie fait référence aux ressources matérielles, humaines et logistiques que requièrent les enseignantes et enseignants dans le cadre de leur travail.

- Limites de la classe

Cette catégorie fait référence à la possibilité ou non d'intégrer des outils technologiques au fonctionnement de la classe de manière à s'assurer que la prestation de cours soit optimale.

- Évolution des technologies

Cette catégorie fait référence aux limites que présentent les enseignants et les milieux scolaires à s'adapter à l'évolution des technologies numériques.

- Difficultés liées à l'enseignant

Cette catégorie fait référence aux limites que s'attribuent les participants en tant qu'enseignants, aux difficultés qu'ils vivent à titre personnel et pour lesquelles ils se jugent les premiers à pouvoir apporter des solutions. Elle fait référence également aux compétences d'autogestion dont doit faire preuve un enseignant.

- Formation

Cette catégorie fait référence à la formation nécessaire pour comprendre et utiliser en classe les technologies de l'information et de la communication.

Le tableau 4.23 présente les catégories d'énoncés qui ont été formulées à la suite de l'analyse des résultats obtenus à la TGN pour la question #2. Il révèle que la catégorie « ressources manquante » constitue le principal facteur pour expliquer les difficultés à déployer la compétence *Intégration des TIC*. En effet, la somme des scores des énoncés la composant s'élève à 106 points. En frais de ressources manquantes, les participants ont massivement ciblé le temps nécessaire pour s'approprier les technologies numériques; il semble que la tâche enseignante devrait être aménagée de manière à permettre aux enseignants de développer leurs compétences en la matière. Les autres facteurs faisant partie de la composante font plutôt état d'un manque de ressources matérielles et humaines.

La deuxième catégorie ciblée par les participants touche les « limites de la classe » (86 points). Les enseignants estiment que l'intégration des TIC est de nature à perturber parfois le déroulement des cours, ce que suggèrent les énoncés « gestion de classe due à l'utilisation des technologies » et « gestion des réseaux sociaux ». Deux énoncés mettent en doute la valeur réelle des technologies de l'information pour stimuler l'apprentissage : « relier la technologie à des acquis scolaire et non au jeu » et « doutes chez les profs quant à la plus value sur l'apprentissage ». À eux deux, ces énoncés sont responsables de la moitié des points de la catégorie, signe qu'il s'agit d'une préoccupation manifeste chez les participants.

La troisième catégorie, avec 61 points, identifie comme difficulté l'« évolution des technologies ». Elle se compose principalement de l'énoncé « technologie évolue plus vite que le système d'éducation, difficulté de se tenir à jour », responsable de 55 points. Dans une moindre mesure, la question de la désuétude du matériel a aussi été signalée par les participants.

Tout comme à la question #1, les participants signalent les « difficultés liées à l'enseignant » comme quatrième catégorie de facteurs expliquant la difficulté à intégrer les TIC en classe. Cette catégorie totalise 50 points. Essentiellement, les enseignants admettent qu'ils ont peur de moins bien paraître face à leurs élèves s'ils maîtrisent plus ou moins l'outil technologique qu'ils veulent intégrer en classe.

Enfin, la dernière catégorie qui pourrait expliquer que l'on peine à intégrer en classe les technologies de l'information et de la communication touche à la « formation ». Cette catégorie, qui cumule 34 points, comporte deux énoncés : « manque de formation spécifique à la matière d'enseignement » et « manque de formation au baccalauréat ». À la lumière des réponses fournies par les participants à la question #2, il ne semble pas que ce facteur soit prépondérant pour expliquer les difficultés à déployer la compétence *Intégration des TIC*.

Tableau 4.23 : Catégorisation des énoncés formulés par les participants concernant les raisons qui rendent la compétence *Intégration des TIC* difficile à déployer.

| Ressources manquantes   | 106 points |
|---|------------|
| • Manque de temps d'appropriation de la part des profs                                | 40         |
| • Structure très rigide pour l'achat de matériel (Commissions scolaires, MEES)        | 17         |
| • Manque de ressources financières pour l'achat du matériel                           | 12         |
| • Manque de temps et d'espace pour partager le matériel ou des pratiques dans l'école | 11         |
| • Difficulté à avoir de l'aide ponctuelle (ressources humaines en classe)             | 11         |
| • Accessibilité du matériel pour les enseignants dans leur classe                     | 8          |
| • Manque de ressources (entretien) pour la gestion du matériel que cela comporte      | 5          |
| • Disponibilité dans l'école (ressources limitées) pour répondre à la demande         | 2          |

|  |            |
|--|------------|
| Limites de la classe   | 102 points |
| • Gestion de classe due à l'utilisation des technologies                                 | 27         |
| • Technologie liée à des acquis scolaires et non au jeu                                  | 27         |
| • Doutes chez les enseignants quant à la plus value sur l'apprentissage                  | 24         |
| • Gestion des réseaux sociaux  | 16         |
| • Utilisation du plein potentiel de l'outil  | 6          |
| • Nombre élevé d'élèves par groupe   | 2          |
| Évolution des technologies   | 61 points  |
| • Technologie évolue plus vite que le système d'éducation, difficulté de se tenir à jour | 55         |
| • Matériel désuet = élèves peu intéressés  | 6          |
| Difficultés liées à l'enseignant   | 50 points  |
| • Peur de mauvaise maîtrise de l'outil technologique de la part de l'enseignant          | 22         |
| • Peur d'avoir l'air incompetent face aux élèves   | 17         |
| • Décalage technologique générationnel   | 9          |
| • Lourdeur des autres tâches qui incombent aux profs                                     | 2          |
| Formation  | 34 points  |
| • Manque de formation spécifique à la matière d'enseignement                             | 26         |
| • Manque de formation au baccalauréat  | 8          |

#### 4.2.4 Synthèse

La technique du groupe nominal (TGN) avait pour but d'expliquer pourquoi les compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC* étaient jugées plus difficiles à déployer par les participants. Il apparaît qu'en ce qui concerne la compétence *Adaptation des interventions*, l'énoncé qui rallie le plus grand nombre de votes est « taille des groupes : difficulté d'individualiser ». En regroupant les énoncés par catégories, on remarque qu'une large majorité des raisons à ces difficultés vont du côté du « classement / formation des groupes ». Par ailleurs, l'étude des résultats concernant la compétence

*intégration des TIC* donne à comprendre que l'énoncé « technologie évolue plus vite que le système d'éducation, difficulté de se tenir à jour » rallie le plus grand nombre de votes. Au regard des catégories identifiées aux fins d'analyse, la catégorie « ressources manquantes » occupe la première place. À la lumière de ces résultats, il semble que les difficultés liées aux compétences *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC* échappent en bonne partie au contrôle des enseignants, les sources de ces difficultés n'étant pas de leur ressort. Nous nous attarderons sur cet aspect dans le prochain chapitre, la discussion.



## CHAPITRE V – DISCUSSION

L'étude présentée avait pour objectif de répondre à deux questions de recherche :

- a) Quelles sont les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles chez les enseignants d'expérience du secondaire?
- b) Quelles sont les causes de ces difficultés?

Afin de répondre à ces deux questions de recherche, une approche mixte a été utilisée; le volet quantitatif, privilégiant un questionnaire autoadministré, avait pour but de cibler précisément les compétences jugées plus difficiles par les participants, et le volet qualitatif, par l'intermédiaire de l'entrevue de groupe dite « technique du groupe nominal » (Van de Ven et al., 1976), visait à documenter les causes des difficultés préalablement identifiées. Après analyse, les données recueillies offrent des réponses qui seront mises en relation avec d'autres études dans les sections qui suivent.

### 5.1 Les deux compétences problématiques : *Intégration des TIC et Adaptation des interventions aux élèves en difficulté*

À prime abord, les données recueillies semblent démontrer que l'exercice de la profession enseignante au secondaire, jugée sous l'angle des compétences professionnelles, ne soulève pas tellement de difficulté chez les participants à l'étude, soit 163 enseignants du secondaire de la commission scolaire des Navigateurs. En effet, l'indice de difficulté moyen des douze compétences du référentiel du Ministère atteint la valeur de 1,83, bien en deçà de la valeur de 2,5 qui représente le seuil à partir duquel les compétences seraient jugées difficiles à déployer. Il appert cependant que la répartition de cet indice de difficulté diffère passablement d'une compétence à l'autre. Ainsi, alors que, par exemple, la compétence *Langagière* semble relativement facile à déployer (indice de 1,58), d'autres apparaissent passablement plus complexes, comme c'est le cas pour les compétences *Intégration des TIC et Adaptation des interventions*, avec des indices de

difficulté respectifs de 2,20 et 2,14. Il s'agit des deux compétences qui se détachent nettement des autres quant à leur indice de difficulté dans le cadre de notre recherche. À ce titre, l'intégration des technologies de l'information à l'enseignement-apprentissage constitue le principal défi des participants à l'étude.

### *Intégration des TIC*

De tels résultats corroborent ceux d'études portant sur l'utilisation des technologies numériques dans les écoles du Québec. Dans leurs travaux de 2014, Stockless et Beaupré constataient qu'au Québec, les enseignants du secondaire, particulièrement, présentaient une maîtrise minimale des outils technologiques, au point où 33,9% de ceux-ci confient ne jamais avoir recours aux TIC avec leurs élèves pour des fins d'apprentissage (Stockless & Beaupré, 2014). De fait, il appert que l'avènement et la présence du numérique n'ont pas conduit les enseignants vers une plus importante utilisation des TIC dans leur pratique pédagogique (Stockless, Villeneuve, & Gingras, 2018). Le Québec se retrouve d'ailleurs en fin de peloton des provinces canadiennes en matière d'utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage (Paquin, 2012). Ainsi, bien qu'il s'agisse d'une compétence professionnelle prescrite par le ministère de l'Éducation, les participants à notre étude ont confié avoir des difficultés à déployer aisément cette compétence.

Au chapitre des composantes de la compétence qui posent davantage problème aux participants, la toute première à retenir l'attention dans notre étude est *J'amène les élèves à s'approprier et à utiliser efficacement les TIC tout en développant leur esprit critique*. Plus de la moitié (50,3%) des enseignants ayant répondu au questionnaire (n=163) ont classé cette composante *Difficile* ou *Très difficile*. De tels résultats semblent corroborer les constats de Stockless et Beaupré (2014) à l'effet que les enseignants ne présentent qu'une maîtrise minimale de toutes les composantes de la compétence intégration des TIC (Stockless & Beaupré, 2014). La seconde composante posant sa part de problèmes est *J'exploite efficacement les TIC dans un esprit de formation continue*, laquelle a été qualifiée de *difficile* ou *très difficile* par 47,8% des répondants. De tels

résultats peuvent surprendre, si on les met en relation avec les travaux de Karsenti (2007), lequel s'était intéressé à la propension des futurs maîtres à utiliser les TIC dans leur carrière d'enseignant à venir. Ainsi, 70% des stagiaires interrogés avaient confié utiliser des ressources dans Internet «À l'occasion», «Souvent» ou «Toujours» pour se perfectionner (Karsenti, Raby, Villeneuve, & Gauthier, 2007). Pourtant, les stagiaires d'hier forment vraisemblablement la cohorte d'enseignants d'expérience d'aujourd'hui. Or, il semble que la compétence en question soit maîtrisée inégalement par les enseignants (Villeneuve, Karsenti, & Collin, 2013). Les raisons qui expliquent précisément les difficultés exprimées par les participants à notre étude à l'égard de l'intégration des TIC seront précisées à la section 5.2.

### *Adaptation des interventions*

En ordre d'importance, la seconde compétence professionnelle objectivement identifiée comme difficile à déployer par les enseignants sondés est l'adaptation des interventions aux élèves en difficulté (indice de 2,14). Il semble en effet que bon nombre de participants à l'étude considèrent qu'il s'agisse d'une compétence professionnelle exigeante puisque 31% des ceux-ci ont jugé *Difficile* ou *Très difficile* son déploiement. Qu'il s'agisse de produire des outils pouvant réduire les impacts des difficultés vécues par les élèves, d'adapter les évaluations en fonction de celles-ci ou tout simplement de développer une bonne connaissance des difficultés particulières à chacun, il semble que la compétence *Adaptation des interventions* apporte certains inconvénients plus pénibles à gérer de la part des enseignants.

Un tel constat n'est sans doute pas étranger au fait que le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ait bondi au Québec depuis la dernière décennie, comme nous l'avons avancé au chapitre I. À titre d'exemple, le nombre d'élèves HDAA fréquentant le secondaire au Québec représentait 16,3% de l'effectif scolaire en 2002-2003, alors qu'il atteignait 22,2% en 2009-2010 (Marceau, 2015). Depuis, ce pourcentage n'a cessé de croître, particulièrement au secondaire,

comme en témoigne le tableau 5.1. En effet, entre 2002 et 2017, le nombre d'élèves HDAA dans les écoles secondaires est passé de 16,3% à 30,1%, soit presque le double en l'espace de quinze ans.

Tableau 5.1 : Nombre et taux d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au primaire et au secondaire au Québec, 2013-2014 à 2016-2017.

Note : à la formation générale du réseau d'enseignement public

| Ordre d'enseignement | 2013-2014      |             | 2014-2015      |             | 2015-2016      |             | 2016-2017      |             |
|----------------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|
| Primaire             | 89 122         | 19,8        | 93 035         | 20,1        | 95 341         | 20,0        | 98 182         | 20,0        |
| Secondaire           | 87 623         | 27,5        | 89 606         | 28,7        | 91 872         | 29,5        | 94 318         | 30,1        |
| <b>Total</b>         | <b>176 745</b> | <b>23,0</b> | <b>182 641</b> | <b>23,5</b> | <b>187 213</b> | <b>23,7</b> | <b>192 500</b> | <b>23,9</b> |

Source : MEES, TSE, DGSEG, DIS, Portail informationnel, Système Charlemagne, données au 2018 – 01 – 25.

Par ailleurs, il faut comprendre que la réalité de la classe au secondaire a également été marquée par une hausse du nombre d'élèves requérant un plan d'intervention, qu'ils soient HDAA ou non (*ibid.*). Or, un plan d'intervention amène nécessairement avec lui un train de mesures qui représentent un ajout à la charge de travail déjà assumée par l'enseignant. Plusieurs de ceux qui ont participé à notre recherche ont confié qu'à leurs yeux, les groupes actuels d'élèves de formation générale leur apparaissaient davantage comme des groupes d'adaptation scolaire, tant le nombre de cas nécessitant du support était élevé. À ce titre, ils ont identifié comme problématique, à 40,5%, la composante suivante : *J'adapte le contenu de mes activités, le matériel et les modalités d'enseignement à la diversité de parcours des élèves*. Les difficultés exprimées sont principalement liées au temps requis pour procéder aux adaptations nécessaires, chaque cas additionnel ajouté à la classe régulière étant perçu comme un tribut à payer pour en assurer le bon fonctionnement. D'autre part, « *Je participe à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention* » a été identifié comme la seconde composante en importance à poser problème, ralliant 38,1% des participants. Toutefois, notre cueillette de données qualitatives n'a pas permis d'identifier précisément les raisons qui pourraient expliquer cet état de fait : était-ce la participation à l'élaboration du plan ou sa mise en œuvre qui posait problème? La cueillette de données qualitatives subséquente n'a pas

permis de l'établir. Il demeure néanmoins qu'il s'agit d'une composante que les enseignants interrogés ont identifiée comme problématique.

Les deux sections suivantes tenteront d'exposer les causes des difficultés associées aux compétences *Intégration des TIC* et *Adaptation des interventions* et de les mettre en relation avec d'autres études s'étant penchées sur la question.

## 5.2 Les causes expliquant les difficultés liées au déploiement de la compétence

### *Intégration des TIC*

L'utilisation de la technique du groupe nominal (TGN) a permis de cerner les causes des difficultés à déployer la compétence intégration des TIC chez les participants à notre étude. Il semble que le principal obstacle identifié ait trait à l'évolution rapide de la technologie, au fait qu'il soit difficile de se tenir à jour dans le domaine du numérique. Comme d'autres études le soulignent, nombre d'enseignants ressentent en effet que le changement technologique va trop vite et que dans un pareil contexte, il devient difficile de garder un niveau de compétence actuel (Al-Qirim, 2011). Le deuxième facteur en importance identifié par notre étude s'explique par un manque de temps d'appropriation; il semble que la tâche en enseignement telle que vécue par les participants ne permette pas d'y insérer les périodes qui seraient nécessaires à l'assimilation des outils informatiques. Une pareille assertion semble trouver écho chez certains chercheurs qui se penchent sur le sujet des obstacles à l'intégration des TIC en éducation. Ainsi, il appert que ces obstacles demeurent, somme toute, souvent les mêmes : l'accessibilité de la technologie, le manque de temps et le manque de compétences TIC (Stockless & Beaupré, 2014). Or, un pareil constat devrait conduire à un choix plus judicieux des outils à connaître de façon prioritaire, compte tenu du temps restreint dont les enseignants disposent pour en développer la maîtrise. À ce chapitre, les travaux menés par Stockless, Villeneuve et Gingras (2018) peuvent fournir un éclairage intéressant quant au choix des outils numériques à insérer prioritairement dans la pratique des enseignants. Il semble en effet que la maîtrise du tableau numérique interactif prédise positivement des usages

pédagogiques du numérique ainsi qu'une bonne maîtrise de la compétence à intégrer les TIC (Stockless et al., 2018). En d'autres termes, l'usage et la maîtrise du TNI constituerait une porte d'entrée qui conduirait les enseignants plus certainement vers des apprentissages subséquents en matière de technologies de l'information. Enfin, la troisième principale cause expliquant les difficultés selon les participants à notre étude se situe du côté de la gestion de classe qui serait alourdie par l'utilisation des TIC. Certes, la gestion matérielle d'une flotte d'appareils numériques représente un ajout dans le quotidien de la vie scolaire d'un enseignant, mais les participants à la recherche ont surtout identifié la gestion des échanges sur les réseaux sociaux comme source avérée de difficulté. Le manque de fiabilité des réseaux fait partie également des irritants nommés par les participants puisqu'il entraîne une période de flottement nécessitant des interventions de la part des enseignants pour la gestion du groupe. Globalement, nous constatons que les résultats obtenus par notre étude correspondent aux barrières que les enseignants rencontrent dans l'intégration des TIC identifiées en 2003 par la British Educational Communication and Technology Agency (BECTA). Ces barrières ont été classées en facteurs externes et en facteurs internes. Parmi les facteurs internes, nous retrouvons le manque de temps, le manque de connaissances, le manque de confiance, des expériences négatives ou la résistance au changement. Les facteurs externes traitent quant à eux de problèmes d'accessibilité, d'obsolescence et de fiabilité du matériel, du manque de soutien technique et administratif ou encore du manque de formation (Stockless & Beaupré, 2014).

### 5.3 Les causes expliquant les difficultés liées au déploiement de la compétence

#### *Adaptation des interventions aux élèves en difficulté*

Aux yeux des participants que nous avons sondés, la cause principale expliquant la difficulté à adapter les interventions aux élèves HDAA se situerait du côté de la taille des groupes. Il s'agit de l'énoncé ayant rallié le plus de votes lors de la TGN. Les enseignants expriment qu'il existe un seuil critique au-delà duquel adapter ses interventions

représente une surcharge de travail qu'il est difficile d'absorber. En cela, ces constats rejoignent ceux de Riel (2009) qui affirme qu'un nombre plus important d'élèves au sein d'une même classe exige davantage de gestion de la part des enseignants, augmentant d'autant le risque d'en perdre le contrôle, ce qui contribue à alourdir la tâche de travail (Riel, 2009). Toutefois, bon nombre d'études contestent le bien-fondé des classes réduites pour atteindre de meilleurs résultats avec les élèves. Il semble en effet que, une fois passé le seuil critique de 14 élèves, aucune preuve ne montre que les plus petites classes améliorent les résultats des élèves dans les classes de primaire et de secondaire au Canada (Connolly & Haeck, 2018; Guillemette, 2005). De plus, il semble objectivement avantageux d'intégrer des élèves de différents profils dans un même groupe pour obtenir une classe hétérogène contribuant à réduire les inégalités entre les élèves tout en permettant à tous d'accéder à des cours plus avancés dans leur cursus scolaire (L. Fortin, Filiault, Plante, & Bradley, 2011). Cependant, il faut admettre que de telles approches sont chronophages et énergivores et c'est ce que les résultats de notre recherche mettent en lumière : le nombre d'élèves dans un même groupe a une influence sur la capacité de l'enseignant à le gérer. Il est également important de rappeler que l'étude actuelle porte sur les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles vécues par les enseignants du secondaire et non sur les conditions optimales de réussite des élèves en difficulté. Mais, comme nous l'avons dit déjà, amoindrir les difficultés des enseignants aurait peut-être pour effet d'améliorer lesdites conditions de réussite chez les élèves. Actuellement, les groupes seraient trop nombreux pour assurer aisément l'individualisation des pratiques. Selon les participants à notre étude, il s'agit de la cause principale de difficulté liée à l'adaptation des interventions aux élèves HDAA.

La seconde cause qui explique cette difficulté à adapter les approches tiendrait au mauvais classement des élèves. Les participants estiment que plusieurs jeunes sont classés dans un niveau pour lequel ils n'ont pas les acquis, donnant ainsi l'illusion qu'ils sont aptes à progresser normalement alors qu'ils requièrent un soutien particulier de la part des enseignants. Les classes regroupent alors des élèves ayant des besoins particuliers jumelés à d'autres dont les carences sont latentes puisqu'ils n'auraient pas

dû se retrouver dans cette classe. Ce n'est qu'une fois l'année scolaire bien entamée que le portrait réel du groupe se dessine et que les élèves mal classés soit demandent plus d'aide, soit tentent de s'en sortir par eux-mêmes alors qu'ils doivent combler d'importants retards. L'explication fournie par les participants à notre étude rejoint l'un des constats le plus souvent évoqués, dans les travaux de Dridi (2015), par les enseignants en classe ordinaire à propos de l'intégration des élèves HDAA. Ceux-ci disent s'inquiéter du fait que le surnombre d'élèves par classe, joint à une augmentation des EHDA en classe ordinaire, conduise à devoir négliger la relation pédagogique chez les élèves les plus faibles (Dridi, 2015). Une telle responsabilité entraîne chez plusieurs enseignants une certaine pression liée au fait que les attentes sont grandes quant à la réussite des élèves en difficulté, en dépit du fait que les conditions d'exercice ne sont pas optimales.

La troisième cause en importance identifiée par les participants pour expliquer les difficultés d'adaptation des interventions serait liée au nombre trop élevé d'élèves en difficulté dans une même classe ordinaire. Il semble que la limite d'accueil d'élèves en difficulté dans une même classe soit trop souvent franchie pour permettre des approches adaptées aux besoins de ces élèves. Au primaire, il est reconnu que l'un des principaux obstacles à l'adaptation des services est la présence de plusieurs enfants ayant un handicap ou des difficultés dans une même classe ordinaire (AQEP, 2009). Les études s'intéressant à la question au secondaire arrivent au même constat : les élèves ne reçoivent pas un service adéquat en partie en raison du nombre trop élevé d'élèves HDAA en classe ordinaire (Dridi, 2015). Or, il n'existe pas de norme régissant le nombre d'élèves en difficulté intégrés dans une même classe ordinaire. Les seuls paramètres à considérer touchent à la pondération à priori d'élèves codés 50 (trouble du spectre de l'autisme), 53 (trouble relevant de la psychopathologie) ou 14 (trouble grave de comportement), qui doivent être calculés au préalable lors de la formation des groupes, en fonction du nombre maximal d'élèves par classe prévu par la convention collective en vigueur. Toutefois, en dépit du fait qu'une pareille norme demeure inexistante à ce jour, les résultats de notre étude semblent suggérer que l'intégration au-delà d'un certain seuil ne profite ni aux élèves, ni aux enseignants.

#### 5.4 Le développement de ses compétences professionnelles

Parmi les résultats inusités que la recherche actuelle révèle, le fait qu'une compétence comme la gestion de classe ne figure pas dans le peloton de tête des compétences jugées difficiles soulève sa part d'interrogations puisqu'il s'agit d'un aspect du travail enseignant éminemment anxiogène et souvent identifié comme raison majeure d'abandon de la profession (Rojo & Minier, 2015). Confrontés à un pareil paradoxe, les participants à l'entrevue de la technique du groupe nominal (TGN) ont suggéré l'explication suivante : ils ont fait remarquer que les deux compétences qui s'étaient démarquées correspondaient à des aspects de leur travail sur lesquels les enseignants avaient moins de contrôle (voir tableau 4.16).

Suivant une telle logique, une compétence comme l'intégration des TIC échapperait beaucoup plus au contrôle des enseignants qu'une compétence comme la gestion de classe puisque les enseignants ne peuvent se soustraire à la vitesse d'évolution des technologies ou influencer sur la gestion du réseau informatique alors qu'ils sont en mesure d'appliquer les stratégies à adopter pour maintenir un climat de classe propice à l'apprentissage, par exemple. De la même manière, ceux-ci ne peuvent statuer sur le nombre d'élèves en difficulté à inclure dans leur classe pour s'assurer qu'ils soient personnellement en mesure d'adapter leurs interventions aux besoins de ceux-ci. Les enseignants qui ont participé à l'étude étaient d'avis qu'ils avaient beaucoup plus d'emprise sur les autres compétences professionnelles du référentiel du Ministère, compétences pour lesquelles ils se disaient moins soumis aux décisions prises par d'autres instances.

Or, Bastounis (2005) rappelle que le sentiment de contrôle au travail est une puissant médiateur de stress, servant à en atténuer les effets négatifs tant sur le plan physique, qu'émotionnel ou comportemental (Bastounis, Finkelstein, & Minibas-Poussard, 2005). Toujours selon ses travaux, le sentiment de contrôle interne est même un prédicteur de l'engagement organisationnel chez les travailleurs. Comment alors développer un sentiment de contrôle si, manifestement, comme cela semble être le cas du côté des

compétences *Intégration des TIC et Adaptation des interventions*, plusieurs aspects de ces compétences échapperont toujours au contrôle des enseignants?

Une pareille question trouve peut-être sa réponse du côté de Bandura (1986), dont les travaux portant sur le *Sentiment d'efficacité personnel* (SEP) ont fait école. Selon les principes du chercheur, tant les motivations, les états émotionnels que les comportements des individus dépendraient plus de ce qu'ils croient que ce qui est objectivement vrai; une pareille assertion s'apparente beaucoup aux propos de Delignières (1993) pour qui la difficulté n'est pas une qualité intrinsèque de la tâche, mais plutôt une épithète inférée par le sujet (Delignières, 1993). À telle enseigne, la modification des perceptions apparaît comme l'élément clé d'une transformation possible du sentiment de contrôle au travail des enseignants.

Selon Gaudreau et Nadeau (2015), cette transformation passe par le développement des compétences professionnelles et, notamment, par la mise en place de dispositifs de soutien au développement professionnel. Ainsi, l'accompagnement professionnel s'impose comme le vecteur susceptible de favoriser la transformation des pratiques enseignantes. De façon concrète, cet accompagnement professionnel peut prendre forme par le biais de différents dispositifs regroupés en trois grandes catégories : les activités de formation, l'assistance par les pairs et l'assistance professionnelle (Gaudreau & Nadeau, 2015).

À la lumière des résultats de notre étude et des difficultés qu'elle met en lumière, nous croyons que le développement des compétences professionnelles constitue la route à suivre pour pallier ces difficultés. Cependant, il apparaît primordial que les différents dispositifs qui sont mis en place dans les milieux s'efforcent de répondre précisément aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes. À ce chapitre, consulter régulièrement ceux-ci à propos des difficultés qu'ils ou elles rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions revêt une importance capitale.

## CONCLUSION

La présente étude avait pour objectifs d'identifier les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles chez les enseignants d'expérience du secondaire et de préciser les causes de ces difficultés. Pour y arriver, le devis séquentiel mixte a été privilégié, l'approche quantitative permettant d'établir, à partir du Référentiel des compétences professionnelles en enseignement, un classement des compétences selon leur indice de difficulté, et l'approche qualitative amenant les participants à l'étude à s'exprimer sur les causes de ces difficultés.

L'analyse des données a permis d'obtenir un portrait assez clair des compétences qui posent problème aux participants à l'étude, soit 163 enseignants de la commission scolaire des Navigateurs (CSDN) cumulant 5 années et plus d'expérience. À prime abord, il apparaît que les compétences professionnelles ne sont pas perçues comme étant difficiles à déployer dans le cadre de leur pratique de la part des participants à l'étude. En effet, aucune compétence parmi les douze que compte le Référentiel n'a atteint la valeur de 2,5 sur un indice maximal de 4 au chapitre des difficultés exprimées, valeur à partir de laquelle une compétence aurait été jugée objectivement difficile à déployer par les enseignants. Toutefois, l'exercice de classement des compétences en fonction de l'indice de difficulté qu'elles généraient a permis d'identifier deux compétences qui se détachaient nettement des autres, soit les compétences *Intégration des TIC* et *Adaptation des interventions*. La démarche a également permis de constater que certaines compétences d'ordinaire perçues comme anxiogènes ne généraient pas autant de difficultés qu'anticipé. C'est le cas, en particulier, de la compétence *Gestion de classe*, qui occupe le septième rang seulement des compétences les plus difficiles.

Au premier rang du palmarès, on retrouve la compétence *Intégration des TIC*, avec un indice de difficulté de 2,20. Il s'agit de la compétence que tous les participants ont choisie comme la plus problématique et celle qui se démarque le plus nettement de l'indice moyen de 1,68. Les résultats de la recherche nous suggèrent cependant qu'il existe un fossé entre les enseignants comptant entre 10 et 14 ans d'expérience, pour qui cette

compétence génère peu de difficulté (indice de 1,93) et les enseignants comptant plus de 30 ans d'expérience, pour qui la compétence constitue la bête noire (indice de 2,60).

Grâce à la technique du groupe nominal (TGN), nous avons pu cerner les causes de cet état de fait. À la lumière des données recueillies lors de l'entrevue, il semble que la cause principale expliquant les difficultés à intégrer efficacement les TIC dans le travail enseignant soit liée à la vitesse avec laquelle les technologies de l'information évoluent. Les participants expliquent qu'une évolution aussi rapide des outils et de la technologie gêne la capacité des enseignants à s'adapter aux applications ou aux appareils constamment renouvelés que le marché met à la disposition des utilisateurs. Les enseignants sont conscients du fait qu'il faille du temps pour rester à jour et demeurer bien au fait des nouvelles technologies, temps dont ils ne disposent pas suffisamment. Aux yeux de plusieurs, il s'agirait d'une course perdue d'avance. En regroupant les propositions des participants en catégories, on remarque que le manque de ressources constitue la catégorie qui regroupe les principales causes de difficultés. Une majorité de participants estiment que les écoles ne comptent pas d'appareils en quantité suffisante pour combler les besoins des enseignants et de leurs élèves.

La seconde compétence identifiée comme plus difficile à déployer est *l'adaptation des interventions*. En effet, cette compétence arrive au second rang avec un indice de 2,14. La principale cause identifiée par les participants à l'entrevue pour expliquer la problématique tient de la difficulté d'individualiser les interventions en raison de la taille des groupes. Le nombre élevé d'élèves par groupe et le fait qu'un plus grand nombre d'entre eux présentent désormais des difficultés d'adaptation ou de comportement expliquent qu'il soit plus complexe de s'adapter aux besoins de chacun. En termes de catégorie, la catégorie *classement/formation des groupes* est celle qui regroupe le plus grand nombre de propositions, les groupes trop nombreux ou les élèves mal classés représentant les principales explications obtenues.

Par ailleurs, la création d'un outil tel que l'indice de difficulté a permis de comparer les résultats en fonction des sous-groupes que formaient les participants, en s'intéressant

notamment à l'indice de difficulté moyen des sous-groupes en question. En raison de la taille de l'échantillon, il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble de la population et de conclure que ces résultats sont représentatifs de tout le corps professoral de la commission scolaire des Navigateurs. Néanmoins, les résultats en question reflètent fidèlement l'opinion des participants à l'étude. Ainsi, il apparaît que l'indice de difficulté moyen soit légèrement plus élevé chez les enseignants que chez les enseignantes, avec un indice moyen pour l'ensemble des compétences de 1,87 pour les hommes et de 1,81 pour les femmes. Chez les femmes et chez les hommes, les mêmes compétences apparaissent plus problématiques : *Adaptation des interventions* et *Intégration des TIC*. Au chapitre des matières enseignées, la discipline où les participants ont obtenu l'indice de difficulté le plus élevé est l'éducation physique (indice de 2,04). La discipline français obtient pour sa part l'indice le plus faible, soit 1,68. Enfin, l'étude a également permis de comparer les participants en fonction de leur nombre d'années d'expérience. Il appert que la période où l'indice de difficulté est le plus élevé se situe en début de carrière, chez les participants comptant 5 à 9 ans d'expérience en enseignement (indice de 1,93). L'indice de difficulté diminue ensuite selon les années pour atteindre sa valeur la plus basse dans la tranche de 20 à 24 ans d'expérience (indice de 1,74).

Le présent exercice a permis d'établir un classement des compétences au regard des problèmes que ces compétences soulèvent. Il nous apparaît qu'il s'agit de l'une des forces de cette recherche. Souvent, les besoins en formation ne sont pas connus des organisations, qui mettent alors en place des mesures pouvant ne pas répondre précisément aux besoins des professionnels. Le cas de la compétence *Gestion de classe* en fournit un bon exemple. Naturellement ciblée comme une source à haut potentiel de difficulté, cette compétence reçoit souvent beaucoup d'attention de la part des organisations scolaires. À la lumière des résultats que nous avons révélés, il semble qu'elle ne représente pas un enjeu. A contrario, il est clair qu'une compétence comme *l'adaptation des interventions* n'obtient pas sa juste part en termes de formation, notamment, ni en termes de réduction du ratio enseignant/élèves.

Notre étude permet enfin de préciser quelles sont les difficultés que vivent les enseignants de la commission scolaire des Navigateurs à l'ordre secondaire et leur donne la parole. À ce titre, les participants à la recherche mentionnent que les aspects de leur travail sur lesquels ils ont le moins de contrôle sont souvent à la base des difficultés qu'ils vivent au quotidien, comme en témoignent les résultats en lien avec *l'adaptation des interventions* et *l'intégration des TIC*. Il est à souhaiter que de pareils constats trouvent écho chez les décideurs en éducation et que des mesures soient prises en ce sens.

Pour conclure, consulter plus souvent les enseignants constitue sans doute l'un des messages qu'envoie la présente recherche. À l'heure où les besoins en personnel enseignant sont criants partout au Québec et que les facultés des sciences de l'éducation ont peine à recruter de nouveaux candidats, il apparaît primordial d'éviter d'agiter les épouvantails et de consulter régulièrement les enseignants sur ce qui les empêche précisément de remplir la mission qui leur a été confiée d'amener les élèves à la réussite. L'angle des compétences professionnelles fournit sa part de réponses, mais plusieurs autres pistes pourraient être empruntées pour mieux comprendre le malaise enseignant. L'analyse du taux de mouvement de personnel dans les écoles ou encore des raisons du recours à l'assurance salaire par les enseignants, en guise d'exemples, pourraient aussi fournir des réponses à ce questionnement. Les enseignants ont beaucoup à dire; posons-leur des questions, tout simplement.





ANNEXE I – QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Enquête sur les difficultés liées au déploiement des compétences  
professionnelles chez les enseignants du secondaire

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTES ET  
ENSEIGNANTS

Marc Fillion

Sous la direction de M. Abdellah Marzouk

UQAR – Lévis

Novembre 2018

## INFORMATIONS GÉNÉRALES

### 1. But du questionnaire

Le but de ce questionnaire est de recueillir des renseignements sur le degré de difficulté que suscite **le déploiement des compétences professionnelles** chez les **enseignantes et enseignants du secondaire**.

### 2. Type de renseignements recherchés

Les renseignements que nous recherchons sont ceux qui reflètent le plus fidèlement possible votre sentiment de difficulté ou non à déployer vos compétences professionnelles dans le cadre de votre travail d'enseignant. Afin de nous fournir de tels renseignements, il faudrait lire attentivement un à un les 54 items et donner votre appréciation. Répondre au questionnaire requiert 30 minutes.

### 3. À quels enseignants ce questionnaire est-il destiné?

Les renseignements demandés concernent les enseignantes et enseignants **qui cumulent cinq années ou plus** en enseignement au secondaire.

### 4. Comment répondre?

Sauf indication contraire, il s'agit d'encercler le chiffre correspondant à votre appréciation parmi les quatre choix de réponses possibles. **N'entourez qu'un chiffre.**

### 5. Faut-il remplir tout le questionnaire?

Le participant est libre de ne pas répondre à toutes les questions.

### 6. Que faire des questionnaires remplis?

Tous les questionnaires remplis devraient être retournés dans l'enveloppe pré-affranchie et pré-adressée qui vous est remise.

## Confidentialité et anonymat.

Toutes les données (questionnaires complétés, enregistrements d'entrevues et verbatims) seront conservées dans le bureau du Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation à l'UQAR, campus de Lévis, dans un classeur barré à clé auquel seuls l'étudiant à la maîtrise et le directeur de recherche auront accès.

Les renseignements que vous fournissez sont confidentiels et anonymes, ils ne serviront à d'autres buts que celui de la connaissance. Une connaissance qui, espérons-le, aidera à mieux former encore le personnel enseignant.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Marc Fillion, enseignant au secondaire et étudiant à la maîtrise en éducation.  
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis

# Questionnaire

Légende :

Compte tenu de votre expérience de travail en enseignement, veuillez indiquer votre degré de difficulté à déployer chacune des composantes des douze compétences comprises dans ce questionnaire. *Encercler un seul chiffre de l'échelle ci-dessous.*

| 1. Très facilement  | 2. Facilement | 3. Difficilement | 4. Très difficilement |   |
|---|---------------|------------------|-----------------------|---|
| Encercler le chiffre approprié  |               |                  |                       |   |
| <b>Compétence n° 1 : Culture et connaissance des disciplines d'enseignement</b>   |               |                  |                       |   |
| 1. Je maîtrise les connaissances, les concepts, les méthodes, les approches propres aux disciplines de mon enseignement.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 2. Je m'assure de créer des points de repère entre la discipline que j'enseigne et la culture des élèves afin de rendre les apprentissages signifiants.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 3. Je porte un regard critique sur ma culture, mon rôle social et la discipline que j'enseigne.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 4. J'établis des liens entre les connaissances disciplinaires enseignées et celles de mes élèves.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 5. Je transforme la classe en un lieu de questionnement et de discussion où chaque élève peut exprimer ses opinions dans le respect de celles des autres  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| <b>Compétence n° 2 : Maîtrise écrite et orale de la langue d'enseignement</b>   |               |                  |                       |   |
| 6. J'adapte mon langage oral dans mes interventions, selon mon interlocuteur (élèves, parents, pairs) et je communique mes idées en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte, tout en cherchant à m'améliorer. | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 7. Je respecte les règles de la langue écrite et exprime mes idées en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte, tout en cherchant à m'améliorer.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 8. Je prends position et défends mes idées de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 9. Je corrige les erreurs commises par les élèves à l'oral et à l'écrit.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| <b>Compétence n° 3 : Création de situations d'enseignement et d'apprentissage</b>   |               |                  |                       |   |
| 10. Je planifie mon enseignement et mes évaluations en tenant compte des éléments du Programme de formation et de la Progression des apprentissages.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |

| 1. Très facilement  | 2. Facilement | 3. Difficilement | 4. Très difficilement |   |
|---|---------------|------------------|-----------------------|---|
| Encerchez le chiffre approprié  |               |                  |                       |   |
| 11. Je choisis des approches pédagogiques variées, appropriées et reconnues par la recherche pour le développement des compétences visées dans le Programme de formation.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 12. Je prends en considération les besoins et les intérêts des élèves dans l'élaboration ou la sélection des situations d'enseignement-apprentissage.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 13. J'anticipe les obstacles susceptibles de nuire à l'apprentissage des contenus disciplinaires de la part de mes élèves.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 14. Je prévois des situations d'apprentissage permettant la mobilisation des compétences dans des contextes variés.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| <b>Compétence n° 4 : Enseignement</b>   |               |                  |                       |   |
| 15. Je crée des conditions pour que les élèves s'engagent dans des projets.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 16. Je mets à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des apprentissages.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 17. Je guide les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les différentes sources (manuels, guides, vidéos, internet, etc.).   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 18. Je favorise l'intégration et le transfert des apprentissages des élèves par le recours à des stratégies, à des démarches et à des questions pertinentes, et par des rétroactions utiles et fréquentes.                                  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 19. J'habilite les élèves à travailler en coopération.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| <b>Compétence n° 5 : Évaluation des apprentissages et du degré de maîtrise des compétences</b>  |               |                  |                       |   |
| 20. Je repère les forces et les faiblesses des élèves.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 21. J'adapte constamment l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 22. J'assure un suivi des apprentissages des élèves afin de porter un jugement sur leur degré de maîtrise des compétences.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 23. Je construis ou emploie des outils permettant d'évaluer la progression des apprentissages et le degré de maîtrise des compétences par les élèves.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 24. Je communique aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les informations relatives au développement des compétences (critères d'évaluation, rétroactions en cours d'apprentissage, résultats d'étape et de fin d'année). | 1             | 2                | 3                     | 4 |

| 1. Très facilement   | 2. Facilement | 3. Difficilement | 4. Très difficilement |   |
|--|---------------|------------------|-----------------------|---|
| Encerlez le chiffre approprié  |               |                  |                       |   |
| <b>Compétence n° 6 : Gestion de la classe</b>  |               |                  |                       |   |
| 25. Je mets en place et maintiens tout au long de l'année des routines permettant un déroulement efficace des activités de classe.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 26. Je communique aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux admis à l'école et en classe et je m'assure qu'ils s'y conforment.            | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 27. J'adopte des stratégies afin de prévenir l'émergence de comportements indésirables et suis capable d'intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.                      | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 28. Je maintiens un climat de classe propice à l'apprentissage.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| <b>Compétence n° 7 : Adaptation aux caractéristiques des élèves en difficulté</b>  |               |                  |                       |   |
| 29. Je facilite l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.                                  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 30. J'adapte le contenu de mes activités, le matériel didactique et les modalités d'enseignement à la diversité de parcours des élèves.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 31. Je recherche l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en lien avec les besoins et le cheminement des élèves.                                  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 32. Je présente à mes élèves des tâches d'apprentissage, des défis ou des rôles à jouer dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.                     | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 33. Je participe à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.  | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| <b>Compétence n° 8 : Intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement (TIC)</b>   |               |                  |                       |   |
| 34. Je suis capable d'identifier les avantages et les limites des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 35. J'évalue le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux de communication pour communiquer, rechercher de l'information et résoudre des problèmes.           | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 36. J'exploite efficacement les TIC et les réseaux sociaux et professionnels dans un esprit de formation continue tant dans ma discipline que dans mes pratiques pédagogiques.   | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 37. J'amène les élèves à s'approprier et à utiliser efficacement les TIC tout en développant leur jugement critique sur l'information recueillie sur les différents « réseaux ». | 1             | 2                | 3                     | 4 |

| 1. Très facilement  | 2. Facilement | 3. Difficilement | 4. Très difficilement |                               |
|---|---------------|------------------|-----------------------|-------------------------------|
|   |               |                  |                       | Encerlez le chiffre approprié |
| <b>Compétence n° 9 : Collaboration dans le cadre de l'équipe-école</b>  |               |                  |                       |                               |
| 38. Je collabore, dans le cadre de l'équipe-école, à la définition d'orientations concernant les services éducatifs offerts par l'école.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 39. Je coordonne mes interventions avec les partenaires externes de l'école.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 40. Je soutiens les élèves dans leur participation aux activités et aux projets de l'école.   | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 41. J'établis des relations de confiance avec les parents des élèves.   | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| <b>Compétence n° 10 : Collaboration dans le cadre de l'équipe pédagogique</b>   |               |                  |                       |                               |
| 42. Je conçois, dans le cadre de l'équipe pédagogique, des situations d'enseignement et d'apprentissage.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 43. J'entretiens des relations harmonieuses avec les membres de l'équipe pédagogique pour favoriser la collaboration.   | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 44. Je participe activement et de manière continue aux activités pédagogiques des équipes intervenant auprès des mêmes élèves.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 45. Je travaille à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| <b>Compétence n° 11 : Développement professionnel</b>   |               |                  |                       |                               |
| 46. Je réfléchis sur ma pratique et établis un bilan de mes compétences.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 47. Je prends les moyens afin de mettre à jour mes compétences ou de les développer en utilisant les ressources pertinentes disponibles.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 48. J'échange des idées avec mes collègues quant à la pertinence de mes choix pédagogiques et didactiques.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 49. Je participe à des démarches de recherche et/ou de perfectionnement liées à la maîtrise des compétences disciplinaires, aux objectifs éducatifs de l'école et à la résolution de problèmes. | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| <b>Compétence n° 12 : Éthique professionnelle</b>   |               |                  |                       |                               |
| 50. J'agis comme modèle dans mes comportements, mes propos et ma pratique.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 51. Je mets en place, dans ma classe, un mode de fonctionnement démocratique.   | 1             | 2                | 3                     | 4                             |
| 52. Je fournis à tous mes élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.  | 1             | 2                | 3                     | 4                             |

| 1. Très facilement   | 2. Facilement | 3. Difficilement | 4. Très difficilement |   |
|--|---------------|------------------|-----------------------|---|
| Encerlez le chiffre approprié  |               |                  |                       |   |
| 53. Je connais le cadre légal et réglementaire régissant ma profession, et j'en fais un usage raisonné.                | 1             | 2                | 3                     | 4 |
| 54. Je suis conscient(e) des implications sociales et des enjeux éthiques de mon enseignement et de mes interventions. | 1             | 2                | 3                     | 4 |

Voici maintenant la liste des douze compétences. Nous vous demandons de déterminer votre degré de difficulté à déployer chacune des douze compétences. *Cochez la case appropriée dans le tableau ci-dessous.*

| Compétences professionnelles en enseignement   | Degré de difficulté |           |              |                   |
|--|---------------------|-----------|--------------|-------------------|
|  | 1. Très facile      | 2. Facile | 3. Difficile | 4. Très difficile |
| 1. Culture et connaissance des disciplines d'enseignement                                      |                     |           |              |                   |
| 2. Maîtrise écrite et orale de la langue d'enseignement  |                     |           |              |                   |
| 3. Création de situations d'enseignement et d'apprentissage                                    |                     |           |              |                   |
| 4. Enseignement  |                     |           |              |                   |
| 5. Évaluation des apprentissages et du degré de maîtrise des compétences                       |                     |           |              |                   |
| 6. Gestion de la classe  |                     |           |              |                   |
| 7. Adaptation aux caractéristiques des élèves en difficulté                                    |                     |           |              |                   |
| 8. Intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement (TIC) |                     |           |              |                   |
| 9. Collaboration dans le cadre de l'équipe-école.  |                     |           |              |                   |
| 10. Collaboration dans le cadre de l'équipe pédagogique  |                     |           |              |                   |
| 11. Développement professionnel  |                     |           |              |                   |
| 12. Éthique professionnelle  |                     |           |              |                   |

## Fiche de renseignement concernant l'enseignante ou l'enseignant répondant au questionnaire

Veuillez compléter la fiche de renseignement en inscrivant les informations demandées.

|   |   |  |
|---|---|--|
| Sexe                                    | Homme <input type="checkbox"/>  | Femme <input type="checkbox"/>           |
| Matière scolaire enseignée présentement |   |  |
| Niveau scolaire enseigné présentement   | 1 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 2 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 3 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 4 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/> 5 <sup>e</sup> <input type="checkbox"/> |  |
| Nombre d'années d'expérience            | <input type="checkbox"/> 5 à 9 ans  | <input type="checkbox"/> 10 à 14 ans     |
|   | <input type="checkbox"/> 15 à 19 ans  | <input type="checkbox"/> 20 à 24 ans     |
|   | <input type="checkbox"/> 25 à 29 ans  | <input type="checkbox"/> 30 ans et plus  |
| Statut d'emploi                         | Temps plein <input type="checkbox"/>  | Statut précaire <input type="checkbox"/> |

Merci d'avoir collaboré à cette recherche.

Marc Fillion

Étudiant chercheur, Département des sciences de l'éducation, UQAR



But de la recherche :

**Identifier quelles sont les raisons qui expliquent les difficultés – ou les non-difficultés – liées au déploiement des compétences professionnelles chez les enseignants du secondaire.**

Question #1

À votre avis, pour quelles raisons la compétence # 7 ( adaptation aux caractéristiques des élèves en difficulté ) est-elle difficile à déployer dans l'exercice de la fonction d'enseignant au secondaire?

Question #2

À votre avis, pour quelles raisons la compétence # 8 ( intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement (TIC) ) est-elle difficile à déployer dans l'exercice de la fonction d'enseignant au secondaire?



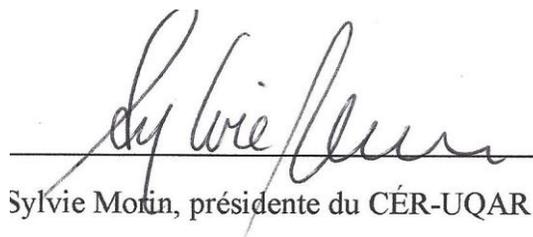
### ANNEXE III – CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Titulaire du projet :    | Marc Fillion   |
| Unité de recherche:      | Maitrise en éducation, profil recherche  |
| Direction de recherche : | Abdellah Marzouk   |
| Titre du projet :        | Les difficultés liées au déploiement des compétences professionnelles chez les enseignants du secondaire |

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de *l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

#### Réservé au CÉR

|                                     |                                       |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| No de certificat :                  | CÉR-102-762                           |
| Période de validité du certificat : | Du 24 octobre 2018 au 23 octobre 2019 |

  
Sylvie Motin, présidente du CÉR-UQAR

*25 octobre 2018*

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.



## BIBLIOGRAPHIE

- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21.
- Al-Qirim, N. (2011). Determinants of interactive white board success in teaching in higher education institutions. *Computers & Education*, 56(3), 827-838.
- AQEP. (2009). *Mémoire sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Longueuil
- Aslrasouli, M., & Vahid, M. S. P. (2014). An Investigation of Teaching Anxiety among Novice and Experienced Iranian EFL Teachers Across Gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 304-313. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.421>
- Baillauquès, S., & Breuse, E. (1993). *La première classe: ou les débuts dans le métier d'enseignant*. ESF éd.
- Bastounis, M., Finkelstein, R., & Minibas-Poussard, J. (2005). Sentiments de justice, estime de soi, auto efficacité perçue et sentiment de contrôle au travail: Approche transculturelle. *Unpublished Manuscript, University of Paris*.
- Bidjang, S. G. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents?: une enquête québécoise*. Presses Université Laval.
- Blaya, C. (2009). Chapitre 4. Publics « difficiles », enseignants en difficulté, que peut-on faire ? Dans *Réussir à apprendre* (pp. 75-85). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. doi: 10.3917/puf.labad.2009.01.0075
- Brault-Labbé, A., & Maubant, P. (2012). *Étude de l'engagement professionnel des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves: perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors* : Rapport de recherche en préparation, Actions concertées FQRSC-MELS, programme PRSII. Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke.
- Caracelli, V. J., & Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 195-207.

Connolly, M., & Haeck, C. (2018). *Le lien entre la taille des classes et les compétences cognitives et non cognitives*. Repéré à <https://cirano.qc.ca/files/publications/2018RP-18.pdf>

Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés: l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(13-1).

Creswell, J. w. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Incorporated.

Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Scott Foresman.

Delignières, D. (1993). La perception de l'effort et de la difficulté. *Cognition et performance*, 183-218.

Dridi, H. (2015). L'INTÉGRATION SCOLAIRE TELLE QUE VÉCUE PAR DES ENSEIGNANTS DANS DES ÉCOLES DU QUÉBEC (ISVEQ).

Fortin, Côté, J., & Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière éducation Montréal.

Fortin, L., Filiault, M., Plante, A., & Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves* : Sherbrooke: Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de ....

Gaudreau, N., & Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74, 27-45. doi: 10.3917/nras.072.0027

Goyette, N. (2014). LE BIEN-ÊTRE DANS L'ENSEIGNEMENT: ÉTUDE DES FORCES DE CARACTÈRE CHEZ DES ENSEIGNANTS PERSÉVÉRANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE DANS UNE APPROCHE AXÉE SUR LA PSYCHOLOGIE POSITIVE.

Guillemette, Y. (2005). *School Enrolments are Down; Spending is Up. What's Wrong With This Picture* : CD Howe Institute, e-Brief.

Guillevic, C. (1991). *Psychologie du travail*. Paris.

- Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche & formation*(1), 65. Repéré à <https://rechercheformation.revues.org/833>
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent"*. Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. doi: 10.7202/1036551ar
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., ... Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Québec, QC: Fonds de recherche Société et culture Québec. Repéré à [http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_KarsentiT\\_rapport\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018](http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018)
- Karsenti, T., Raby, C., Villeneuve, S., & Gauthier, C. (2007). La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52, 94.
- Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research*. Long Grove, IL : Waveland Press, Inc.

- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Université du Québec à Montréal.
- Lapointe, C. (2011). *Croyances, forces et difficultés d'étudiants de quatrième année en enseignement préscolaire-primaire relativement à la compétence à gérer un groupe classe*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Canada. Repéré à <http://proxy.uqar.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/862953364?accountid=14720> Disponible dans ProQuest Dissertations & Theses Global. (862953364)
- Lapointe, J. J. (2011). *Conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation: Une approche systémique*. PUQ.
- Lavoie, F.-A. (2006). *Élaboration d'un programme de compétences parentales destiné aux parents d'enfants à risque de décrochage scolaire au premier cycle du secondaire*. Université du Québec à Rimouski.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins cadres*, 41, 1-3.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. doi: 10.7202/032012ar
- Marceau, N. (2015). L'autorégulation de l'apprentissage professionnel d'enseignants en exercice à l'ordre secondaire et le développement de la compétence professionnelle visant l'adaptation de leurs pratiques d'enseignement aux élèves en difficulté.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche & formation*(1), 23.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation, d. L. e. d. S. (2008). *Des conditions pour mieux réussir - Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou*

- d'apprentissage*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_ser\\_v\\_compl/PlanActionEHDA.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_ser_v_compl/PlanActionEHDA.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_ser\\_v\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_ser_v_compl/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/a-la-meme-ecole-les-eleves-handicapes-ou-en-difficulte-dadaptation-ou-dapprentissage-e/>
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation*(3), 57-70.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Repéré à <http://proxy.uqar.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1223538916?accountid=14720>
- Nault, T. (1995). Etude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire.
- Ndoreraho, J.-P., & Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. Retrieved November, 20, 2009.
- Paquin, M. (2012). L'intégration des TIC au Canada français. *Éducation Canada*, retrieved at.
- Payne, S. L. (1951). *The art of asking questions* : Princeton University Press Princeton; New Jersey.
- Perrenoud, P. (2001). Compétences, langage et communication. 2001) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

- Petiot, O., Visioli, J., & Desbiens, J.-F. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*(4), 41-56.
- Rey, B. (2009). Compétence» et «compétence professionnelle. *Recherche & formation*(1), 103-116.
- Riel, J. (2009). *Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Rojó, S., & Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. doi: 10.7202/1034493ar
- Stockless, A., & Beaupré, J. (2014). La compétence TIC chez les enseignants du primaire et du secondaire. *Rapport du sondage technopédagogique*. Québec: Commission scolaire des Affluents et RÉCIT. Document téléaccessible à l'adresse <http://goo.gl/4p3UOj>.
- Stockless, A., Villeneuve, S., & Gingras, B. (2018). Maîtrise d'outils technologiques: son influence sur la compétence TIC des enseignants et les usages pédagogiques | Mastery of Digital Tools: The Influence on Information and Communication Technologies Competency and Pedagogical Use. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 44(2).
- Van de Ven, A. H., Delbecq, A. L., & Koenig Jr, R. (1976). Determinants of coordination modes within organizations. *American sociological review*, 322-338.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Villeneuve, S., Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 30-44.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Editions L'Harmattan.
- Zajc, L. S., & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.

