

# **ÉTAT DE LA SITUATION DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU QUÉBEC**

## **RAPPORT FINAL**

**Soumis aux membres du  
Groupe de réflexion sur la formation  
à l'enseignement professionnel**

Version du 2 septembre 2011

Ce rapport est une initiative de la table MELS-Universités. Il émane des travaux du Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel. Cette recherche a bénéficié d'une subvention du MELS et de la contribution des universités participantes.

**Coordination de la recherche :** Marcel Monette, Université Laval

**Analyse et rédaction :** Frédéric Deschenaux, Université du Québec à Rimouski  
Marcel Monette, Université Laval  
Marc Tardif, Université de Sherbrooke

**Professionnels de recherche :** Koffi Philippe Houme, Université Laval  
Marc Tremblay, Université Laval

**Réalisation des sondages:** SOM-Recherches & sondages

## TABLES DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	5
<b>PARTIE I - LES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL</b> .....	7
1.1 La formation à l'enseignement professionnel .....	7
1.2 La transition vers l'enseignement professionnel .....	9
1.3 La description du domaine de la formation professionnelle .....	11
1.3.1 <i>Une offre de formation très diversifiée</i> .....	11
1.3.2 <i>L'effectif étudiant en formation professionnelle</i> .....	11
1.3.3 <i>Le portrait du personnel enseignant de la formation professionnelle</i> .....	12
1.3.4 <i>Les universités offrant le baccalauréat en enseignement professionnel</i> .....	15
1.4 La description des principales composantes du programme .....	15
1.4.1 <i>L'initiation à la formation professionnelle</i> .....	17
1.4.2 <i>Les cours axés sur la psychopédagogie</i> .....	17
1.4.3 <i>Les stages (formation pratique)</i> .....	18
1.4.4 <i>Cours de perfectionnement en langue d'enseignement (français ou anglais)</i> ...	18
1.4.5 <i>La reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier)</i> .....	18
1.4.6 <i>Les activités de perfectionnement en enseignement</i> .....	19
1.4.7 <i>Les activités de perfectionnement dans le métier</i> .....	19
1.4.8 <i>Le test de certification dans la langue d'enseignement</i> .....	19
1.5 Les compétences à l'enseignement professionnel (référentiel de 2001) .....	19
<b>PARTIE II - LA MÉTHODOLOGIE</b> .....	20
2.1 Les groupes visés par l'étude .....	20
2.2 Les outils de cueillette des données .....	21
2.3 La stratégie de cueillette des données selon chaque groupe .....	21
<b>PARTIE III – LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS</b> .....	23
3.1 Quelques données relatives aux personnes répondantes .....	23
3.2 Les résultats relatifs aux huit composantes des BEP .....	25
3.2.1 <i>La pertinence</i> .....	25
3.2.2 <i>La qualité</i> .....	27
3.3 Les compétences à l'enseignement .....	29
3.4 Les stages d'enseignement .....	31
3.4.1 <i>Les étudiantes et les étudiants</i> .....	31
3.4.2 <i>Les personnes intervenantes</i> .....	32
3.4.3 <i>Les responsables des stages</i> .....	36

3.4.3.1	<i>Le placement des stagiaires</i> .....	36
3.4.3.2	<i>Le recrutement et la formation des enseignantes et des enseignants associés</i> .....	37
3.4.3.3	<i>Le recrutement et la formation des personnes superviseuses de stage</i> .....	38
3.4.3.4	<i>La collaboration avec les milieux de pratique</i> .....	38
3.4.3.5	<i>Le modèle des stages en enseignement professionnel</i> .....	38
3.5	La reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier) .....	38
3.6	Les facteurs favorisant la poursuite des études .....	41
3.6.1	<i>Pour les étudiantes et les étudiants</i> .....	41
3.6.2	<i>Pour les directions et les intervenants</i> .....	43
3.7	Les BEP : les opinions des répondantes et des répondants .....	46
3.7.1	<i>L'offre de formation</i> .....	46
3.7.2	<i>La comparaison entre le baccalauréat et le certificat en enseignement professionnel</i> .....	47
3.7.3	<i>Les facteurs de persévérance dans les programmes</i> .....	49
3.7.4	<i>Les autres suggestions</i> .....	50
3.8	Les constats et faits saillants .....	51
<b>PARTIE IV – LES RECOMMANDATIONS</b> .....		55
4.1	La méconnaissance du domaine de la FP .....	56
4.2	L'abandon des étudiantes et étudiants .....	56
4.3	La précarité d'emploi en enseignement professionnel .....	57
4.4	Les programmes de formation .....	58
<b>CONCLUSION</b> .....		59
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		60
<b>Annexe 1</b>	<b>Les secteurs de la formation professionnelle et technique au Québec</b> .....	62
<b>Annexe 2</b>	<b>Nombre de personnes enseignantes en formation professionnelle par statut et genre</b> .....	63
<b>Annexe 3</b>	<b>Les autorisations légales d'enseigner</b> .....	64
<b>Annexe 4</b>	<b>Les 12 compétences à l'enseignement du référentiel du MEQ (2001)</b> .....	65
<b>Annexe 5</b>	<b>Taux de réponse selon les cinq groupes de répondants</b> .....	66
<b>Annexe 6</b>	<b>Informations relatives aux enseignantes associées et aux superviseurs de stages</b> .....	67
<b>Annexe 7</b>	<b>Raisons invoquées pour interrompre les études en enseignement professionnel</b> .....	68

## INTRODUCTION

La Table MELS-Universités, souhaitant faire le bilan de la formation à l'enseignement professionnel, a donné le mandat suivant à un groupe de réflexion :

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

Le groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, appelé dans la suite de ce rapport le Groupe de réflexion, est composé des personnes suivantes qui ont contribué, à un moment ou à un autre, à ses travaux :

Lucien Aubé	Professeur, UQAM
Sylvain Beaupré	Professeur, UQAT
Sonia Bergeron	Chargée de projet, Direction des programmes et de la veille sectorielle, MELS
Henri Boudreault	Professeur, UQAM
Julie Bouffard	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, MELS
Monique Brodeur	Doyenne, UQAM
Sandra Coulombe	Professeure, UQAC
Colette Deaudelin	Doyenne, Université de Sherbrooke
Frédéric Deschenaux	Professeur, UQAR
Richard Gagnon	Professeur, Université Laval
Claude Galaise	Doyen, UQAR
Diane Gauthier	Professeure, UQAC
Roger Lacroix	Professeur, UQAT
Marie-Josée Larocque	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, MELS
Louis-Philippe Leclerc	Responsable de formation pratique, Université Laval
Marcel Monette	Doyen, Université Laval
Anne Paradis	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, MELS
Chantal Roussel	Professeure, UQAR
Suzanne Tamsé	Professeure, UQAT
Marc Tardif	Professeur, Université de Sherbrooke
Ahmed Zourhlal	Professeur, UQAC

Le Groupe de réflexion s'est réuni la première fois le 19 mars 2009. Il a tenu au total huit rencontres. Lors des premières rencontres, il a déterminé les principales informations à

recueillir et les instruments permettant de recueillir ces informations. Par la suite, il a fait une évaluation des coûts de ce projet. Comme la Direction de la formation et de la titularisation et les universités s'étaient engagées, à part égales, à soutenir le projet, une première demande de financement de l'ordre de 36 600 \$ a été faite au Ministère. Ce dernier a répondu favorablement à la demande tout en demandant d'arriver à des recommandations entourant l'à propos des différentes composantes du modèle de formation des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle. Une deuxième demande de financement a suivi lors de l'étape de la cueillette de données de l'ordre de 15 000 \$ pour une contribution totale de 51 600 \$ de la part du MELS.

Pour réaliser le projet, le Groupe de réflexion a décidé d'embaucher un chargé de projet et il a formé un sous-comité pour travailler avec ce dernier à élaborer les outils de collecte de données auprès des différentes personnes impliquées dans la formation professionnelle. Ce sous-comité, appelé dans la suite de ce rapport le Comité restreint, s'est réuni à 15 reprises. Il est composé des personnes suivantes qui ont contribué, à un moment ou à un autre, à ses travaux :

Sonia Bergeron	Marie-Josée Larocque
Sébastien Bouchard <sup>1</sup>	Marcel Monette
Julie Bouffard	Marc Tardif
Frédéric Deschenaux	Marc Tremblay (chargé de projet)
Koffi Philippe Houme (chargé de projet)	

Pour répondre au mandat confié, les membres du Comité restreint ont décidé de recueillir essentiellement des informations sur les perceptions des différentes personnes impliquées dans le domaine de la formation professionnelle, sur les composantes du baccalauréat en enseignement professionnel, sur les principales compétences du référentiel et sur les éléments qui favorisent ou nuisent à la poursuite des études universitaires.

Le présent rapport comprend quatre parties. La première partie s'attarde à dresser le portrait de la formation professionnelle et à décrire les principales composantes du programme de formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel. La deuxième partie présente les dimensions méthodologiques de l'étude, la troisième partie se centre sur la présentation et l'analyse des résultats. Enfin, la quatrième partie présente les recommandations du Groupe de réflexion.

---

<sup>1</sup> À noter que le nom de Sébastien Bouchard n'apparaît pas dans la liste des membres du Groupe de réflexion. Au cours des travaux du Comité restreint, une demande de participation aux travaux du Groupe de réflexion a été faite par la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). À la suite de discussions des membres du Comité restreint, il a été décidé d'accueillir une représentante ou un représentant syndical, en l'occurrence monsieur Bouchard, en autant que cette personne respecte l'avancement des travaux et qu'elle travaille à l'atteinte du mandat fixé en collaboration avec les membres du Comité restreint. Monsieur Bouchard travaille à la CSQ à titre de conseiller dans leurs bureaux de Québec. Sur cette base d'entente, les membres du Comité restreint ont travaillé avec Monsieur Bouchard au cours de quatre sessions de travail, entre le 18 août 2010 et le 4 novembre 2010. Depuis cette rencontre du 4 novembre 2010, monsieur Bouchard n'a plus participé aux travaux du Comité restreint pour des raisons personnelles.

## **PARTIE I – LES PROGRAMMES DE FORMATION À L’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL**

Cette première partie du rapport traite de divers éléments qui expliquent le contexte de formation des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle. Dans un premier temps, nous présentons les spécificités de l’enseignement professionnel au Québec et les particularités des programmes de formation. Par la suite, nous exposons les particularités des personnes qui s’inscrivent dans ces programmes et qui vivent une transition professionnelle. Puis, nous décrivons le domaine de la formation professionnelle et nous détaillons les huit principales composantes des programmes de formation à l’enseignement. Enfin nous rappelons les compétences du référentiel de formation.

### **1.1 La formation à l’enseignement professionnel**

Le domaine de l’enseignement professionnel, dans le cadre du système scolaire québécois, est particulier. Dans son plan d’action pour la réforme de l’éducation (1997), le ministère de l’Éducation du Québec identifiait plusieurs lignes d’action dont l’une visait plus particulièrement la formation professionnelle et technique, notamment à l’ordre secondaire. L’un des objectifs prioritaires était d’augmenter considérablement le nombre de diplômes de formation professionnelle décernés à des jeunes de moins de vingt ans. En fait, l’orientation ministérielle visait à quadrupler le nombre d’élèves au secteur professionnel. Il va sans dire que cet objectif passait, entre autres, par l’accroissement de l’offre de service et du nombre de places pour les élèves, de même que par l’accès à la formation professionnelle plus tôt dans le cheminement scolaire. Aussi, le développement de programmes menant à des métiers semi-spécialisés était amorcé. Ces mesures ont eu pour effet d’ouvrir la porte dans le système scolaire à un bon nombre de nouveaux personnels enseignants en formation professionnelle.

Dans ce contexte, on comprend que la formation des enseignantes et des enseignants de ce secteur revête une importance capitale. Le rapport final de la Commission des États généraux sur l’éducation (1996) rappelait d’ailleurs ce qui suit :

il est nécessaire de reconstituer une équipe d’enseignantes et d’enseignants permanents et bien formés dans le secteur de la formation professionnelle de façon à développer une expertise locale, tant pour la conception des programmes et la révision des pratiques pédagogiques que pour établir de nouvelles relations avec le monde du travail. (p. 27)

C’est cependant un autre document ministériel, portant exclusivement sur la formation professionnelle, qui a posé les balises nécessaires à la réflexion sur la revitalisation de ce secteur. Il s’agit du rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995), rapport intitulé *La Formation professionnelle chez les jeunes : Un défi à relever* (Rapport Pagé). En ce qui concerne plus précisément la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel, la réflexion présentée dans ce rapport de 1995 sera prolongée dans un avis à la ministre émis en juin 1998 par le Comité d’orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et dans la version finale du document ministériel portant sur *Les*

*orientations générales de la formation des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel au secondaire* (MEQ, 2001).

La révision des programmes de Baccalauréat en enseignement professionnel au secondaire, selon les paramètres adoptés pour la révision des autres programmes de formation initiale à l'enseignement, fait donc du nouveau programme de 120 crédits la seule voie d'accès au brevet d'enseignement. Jusqu'en septembre 2003, l'exigence de formation universitaire menant au brevet d'enseignement était un certificat de premier cycle de 30 crédits accessible uniquement pour celles et ceux qui étaient d'abord engagés par un établissement d'enseignement reconnu. Les changements adoptés en 2001 font que les orientations visent au moins deux objectifs complémentaires et interdépendants : professionnalisation accrue des enseignantes et enseignants en tant que professionnelles et professionnels de l'enseignement et revalorisation de la formation professionnelle au secondaire.

Pour ce qui est des « nouveaux » programmes au regard des besoins du milieu où la formation est offerte, il est important de se rappeler que la problématique de la formation à l'enseignement professionnel diffère de celle de la formation à l'enseignement primaire ou secondaire général sur bien des points. D'une part, la population étudiante des programmes de formation est constituée majoritairement d'enseignantes et d'enseignants en exercice, quel que soit leur statut. Le pourcentage varie d'une université à l'autre mais globalement, une plus grande proportion des étudiantes et des étudiants se retrouve dans la catégorie de ceux qui sont en exercice. Plus souvent qu'autrement, ils ont commencé à enseigner avant de s'inscrire à l'université, ce qui est très rare dans le cadre des formations à l'enseignement général.

Plus souvent qu'autrement, ils ont commencé à enseigner avant de s'inscrire à l'université, ce qui est très rare dans le cadre des formations à l'enseignement général.

D'autre part, en lien avec cette première particularité, les programmes universitaires sont presque exclusivement offerts à temps partiel. C'est pour cette raison qu'on l'assimilera souvent à une problématique de formation continue du personnel enseignant, malgré le fait que la majorité des enseignantes et enseignants concernés n'ait jamais reçu de formation initiale à l'université puisque leur discipline (la mécanique automobile, l'ébénisterie, le forage et le dynamitage, les soins esthétiques, etc.) n'y est pas enseignée. Cette seconde particularité implique que la notion de cohorte est absente dans les pratiques de gestion des programmes de formation à l'enseignement professionnel. Une résultante évidente de cette absence de cohorte est la difficulté du suivi des étudiantes et des étudiants dans leur parcours de formation. Contrairement aux programmes de formation traditionnels à temps complet, il est très difficile de connaître le taux d'abandon des étudiantes et d'étudiants inscrits dans les BEP ce qui rend toute comparaison très délicate, malgré les données recueillies dans cette étude.

Ces deux particularités des programmes de formation à l'enseignement professionnel sont telles qu'elles trouvent écho dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner de la Loi sur l'instruction publique. En effet, pour tenir compte du fait que les étudiantes et les étudiants sont, pour la plupart, en exercice et qu'ils ne peuvent poursuivre une formation à temps complet, les autorisations légales d'enseigner sont accordées selon des exigences liées au nombre de crédits et à des durées en nombre d'années. Ainsi, sans entrer dans le

détail, une étudiante ou un étudiant a droit à 10 ans pour compléter les 90 premiers crédits du baccalauréat, selon des modalités prescrites, tout en conservant une autorisation légale d'enseigner. Aussi, dans ces 90 crédits, il existe une possibilité de se voir reconnaître jusqu'à 27 crédits en équivalences pour des compétences de métier acquises dans l'exercice de fonctions de travail.

Une étudiante ou un étudiant a droit à 10 ans pour compléter les 90 premiers crédits du baccalauréat, selon des modalités prescrites, tout en conservant une autorisation légale d'enseigner.

Ainsi, la structure des programmes de formation universitaires doit donc tenir compte de toutes ces réalités. Tout en assurant une formation de niveau universitaire, elle doit être assez souple pour offrir les mesures d'aide appropriées ainsi qu'une formation adaptée aux besoins des étudiantes et des étudiants. Mais plus encore, cette structure doit prendre en compte le référentiel des 12 compétences (MEQ, 2001) qui sont les mêmes que celles exigées dans tous les autres programmes de formation à l'enseignement général. Nous traiterons de ce référentiel des 12 compétences de même que des diverses composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel un peu plus loin dans cette première partie. Pour l'instant, quelques précisions concernant la transition que vivent les personnes qui se dirigent vers l'enseignement professionnel.

## 1.2 La transition vers l'enseignement professionnel

Dans bien des cas, l'urgence guide le recrutement de nouvelles ressources enseignantes en formation professionnelle (FP). C'est d'ailleurs, entre autres, ce qui explique que les établissements embauchent des gens qui doivent pratiquer au quotidien un métier, celui d'enseignant ou d'enseignante, pour lequel ils ne sont pas encore formés, c'est-à-dire en assumant l'ensemble des tâches liées à l'enseignement au même titre qu'une enseignante ou un enseignant légalement qualifié (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008).

Dans un contexte aussi effervescent, plusieurs questions cruciales touchent les enseignantes et les enseignants de la FP, en particulier à propos de leur transition vers l'enseignement. À ce sujet, des travaux de recherche récents nous permettent de mieux saisir les contours de la complexe transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement en formation professionnelle au secondaire.

Les motifs expliquant la transition des enseignantes et des enseignants de la FP sont de divers ordres. Dans les faits, ils se regroupent souvent autour d'une volonté de transmission de leur savoir de métier afin de former la relève. De plus, le désir d'amélioration de leurs conditions de travail ou la volonté de relever un nouveau défi professionnel (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a) représentent d'autres raisons expliquant cette bifurcation professionnelle.

Ces personnes étaient généralement bien établies dans leur métier, ayant complété leur processus d'insertion professionnelle. Vient alors une occasion d'enseigner qu'ils acceptent. Ainsi, leur expérience professionnelle devient la clé de voûte de leur transition vers l'enseignement. La grande diversité des domaines de FP définit invariablement une multitude de parcours d'insertion professionnelle dans le métier d'origine des gens qui ont choisi l'enseignement. Toutefois, à partir de la bifurcation vers l'enseignement, on peut observer une certaine uniformisation des parcours. Dorénavant, elles et ils ont tous à

apprendre un nouveau métier, celui d'enseignante ou d'enseignant, et à s'inscrire en formation universitaire à l'enseignement, corollaire de cette bifurcation. Ce faisant, l'obligation de formation universitaire jumelée à l'accès à la carrière enseignante s'apparente davantage, pour certains, à de la formation continue en cours d'emploi (Balleux, 2006; Powers, 2002) qu'à une formation initiale à l'enseignement. Ce fait contraste avec la réalité des enseignantes et des enseignants de la formation générale des jeunes, primaire et secondaire, parce que ces derniers n'ont souvent pas d'expérience significative de travail préalable et l'enseignement constitue leur objectif initial de carrière. Pour elles et eux, la formation universitaire est planifiée et constitue l'étape principale les conduisant à l'emploi d'enseignante ou d'enseignant.

Peu d'enseignantes ou d'enseignants de la FP avaient planifié leur nouvelle carrière. Avant d'opter pour l'enseignement, de façon générale, ces personnes occupaient un emploi stable, dans leur domaine d'expertise, leur permettant d'acquérir une expérience de métier significative. Or, cette transition entre deux univers fort différents bouleverse d'autant leur parcours, et ce, dans toutes ses dimensions, car ils doivent composer avec un enchevêtrement de leurs parcours professionnels, scolaires et personnels. En vivant cette transition professionnelle, ces personnes font face à des conditions contextuelles complexes. Elles se retrouvent à la fois en formation initiale, tout en pratiquant le métier pour lequel elles se forment. Ce lourd contexte vient inévitablement infléchir leur vie personnelle (Deschenaux et Roussel, 2010b). En effet, dans un cheminement professionnel « typique », l'étape de la formation se termine avant la transition permettant de passer des bancs d'école à la pratique d'un métier. Or, les enseignantes et les enseignants de la FP amorcent, pour la plupart encore, leur nouvelle carrière dans l'enseignement directement dans une classe, après quoi ils s'inscrivent à l'université pour se former, donc de manière simultanée.

En tant qu'adultes en formation, la question de la reconnaissance des acquis se pose avec acuité pour les étudiantes et les étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel, puisque la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue stipule qu'en

valorisant les savoirs maîtrisés, la reconnaissance des acquis et des compétences joue un rôle structurant sur le rehaussement des compétences des adultes. [...] Évidemment, elle permet surtout d'éviter aux personnes de suivre inutilement des formations conduisant à des compétences ou concernant des savoirs qu'elles possèdent déjà en tout ou en partie, que ce soit en référence à la formation générale ou à caractère professionnel. (MEQ, 2002, p.45)

Ces personnes vivent donc un parcours universitaire particulier et il importe pour le Groupe de réflexion de recueillir des informations à propos des conditions de réalisation de leurs études et du processus de reconnaissance d'acquis qui en fait partie intégrante. En plus, ils vivent ces conditions d'études très particulières dans un contexte où les conditions de travail en enseignement sont plutôt précaires, comme le montre la prochaine section de ce rapport concernant le domaine de la FP.

Ces personnes vivent donc un parcours universitaire particulier et il importe pour le Groupe de réflexion de recueillir des informations à propos des conditions de réalisation de leurs études.

### 1.3 La description du domaine de la formation professionnelle

La formation professionnelle au secondaire a une longue histoire au Québec, marquée notamment par un lien plus ou moins étroit avec le marché de l'emploi, selon les périodes (Landry et Mazalon, 1995; Roussel et Deschenaux, 2010a). De plus, l'image de cette filière d'études n'a jamais vraiment été très reluisante dans l'esprit des élèves, du personnel enseignant et de la population en général. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation, depuis plusieurs années, tente de redorer le blason de la formation professionnelle au secondaire à grand renfort de campagnes publicitaires. Les efforts de valorisation se concentrent sur la rentabilité de ces programmes sur le marché de l'emploi, afin d'y attirer les jeunes, promettant une formation courte avec emploi à la clé.

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

#### 1.3.1 Une offre de formation très diversifiée

À la formation professionnelle de niveau secondaire, plusieurs types de programmes se côtoient. Le diplôme d'études professionnelles (DEP) est celui qui exige le plus grand nombre d'heures. Il varie entre 600 et 1800 heures (Proulx, 2009). Ensuite, en complément à plusieurs de ces programmes de DEP, il est possible de poursuivre vers une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Par ailleurs, pour une autre catégorie d'élèves qui cheminent au secondaire, tels que ceux présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, il leur est possible de choisir un type de formation différent, également axé sur l'emploi, appelé l'attestation de formation professionnelle (AFP). Cette formation, bien que reliée à la formation professionnelle, relève toutefois de la formation générale. Il existe une grande variété de programmes offerts au niveau secondaire, c'est-à-dire 165 programmes conduisant à un DEP ou une ASP (MELS, 2010). Tous ces programmes sont regroupés sous 20 secteurs, exposant la grande diversité des domaines couverts, et sont présentés à l'annexe 1.

Au niveau secondaire, cette grande variété de secteurs et de programmes prend vie dans l'un des 170 centres de formation professionnelle gérés par 70 commissions scolaires, dont 9 anglophones et 2 à statut particulier. À cela s'ajoutent 3 établissements gouvernementaux et une trentaine d'établissements privés de formation professionnelle. Le nombre d'élèves inscrits aux différents programmes de formation professionnelle s'élevait à 97 544 en 2008-2009. Plus de 40 000 diplômes sont délivrés chaque année en formation professionnelle (DEP, ASP et AFP) (MELS, 2010).

#### 1.3.2 L'effectif étudiant en formation professionnelle

Les données du MELS (2010) indiquent que les effectifs en formation professionnelle suivent une tendance à la hausse depuis plusieurs années enregistrant une augmentation de 14 % depuis 1999-2000. Bien que l'effectif jeune (moins de 20 ans) soit en

augmentation, passant de 24 462 en 1999-2000 à 27 476 en 2008-2009, il faut noter une tendance qui caractérise la composition de l'effectif étudiant en formation professionnelle. En effet, depuis la fin du siècle dernier, c'est l'effectif adulte (plus de 20 ans) qui constitue près des deux tiers des élèves en FP. Ainsi, ils étaient 61 207 en 1999-2000 par rapport à 70 068 en 2008-2009 (MELS, 2010).

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

### 1.3.3 Le portrait du personnel enseignant de la formation professionnelle

Comme on vient de voir, la dernière décennie montre une croissance soutenue des effectifs scolaires au secondaire professionnel, ce qui commande l'embauche de plusieurs nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes pour répondre à la demande. D'ailleurs, les dernières données disponibles permettent d'observer une augmentation considérable du nombre d'enseignants et d'enseignantes en formation professionnelle. Comme le montre le tableau ci-dessous, leur contingent est passé de 8124 en 2000-2001 à 10 020 en 2009-2010<sup>2</sup>, ce qui représente une hausse de 18,9 %. Toutefois, cette augmentation du nombre total d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle ne se répartit pas de façon proportionnelle en fonction du statut d'emploi.

La dernière décennie montre une croissance soutenue des effectifs scolaires au secondaire professionnel, ce qui commande l'embauche de plusieurs nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes pour répondre à la demande.

Le corps enseignant se divise en trois grandes catégories : permanent, à contrat et à taux horaire. Pour ce qui est du corps enseignant permanent, aussi appelé régulier, il est en diminution, le nombre d'enseignantes et d'enseignants passant de 2 487 (30,6 %) en 2000-2001 à 2 391 (23,9 %) en 2009-2010. L'annexe 2 précise, par genre, ces données du nombre d'enseignantes et d'enseignants selon les trois catégories identifiées, entre 2000-2001 et 2009-2010.

### Évolution du personnel enseignant en formation professionnelle

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

<sup>2</sup> À partir d'ici, les données exposées proviennent d'un fichier inédit fourni par le MELS aux fins de la présente recherche.

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

Enfin sur cette question du statut d'emploi des enseignantes et des enseignants de la FP, sans que cette situation soit documentée, des membres du Groupe de réflexion soulèvent une pratique courante dans les centres de formation professionnelle en lien avec l'engagement d'enseignantes et d'enseignants. Cette pratique consiste, de la part de directions de centre, à ne pas offrir un contrat d'enseignement à une enseignante ou un enseignant qui y aurait droit en fonction du nombre d'heures d'enseignement dispensé. Cette pratique, bien qu'elle ne semble pas généralisée, confine des enseignantes et des enseignants dans un statut à taux horaire, affectant ainsi leur précarité d'emploi.

En ce qui concerne le genre, tout comme pour les élèves, on observe un plus fort contingent d'hommes dans le corps enseignant en FP (voir annexe 2) et elle tend à diminuer. En 2000-2001, on comptait 62,1 % d'hommes par rapport à 57,4 % en 2009-2010. La forte croissance du secteur de la Santé peut expliquer cette progression du nombre d'enseignantes, puisque c'est un secteur fortement féminin dont l'effectif a plus que doublé. En 2000-2001, on comptait 483,1 enseignantes ou enseignants en équivalent temps plein par rapport à 1 195,4 en 2008-2009. Notons que dans ce secteur, 49,2 % des enseignantes et des enseignants sont engagés à taux horaire.

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

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

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

permanentes : l'autorisation provisoire d'enseigner et la licence d'enseigner. Cette dernière était initialement nommée l'autorisation particulière d'enseigner par le MELS dans son document d'orientation dont le schéma est présenté à la section suivante. L'annexe 3 présente les conditions qu'une personne, avec ou sans charge d'enseignement, doit remplir pour obtenir et renouveler ces autorisations.

Bien que le brevet soit l'autorisation permanente d'enseigner, il n'est pas obligatoire de le détenir pour obtenir des contrats ou même un poste dit permanent dans les commissions scolaires. Il suffit de posséder une qualification légale, non permanente, d'enseigner.

Un étudiant ou une étudiante au BEP a jusqu'à 10 ans pour obtenir la licence d'enseigner et qu'aucune limite de temps ne lui est exigée pour obtenir son brevet.

La lecture de ce tableau permet de comprendre qu'un étudiant ou une étudiante au BEP a jusqu'à 10 ans pour obtenir la licence d'enseigner et qu'aucune limite de temps ne lui est exigée pour obtenir son brevet. En effet, les conditions exigées font en sorte que des renouvellements de la licence d'enseigner sont possibles sans l'obtention de crédits universitaires.

Les données disponibles indiquent qu'en 2009-2010, 35,7 % des enseignantes et des enseignants de la FP détiennent le brevet d'enseigner, soit l'autorisation permanente. La majeure partie des détenteurs de brevets enseignent dans le secteur Administration, commerce et informatique (17,4 %), suivi par le secteur de la Santé (12,8 %).

Les données disponibles indiquent qu'en 2009-2010, 35,3 % des enseignants de la FP détiennent le brevet d'enseigner, soit l'autorisation permanente.

### Évolution de la qualification légale d'enseigner du personnel enseignant en formation professionnelle

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

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

Sans surprise, les détenteurs et détentrices du brevet sont surtout des enseignantes et des enseignants réguliers. Par exemple, en 2009-2010, 61,4 % des enseignants et enseignantes qui détiennent un brevet ont un statut régulier par rapport à 7,9 % pour

celles et ceux à taux horaire. En contrepartie, 87,5 % des enseignantes et enseignants qui ne sont pas légalement qualifiés sont à taux horaire.

Le nombre de personnes sans qualification légale d'enseigner a augmenté de 25 % entre 2000-2001 et 2009-2010 passant de 3 343 à 4 465 personnes. En prenant en compte l'augmentation du nombre d'enseignants et d'enseignantes, nous notons une légère augmentation, depuis 2000-2001, de la proportion du nombre d'enseignants et d'enseignantes sans qualification légale d'enseigner sur le total d'enseignants et d'enseignantes en FP. Selon les données du MELS, 41,1 % de tous les enseignants et enseignantes n'avaient pas de qualification légale d'enseigner en 2000-2001 tandis que ce taux est de 44,6 % en 2009-2010. Cette comparaison doit cependant tenir compte du fait que les conditions d'obtention des autorisations légales d'enseigner ont été modifiées depuis la mise en place des nouveaux baccalauréats en 2003.

Ainsi, concernant l'augmentation des personnes qui ne détiennent pas de qualification légale d'enseigner, nous notons entre 2000-2001 et 2009-2010 une forte augmentation de la délivrance de tolérances d'enseigner par le MELS. Comme l'appellation l'indique, ces tolérances ne sont pas des autorisations légales d'enseigner mais elles permettent, pour un temps limité, d'obtenir un contrat dans une commission scolaire. Elles sont passées de 102 en 2000-2001 à 540 en 2009-2010, une augmentation de plus de 400 %.

#### *1.3.4 Les universités offrant le baccalauréat en enseignement professionnel*

Six universités offrent le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) : l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Selon les plus récentes données de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ), plus de 5 500 étudiantes et étudiants sont inscrits dans l'un ou l'autre de ces programmes. Afin de tenir compte de la situation particulière de ces étudiantes et étudiants, les universités offrent le programme selon des formules diversifiées. Certaines offrent les activités en soirée, d'autres la fin de semaine alors que d'autres préconisent l'enseignement en ligne.

### **1.4 La description des principales composantes du programme**

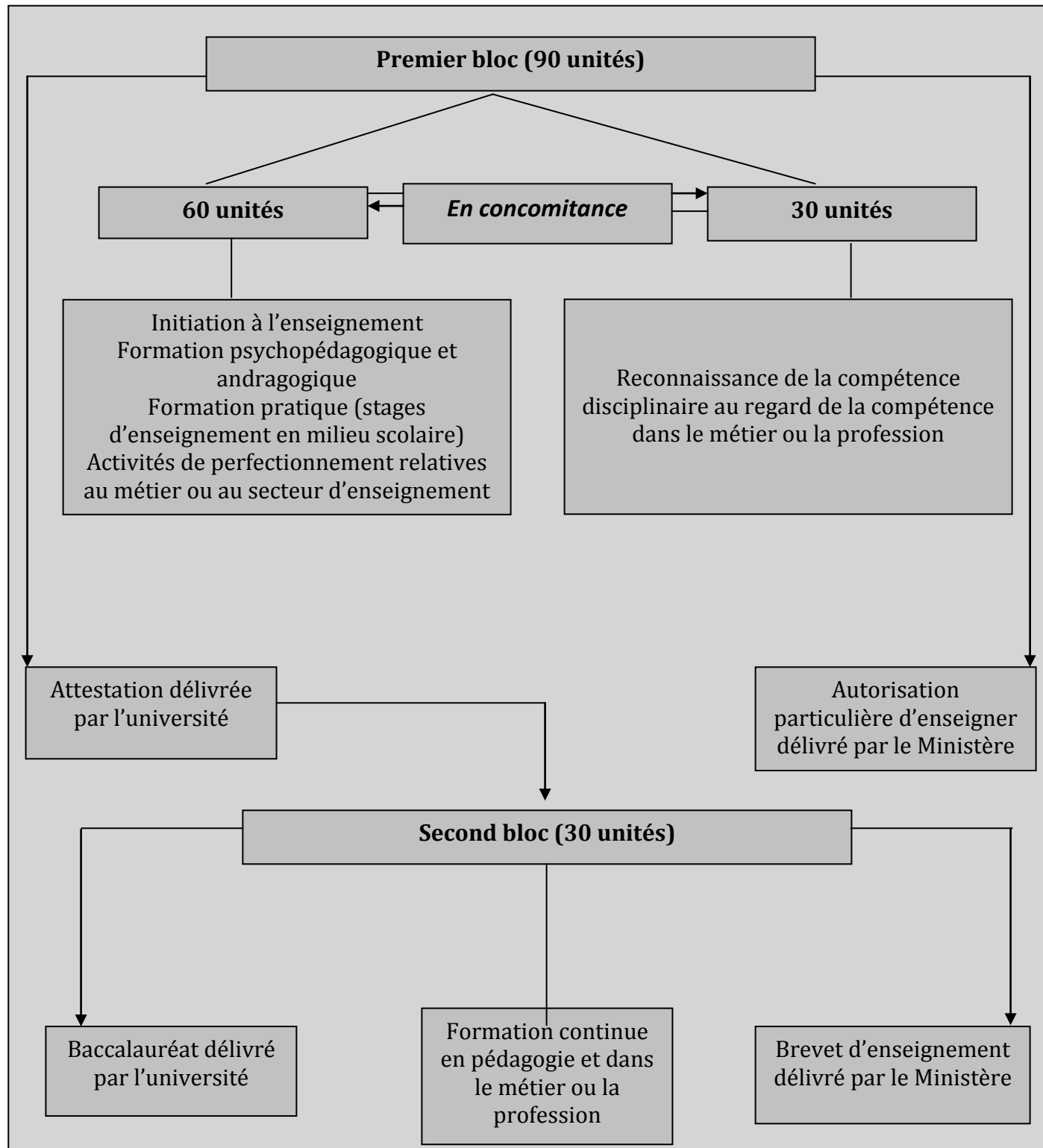
Le schéma présenté à la page suivante est tiré du document ministériel *La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Ce document précise les compétences attendues des enseignants et des enseignantes au terme du parcours de formation et trace les grandes lignes des programmes de formation qui sont offerts par les universités. C'est dans ce schéma que certaines des principales composantes sont spécifiquement décrites par le Ministère tandis que d'autres, comme le test de certification dans la langue d'enseignement, sont induites par les exigences ministérielles. Les composantes qui sont traitées dans ce rapport, que nous décrivons brièvement par la suite, sont :

1.4.1 L'initiation à la formation professionnelle

1.4.2 Les cours axés sur la psychopédagogie

1.4.3 Les stages (formation pratique)

### Baccalauréat en enseignement professionnel (120 unités)<sup>3</sup>



<sup>3</sup> Tiré du document ministériel *La formation à l'enseignement professionnel – Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), p. 174.

- 1.4.4 Les cours de perfectionnement en langue d'enseignement (français ou anglais)
- 1.4.5 La reconnaissance des acquis de métier
- 1.4.6 Les activités de perfectionnement en enseignement
- 1.4.7 Les activités de perfectionnement dans le métier
- 1.4.8 Le test de certification dans la langue d'enseignement

#### *1.4.1 L'initiation à la formation professionnelle*

L'initiation à la formation professionnelle doit être offerte par les universités au début du programme de BEP. Le document d'orientation ministériel en fait cette présentation :

Cette partie de la formation à laquelle un minimum de 3 unités<sup>4</sup> est attribué sera élaborée par l'université en collaboration avec les commissions scolaires; elle sera donnée en cours d'emploi et pourra se dérouler dans le milieu scolaire sous la responsabilité d'une personne dûment qualifiée et engagée par l'université.

Cette initiation consiste en une formation théorique et pratique principalement axée sur l'appropriation du contenu des documents relatifs au programme d'études que ces personnes auront à enseigner, sur le concept de compétence, sur la planification de l'enseignement, sur l'élaboration de situations d'apprentissage, sur l'évaluation et sur la gestion de classe. Les heures d'enseignement données durant cette première activité de formation feront l'objet d'un encadrement comportant des activités d'observation, de supervision et de réflexion sur la pratique pédagogique. (MEQ, 2001, p. 170)

#### *1.4.2 Les cours axés sur la psychopédagogie*

Encore ici, c'est la description présentée dans le document ministériel qui décrit le mieux cette composante. Nous attirons l'attention sur les nombreux éléments de contenu qui doivent se retrouver dans les cours axés sur la psychopédagogie, ci-dessous, en fonction de la place réservée à cette dimension dans le schéma présenté, en particulier au nombre de crédits prévu.

Cette formation portera sur le développement des compétences professionnelles au regard de la connaissance du contenu des programmes d'études, du concept de compétence en matière de formation professionnelle, de l'organisation de la formation professionnelle au Québec, de la planification de l'enseignement, de la psychologie de l'apprentissage, de l'élaboration de situations d'acquisition de compétences, de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, de l'évaluation, de la gestion de classe, de la santé et de la sécurité au travail ainsi que des stratégies adoptées dans l'enseignement.

Le concept de concomitance de la formation générale et de la formation professionnelle dans les programmes d'études, l'adaptation de la pédagogie

---

<sup>4</sup> Dans le document officiel du MEQ (2001), le terme unité est utilisé. Il réfère, dans les institutions universitaires, à la notion de crédit. Dans ce texte, les deux appellations sont utilisées indifféremment.

qui en résulte, l'alternance travail-études, l'intégration des compétences à acquérir par les élèves et l'harmonisation interordres sont également des aspects qui influent sur les compétences que doit acquérir le personnel enseignant de la formation professionnelle. On devra également tenir compte du fait que l'enseignement se donne autant à des élèves jeunes qu'à des élèves adultes.

Enfin, l'adaptation de l'enseignement non seulement à l'évolution des métiers mais à leur pédagogie, la didactique propre à l'enseignement en formation professionnelle ainsi que l'organisation de l'enseignement devront également être considérées. (MEQ, 2001, p. 170-171)

#### *1.4.3 Les stages (formation pratique)*

Les stages en enseignement professionnel, qui font aussi partie du bloc de 60 unités, ont une particularité intéressante concernant les enseignantes et les enseignants en exercice que le texte ministériel souligne :

Cette formation prend la forme d'une démarche réflexive sur les apprentissages de chaque stagiaire. Les stages, d'une valeur équivalente à celle des stages faits dans les programmes de formation des maîtres à l'enseignement général, seront supervisés par l'université en collaboration avec des enseignantes et des enseignants associés et la direction de chaque centre de formation professionnelle. Pour les personnes qui enseignent, les stages se feront à l'intérieur même de leur tâche d'enseignement. Pour les autres, cette formation prendra la forme de stages en milieu scolaire. Dans les deux cas, ces stages tiendront lieu de période probatoire. (MEQ, 2001, p. 171)

#### *1.4.4 Les cours de perfectionnement en langue d'enseignement (français ou anglais)*

La maîtrise de la langue d'enseignement est très importante pour toute personne qui enseigne, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire au Québec. Cette exigence n'est pas différente pour les enseignantes et les enseignants de la FP. Toutefois, considérant les particularités du secteur professionnel, le BEP est le seul programme de formation à l'enseignement où des cours de perfectionnement en langue d'enseignement sont autorisés comme composantes du programme d'études. Neuf unités d'enseignement sont permises, au maximum, dans un programme de formation à l'enseignement professionnel.

#### *1.4.5 La reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier)*

Un volet particulier du programme de BEP, qui correspond à un bloc de 30 unités dans le schéma présenté, touche la reconnaissance des acquis et vise à reconnaître les compétences disciplinaires, au sens de la discipline enseignée, donc du métier, développées par les étudiantes et les étudiants par le biais d'expériences de travail dans leur métier. Ce volet est composé d'une activité obligatoire de 3 crédits, permettant de préparer une demande de reconnaissance des acquis en bonne et due forme, les autres crédits sont accordés, sous forme d'équivalences, jusqu'à un maximum de 27 crédits pour

chaque demande. Cette particularité du BEP a été introduite dans les orientations ministérielles afin de reconnaître tous les apprentissages disciplinaires développés par les étudiantes et les étudiants, apprentissages développés ailleurs qu'en milieu scolaire. Ce volet fait l'objet, depuis 2003, d'un processus visant à harmoniser les bases et les procédures de reconnaissances d'acquis disciplinaires afin, entre autres, qu'une libre circulation des dossiers étudiants soit possible entre les universités québécoises.

#### *1.4.6 Les activités de perfectionnement en enseignement*

Vues comme des activités de formation continue dans le schéma présentée ci-haut, ces activités visent « [...] un approfondissement des compétences d'ordre pédagogique, andragogique, didactique [...] de l'enseignante et de l'enseignant, dans la perspective d'un continuum de formation et de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 173).

#### *1.4.7 Les activités de perfectionnement dans le métier*

Une autre partie du document d'orientation du MEQ précise ces activités de perfectionnement comme suit :

L'évolution de la technologie et des compétences inhérentes aux métiers dans la perspective de l'évolution du monde du travail doit aussi être au cœur de la formation de l'enseignante et de l'enseignant de la formation professionnelle, et ce, au regard des connaissances que ces personnes doivent actualiser puis faire acquérir à leurs élèves. (MEQ, 2001, p. 171)

#### *1.4.8 Le test de certification dans la langue d'enseignement*

La réussite d'un test de certification dans la langue d'enseignement est l'exigence ministérielle donnant droit, à certaines conditions, à la poursuite du programme et, ultimement, à l'obtention du brevet d'enseignement.

### **1.5 Les compétences à l'enseignement professionnel (référentiel de 2001)**

Les 12 compétences du référentiel de formation à l'enseignement professionnel se présentent exactement avec les mêmes termes et sont regroupées selon les mêmes quatre catégories (Fondements, Actes d'enseigner, Contexte social et scolaire, Identité professionnelle) que celles du référentiel de formation à l'enseignement général. Dans son document d'orientation, le MEQ (2001) indique, en introduction que son document « [...] est une adaptation du document intitulé : *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* » (p. x) destiné à l'enseignement général. Le MEQ indique que des chapitres ont été légèrement adaptés et que d'autres sont demeurés presque identiques à ceux du document destiné à la formation générale. Bien que le MEQ souligne que des chapitres ont été entièrement revus, une analyse comparative des deux documents montre qu'ils sont quasi identiques (Habboub, 2007) et que les différences sont plutôt d'ordre contextuel laissant 3 des 5 chapitres identiques ou presque totalement identiques. À titre de rappel, le référentiel des 12 compétences est présenté à l'annexe 4.

## PARTIE II - LA MÉTHODOLOGIE

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

### 2.1 Les groupes visés par l'étude

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons chacun des cinq groupes de répondantes et de répondants que nous nommons les actifs, les diplômés, les abandons, les directions et les intervenants.

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

Les étudiantes et étudiants **diplômés** sont ceux qui ont complété le baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits. Chaque université a fourni la liste de ses étudiantes et de ses étudiants diplômés générant ainsi une seule liste pour ce groupe.

Les **abandons** sont les étudiantes et les étudiants qui avaient été admis, depuis 2003, dans un programme de formation à l'enseignement professionnel et qui, à l'automne 2010, avaient un statut d'inactif (l'étudiante ou l'étudiant ne s'est pas inscrit à une activité pédagogique depuis un certain nombre de mois consécutifs qui varie de 12 à 24 mois selon les universités), d'abandon (si l'étudiante ou l'étudiant a signifié à l'université sa décision d'abandonner le programme) ou d'exclu (si l'étudiante ou l'étudiant a été exclu du programme). Au moment de l'entrevue téléphonique, une vérification est faite pour s'assurer que la personne rejointe correspond à l'une ou l'autre des définitions présentées. Chaque université a fourni la liste de ses étudiantes et étudiants inactifs, qui ont abandonné et qui ont été exclus du programme permettant la création d'une seule liste.

Les **directions** sont les personnes qui œuvrent dans les centres de formation professionnelle comme direction ou direction adjointe. La liste des directions de centre de formation professionnelle a été obtenue auprès du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec. À partir de cette liste, le professionnel de recherche du Groupe de réflexion a contacté, par courrier électronique, toutes les directions afin qu'elles identifient les adjointes et les adjoints dans chaque centre. C'est ainsi qu'a été constituée la liste des directions composée des directions et des directions adjointes.

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

## 2.2 Les outils de cueillette des données

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

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

D'abord travaillés par les membres du Groupe de réflexion lors de cinq sessions de travail organisées entre septembre 2009 et mars 2010, les questionnaires ont ensuite été développés par les membres du Comité restreint lors de plusieurs journées de travail entre le 18 mars 2010 et le 26 janvier 2011. Lorsqu'un questionnaire était finalisé, il était validé à l'aide d'une pré-expérimentation visant la clarté et la pertinence des questions. À la suite des ajustements nécessaires, chaque questionnaire était prêt à être traduit dans une forme électronique permettant la cueillette des données.

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

## 2.3 La stratégie de cueillette des données selon chaque groupe

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

Ainsi, pour les étudiantes et étudiants actifs et diplômés, le sondage a été envoyé à toutes les personnes de la liste, par le biais du courrier électronique. La date de l'envoi initial a été le 3 novembre 2010, quatre rappels ont été effectués et la cueillette s'est terminée le 28 janvier 2011 pour ces deux groupes. Pour les directions et les intervenants et intervenantes, la même procédure a été utilisée auprès de toutes les personnes identifiées.

La cueillette des données s'est déroulée du 3 février au 1<sup>er</sup> mars 2011, deux rappels ont été effectués. Pour les abandons, considérant la difficulté potentielle de les rejoindre par le biais de leur adresse électronique de l'institution universitaire à laquelle ces personnes étaient inscrites (pour plusieurs universités, la seule adresse de correspondance fournie), il a été décidé de procéder par sondage téléphonique, le questionnaire étant complété lors de l'entretien.

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

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

## PARTIE III – LA PRÉSENTATION ET L’ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans un premier temps, nous présentons quelques données obtenues lors de la cueillette permettant une description de chaque groupe à l’étude. Par la suite nous présentons les résultats pour les cinq groupes de répondantes et de répondants en ce qui concerne les huit composantes du programme. Nous poursuivrons cette troisième partie du rapport par une analyse plus détaillée des compétences du référentiel d’enseignement telles que jugées par des groupes de l’étude. Nous exposerons ensuite les données pertinentes obtenues en lien avec les stages d’enseignement et celles relatives à la reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier). Nous poursuivrons en exposant les éléments qui favorisent ou qui nuisent à la poursuite des études dans le cadre des BEP. Nous terminerons cette partie en traitant de divers éléments des BEP dont l’opinion de répondantes et de répondants lorsqu’il est question de comparer l’ancien certificat au BEP ou de ce qui pourrait être amélioré dans le BEP.

### 3.1 Quelques données relatives aux personnes répondantes

Cette section du rapport permet une présentation, à partir des informations d’ordre général obtenues, des répondantes et des répondants pour chaque groupe sondé. Quelques données sont exposées dans les lignes qui suivent, par groupe. L’annexe 5 présente aussi certaines informations pertinentes pour chacun des groupes.

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

Il ressort des données recueillies que 81,2 % des personnes interrogées sont, au moment de répondre, en enseignement, ce qui implique que 18,8 % sont des étudiantes et des étudiants sans tâche d’enseignement. L’âge moyen des étudiantes et étudiants actifs sondés est de 39,9 ans. Plus de femmes (54,6%) que d’hommes (45,4%) ont répondu. Les répondantes et répondants enseignent en moyenne depuis 3,4 ans au moment de compléter le questionnaire. Un coup d’œil global aux caractéristiques des personnes répondantes indique que la grande majorité (82,1%) enseigne à taux horaire, soit presque le double du taux observé chez tous les enseignants et enseignantes de la FP en 2009-2010 (voir section 1.3), et qu’environ les deux tiers (63,8%) détiennent une autorisation provisoire d’enseigner, trois fois plus que le taux observé chez tous les enseignants et enseignantes de la FP en 2009-2010 (20,1 %).

Donnée non négligeable, environ le tiers des personnes répondantes (32,2%) indique occuper un autre emploi que celui d’enseignante ou d’enseignant, emploi qu’elles occupent en moyenne 26,1 heures par semaine. Enfin, en

Donnée non négligeable, environ le tiers des personnes répondantes (32,2%) indique occuper un autre emploi que celui d’enseignante ou d’enseignant, emploi qu’elles occupent en moyenne 26,1 heures par semaine. Enfin, en moyenne, les personnes répondantes estiment à 14 heures par semaine le nombre d’heures consacré aux études universitaires.

moyenne, les personnes répondantes estiment à 14 heures par semaine le nombre d'heures consacré aux études universitaires.

Les étudiantes et étudiants **diplômés** : Ce sont 35 des 166 personnes diplômées (21,1 %) qui ont commencé à répondre au sondage mais ils sont 32 (19,3 %) à l'avoir complété. Ce nombre plus restreint de répondantes et de répondants aura un impact sur l'importance à accorder aux réponses de ce groupe. Une certaine prudence dans l'interprétation des résultats pour ce groupe est à prévoir. Les 35 étudiantes et étudiants ont en moyenne 43,3 ans, 75% sont des femmes, 25% des hommes. Elles ont, en moyenne, 9,3 années d'expérience en enseignement. Il est facile d'expliquer le plus grand nombre, en proportion, de femmes que d'hommes lorsqu'on sait que 31,3 % des personnes répondantes enseignent dans le secteur de l'Administration, du commerce et de l'informatique et qu'un autre 25 % œuvrent au secteur de la Santé, deux secteurs où les femmes sont présentes en plus grand nombre que les hommes.

Les **abandons** : Ce sont 227 étudiantes et étudiants qui ont abandonné leur programme d'études qui ont répondu aux questions posées lors d'une entrevue téléphonique. Selon les données initiales de la population à l'étude qui indiquent un nombre de 2 280 abandons, nous pouvons dire que 10 % de la population constituée, identifiée comme ayant abandonné leur programme d'études, a été rejoint. L'âge moyen est de 41,4 ans avec 3,5 années d'expérience en enseignement. La répartition selon le genre correspond à celle des étudiantes et étudiants actifs, 53,5 % sont des femmes tandis que 46,3 % sont des hommes. Fait à noter, plus des trois quarts (76,9%) des abandons détenaient une tolérance d'enseigner. Enfin, 80 % des personnes interrogées ont abandonné avant d'avoir obtenu 18 crédits dans leur programme d'études.

Les **directions** : Des 363 personnes à qui un questionnaire a été envoyé, 164 ont répondu. Environ la moitié des 164 directions (50,6%) est constituée de directrices et de directeurs de centre de formation professionnelle alors que l'autre moitié (49,4 %) représente des directions adjointes. Toutes les personnes répondantes disent que 15,1 % des enseignantes et des enseignants qu'elles ont sous leur responsabilité, et qui sont aussi des étudiantes et des étudiants du BEP, sont des enseignantes ou des enseignants permanents, que 62,7 % sont à contrat et que 26,6 % sont à taux horaire. Les directrices et les directeurs ont, en moyenne, 6,2 années d'expérience dans cette fonction tandis que les

Les directions qui ont répondu à cette question disent connaître aucunement (1,3 %), un peu (18,4 %), modérément (43,4 %), beaucoup (27,0 %) ou parfaitement (9,9 %) le BEP.

directions adjointes ont, en moyenne, 4,4 années d'expérience. Il est intéressant de constater que toutes ces personnes cumulent, en moyenne, 5,0 années d'expérience comme conseillère ou conseiller pédagogique et 11,3 années d'expérience comme enseignante ou enseignant. Enfin, les directions qui ont répondu à cette question disent connaître aucunement (1,3 %), un peu (18,4 %), modérément (43,4 %), beaucoup (27,0 %) ou parfaitement (9,9 %) le BEP.

Les **intervenantes et les intervenants** : Ce groupe de 222 personnes est constitué de cinq sous-groupes : 8,2% sont des professeures et professeurs d'université, 18,4 % des chargées et chargés de cours, 4,3 % des personnels professionnels qui interviennent dans les universités, 14,0 % des personnes superviseuses de stage et 55,1 % des enseignantes et des enseignants associés ou des mentors qui accompagnent directement les étudiantes et

les étudiants en stage. C'est donc plus de la moitié des personnes qui composent ce groupe des intervenantes et des intervenants qui œuvre directement, selon leur milieu d'appartenance, dans les centres de formation professionnelle.

Parmi toutes les personnes répondantes, 71,9 % ont déjà enseigné en formation professionnelle et celles-ci ont, en moyenne, 13,8 années d'expérience à ce titre. Enfin, les intervenantes et les intervenants qui se sont prononcés à ce sujet disent connaître aucunement (0,0 %), un peu (7,9 %), modérément (31,4 %), beaucoup (37,2 %) ou parfaitement (23,6 %) le BEP.

### 3.2 Les résultats relatifs aux huit composantes des BEP

Selon les prescriptions ministérielles, tous les programmes de formation à l'enseignement professionnel présentent des éléments constitutifs, que nous nommons les composantes, au nombre de huit. Afin d'en évaluer le caractère essentiel, ce sont la pertinence et la qualité des composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel que nous avons choisi d'étudier et pour lesquelles les différents groupes de répondantes et de répondants ont été questionnés.

#### 3.2.1 La pertinence

Cette dimension de la pertinence des composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel a été soumise au jugement de tous les groupes de répondantes et de répondants. Les pourcentages présentés dans le tableau de la page suivante correspondent au regroupement des degrés d'accord 5 (En accord) et 6 (Entièrement en accord) énoncés par les groupes de répondantes et de répondants.

#### Pertinence des 8 composantes selon les groupes de répondants

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

À noter l'absence de données chez les étudiantes et étudiants actifs et diplômés concernant la composante des cours de psychopédagogie. Au moment de développer le questionnaire de ces deux groupes, le Comité restreint a jugé que cette catégorie, telle que nommée, avait bien peu d'échos chez ces répondantes et ces répondants potentiels en fonction des appellations habituellement utilisées dans les universités. En effet, ce qui est beaucoup plus connu chez les étudiantes et les étudiants sont les intitulés des

compétences du référentiel qui, pour plusieurs, représentent les cours de psychopédagogie. Il devenait alors possible au Comité restreint de questionner ces personnes plus en détail, ce qui a été fait ailleurs dans le questionnaire qui leur était destiné. Les données recueillies concernant les éléments détaillés de la composante des cours de psychopédagogie sont présentées à la section suivante (3.3) où les étudiantes et étudiants actifs et diplômés sont questionnés sur les compétences à l'enseignement.

Bien que plusieurs constats puissent être faits en lien avec les résultats présentés dans ce tableau, nous exposons les plus significatifs relativement au mandat du Groupe de réflexion. Ce qui frappe, entre autres, ce sont les degrés d'accord très élevés de tous les groupes quant à la pertinence des huit composantes des BEP. Il ne faut pas perdre de vue qu'un taux de 60 % signifie que 6 personnes sur 10 affirment être en accord ou entièrement en accord avec la pertinence d'une composante du BEP. Sachant qu'une troisième catégorie de réponse positive (4. Plutôt en accord) sur les six catégories disponibles pour se prononcer n'est pas comptabilisée dans les pourcentages présentés, les résultats ne laissent aucun doute quant à la pertinence des composantes du BEP selon tous les groupes questionnés.

Ce qui frappe, entre autres, ce sont les degrés d'accord très élevés de tous les groupes quant à la pertinence des huit composantes des BEP.

Un deuxième constat s'impose en comparant les pourcentages selon chaque groupe de répondantes et de répondants. Les directions et surtout les intervenants accordent les plus hauts taux de pertinence aux composantes, les diplômés et les abandons suivent et enfin les actifs se prononcent le plus faiblement quant à la pertinence pour chaque composante. Nous croyons que, comme dans n'importe quelle situation, une certaine distance, un recul, permettant un regard plus objectif est nécessaire pour apprécier toute situation, ce que les étudiantes et étudiants actifs n'ont pas complètement. Il s'agit d'un phénomène fréquemment observé dans les processus de révision périodique des programmes où les étudiantes et les étudiants actifs tendent à juger plus sévèrement que les membres des autres groupes interrogés. Malgré cela, pour ce groupe des étudiantes et des étudiants actifs, ce sont au minimum 60 % des personnes répondantes et jusqu'à 76 % pour la composante de la reconnaissance des acquis qui, globalement, confirment la pertinence des composantes du programme. Ces données ne laissent aucun doute sur cette dimension.

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

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

Enfin, nous notons le pourcentage plus faible (42,9 %) observé chez les personnes diplômées relativement aux cours en langue d'enseignement. Une analyse plus approfondie, à l'aide d'un recoupement des réponses obtenues à d'autres questions, serait certainement aidante pour mieux comprendre cette donnée. Aussi, rappelons le nombre restreint de répondantes et de répondants pour ce groupe, ce qui donne une valeur proportionnelle plus grande à chaque réponse pouvant ainsi affecter les variations.

### 3.2.2 La qualité

En lien avec un sujet aussi délicat que la qualité des formations dispensées, nous avons posé directement la question à quatre des cinq groupes de répondantes et de répondants quant à la qualité des programmes de formation à l'enseignement professionnel offerts dans les universités. Pour les étudiantes et les étudiants qui ont abandonné leur programme d'études, nous avons plutôt choisi de recueillir l'information indirectement en leur demandant d'identifier les facteurs favorisant la réussite des études, leur permettant ainsi de se prononcer sur la qualité du programme.

Pour les étudiantes et les étudiants actifs et diplômés, une échelle de qualité en 6 points a été utilisée (1. Médiocre; 2. Mauvaise; 3. Plutôt mauvaise; 4. Plutôt bonne; 5. Très bonne; 6. Excellente). Ci-dessous, les résultats les plus pertinents concernent 3 des 6 niveaux.

#### Qualité du Baccalauréat en enseignement professionnel selon les étudiantes et étudiants actifs et diplômés

Qualité des BEP	Actifs	Diplômés
Excellente	11,4 %	28,1 %
Très bonne	31,1 %	43,8 %
Plutôt bonne	39,9 %	28,1 %

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

Ces personnes diplômées sont, en moyenne, plus de 7 sur 10 à affirmer que le programme suivi était de très bonne ou d'excellente qualité.

Pour ce qui est des intervenantes et des intervenants et des directions, c'est une échelle en cinq points qui a été utilisée : 1. Médiocre; 2. Mauvais; 3. Moyenne; 4. Bonne; 5. Excellente. Ci-dessous, le tableau présentant les données pertinentes.

#### Qualité du Baccalauréat en enseignement professionnel selon les intervenantes et intervenants et les directions

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

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

Les intervenants et les intervenantes sont, en moyenne, plus de 8 sur 10 (82 %) à affirmer que les programmes offerts sont de bonne ou d'excellente qualité.

Le jugement des directions est de façon générale plus sévère que celui des intervenants et des intervenantes concernant la qualité du BEP. Rappelons qu'à la section 3.1, les directions indiquaient connaître moins le BEP, voire beaucoup moins, que les intervenants et les intervenantes.

Ensuite, c'est la qualité des composantes des programmes de formation à l'enseignement professionnel qui a été soumise au jugement de 3 des 5 groupes. En fait, nous avons jugé que les directions et les personnes intervenantes étaient trop éloignées de la réalité des programmes universitaires de formation à l'enseignement professionnel pour répondre adéquatement à cette dimension de la qualité, une bonne connaissance des composantes étant, bien entendu, nécessaire.

De plus, selon l'expérience des membres de Comité restreint, il peut s'avérer difficile pour une direction de centre de formation professionnelle de connaître les particularités de deux, voire de trois, programmes universitaires différents. En effet, dans certains centres de formation professionnelle, ils sont quelques enseignantes ou enseignants à étudier dans des universités différentes. Pour ce qui est des intervenantes et des intervenants, les membres du Comité restreint croient que pour certaines personnes répondantes, il était difficile de ne pas avoir une vision biaisée de leur programme de formation tandis que pour d'autres, il était difficile de connaître l'ensemble du programme.

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

Encore ici, nous exposons les constats les plus importants dont le premier s'impose : tous les groupes interrogés croient en la qualité des composantes des programmes offerts. Les pourcentages, à l'occasion un peu plus bas, à d'autres occasions plus élevés ou encore les mêmes, sont très apparentés à ceux relevés pour la pertinence. Le deuxième constat permet de présenter, selon un ordre décroissant d'accord, les trois groupes de répondantes et de répondants comme suit : les étudiantes et étudiants diplômés, les abandons et les étudiantes et étudiants actifs. Globalement, les pourcentages confirment la qualité des programmes.

Tous les groupes interrogés croient en la qualité des composantes des programmes offerts.

Le troisième constat surprend comme pour la pertinence. Celles et ceux qui ont abandonné leur programme évaluent plus positivement la qualité des composantes du programme que les étudiantes et les étudiants actifs. Enfin, comme pour la pertinence à la

section 3.2.1, nous observons un plus faible pourcentage d'accord (42,9 %) chez les personnes diplômées en lien avec les cours en langue d'enseignement.

### Qualité<sup>5</sup> des 7 composantes selon les trois groupes d'étudiantes et d'étudiants

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

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

### 3.3 Les compétences à l'enseignement

Le référentiel de formation à l'enseignement comporte 12 compétences. Nous avons soumis, volontairement, 8 compétences au jugement de quatre groupes de répondantes et de répondants, seul le groupe des abandons n'a pas été interrogé sur le sujet. Nous avons décidé de ne pas soumettre les compétences 1 (Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions), 2 (Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement) et 11 (S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel) au jugement des personnes répondantes. Nous avons aussi décidé de combiner les compétences 9 (Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école) et 10 (Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences

<sup>5</sup> Uniquement pour les étudiantes et les étudiants actifs et diplômés, le pourcentage de qualité à la composante concernant les cours de psychopédagogie a été obtenu par le biais de la section du questionnaire touchant le développement des compétences par les cours suivis. Afin d'obtenir le pourcentage de qualité des cours présenté dans le tableau, nous avons fait la moyenne du taux de satisfaction à chacun des huit énoncés sur les compétences, en postulant que la satisfaction des étudiantes et des étudiants à propos du développement des compétences dans les cours signifiait que les cours étaient de qualité. Pour les deux mêmes groupes d'étudiantes et d'étudiants, la qualité des stages est obtenue en faisant la moyenne des énoncés touchant la qualité de l'encadrement reçu de la part de la personne superviseure et de l'enseignant ou enseignant associé. Même chose en ce qui concerne la reconnaissance des acquis. La qualité de cette composante est le résultat de la moyenne du taux de satisfaction à l'égard de l'accompagnement offert pendant le processus de même que de la justesse et de l'équité du processus. En ce qui concerne les personnes ayant abandonné leur programme, la question de la pertinence et de la qualité était directement posée pour chacune des composantes.

visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves visés). Le choix de combiner les compétences 9 et 10 s'explique par leur parenté. Le choix de ne pas soumettre la compétence 2 s'explique par le fait qu'elle est analysée ailleurs dans le rapport, tandis que dans les deux autres cas (compétences 1 et 11), elles sont plus difficilement opérationnalisées, sous forme d'activités pédagogiques par exemple, dans tous les programmes d'études.

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

### **Capacité des programmes de formation à développer les compétences du référentiel**

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

Les huit compétences soumises ici au jugement des personnes répondantes sont en lien avec la section 3.2 présentée précédemment, particulièrement en ce qui concerne la pertinence des cours de psychopédagogie. Pour les étudiantes et les étudiants actifs et diplômés, il s'agit donc de la possibilité de porter un jugement plus précis, plus en détail, concernant les cours de psychopédagogie, eux qui les connaissent davantage.

Les répondantes et les répondants sont, de façon générale, d'accord quant à la capacité des BEP à développer ces compétences du référentiel.

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

Chez les étudiantes et étudiants actifs, quatre des huit compétences obtiennent un pourcentage d'accord plus bas. Ces compétences sont : gérer la classe (52,2 %), adapter ses interventions aux besoins des élèves en difficulté (47,2 %), intégrer les TIC (51,0 %) et coopérer avec les partenaires et les collègues enseignants (46,5 %). L'explication la plus plausible tient au fait que les compétences sont, dans les BEP, prises en compte de façon progressive. Ainsi, de façon générale, les programmes visent prioritairement les compétences qui composent la catégorie des compétences de l'acte d'enseigner (concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, piloter des situations d'enseignement-apprentissage, évaluer les compétences des élèves, agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions). Ensuite, progressivement, les autres compétences du référentiel, à l'exception bien entendu du français qui constitue une préoccupation majeure et constante dès le début du programme, sont travaillées.

Quatre des huit compétences obtiennent un pourcentage d'accord plus bas. Ces compétences sont : gérer la classe (52,2 %), adapter ses interventions aux besoins des élèves en difficulté (47,2 %), intégrer les TIC (51,0 %) et coopérer avec les partenaires et les collègues enseignants (46,5 %).

Enfin, comme chez les étudiantes et étudiants actifs, ce sont la compétence à gérer la classe et celle visant à adapter ses interventions aux besoins des élèves en difficulté qui attirent l'attention chez les directions et les personnes intervenantes. Malgré le très fort taux d'accord, ce sont les deux compétences qui récoltent le moins d'appui chez ces deux groupes. Ce sont certainement deux compétences cruciales quant au bon déroulement des formations offertes dans les centres de formation professionnelle. Quoiqu'il en soit, il faut tout de même constater le très fort taux d'accord de ces deux groupes de répondantes et de répondants à ces deux compétences avec plus de 70 % d'accord.

### 3.4 Les stages d'enseignement

D'abord sur cette question des stages, un bref rappel des résultats présentés à la section 3.2 concernant les composantes des BEP. Ce rappel montre que tous les groupes questionnés ont reconnu la pertinence (taux d'accord de 63,5 % à 97,3 %) des stages dans les programmes de formation ainsi que leur qualité (taux d'accord de 70,1 % à 80,0 %). Ci-après la position des divers groupes interrogés sur des dimensions plus spécifiques des stages.

#### 3.4.1 Les étudiantes et les étudiants

Les étudiantes et étudiants interrogés à propos de leurs stages sont généralement satisfaits du déroulement des activités. Les pourcentages présentés dans le tableau présenté à la page suivante correspondent au regroupement des degrés d'accord 5 (En accord) et 6 (Entièrement en accord) énoncés par les deux groupes d'étudiantes et d'étudiants identifiés. On peut y observer que plus des deux tiers (68 %) des 407 étudiantes et étudiants qui ont répondu, qu'ils soient actifs (380) ou diplômés (27), sont d'accord avec les énoncés qui leur ont été présentés en lien avec les stages. Les réponses sont assez homogènes selon les statuts d'étudiantes et d'étudiants, les diplômés étant plus satisfaits que les étudiantes et étudiants actifs.

**Opinions à propos des stages  
selon les étudiantes et étudiants actifs et diplômés**

	<b>Actifs</b>	<b>Diplômés</b>
L'inscription à un stage est possible au moment où vous êtes prêts à l'effectuer	68,0 %	88,5 %
Un milieu de stage est disponible au moment où vous êtes prêts à faire votre stage	70,3 %	88,5 %
Les superviseurs de stage sont disponibles au moment où j'en ai besoin	68,3 %	88,9 %
Les enseignants associés sont disponibles au moment où j'en ai besoin	68,5 %	84,6 %

### 3.4.2 Les personnes intervenantes

Le questionnaire destiné aux personnes intervenantes comportait une section dédiée aux stages. Sur les 222 personnes répondantes, 141 sont intervenues dans les stages et ont complété cette section permettant de décrire plus avant leur implication dans la formation en milieu de pratique. Ce sont 101 enseignantes et enseignants associés ou mentors et 40 superviseuses et superviseurs de stages qui ont répondu à cette section du questionnaire. En plus des quelques indications relatives à ces personnes répondantes que nous présentons ci-dessous, l'annexe 6 donne quelques informations complémentaires les concernant.

En ce qui concerne l'expérience de ces personnes, il est intéressant de noter que 24 % des enseignantes et enseignants associés et des mentors accompagnent des stagiaires depuis les débuts des programmes en 2003 et 2004 et que 49,0 % de toutes ces personnes interviennent auprès des étudiantes et des étudiants depuis plus de trois ans soit depuis avant l'année 2008. Dans le même sens, ce sont 23,7 % des superviseuses et des superviseurs qui sont actifs depuis 2003 et 2004 et 58 % qui supervisent depuis avant l'année 2008. Donc, de nombreux intervenants et intervenantes ont suivi l'évolution des différents programmes.

De nombreux intervenants et intervenantes ont suivi l'évolution des différents programmes.

La mise en place des baccalauréats de 120 crédits, en 2003, ouvrait la porte aux étudiantes et étudiants ne détenant pas de tâche d'enseignement dans des centres de formation professionnelle. Ces « nouveaux » programmes (BEP) comportent aussi des stages d'enseignement, contrairement aux programmes de certificat d'alors. Cette combinaison de nouveautés fait en sorte que des étudiantes et étudiants doivent effectuer leurs stages d'enseignement sans détenir une tâche d'enseignement en formation professionnelle. Pour de nombreuses personnes intervenantes, l'accompagnement de plusieurs étudiantes et étudiants sans tâche d'enseignement constitue toutefois une situation peu fréquemment vécue. En effet, depuis 2003, 45,9 % des superviseuses et superviseurs ont vécu l'encadrement d'un ou une stagiaire sans tâche d'enseignement de

1 à 4 fois. Près de 6 enseignantes et enseignants associés ou mentors sur 10 (58,4 %) n'ont jamais encadré d'étudiantes ou d'étudiants dans de tels stages.

Les pourcentages présentés dans le tableau ci-dessous correspondent au regroupement des degrés d'accord 5 (En accord) et 6 (Entièrement en accord) énoncés par les deux groupes identifiés qui ont encadré ou supervisé des étudiantes et des étudiants dans le cadre de stages d'enseignement à propos des divers éléments liés à l'organisation des stages.

**Taux d'accord quant à l'organisation des stages  
selon les personnes superviseuses et enseignantes associées ou mentors**

	<b>Superviseurs</b>	<b>Enseignants associés/mentors</b>
L'Université doit mettre en place des conditions facilitantes	94,9 %	94,8 %
L'Université met en place des conditions facilitantes	97,4 %	88,2 %
CFP doit mettre en place des conditions facilitantes	95,0 %	99,0 %
CFP met en place des conditions facilitantes	90,0 %	70,8 %
Une formation est nécessaire pour l'encadrement des stagiaires	92,5 %	87,8 %
Une formation est donnée par l'Université	72,2 %	83,2 %
Le rôle de chaque intervenant dans les stages doit être défini.	100,0 %	96,0 %
Le rôle de chaque intervenant dans les stages est bien défini	95,0 %	92,9 %
Une concertation est nécessaire entre les différents intervenants	95,0 %	95,9 %
Une concertation est observée entre les différents intervenants	80,0 %	72,5 %
Le modèle prescrit par le MELS est pertinent	100,0 %	93,8 %

Globalement, les personnes superviseuses et celles enseignantes associées sont très fortement en accord avec les modalités d'organisation des stages présentées. De manière plus détaillée, notons la relative unanimité quant au modèle de stages tel que prescrit par le MELS. Les deux groupes s'entendent également à propos des principes qui guident l'accompagnement des stages, à savoir que l'université et les établissements d'enseignement doivent mettre en place des conditions facilitantes, qu'une formation doit être offerte, que le

Globalement, les personnes superviseuses et celles enseignantes associées sont très fortement en accord avec les modalités d'organisation des stages présentées.

rôle des personnes intervenantes doit être défini, qu'une concertation est nécessaire entre les personnes intervenantes.

C'est plutôt l'application de ces principes qui est perçue différemment selon le type d'intervenantes et d'intervenants. En effet, les personnes superviseuses, qui sont par définition rattachées directement à l'université, sont proportionnellement plus en accord que les enseignantes et les enseignants associés avec le fait que l'université met en place des conditions facilitantes (97,4 % par rapport à 88,2 %).

Une plus grande proportion de superviseuses et superviseurs (90,0 %), comparativement aux enseignantes et enseignants associés ou aux mentors (70,8 %), considère que les établissements d'enseignement mettent en place des conditions facilitantes. Il pourrait y avoir dans ces résultats une question de proximité des répondantes et répondants avec l'institution visée par l'énoncé et donc de connaissance des réalités vécues dans celle-ci.

Le taux d'accord plus élevé s'inverse quand il est question de la formation reçue, car les personnes enseignantes associées et les mentors sont davantage d'accord (83,2 %) que les personnes superviseuses (72,2 %) avec l'énoncé qu'une formation est donnée par l'Université. Enfin, si une faiblesse est notée quant à l'opérationnalisation du modèle des stages, c'est au niveau de la concertation observée entre les personnes intervenantes, une plus grande proportion de superviseuses et superviseurs étant en accord (80,0%) avec l'énoncé en question que les enseignantes et enseignants associés et les mentors (72,5 %).

La prochaine section aborde différentes facettes de l'encadrement des stagiaires qui détiennent ou non une tâche d'enseignement selon les personnes superviseuses et les enseignantes et enseignants associés ou les mentors. Ces répondantes et répondants devaient indiquer leur opinion, sur une échelle de 1 (Très facile) à 4 (Très difficile), pour chacun des énoncés présentés. Dans le tableau présenté à la page suivante, le pourcentage représente un taux d'accord quant à la facilité de la dimension proposée, pourcentage qui regroupe les taux de réponse 1 (Très facile) et 2 (Facile).

Tant pour les superviseuses et les superviseurs que pour les enseignantes et les enseignants associés et les mentors, il apparaît plus facile de trouver des disponibilités pour rencontrer les étudiantes et les étudiants sans tâche d'enseignement. Selon les mêmes personnes répondantes, il est aussi plus facile pour l'étudiante ou l'étudiant sans tâche d'enseignement d'avoir des disponibilités pour réaliser son stage.

Tant pour les superviseuses et les superviseurs que pour les enseignantes et les enseignants associés et les mentors, il apparaît plus facile de trouver des disponibilités pour rencontrer les étudiantes et les étudiants sans tâche d'enseignement.

Mais ce sont bien là les seuls avantages associés aux étudiantes et étudiants sans tâche d'enseignement, puisque toutes les autres dimensions semblent plus faciles avec une ou un stagiaire qui détient une tâche d'enseignement.

En ce qui concerne les stagiaires détenant une tâche d'enseignement, c'est « donner une rétroaction » qui semble le plus facile, tant pour les personnes superviseuses (86,8 %) que pour les enseignantes et

Mais ce sont bien là les seuls avantages associés aux étudiantes et étudiants sans tâche d'enseignement, puisque toutes les autres dimensions semblent plus faciles avec une ou un stagiaire qui détient une tâche d'enseignement.

enseignants associés et les mentors (91,3 %). Ce qui attire l'attention concernant cette dimension, spécifiquement chez les enseignantes et enseignants associés et les mentors, est l'écart qui existe entre les étudiantes et étudiants avec et sans tâche d'enseignement, dans ce cas 26,3 points de pourcentage.

**L'accompagnement des stagiaires, avec ou sans tâche d'enseignement,  
selon les personnes superviseuses, enseignantes associées ou mentors**

	Superviseurs		Enseignants associés ou mentors	
	Avec tâche	Sans tâche	Avec tâche	Sans tâche
Trouver des disponibilités pour rencontrer l'étudiant	71,1%	74,1%	51,6%	66,7%
Pour l'étudiant, avoir des disponibilités pour réaliser son stage	63,9%	74,1%	58,0%	60,0%
Organiser le déroulement du stage	86,5%	65,4%	76,7%	50,0%
Encadrer les étudiants tout au long de leur stage	78,9%	70,4%	74,7%	70,0%
Faire des liens entre la théorie et les contenus pratiques vus en stage	67,6%	57,7%	62,6%	42,5%
Développer les compétences des étudiants	76,3%	65,4%	85,6%	51,3%
Adapter les activités aux différents contextes d'enseignement	62,2%	61,5%	62,2%	36,8%
Donner une rétroaction	86,8%	84,6%	91,3%	65,0%
Évaluer le stagiaire	76,3%	74,1%	83,3%	66,7%

Toujours selon les enseignantes et enseignantes associées ou les mentors, quatre autres dimensions sont identifiées où l'écart est très grand entre les étudiantes et étudiants avec et sans tâche d'enseignement, où c'est toujours plus facile, selon les personnes répondantes, avec les étudiantes et étudiants qui détiennent une tâche d'enseignement. L'écart, pour la dimension « adapter les activités aux différents contextes d'enseignement » est de 25,4 points de pourcentage, 34,3 points pour la dimension « développer les compétences des étudiants », 20,1 points pour « faire des liens entre la théorie et les contenus pratiques vus en stage » et 26,7 points pour « organiser le déroulement du stage ». Enfin, pour cette dernière dimension, un écart de 21,1 points de pourcentage est observé chez les personnes superviseuses, encore dans le sens où c'est plus facile avec les étudiantes et étudiants détenant une tâche d'enseignement. Les personnes superviseuses de même que les enseignantes et enseignants associés et les mentors trouvent donc beaucoup plus facile le fait de devoir organiser les activités de stages pour des étudiantes et étudiants avec tâche d'enseignement comparativement à ceux sans tâche d'enseignement.

Pour ce qui est des stagiaires sans tâche, il semble assez difficile pour les enseignantes et enseignants associés et les mentors d' « adapter les activités aux différents contextes d'enseignement » (36,8 %) et de « faire des liens entre la théorie et les contenus pratiques vus en stage » (42,5 %).

Enfin, de façon générale, les enseignantes et les enseignants associés et les mentors estiment plus difficile l'accompagnement des stagiaires, avec ou sans tâche d'enseignement, que les superviseuses et les superviseurs.

Les personnes superviseuses de même que les enseignantes et enseignants associés et les mentors trouvent donc beaucoup plus facile le fait de devoir organiser les activités de stages pour des étudiantes et étudiants avec tâche d'enseignement comparativement à ceux sans tâche d'enseignement.

### 3.4.3 Les responsables des stages

Afin de multiplier les regards sur les différentes facettes des stages, les membres du Comité restreint ont cru bon interroger les personnes responsables des stages dans chaque établissement universitaire concerné. Cette démarche de nature qualitative a été faite auprès de ces personnes car elles possèdent un regard de l'intérieur qui peut aider à comprendre la situation des stages. Quatre questions ouvertes leur ont été posées et les faits saillants de leurs réponses sont ici présentés selon cinq catégories.

#### 3.4.3.1 Le placement des stagiaires

C'est le placement des stagiaires qui a été le premier thème abordé et toutes les personnes interrogées ont souligné la collaboration et l'ouverture des centres de formation professionnelle sur cette question. Aussi, une distinction est apparue d'emblée dans plusieurs réponses à propos des étudiantes et étudiants qui détiennent une tâche d'enseignement par rapport à ceux qui n'en ont pas. Pour les premiers, presque toutes les personnes interrogées ont indiqué que le placement de ces stagiaires était facilité par leur présence dans le centre de formation professionnelle. Ainsi, quand vient le temps de placer une ou un stagiaire qui détient une tâche d'enseignement dans un centre de formation, l'opération est parfois qualifiée de « formalité ».

Ainsi, quand vient le temps de placer une ou un stagiaire qui détient une tâche d'enseignement dans un centre de formation, l'opération est parfois qualifiée de « formalité ».

Toutefois, la situation se complexifie quand l'étudiante ou l'étudiant ne détient pas de tâche d'enseignement. Le manque de places disponibles est souvent le premier écueil rencontré. Les personnes interrogées ont identifié certains secteurs de formation où le problème est plus criant. La disponibilité de l'étudiante ou de l'étudiant pose un important problème lorsqu'il ne détient pas de tâche d'enseignement. Il doit concilier son horaire de travail avec l'horaire de dispensation des cours au centre de formation et les disponibilités d'encadrement de son enseignante ou enseignant associé. Cette information paraît contradictoire avec les réponses des personnes intervenantes, qu'elles soient superviseuses ou enseignantes associées,

Toutefois, la situation se complexifie quand l'étudiante ou l'étudiant ne détient pas de tâche d'enseignement.

présentées précédemment (premier tableau de la section 3.4.2), qui indiquent un niveau de facilité élevé concernant cette dimension. Cette différence pourrait s'expliquer du fait que les personnes responsables des stages vivent de près l'organisation du placement des stagiaires tandis que les personnes intervenantes travaillent avec les stagiaires une fois le placement réalisé et se concentrent à l'atteinte des objectifs du stage.

En ce sens, certaines personnes responsables des stages dans leur institution ont mentionné que des milieux de stage refusent tout simplement d'encadrer des enseignantes ou des enseignants qui ne sont pas à leur emploi, affirmant vouloir se concentrer à former « leur propre relève ».

Certaines personnes responsables des stages dans leur institution ont mentionné que des milieux de stage refusent tout simplement d'encadrer des enseignantes ou des enseignants qui ne sont pas à leur emploi, affirmant vouloir se concentrer à former « leur propre relève ».

Enfin, les responsables des stages ont mentionné l'existence de structures plus ou moins formelles ou plus ou moins établies permettant de faciliter le placement des stagiaires. Elles prennent la forme d'un bureau des stages qui régule le processus de placement, d'un protocole d'entente permettant d'identifier les milieux de stage ou d'une banque de ressources élaborées conjointement entre l'université et les milieux de stage.

#### **3.4.3.2 Le recrutement et la formation des enseignantes et des enseignants associés**

Règle générale, le recrutement et la formation des enseignantes et enseignants associés semblent bien se dérouler. Plusieurs responsables interrogés saluent la bonne collaboration vécue avec les directions de centres de formation qui participent au recrutement des enseignantes et des enseignants associés au regard de critères fournis par l'université. Les superviseuses et superviseurs de stage jouent également un rôle d'interface entre l'université et l'enseignante ou l'enseignant associé.

Les personnes responsables des stages indiquent qu'une fois recrutés, les enseignantes et enseignants associés sont formés, mais selon des modalités différentes. Dans certains milieux, cette formation revêt un caractère obligatoire alors qu'elle est volontaire ailleurs. Parfois, la formation a lieu annuellement, d'autres fois elle est dispensée lorsque nécessaire, directement dans les centres de formation professionnelle. La durée varie d'une journée à cinq jours.

Les personnes responsables des stages indiquent qu'une fois recrutés, les enseignantes et les enseignants associés sont formés, mais selon des modalités différentes.

Le principal problème rencontré dans le processus de recrutement des enseignantes et des enseignants associés est lié à la disponibilité des personnes. La tâche d'accompagnement d'une ou d'un stagiaire est relativement exigeante et les enseignantes et les enseignants qui seraient en mesure de le faire n'ont pas toujours du temps à consacrer à cette tâche. Pour plusieurs enseignantes et enseignants en poste, l'accompagnement de stagiaires est une tâche pour

L'accompagnement de stagiaires est une tâche pour laquelle ils ne sont pas reconnus ou rétribués à la hauteur de l'investissement exigé et qui s'ajoute tout simplement à leur horaire déjà très chargé.

laquelle ils ne sont pas reconnus ou rétribués à la hauteur de l'investissement exigé et qui s'ajoute tout simplement à leur horaire déjà très chargé.

### ***3.4.3.3 Le recrutement et la formation des personnes superviseuses de stage***

L'examen des réponses à propos du recrutement et de la formation des superviseuses et superviseurs de stage permet de dégager que le recrutement ne semble pas être un écueil, puisque les personnes responsables interrogées mentionnent toutes disposer d'une équipe de superviseuses et superviseurs relativement stable et bien formée. Dans certains cas, ce sont uniquement des professeures ou professeurs d'université qui supervisent les stages, alors que d'autres ont recours à des superviseuses et superviseurs de provenances diverses : professeures et professeurs d'université, enseignantes et enseignants retraités, conseillères et conseillers pédagogiques à la retraite ou étudiantes et étudiants au deuxième cycle.

Les mécanismes de formation des personnes superviseuses sont diversifiés, passant d'une formation de deux heures à un processus d'accompagnement durant leurs premiers contrats. Bien souvent, les personnes responsables de stage font référence à une formation et un accompagnement à caractère informel, dispensés par les professeures et professeurs d'université œuvrant dans le programme.

Les mécanismes de formation des personnes superviseuses sont diversifiés, passant d'une formation de deux heures à un processus d'accompagnement durant leurs premiers contrats.

### ***3.4.3.4 La collaboration avec les milieux de pratique***

Comme il en a déjà été question, la collaboration avec les milieux de pratique est vécue très harmonieusement. Les personnes responsables de stage précisent à plusieurs reprises qu'elles entretiennent des relations conviviales avec les centres de formation professionnelle.

Toutefois, il semble que certains irritants soient tout de même vécus, par les responsables de stage interrogés, avec les milieux de pratique, notamment en ce qui concerne tout le volet administratif des stages, où plusieurs formulaires doivent être remplis. On dénote, par exemple, des délais ou des erreurs dans les documents à remplir.

Plusieurs personnes responsables de stage ont rappelé les difficultés occasionnées par le placement des stagiaires sans tâche d'enseignement.

### ***3.4.3.5 Le modèle des stages en enseignement professionnel***

En ce qui concerne le modèle des stages en enseignement professionnel, plusieurs personnes responsables de stage ont rappelé les difficultés occasionnées par le placement des stagiaires sans tâche d'enseignement.

## **3.5 La reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier)**

Avant de présenter et d'analyser les données recueillies auprès des personnes sondées, les membres du Comité restreint pensaient qu'il était pertinent et important de bonifier son étude par les écrits spécifiques à cette question. Ainsi, avant même de questionner les

divers répondants, il a été décidé de se tourner vers un comité dont le but est d'analyser cette innovation de la reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier) introduite dans les BEP selon les prescriptions ministérielles. Ce comité est composé entre autres des représentantes et représentants des universités qui offrent un BEP et il travaille depuis plusieurs années à l'analyse du processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier) mis en place dans ces universités depuis l'instauration des BEP. Le Groupe de réflexion voulait mieux comprendre ce dossier de la reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier), dispositif inédit dans les programmes de formation universitaire et spécifique à l'enseignement professionnel en lien avec les compétences développées en dehors des cadres formels, et l'apport des travaux de ce comité semblait une opportunité intéressante.

Afin d'alimenter ses réflexions, le Comité restreint a donc analysé un rapport de recherche produit en 2009, dans une version préliminaire, concernant les travaux réalisés par ce comité<sup>6</sup>. À la lecture de ce rapport, les membres du Comité restreint constatent qu'il existe des différences dans les dispositifs offerts par les différentes universités, qu'il existe aussi des similarités et enfin que difficultés persistances sont toujours présentes.

De ce rapport, les membres du Comité restreint présentent d'abord les différences soulevées dans les dispositifs offerts. La première est en lien avec la démarche d'analyse des activités professionnelles. On peut lire dans ce rapport :

L'analyse des activités professionnelles est indispensable pour appréhender la notion de compétence et la qualification au poste de travail d'une part et de l'individu en situation professionnelle d'autre part. Il faut toutefois apporter des nuances au processus ainsi qu'à la démarche d'analyse des activités professionnelles car cette démarche n'est pas identique d'une université à l'autre. En fonction du choix de la structure de son programme, une université utilise un dispositif particulier. Les compétences visées par le programme de formation à l'enseignement servent de référentiel à l'analyse des activités professionnelles. Tandis que les cinq autres universités utilisent les matrices de compétences des programmes d'études professionnelles (DEP et ASP) comme points de référence pour identifier les compétences disciplinaires et point de départ à l'analyse des activités professionnelles. (p. 20)

Le rapport précise que c'est la notion d'expériences qui est utilisée très largement par cette université et qui permet à une étudiante ou à un étudiant de se faire reconnaître des formations suivies dans des établissements reconnus, comprendre dans des universités, comme des compétences disciplinaires.

Cette différence dans la démarche d'analyse des activités professionnelles est la première de trois soulevées dans ce rapport quant aux pratiques des universités concernées. La deuxième différence relevée dans le rapport touche les notions de compétences utilisées dans les processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier). Tandis que cinq universités utilisent des compétences clés et périphériques liées à une matrice de

---

<sup>6</sup> Les travaux de ce comité sur la reconnaissance des acquis disciplinaires se poursuivent à la suite des mises à l'essai des dispositifs dans chaque institution et des comparaisons inter-universités de certains dossiers produits par des étudiantes ou des étudiants. Des membres de ce comité estiment que leurs travaux doivent se terminer dans la prochaine année, dans les meilleurs délais.

compétences à la base des programmes de formation dispensés, une autre université n'utilise pas cette approche. La troisième différence, relative à l'échelle d'appréciation utilisée lors des dernières étapes du processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier), est plus subtile à saisir. Toutes les universités utilisent une échelle à trois niveaux. Ce qui différencie les universités est le sens accordé à chaque niveau. Cette différence du sens accordé à chaque niveau implique une évaluation de manifestations différentes et, par conséquent, des indicateurs différents.

Par contre, toutes les universités concernées partagent un processus commun de reconnaissance des acquis disciplinaires, allant de l'appropriation des concepts essentiels, à la composition d'un portfolio, jusqu'à son évaluation et à la communication du résultat à l'étudiante ou l'étudiant. Les six universités disposent d'un système d'accompagnement des étudiantes et étudiants comparable de même qu'un système d'évaluation des compétences mises en valeur par un jury composé d'au moins trois personnes dont une experte ou un expert du métier en cause.

Enfin, de façon générale, le rapport consulté précise que des difficultés persistantes sont observées. D'abord, l'organisation de l'offre de formation est plus difficile, voire complexe pour certaines universités en fonction de réalités démographiques ou géographiques. Ensuite, dans l'élaboration des portfolios, l'explicitation des situations de travail s'avère difficile pour certains étudiants et étudiantes. L'utilisation de l'écrit par ces personnes serait en cause. De plus, la validité de certaines preuves suscite des questionnements.

L'explicitation des situations de travail s'avère difficile pour certains étudiants et étudiantes. L'utilisation de l'écrit par ces personnes serait en cause. De plus, la validité de certaines preuves suscite des questionnements.

Se replaçant ici dans le cadre des travaux du Groupe de réflexion, cette dimension de la reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier) a été soumise au jugement des étudiantes et des étudiants, actifs et diplômés. Dans le questionnaire, ce qui détermine la possibilité pour les étudiantes et étudiants actifs de se prononcer sur les questions liées à cette dimension, comme le prescrit le modèle de formation, était d'avoir suivi l'activité de trois crédits dédiée à la préparation du dossier de reconnaissance des acquis. Pour les étudiantes et étudiants diplômés, tous étaient invités à se prononcer sur toutes les questions. Parmi les personnes interrogées, 210 étudiantes et étudiants actifs (28,3 %) avaient suivi l'activité de trois crédits alors que 26 des 32 diplômés interrogés (83,9 %) en avaient fait tout autant.

D'abord, en lien avec la section 3.2 déjà présentée, nous rappelons que les étudiantes et étudiants actifs considèrent le processus de reconnaissance des acquis comme pertinent (72,4 %) et de qualité (71,1 %) tandis que les diplômés disent qu'il est pertinent (84,6 %) et de qualité (96,2 %). Ce rappel s'ajoute aux résultats présentés dans le tableau présenté à la page suivante, en termes d'accord sous forme du regroupement des pourcentages des réponses 5 (En accord) et 6 (Entièrement en accord), et confirment globalement les qualités du processus mis en place dans les universités visant la reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier) dans un cadre universitaire. En soi, cette conclusion est très satisfaisante sachant que des améliorations sont toujours possibles.

### Perception d'éléments liés au processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier) selon les étudiantes et étudiants actifs et diplômés

Reconnaissance des acquis de métier	Actifs	Diplômés
Processus connu	71,6 %	76,0 %
Accompagnement satisfaisant	68,8 %	92,3 %
Permet de faire valoir les compétences	71,1 %	96,2 %
Évaluation juste et équitable	63,5 %	88,5 %

Un premier constat révèle que les pourcentages observés sont, dans une certaine mesure, identiques à ce qui a été observé dans les autres dimensions à savoir que les étudiantes et étudiants actifs sont moins d'accord que les diplômés sur les éléments liés au processus de reconnaissance des acquis. Le second constat révèle aussi une similarité avec les données déjà obtenues à savoir que les taux d'accord sont élevés.

Toutefois, il est constaté que certains diplômés ou diplômées n'ont pas été soumis au processus de reconnaissance des acquis disciplinaires par le biais d'un cours de trois crédits. Cette situation est expliquée par la première différence présentée précédemment soulevée par le comité qui se penche sur la reconnaissance des acquis disciplinaires. Rappelons que cette différence est relative à la démarche d'analyse des activités professionnelles et elle permet aux étudiants et étudiants d'une université de ne pas suivre l'activité obligatoire de trois crédits et de se faire reconnaître des crédits disciplinaires en équivalence.

### 3.6 Les facteurs favorisant la poursuite des études

Différents facteurs favorisant la poursuite des études ont été soumis à tous les groupes de répondantes et de répondants. D'abord, les étudiantes et les étudiants actifs, diplômés et ayant abandonné devaient indiquer leur niveau d'accord sur la possibilité que ces facteurs puissent favoriser la poursuite de leurs études. Ensuite, les directions de même que les personnes intervenantes ont aussi été interrogées sur les facteurs qui favorisent la persévérance dans les études universitaires. Enfin, les directions, seules, ont été interrogées pour connaître les raisons invoquées par certains enseignants et enseignantes pour ne pas s'inscrire au BEP.

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

#### 3.6.1 Pour les étudiantes et les étudiants

Pour les étudiantes et étudiants **actifs**, on remarque que « les aptitudes requises pour ces études » sont identifiées comme le premier motif de persévérance (74,1 %). Viennent ensuite, et presque à égalité, « l'intérêt pour la profession enseignante » (62,4 %), « la proximité du lieu de formation » (61,7%) et « les possibilités d'emploi

Par contre, les motifs de persévérance des études qui obtiennent un niveau d'accord moins élevé sont « la durée des études » (30,3 %), « la conciliation entre le travail et les études » (35,5 %), « la conciliation entre la vie personnelle et les études » (39,5 %) et « le temps pour poursuivre vos études » (40,4 %).

en enseignement professionnel » (61,5%). Par contre, les motifs de persévérance des études qui obtiennent un niveau d'accord moins élevé sont « la durée des études » (30,3 %), « la conciliation entre le travail et les études » (35,5 %), « la conciliation entre la vie personnelle et les études » (39,5 %) et « le temps pour poursuivre vos études » (40,4 %).

### Facteurs favorisant la persévérance des étudiantes et étudiants actifs, diplômés et ayant abandonné

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

Pour les étudiantes et étudiants **diplômés**, « l'intérêt pour les études » et « l'intérêt pour la profession enseignante » recueillent respectivement 90,6 % et 87,5 % d'assentiment comme facteur favorisant la persévérance dans les études universitaires. Dans la même proportion, on trouve « les aptitudes requises pour ces études ». Notons que chez les étudiantes et étudiants diplômés, des énoncés supplémentaires leur étaient proposés et deux d'entre eux enregistrent un fort taux d'accord. Le « soutien des proches » (84,4%)

Pour les étudiantes et étudiants **diplômés**, « l'intérêt pour les études » et « l'intérêt pour la profession enseignante » recueillent respectivement 90,6 % et 87,5 % d'assentiment comme facteur favorisant la persévérance dans les études universitaires.

de même que la fierté de faire des études universitaires (81,3%) sont des éléments reconnus comme des adjuvants à la persévérance. Chez ces étudiantes et étudiants diplômés, « la durée des études » reçoit 62,5 % d'accord, un écart important

Le « soutien des proches » (84,4%) de même que la fierté de faire des études universitaires (81,3%) sont des éléments reconnus comme des adjuvants à la persévérance.

en comparaison des deux autres groupes de répondants.

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

Enfin, lors de l'appel téléphonique, on demandait aussi à chaque répondante ou répondant d'indiquer la raison principale justifiant l'interruption de ses études en enseignement professionnel. L'annexe 7 présente toutes les raisons invoquées et il apparaît que seulement quelques-unes d'entre elles sont répétées de manière significative. Le changement de carrière ou de formation est la raison la plus souvent citée (25,1 %) tandis que le manque de temps revient relativement souvent (11,6 %). Certains motifs se dégagent des autres avec environ 6 % des répondantes et des répondant; la rareté des emplois (6,5 %), la précarité d'emploi (6,0 %), et l'obtention d'un certificat, d'un brevet ou d'un permis d'enseigner (6,0 %).

### 3.6.2 Pour les directions et les intervenants

Le même exercice a été réalisé avec les directions des centres de formation et les intervenantes et intervenants dans les programmes. Les personnes interrogées devaient se prononcer sur le fait que les énoncés puissent, ou non, favoriser la réussite du projet d'études des enseignantes et des enseignants inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel. Le tableau est présenté à la page suivante. Premier constat, les personnes intervenantes sont, pour tous les facteurs de persévérance présentés, toujours davantage en accord que les directions, allant jusqu'à un écart de plus de 30 points de pourcentage concernant « le soutien offert par les universités ».

Les personnes intervenantes sont, pour tous les facteurs de persévérance présentés, toujours davantage en accord que les directions.

De leur côté, les **directions** retiennent principalement deux facteurs de persévérance, l'un plus individuel et l'autre faisant référence à leur institution. Ainsi, « l'amélioration de leurs compétences en enseignement » (83,9 %) devrait, selon les directions, motiver les

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

### **Facteurs favorisant la persévérance selon les directions et les personnes intervenantes**

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

Les personnes **intervenantes** adoptent une autre perspective. Bien qu'elles retiennent aussi « l'amélioration des compétences en enseignement » (93,4 %) comme premier facteur de persévérance des enseignantes et des enseignants dans leur projet d'études, ils s'attardent davantage au mode de dispensation et à la finalité du programme que ne le font les directions. En effet, de nombreux intervenants et intervenantes sont en accord avec le fait que « la diversité des modes de formation » (91,8 %) et « l'obtention du brevet d'enseignement à la fin de la formation universitaire » (90,6 %) sont des facteurs importants de la persévérance. Probablement en raison de leur statut les liant aux universités, ces personnes identifient proportionnellement plus souvent « le soutien offert

par les universités » que les directions (81,7 % par rapport à 50,4 %) comme facteur favorisant la persévérance. De même, la « réalisation d'un stage d'enseignement en cours d'emploi » (89,7 %) et la « supervision reçue lors des stages » (89,3 %) retiennent positivement leur attention. Le « remboursement des frais de scolarité par la commission scolaire » constitue une autre divergence entre les directions et les personnes intervenantes, ces dernières le percevant, en proportion, comme un facteur important (83,7 %), alors qu'il obtient un bien moindre appui de la part des directions (59,1 %).

Dans le cadre d'une autre préoccupation du Groupe de réflexion, soit que certains enseignants et enseignantes devraient s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel mais ne le font pas, les **directions** ont été invitées à se prononcer sur les différentes raisons, celles qui leur sont le plus souvent évoquées de la part de celles et ceux qui ne s'inscrivent pas, pour motiver ce choix.

### Raisons évoquées pour ne pas s'inscrire au BEP selon les directions

Raisons	Jamais	À l'occasion	Assez souvent	Souvent
Ils sont proches de la retraite	31,5	36,2	13,1	19,2
Ils jugent la formation trop longue	7,5	12,8	18,0	61,7
Ils cumulent un deuxième emploi	29,5	38,8	17,8	14,0
Ils craignent de ne pas réussir le test de certification en langue d'enseignement	32,8	23,8	21,3	22,1
Ils enseignent uniquement un module spécialisé	47,0	28,0	14,4	10,6
Ils préfèrent demeurer à taux horaire	33,1	34,6	19,2	13,1
Ils jugent les perspectives d'emploi en enseignement trop incertaines	30,8	36,2	17,7	15,4
Ils craignent des difficultés à concilier le travail et les études	10,2	18,0	28,9	43,0
Ils craignent des difficultés à concilier la vie personnelle et les études	11,7	21,9	25,8	40,6
Ils jugent la formation trop difficile	26,9	37,0	23,5	12,6
Ils jugent la formation non pertinente pour eux	38,4	32,0	18,4	11,2

La raison invoquée avec le plus d'intensité concerne la formation jugée trop longue, où 79,7 % des directions mentionnent l'entendre souvent ou assez souvent. La crainte de pouvoir difficilement concilier le travail et les études (71,9 %) ou les exigences de la vie personnelle avec les études (66,4 %) constituent des raisons qui sont fréquemment (souvent et assez souvent) mentionnées par les enseignantes et les enseignants qui ne s'inscrivent pas au BEP. On peut penser que ces deux dernières raisons sont apparentées

à la première, qui touche la lourdeur du programme mais il ne faudrait pas minimiser le temps de travail hebdomadaire consacré à l'exercice du métier en dehors des heures d'études et d'enseignement.

D'un autre côté, les directions indiquent entendre occasionnellement ou ne jamais entendre de la part des enseignantes et des enseignants qui ne veulent pas s'inscrire au baccalauréat qu'ils ne s'inscrivent parce qu' « ils jugent la formation non pertinente » (70,4 %), « ils cumulent un deuxième emploi » (68,3 %), « ils préfèrent rester à taux horaire » (67,7 %), « ils jugent les perspectives d'emploi en enseignement trop incertaines » (67,0 %) ou qu' « ils jugent la formation trop difficile » (63,9 %).

La crainte de pouvoir difficilement concilier le travail et les études (71,9 %) ou les exigences de la vie personnelle avec les études (66,4 %) constituent des raisons qui sont fréquemment (souvent et assez souvent) mentionnées.

### 3.7 Les BEP : les opinions des répondantes et des répondants

À la fin de chaque questionnaire, une question ouverte invitait le répondant ou la répondante à donner ses suggestions d'amélioration de la formation universitaire en enseignement professionnel. La majorité (72,3 %) de toutes les personnes interrogées a fait part de son opinion dans les proportions suivantes : 77,1 % des personnes qui ont abandonné le programme; 73,5 % des étudiantes et étudiants actifs et 71,9 % des étudiantes et étudiants diplômés ont suggéré au moins un élément. Les personnes intervenantes (68,9 %), de même que les directions (64,8 %) se sont aussi prêtées à l'exercice. Au total, plus de 100 pages de commentaires ont été consignées regroupant au total 1 298 suggestions touchant différents aspects des programmes.

Aux fins de l'analyse, les réponses ont été classées par thèmes. De nombreuses suggestions touchent les modalités d'offre de formation, d'autres le thème de la différence entre le baccalauréat et le certificat en enseignement professionnel et plusieurs suggestions concernent les facteurs de persévérance. Nous les présentons dans cet ordre dans les pages qui suivent. Aussi, certains facteurs ont été moins fréquemment cités et nous les regrouperons sous une même catégorie que nous nommons *Les autres suggestions*. Ces sujets sont la reconnaissance des acquis, les stages, les compétences, disciplinaires ou pédagogiques, et la langue d'enseignement. Enfin quelques autres suggestions qui n'entrent pas dans les thèmes précédemment énoncés sont aussi abordées dans cette dernière catégorie des autres suggestions.

#### 3.7.1 L'offre de formation

Plusieurs personnes ont abordé le thème de l'offre de formation dans leurs suggestions d'amélioration, et ce, de manière assez variée, passant de la modalité de l'offre de cours au contenu de ces cours, ou en se prononçant sur le profil des ressources enseignantes dans les programmes. En tout, 413 des 1 298 suggestions (31,8 %) touchent ce thème.

Des **directions** ont suggéré que les programmes offrent des cours à propos de la toxicomanie et des problèmes de santé mentale. Du même souffle, elles ont déploré le caractère trop théorique du programme et souhaitent que le nombre de cours soit réduit, tout comme les exigences des travaux, jugeant que les enseignantes et les enseignants y

consacrent trop de temps. Les **intervenantes et les intervenants** ont mentionné qu'à leurs yeux, certaines activités d'apprentissage et certaines ressources enseignantes ne sont pas pertinentes pour la FP. Ils ont également suggéré que des cours de mise à niveau soient offerts pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer des méthodes de travail propices à la réussite d'études universitaires. Le point de vue des étudiantes et étudiants **diplômés** et des personnes qui ont **abandonné** le programme se rejoignent, en ce sens qu'ils réclament des cours moins théoriques, une documentation plus accessible, plus « vulgarisée », donc plus concrètement applicable directement à la pratique enseignante.

Les étudiantes et les étudiants **actifs** ont été les plus volubiles à propos de l'offre de formation et c'est l'horaire des cours qui est très souvent en cause. Ces étudiantes et étudiants actifs souhaitent davantage de choix concernant l'horaire de leurs cours, certains voulant des cours de soir, d'autres la fin de semaine, d'autres le jour. La formation en ligne fait l'objet de plusieurs suggestions, pouvant être accompagnée par quelques rencontres dans une formule hybride. Les étudiantes et étudiants actifs souhaitent également que les ressources enseignantes proviennent davantage du monde de la FP, de manière à pouvoir illustrer plus concrètement les contenus enseignés, qu'ils aimeraient encore plus près de leur pratique enseignante, à l'instar des autres catégories d'étudiants et d'étudiantes. La charge de travail semble remise en question, car les étudiantes et étudiants actifs voudraient voir diminuer la quantité de travaux à faire à l'extérieur des cours et un assouplissement des modalités de remise des travaux ou de réalisation des examens. Certains souhaitent même avoir moins de cours en préconisant le mentorat comme mode d'acquisition des contenus qui auraient dû y être abordés. Ils apprécieraient également se retrouver dans de plus petits groupes, idéalement homogènes selon le métier ou l'avancement dans le programme. Finalement, la disponibilité des cours est discutée, les étudiantes et étudiants actifs souhaitant pouvoir s'inscrire à des cours dans d'autres programmes en enseignement, afin de couvrir des thèmes plus spécifiques à l'adaptation scolaire, à l'anglais, à la toxicomanie, entre autres exemples.

### *3.7.2 La comparaison entre le baccalauréat et le certificat en enseignement professionnel*

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

La grande majorité de ces 290 réponses estime que le baccalauréat est trop long et, ce faisant, trop lourd à compléter pour des enseignantes et enseignants qui cumulent différents statuts simultanément. Plusieurs **directions**, étudiantes et étudiants **actifs** ou personnes qui ont **abandonné** le programme qui ont donné leur opinion sur cette question prônent un retour au programme de certificat de 30 crédits. Les arguments touchent parfois la difficulté de recrutement du personnel, alors que les autres sentent une forme d'injustice par rapport à leurs collègues qui détiennent un certificat et qui sont tout de même d'excellents enseignants ou enseignantes. Toutefois, on rencontre beaucoup plus

souvent des personnes qui souhaitent une diminution du nombre de crédits, dans un scénario où la durée du baccalauréat passerait de 120 à 90 crédits. Cette suggestion est plus fréquemment rencontrée que le retour au certificat.

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

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

#### **Le baccalauréat permet-il de mieux former les enseignantes et les enseignants ?**

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

Une fois que ces répondantes et répondants s'étaient prononcés sur cette question, ils devaient expliciter leur réponse dans une question ouverte. Parmi les **directions favorables au baccalauréat**, on note un bon nombre d'entre elles qui estiment que le programme axé sur le développement des douze compétences permet de mieux préparer et former les enseignantes et les enseignants à la réalité qu'ils doivent affronter en FP. Selon elles, la plus grande variété de cours et de situations d'apprentissage correspond mieux aux besoins des centres de formation. Cela dit, ces directions n'excluent pas le fait que le baccalauréat soit trop long et notent que les exigences au regard notamment de la maîtrise de langue poussent certains enseignants et enseignantes à choisir d'enseigner à taux horaire ou encore provoque des pénuries dans certains secteurs.

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

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

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

### *3.7.3 Les facteurs de persévérance dans les programmes*

De nombreuses suggestions, c'est-à-dire 230 des 1 298 reçues (17,7 %) à l'invitation faite par la question ouverte, touchaient à des facteurs favorisant la persévérance dans les programmes de formation. Plusieurs personnes abordent la charge de travail qui est jugée trop lourde, notamment les directions, les personnes qui ont abandonné le programme et bien sûr, les étudiantes et étudiants actifs. Plusieurs suggestions touchent à l'offre de formation traitée précédemment. Afin de pallier la lourdeur du processus de formation dans la situation bien particulière des enseignantes et enseignants de la FP, différents moyens sont proposés par des personnes des divers groupes de répondantes et répondants. On y trouve notamment la prolongation de la période de renouvellement des autorisations d'enseigner ou encore l'inclusion d'heures permettant de faire les travaux universitaires dans les contrats avec les commissions scolaires, faisant partie intégrante de la tâche éducative. Certains étudiants et étudiantes aimeraient avoir du temps en classe pour faire leurs travaux, alors que d'autres voudraient avoir le plan de cours et les lectures obligatoires un mois avant le début du cours, afin de s'avancer. La diminution des frais de scolarité ou encore l'instauration de bourses d'études spécifiques à la situation des étudiantes et étudiants qui exercent la profession enseignante sont d'autres éléments mentionnés.

L'adaptation aux études universitaires est un facteur de persévérance souvent abordé et différentes suggestions s'y rapportent. Par exemple, certaines et certains souhaiteraient un mentorat universitaire, pour l'accompagnement des étudiantes et étudiants dans la réalisation de leurs études. Les personnes intervenantes ont suggéré l'idée de mettre en place des dispositifs facilitant la transition vers les études universitaires, spécialement chez les détenteurs d'un DEP, pour qui la marche peut paraître haute. Finalement, il

faudrait, selon plusieurs, que la stabilité d'emploi et les perspectives de carrière en enseignement soient favorisées afin de permettre aux étudiantes et étudiants de s'investir réellement dans ce processus, en ayant l'assurance que tous ces efforts ne seront pas vains.

#### 3.7.4 Les autres suggestions

Nous traiterons dans cette section les autres suggestions selon les thèmes suivants en précisant pour chacun la proportion des suggestions reçues : les stages (7,9 %), la reconnaissance des acquis (7,8 %), la langue d'enseignement (4,2 %), les compétences, disciplinaires ou pédagogiques (1,7 %), et enfin d'autres suggestions (6,5 %).

En ce qui concerne les **stages**, il semble difficile de dégager un consensus, les groupes de répondants et de répondantes exprimant chacun de leur point de vue teinté par leur réalité. Les directions ont souligné la difficulté de recrutement des enseignantes et enseignants associés ou des mentors, alors que les intervenantes et les intervenants ont demandé un meilleur soutien et davantage de formation pour les enseignantes et les enseignants associés et les mentors. Par ailleurs, l'analyse des propos des étudiantes et des étudiants permet de dégager des réponses typiques, au regard des critères de formation et d'expérience en enseignement. En effet, comme indiqué à la section 1.2, le personnel enseignant en formation professionnelle provient d'horizons diversifiés, faisant en sorte que certains détiennent un baccalauréat dans leur domaine et d'autres, un DEP. De même, certaines personnes entreprennent la formation universitaire en enseignement après avoir cumulé passablement d'expérience en enseignement. Ces éléments teintent inévitablement leurs propos à l'égard des stages. Les personnes plus expérimentées en enseignement souhaitent diminuer le nombre de cours stages et même la durée du baccalauréat, afin que les cours suivis soient uniquement axés sur les compétences moins développées dans leur pratique enseignante. De son côté, le personnel enseignant moins expérimenté se distingue selon le niveau de scolarité détenu lors de la transition vers l'enseignement : Les personnes moins scolarisées souhaiteraient avoir davantage de stages, qui seraient accompagnés de cours théoriques; les plus scolarisés aimeraient également augmenter le nombre de stages, à condition que le programme soit raccourci en diminuant le nombre de cours à suivre.

Les principaux éléments qui ressortent à propos de la **reconnaissance des acquis de métier** concernent un souhait de faciliter et d'alléger le processus. Selon les commentaires recueillis, ces modifications pourraient permettre que davantage de crédits soient accordés. Des répondantes et répondants souhaitent que le processus soit devancé en début de formation afin de motiver les étudiantes et les étudiants.

De manière plus spécifique, les directions se sont très peu prononcées sur ce thème. Les personnes qui ont abandonné le programme voudraient que le nombre de crédits maximal pour la reconnaissance des acquis d'expérience de métier soit augmenté, pour dépasser les 27 crédits actuels. Elles auraient souhaité pouvoir réaliser le processus oralement, en passant une entrevue, par exemple. Quelques personnes intervenantes ont souhaité impliquer davantage les mentors ou les personnes superviseuses de stage dans le processus de **reconnaissance de l'expérience d'enseignement**. À ce chapitre, ils aimeraient que le travail d'intégration à l'enseignement dans les commissions scolaires soit mieux pris en compte dans le processus de reconnaissance des acquis

d'enseignement. Des étudiantes et étudiants actifs souhaitent davantage de reconnaissance, à la fois de leur expérience de métier, mais également de leur expérience d'enseignement.

Le thème de la **langue d'enseignement** soulève quelques commentaires. Globalement, les répondantes et répondants s'entendent à propos de l'importance d'une certaine maîtrise de la langue dans l'enseignement. Toutefois, ils aimeraient que le test de certification soit mieux adapté à la réalité de la formation professionnelle.

Les directions n'ont pas formulé de commentaires sur le sujet, pas plus que les personnes diplômées. Les intervenantes et intervenants ont suggéré que les étudiantes et étudiants aient accès aux différents outils disponibles lors de la passation du test, comme le dictionnaire, Antidote ou autres. Les étudiantes et étudiants actifs ont quant à eux réclamé une meilleure préparation au test, par le biais de cours de français ou de test diagnostic. Il faut mentionner que plusieurs universités offrent déjà ces possibilités, il suffirait peut-être de mieux les faire connaître. Quelques personnes qui ont abandonné leur programme mentionnent que l'évaluation du français ne devrait pas être requise dans certains métiers, mais ces commentaires sont marginaux.

Concernant les **compétences pédagogiques et disciplinaires** (de métier), quelques personnes ont suggéré d'axer davantage les programmes de formation à l'enseignement sur les compétences de métier détenues par les étudiantes et les étudiants. Des directions ont mentionné qu'ils apprécieraient un recentrage autour des compétences de planification et de pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, de même que de la gestion de classe, à l'instar d'intervenantes et d'intervenants souhaitant développer davantage la compétence en gestion de classe en rendant la formation encore plus concrète. Des étudiantes et étudiants ayant abandonné le programme souhaiteraient que les programmes ne privilégient pas l'approche par compétence.

D'**autres suggestions** ont été formulées par des répondantes et répondants. Sans pouvoir être regroupées sous un thème particulier, ces suggestions concernent toutes des pistes d'amélioration des programmes. Des personnes diplômées ont souhaité que les cours abordent davantage les conventions collectives et le syndicalisme. Ces personnes, de même que les directions et les étudiantes et étudiants actifs, insistent pour que les étudiantes et étudiants soient mieux informés en début de processus de formation. Les personnes intervenantes souhaiteraient revoir les conditions d'obtention de l'autorisation provisoire d'enseigner. Également, elles aimeraient que soient renforcés les liens entre les universités et les milieux pratiques pour mieux structurer la transition professionnelle des enseignantes et enseignants en FP.

### 3.8 Les constats et faits saillants

Avant de passer à la section IV du rapport qui traite des positions et recommandations du Groupe de réflexion, il s'avère pertinent de résumer les principaux constats relevés jusqu'ici ainsi que les faits saillants qui émergent des résultats présentés à partir des données recueillies.

1. La problématique de la formation à l'enseignement professionnel diffère de celle de la formation à l'enseignement général, primaire ou secondaire. La population étudiante est composée majoritairement d'enseignantes et d'enseignants en exercice.

L'âge moyen des étudiantes et étudiants actifs qui ont répondu au questionnaire est de 39,9 ans, le tiers d'entre eux occupent un autre emploi que celui d'enseignante ou d'enseignant, emploi qu'ils occupent en moyenne 26,1 heures par semaine. Tous les étudiants et les étudiantes estiment à 14 heures par semaine le nombre d'heures consacré aux études universitaires. Compte tenu que les programmes universitaires de formation sont tous offerts à temps partiel, les étudiantes et étudiants ont droit à 10 ans pour compléter les 90 premiers crédits du baccalauréat donnant accès, à certaines conditions, à une licence d'enseigner. Ces particularités associées au secteur de la formation professionnelle ne semblent pas suffisamment prises en compte dans les conditions d'emploi de ces enseignantes et enseignants et aussi dans les pratiques de gestion dans les centres de formation professionnelle.

2. Un nombre important d'étudiantes et d'étudiants a débuté un programme de formation à l'enseignement professionnel et ne le poursuit pas. Regroupés sous l'appellation des abandons, ces étudiantes et étudiants sont inactifs dans leur programme d'études, ont vraiment abandonné leur programme d'études ou ont été exclus de celui-ci. Aussi, 80 % de celles et ceux de ce groupe qui ont été interrogés dans cette étude ont cessé la poursuite de leur programme avant d'y avoir obtenu 18 crédits alors qu'ils ont environ 3,5 années d'expérience en enseignement. Enfin, le quart des étudiantes et des étudiants ayant abandonné leurs études précise l'avoir fait en raison d'un changement de carrière ou de formation.
3. De 2000-2001 à 2009-2010, on observe une augmentation considérable du nombre d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle soit 18,9 %. Par ailleurs, le nombre absolu d'enseignantes et d'enseignants réguliers est en diminution alors que le nombre d'enseignants à taux horaire et à temps partiel est en augmentation. Il y a une progression de la précarité de l'emploi dans le domaine et une augmentation du nombre de personnes qui n'ont pas de qualification légale d'enseigner. Selon les données de 2009-2010, 44,6 % des enseignantes et des enseignants sont non légalement qualifiés, une progression de 3,5 points de pourcentage depuis 2000-2001, alors que le rapport de la Commission des états généraux sur l'éducation rappelait en 1996 qu'il était nécessaire de reconstituer une équipe d'enseignantes et d'enseignants permanents et bien formés dans le secteur de la formation professionnelle. Enfin, la précarité d'emploi vécue en enseignement professionnel semble avoir différentes sources, comme des pratiques de gestion dans l'engagement des enseignantes et enseignants, et surtout des conséquences néfastes sur ce nouveau personnel enseignant.
4. Les **programmes de formation** à l'enseignement professionnel sont dans l'ensemble, très bien perçus par l'ensemble des acteurs interrogés.
  - ✓ Toutes les personnes concernées et interrogées trouvent que les huit composantes du Baccalauréat en enseignement professionnel sont pertinentes.
  - ✓ Les étudiantes et étudiants (actifs, diplômés, ayant abandonné) reconnaissent la qualité des composantes du programme.
  - ✓ L'ensemble des personnes répondantes croit en la capacité des programmes de formation à développer les compétences du référentiel de formation à l'enseignement.

Cependant, bien que plusieurs directrices et directeurs de centre de formation professionnelle et personnes intervenantes ne connaissent que moyennement bien le programme de formation à l'enseignement professionnel, ils proposent certaines améliorations comme :

- ✓ Les compétences à gérer la classe et celles visant à adapter ses interventions aux besoins des élèves en difficulté devraient être mieux développées;
- ✓ L'intégration des TIC dans la formation devrait être améliorée.

5. Globalement, une majorité des personnes directement concernées par les **stages** est satisfaite du modèle en place ainsi que de sa mise en œuvre. Au niveau de l'opérationnalisation du modèle des stages, la concertation entre les différentes personnes intervenantes et le soutien accordé par les centres de formation, les universités et les commissions scolaires pourraient être améliorés.

- ✓ Le placement et l'accompagnement d'un étudiant ou d'une étudiante sans tâche d'enseignement sont plus difficiles à réaliser comparativement à la situation d'un étudiant ou d'une étudiante avec tâche d'enseignement.
- ✓ Certaines personnes enseignantes associées perçoivent que l'accompagnement est une tâche pour laquelle elles ne sont pas reconnues ou rétribuées à la hauteur de l'investissement exigé, ce qui ajoute à leur horaire déjà très chargé.
- ✓ Les enseignantes et enseignants associés et les personnes superviseuses sont, en grande majorité, formés mais selon des modalités différentes d'une université à l'autre.

6. Le processus de **reconnaissance des acquis disciplinaires** (de métier) est perçu comme étant pertinent et de qualité.

- ✓ Toutefois, certaines et certains diplômés n'ont pas été soumis au processus de reconnaissance des acquis disciplinaires par le biais d'un cours de trois crédits.
- ✓ Ce constat reflète le fait que même si plusieurs des éléments des dispositifs de reconnaissance des acquis disciplinaires offerts par les différentes universités convergent, d'autres divergent et certains restent incompatibles.
- ✓ Il y a quand même quelques propositions qui sont formulées comme de faciliter et alléger le processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier), effectuer ce processus plus tôt dans le cheminement et reconnaître davantage de crédits par ce processus.

Le processus de **reconnaissance des acquis de l'enseignement** en est à ses débuts et des idées de développement, de la part de divers groupes interrogés, sont proposées.

7. L'analyse des **facteurs favorisant la poursuite des études** révèle que les étudiantes et les étudiants actifs et ayant abandonné trouvent la durée des études trop longue. Le manque de temps pour suivre les études, la difficulté de concilier le travail et les études et de concilier la vie personnelle et les études semblent nuire à la poursuite des études. Les directions des centres de formation évoquent les mêmes raisons pour expliquer que des enseignantes et des enseignants ne s'inscrivent pas au baccalauréat.

Les personnes intervenantes pensent que le peu de possibilité de mobilité en enseignement professionnel et la précarité peuvent nuire à la persévérance dans les

études. De leur côté, les étudiantes et étudiants actifs mettent en évidence que ce sont les aptitudes requises qui favorisent le plus la persévérance dans les études.

En résumé, les différentes personnes interrogées pensent que le programme de formation est, de façon générale, adéquat, mais que dans les faits la difficulté de trouver le temps pour suivre et terminer le programme pousse certains à suggérer une formation moins longue tout en augmentant le soutien offert pour compléter un programme de formation allégé. Plus globalement, ce sont diverses conditions, de formation et de travail enseignant, qui doivent être revues et améliorées.

## PARTIE IV – LES RECOMMANDATIONS

Au cours des trois premières parties de ce rapport, les membres du Groupe de réflexion ont répondu à quatre des cinq composantes de son mandat donné par la Table MELS-Universités. Ces quatre composantes, telles qu'énoncées en introduction, sont :

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

Dans cette quatrième partie du rapport, comme son titre l'indique, le Groupe de réflexion présente diverses recommandations répondant ainsi à la cinquième composante du mandat qui s'énonce comme suit : Faire des recommandations pour solutionner les problèmes rencontrés lors du bilan de la formation à l'enseignement professionnel.

Avant de présenter ces recommandations, les membres du Groupe de réflexion souhaitent d'abord souligner **la rigueur du processus** mis en œuvre dans cette étude malgré les conditions de réalisation difficiles. Ensuite, l'analyse des données recueillies permet aux membres d'affirmer que **les programmes de baccalauréat à l'enseignement professionnel (BEP)** de 120 crédits offerts dans les universités **sont pertinents et de qualité**. Enfin, les membres affirment que **des conditions** favorisant l'accès aux études, la poursuite et la réalisation du programme de BEP par les étudiantes et les étudiants **doivent être revues et améliorées** par les différentes instances et personnes concernées : Le MELS, les commissions scolaires, les centres de formation professionnelle, les universités, les étudiantes et les étudiants.

Les recommandations du Groupe de réflexion sont basées sur la partie 3.8 du rapport qui présente les constats et faits saillants de l'étude. Une brève analyse des sept constats et faits saillants permet de conclure que les trois premiers éléments présentés sont des constats qui s'appuient principalement sur les réalités décrites en début de rapport mais aussi sur quelques données recueillies dans cette étude. Dans le même ordre de présentation que dans le rapport, ces constats font spécifiquement référence aux conditions à améliorer pour solutionner les problèmes soulevés et ils peuvent se résumer par les thèmes suivants : 1. La méconnaissance du domaine de la FP; 2. L'abandon des étudiantes et étudiants; 3. La précarité d'emploi en enseignement professionnel. C'est sous chacune de ces appellations que des recommandations seront présentées. Par ailleurs, les quatre derniers constats et faits saillants découlent, eux, de l'analyse des données recueillies. Alors que le dernier fait saillant traite des facteurs de persévérance dans les études, sujet que nous associerons à la problématique de l'abandon des études, les trois autres faits saillants traitent explicitement des programmes de formation à l'enseignement professionnel et de leurs composantes telles que présentées dans ce rapport. Les dernières recommandations du Groupe de réflexion s'appliqueront à ces trois faits saillants que nous pouvons résumer sous l'appellation « Les programmes de formation ».

#### 4.1 La méconnaissance du domaine de la FP

Afin de contrer cette méconnaissance généralisée du domaine de la formation professionnelle, tant en ce qui concerne les conditions de formation des étudiantes et des étudiants des programmes de formation à l'enseignement professionnel que les conditions de travail enseignant au secteur professionnel, le Groupe de réflexion recommande de :

1. Mieux faire connaître...
  - les conditions d'études des étudiantes et des étudiants inscrits au BEP (p. ex. les exigences du BEP),
  - les conditions d'emploi des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel (p. ex. les statuts d'embauche),
  - la réalité entourant la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel (p. ex. le Règlement sur les autorisations d'enseigner, les conventions collectives),

auprès de toutes les personnes impliquées dans les institutions qui sont...

  - le MELS (dans toutes les directions concernées),
  - les commissions scolaires (p. ex. dans les services des ressources humaines),
  - les centres de formation professionnelle,
  - les universités concernées,

ainsi qu'auprès des étudiantes et des étudiants qui débutent un programme de formation à l'enseignement professionnel.
2. Diffuser à grande échelle les résultats du présent rapport et les informations les plus pertinentes en lien avec le problème de méconnaissance soulevé.

#### 4.2 L'abandon des étudiantes et étudiants

En fonction des 2<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> constats et faits saillants, les membres du groupe de réflexion identifient deux orientations guidant les recommandations qui suivent. Dans la première orientation, les membres jugent qu'il faut en connaître davantage sur cette question de l'abandon des étudiantes et des étudiants de leur programme de formation à l'enseignement professionnel. Pour la seconde, les membres croient que la question de la persévérance des étudiantes et des étudiants, évidemment liée à la première orientation, doit être privilégiée dans les actions à venir. Ainsi, le Groupe de réflexion recommande :

3. de poursuivre les recherches, avec un soutien financier approprié, afin d'approfondir, entre autres à partir des données recueillies dans cette étude, la problématique de l'abandon des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement professionnel, particulièrement pour...
  - déterminer le taux d'abandon de ces étudiantes et étudiants,
  - expliciter et comprendre les raisons d'abandon de ces étudiantes et étudiants.

4. De mettre en place les conditions qui favorisent la persévérance des étudiantes et des étudiants dans leur programme de formation à l'enseignement professionnel. Pour y arriver, il faut...
  - fournir de bonnes conditions d'études tout au long du parcours mais particulièrement au début du programme (p. ex. assurer un accompagnement significatif des étudiantes et étudiants, leur proposer des méthodes de travail, développer leur capacité d'écriture, leur fournir des mesures d'aide en langue d'enseignement),
  - mieux comprendre le facteur d' « Aptitude aux études » identifié dans cette étude comme élément favorisant la persévérance,
  - analyser le rythme de progression des étudiantes et des étudiants dans leur parcours de formation.
5. D'informer les étudiantes et les étudiants, dès leur entrée dans le programme de formation, de l'investissement important dans leur programme d'études qu'implique le choix de devenir enseignante ou enseignant.
6. De soutenir les centres de formation professionnelle dans la mise en place de leur « Plan de formation de leur personnel enseignant » et de leurs pratiques d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant.
7. De mettre en place, dans les centres de formation professionnelle, des conditions d'études favorisant une implication réaliste et attendue des étudiants et des étudiantes désirant s'investir dans leur programme de BEP en libérant du temps d'études à même leur temps de travail enseignant. Pour y parvenir, le Groupe de réflexion recommande...
  - pour une étudiante ou un étudiant inscrit au BEP,
  - qui détient une autorisation provisoire d'enseigner,
  - et qui est engagé selon un statut « à contrat »,
 qu'un pourcentage de son temps d'engagement comme enseignante ou enseignant soit libéré pour être consacré à ses études. Le temps libéré serait compensé par le MELS pour permettre un remplacement adéquat.

### **4.3 La précarité d'emploi en enseignement professionnel**

La précarité croissante des enseignantes et des enseignants observée dans cette étude justifie les recommandations qui suivent. Ainsi, le Groupe de réflexion recommande de :

8. Documenter et d'analyser les pratiques de gestion qui ont cours dans les centres de formation professionnelle concernant l'embauche des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel.
9. S'assurer, dans les commissions scolaires, du respect des obligations en matière d'attribution des contrats d'enseignement au secteur professionnel.

10. Faciliter l'accès à des postes réguliers en enseignement professionnel menant à la permanence tout en augmentant le nombre de postes permanents dans certains secteurs.

#### **4.4 Les programmes de formation**

Enfin, concernant les programmes de formation à l'enseignement professionnel, plus particulièrement en lien avec certaines composantes des programmes, les recommandations qui suivent correspondent aux 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> constats et faits saillants présentés plus tôt. Ceux-ci touchent l'offre des programmes eux-mêmes, les stages d'enseignement et la reconnaissance des acquis. Le Groupe de réflexion recommande donc :

11. Aux universités de se préoccuper des modalités de formation (p. ex. les formules d'enseignement hybrides ou en alternance) pouvant faciliter les conditions d'études dans les programmes à l'enseignement professionnel.
12. Aux universités de se préoccuper davantage, et plus rapidement dans leur programme de formation à l'enseignement professionnel, du développement des compétences de gestion de classe et d'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) en enseignement.
13. Aux universités d'analyser l'opportunité d'utiliser, et au besoin d'adapter, le modèle de formation des personnes superviseuses et enseignantes associées élaboré par le Groupe de travail présidé par madame Liliane Portelance.
14. De valoriser le statut d'enseignante ou d'enseignant associé dans les centres de formation professionnelle.
15. D'analyser plus à fond les différentes conditions entourant les étudiantes et les étudiants sans tâche d'enseignement.
16. Au MELS, en collaboration avec les commissions scolaires et les universités, d'analyser l'opportunité de continger, par secteur de formation, l'accès aux programmes de formation à l'enseignement professionnel pour les étudiantes et les étudiants sans tâche d'enseignement.
17. Au MELS de préciser les balises encadrant le processus de reconnaissance des acquis disciplinaires (de métier) dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel et de s'assurer que le CAPFE les fasse respecter.
18. Au MELS de préciser les balises encadrant le processus de reconnaissance des acquis de l'enseignement dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel et de s'assurer que le CAPFE les fasse respecter.

## CONCLUSION

Bien que certaines des recommandations qui viennent d'être présentées soient spécifiquement destinées à un groupe ou à un autre, les membres du Groupe de réflexions croient que la clé du succès passe par la concertation entre les différentes instances et personnes impliquées dans tout changement.

Le Groupe de réflexion est conscient qu'il ne propose pas, sauf exception, de pistes ou de moyens visant la réalisation des recommandations faites. Il considère que ce sont les institutions, et surtout les personnes qui les animent, qui doivent faire preuve d'imagination, idéalement en concertation, leur laissant ainsi la latitude voulue pour atteindre les buts visés par les recommandations.

Enfin, la lectrice ou le lecteur aura remarqué que des éléments présentés dans les constats et faits saillants ne trouvent pas écho dans les recommandations. Le Groupe de réflexion en est conscient et il faut alors considérer qu'il a décidé de ne pas donner suite à ces différents éléments du rapport.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education, Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 36 (1), 29-48.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rapport final*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008) L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 11 (1), 1-16.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010a). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et Francophonie*, vol. XXXVIII (1), 92-108.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010b). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : Un passage volontaire. *Pensée plurielle*, vol. 23 (2), 131-142.
- Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995). *La Formation professionnelle chez les jeunes : Un défi à relever*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Habboub, E. (2007). *L'apport de la didactique professionnelle pour la formation des maîtres en enseignement général et professionnel : problématique et cadre conceptuel d'une recherche*. Communication présentée dans le cadre du 75<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS. L'esprit en mouvement, du 7 au 11 mai 2007, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec: du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 781-808
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). Prendre le virage du succès. Plan ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec, Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec, Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (3), 303-318.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Roussel, C. et Deschenaux, F. (2010). [La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre](#). *Formation et profession*. Décembre. p.17-20
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles* (p. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.

**Annexe 1**  
**Les secteurs de la formation professionnelle et technique au Québec**

- 1- Administration, commerce et informatique
- 2- Agriculture et pêches
- 3- Alimentation et tourisme
- 4- Arts
- 5- Bois et matériaux connexes
- 6- Chimie et biologie
- 7- Bâtiments et travaux publics
- 8- Environnement et aménagement du territoire
- 9- Électrotechnique
- 10- Entretien d'équipement motorisé
- 11- Fabrication mécanique
- 12- Foresterie et papier
- 13- Communication et documentation
- 14- Mécanique d'entretien
- 15- Mines et travaux de chantier
- 16- Métallurgie
- 17- Transport
- 18- Cuir, textile et habillement
- 19- Santé
- 20- Soins esthétiques

## Annexe 2

### Nombre de personnes enseignantes en formation professionnelle par statut et genre

Année	Réguliers		À contrat		Taux horaire		Total général	
	F	M	F	M	F	M	F	M
<b>2000-2001</b>	853	1 634	720	1 129	1 506	2 282	3 079	5 045
<b>2001-2002</b>	900	1 713	726	1 135	1 512	2 230	3 138	5 078
<b>2002-2003</b>	915	1 742	753	1 130	1 568	2 270	3 236	5 142
<b>2003-2004</b>	890	1 708	849	1 235	1 696	2 232	3 435	5 175
<b>2004-2005</b>	881	1 681	958	1 324	1 709	2 215	3 548	5 220
<b>2005-2006</b>	871	1 636	1 018	1 404	1 745	2 210	3 634	5 250
<b>2006-2007</b>	859	1 616	1 077	1 442	1 730	2 181	3 666	5 239
<b>2007-2008</b>	856	1 574	1 148	1 516	1 816	2 233	3 820	5 323
<b>2008-2009</b>	839	1 554	1 218	1 624	1 934	2 357	3 991	5 535
<b>2009-2010</b>	839	1 552	1 329	1 738	2 096	2 466	4 264	5 756

**Annexe 3**  
**Les autorisations légales d'enseigner**

C'est...	S'obtient à ces conditions :	Sa validité est de...
L'AUTORISATION PROVISOIRE D'ENSEIGNER (l'obtention de)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Posséder soit DEP, un DEC technique ou un BAC disciplinaire dans un des secteurs d'activité de la FP;</li> <li>2) Détenir une promesse d'engagement d'une Commission scolaire ou d'une institution privée agréée par le MELS, lui permettant de reconnaître l'enseignement pour les fins du stage probatoire;</li> <li>3) Avoir accumulé au moins 3000 heures d'expérience dans la pratique ou l'enseignement du métier</li> <li>4) Avoir accumulé 3 crédits en initiation à l'enseignement dans le cadre du BEP.</li> </ol>	3 années
Le premier renouvellement	Totaliser au moins 15 crédits	3 années
Le deuxième renouvellement	Totaliser au moins 39 crédits	2 années
Le troisième et dernier renouvellement	Totaliser au moins 63 crédits	2 années
LA LICENCE D'ENSEIGNER	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Totaliser au moins 90 crédits;</li> <li>2) Avoir réussi les stages du BEP;</li> <li>3) Avoir réussi le test de qualification en langue d'enseignement.</li> </ol>	5 années
Le renouvellement de la licence d'enseigner	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Avoir accumulé 750 heures d'enseignement en FP dans une commission scolaire ou une institution agréé par le Ministère, lui permettant de reconnaître l'enseignement pour les fins du stage probatoire; OU</li> <li>2) Avoir accumulé 1500 heures d'expérience pertinente en milieu de travail; OU</li> <li>3) Avoir accumulé neuf des crédits manquants pour l'obtention du baccalauréat en enseignement professionnel; OU</li> <li>4) Avoir satisfait partiellement aux exigences à au moins deux des trois points mentionnés ci-dessus pourvu que les pourcentages de réalisation atteints totalisent 100%</li> </ol>	5 années

#### Annexe 4

#### Les 12 compétences à l'enseignement du référentiel du MEQ (2001)

- Compétence 1 :** Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
- Compétence 2 :** Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, tant orale qu'écrite, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
- Compétence 3 :** Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
- Compétence 4 :** Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des effectifs scolaires et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation.
- Compétence 5 :** Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
- Compétence 6 :** Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- Compétence 7 :** Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- Compétence 8 :** Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
- Compétence 9 :** Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
- Compétence 10 :** Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves visés.
- Compétence 11 :** S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- Compétence 12 :** Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

**Annexe 5**  
**Taux de réponse selon les cinq groupes de répondants**

<b>Taux de réponse – Abandons</b>						
	<b>Total</b>	<b>Laval</b>	<b>UQAC</b>	<b>U. de S.</b>	<b>UQAM</b>	<b>UQAR</b>
Échantillon de départ	2280	198	121	1064	585	312
Mauvais numéros	204	15	13	64	74	38
Refus	115	9	6	58	38	4
Non-admissible	109	1	4	64	24	16
Entrevues complétées	227	20	15	101	60	31
<b>Entrevues/Échantillon</b>	<b>9,96%</b>	<b>10,10%</b>	<b>12,40%</b>	<b>9,49%</b>	<b>10,26%</b>	<b>9,94%</b>
Entrevues/Mauvais no +Refus+N-A	53,04%	80,00%	65,22%	54,30%	44,12%	53,45%

<b>Taux de réponse – Diplômés</b>						
	<b>Total</b>	<b>Laval</b>	<b>UQAC</b>	<b>U. de S.</b>	<b>UQAM</b>	<b>UQAR</b>
Nombre au total	166	15	12	85	40	14
Nombre de réponse	32	7	3	18	1	3
<b>Taux de réponse</b>	<b>19,28%</b>	<b>46,67%</b>	<b>25,00%</b>	<b>21,18%</b>	<b>2,50%</b>	<b>21,43%</b>

<b>Taux de réponse – Actifs</b>						
	<b>Total</b>	<b>Laval</b>	<b>UQAC</b>	<b>U. de S.</b>	<b>UQAM</b>	<b>UQAR</b>
Nombre au total	3167	212	187	1476	641	651
Nombre de réponse	709	56	44	249	121	239
<b>Taux de réponse</b>	<b>22,39%</b>	<b>26,42%</b>	<b>23,53%</b>	<b>16,87%</b>	<b>18,88%</b>	<b>36,71%</b>

<b>Taux de réponse –Directeurs</b>	
	<b>Total</b>
Nombre au total	363
Nombre de réponse	162
<b>Taux de réponse</b>	<b>44,63%</b>

<b>Taux de réponse –Intervenants</b>							
	<b>Total</b>	<b>Laval</b>	<b>UQAC</b>	<b>U. de S.</b>	<b>UQAM</b>	<b>UQAR</b>	<b>UQAT</b>
Nombre au total	457	84	25	259	26	46	28
Nombre de réponse	222	36	13	130	14	23	8
<b>Taux de réponse</b>	<b>48,58%</b>	<b>42,86%</b>	<b>52,00%</b>	<b>50,19%</b>	<b>53,85%</b>	<b>50,00%</b>	<b>28,57%</b>

**Annexe 6**  
**Informations relatives aux enseignants associées et aux superviseurs de stages**

**Nombre d'étudiants accompagnés**  
**Superviseurs et enseignants associés/mentors**

	<b>En accompagnent ou en supervisent...</b>					
	4 et moins	5 à 9	10 à 29	30 à 49	50 à 69	70 et plus
Ens. ass./mentors (%)	60,0	21,0	17,0	1,0	0,0	1,0
Superviseurs (%)	32,5	12,5	15,0	10,0	7,5	22,5

**Nombre d'étudiants sans tâche d'enseignement accompagnés en stage**  
**Superviseurs et enseignants associés/mentors**

<b>Nombre d'étudiants</b>	<b>Enseignants associés/mentors</b>	<b>Superviseurs</b>
Aucun	58,4 %	24,3 %
1 à 4	39,6 %	45,9 %
5 à 9	2,0 %	10,8 %
10 à 14	0,0 %	2,7 %
20 et plus	0,0 %	16,2 %
Total	100,0 (N=101)	100,0 (N=40)

## Annexe 7

## Raisons invoquées pour interrompre les études en enseignement professionnel

Raisons invoquées	Effectifs	Pourcentage
Changement de carrière/formation	50	25,1 %
Manque de temps	23	11,6 %
Rareté des emplois	13	6,5 %
Précarité d'emploi	12	6,0 %
A un certificat/permis d'enseigner/brevet	12	6,0 %
Perte d'intérêt pour enseignement	9	4,5 %
Durée des études	8	4,0 %
Difficulté conciliation vie personnelle-études	7	3,5 %
Retraite	7	3,5 %
Difficulté conciliation travail-études	5	2,5 %
Difficultés financières	5	2,5 %
Programme (BEP) ne convient pas	5	2,5 %
Éloignement du lieu de formation	4	2,0 %
Professeur/chargé de cours à l'université incompétent	4	2,0 %
Exigences des stages	3	1,5 %
Maladie/problème de santé	3	1,5 %
Arrêt temporaire/veut poursuivre le BEP	3	1,5 %
A reçu un refus de l'université (pas de DEP)	3	1,5 %
Exigences des cours universitaires	2	1,0 %
Tâche d'enseignement trop lourde	2	1,0 %
Difficulté avec la langue d'enseignement (université)	2	1,0 %
Raisons personnelles	2	1,0 %
A déjà un Bac. et ne veut pas un 2 <sup>e</sup>	2	1,0 %
Bac. superflu avec année d'expérience dans le métier	2	1,0 %
A obtenu un poste permanent avec 30 crédits	2	1,0 %
Manque d'intérêt pour les études	1	0,5 %
Perspectives de carrière incertaines	1	0,5 %
Test de français	1	0,5 %
Avait pas l'intention de terminer le BEP	1	0,5 %
Pas d'emploi en enseignement avant de débiter	1	0,5 %
CFP lui a dit pas besoin du Bac.	1	0,5 %
Manque de soutien employeur	1	0,5 %
Enseigne à temps partiel	1	0,5 %
Reconnaissance des acquis trop longue	1	0,5 %
Total	199	100,0 %