

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA CONTRIBUTION ASSOCIÉE À L'ENCADREMENT D'UN ORDRE PROFESSIONNEL
COMME VECTEUR D'UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE VÉHICULÉE À TRAVERS LE
PARCOURS DE FORMATION ET LORS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PATRICK COURTEMANCHE

JANVIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce mémoire de maîtrise et je ne saurais taire l'identité de chacune d'entre elles. À leur façon, elles ont su me prodiguer conseils, encouragements et soutien. En ce sens, il m'est primordial de les remercier pour leur participation à cette grande aventure.

Je tiens d'emblée à remercier madame Marthe Hurteau, professeure au département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal et directrice de ce mémoire. L'aboutissement de ce projet n'aurait certes été possible sans sa grande disponibilité, ses conseils toujours avisés et ses analyses justes et précises. Je tiens notamment à souligner son dévouement, sa patience et la vitesse exceptionnelle avec laquelle elle me faisait parvenir ses commentaires. Malgré de nombreux engagements et la production d'un ouvrage scientifique de grande envergure, projets qui occupaient une part importante de son emploi du temps, elle a toujours été d'un professionnalisme et d'une gentillesse qui lui font honneur. Ses précieux conseils, la rigueur de son jugement et son encadrement soutenu m'ont été d'un secours inestimable dans la concrétisation de ce projet.

Je tiens aussi à remercier sincèrement les participants à notre étude qui ont accepté de nous recevoir et de nous faire partager leur grande expertise. Leur concours à ce projet représente le cœur de celui-ci et les intarissables sources d'informations qu'ils nous ont si professionnellement données ont contribué à en assurer la légitimité.

En outre, je ne peux passer sous silence l'énorme contribution de madame Sylvie Viola et de monsieur Patrick Charland, professeurs au département de didactique de l'UQÀM, qui, à titre de correcteurs de ce projet, ont su lui insuffler, à l'aide de leurs commentaires pertinents et de leur grande expertise, un renouveau significatif, positif et salutaire.

Mes derniers mots de remerciements sont destinés aux membres de ma famille. Merci à mes parents, qui ont insufflé un peu de leur bagage génétique en moi. Mais surtout, merci à mes deux enfants et à ma tendre moitié. Eléonor et Charles, merci d'avoir compris à votre façon

les besoins de votre père en matière de temps. Merci pour ces caresses et baisers qui me ramenaient précieusement dans votre monde. Ariane, je ne saurais exprimer à quel point ma gratitude envers toi est souveraine. Dans les moments de joie et de peine, tout au long de ce parcours parfois cahoteux, tu as été celle qui a su inébranlablement me fournir l'énergie et la volonté de poursuivre. Tu es mon pilier et je t'en remercie. La vie est faite de projets, tu en es l'incarnation la plus tangible.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le point de départ de notre réflexion: le phénomène de déperdition professionnelle chez les enseignants.....	3
1.1.1 Sa définition.....	3
1.1.2 La situation actuelle.....	4
1.1.3 Les conséquences de la déperdition chez les enseignants	5
1.2 Une comparaison avec d'autres corps d'emploi	6
1.3 Les facteurs d'abandon en enseignement documentés	8
1.3.1 Les facteurs liés à la tâche	9
1.3.2 Les facteurs liés à la personne	10
1.3.3 Les facteurs liés à l'environnement.....	10
1.3.4. Des facteurs liés à la formation	12
1.4. Le CAPFE et les ordres professionnels	23
1.4.1 Le CAPFE	23
1.4.2 Les ordres professionnels	25
1.4.3 La comparaison entre le CAPFE et les ordres professionnels.....	26
1.5 La difficulté d'adaptation des programmes.....	27
1.5.1 Une préparation inadéquate.....	27
1.5.2 L'insertion professionnelle: comparaison entre la formation universitaire en enseignement et les formations universitaires régies par un ordre professionnel	30
1.6 La question de recherche	31

1.7 Les pertinences	32
1.7.1 La pertinence sociale	32
1.7.2 La pertinence scientifique.....	33
CHAPITRE II	36
CADRE CONCEPTUEL	36
2.1 La professionnalisation	36
2.1.1 La professionnalisation : un concept polysémique.....	37
2.1.2 Les assises de la formation professionnelle des enseignants.....	38
2.1.3 La professionnalisation : visions anglo-saxonne et française.....	39
2.1.4 De profession à professionnalisation : une nécessaire distinction.....	41
2.2 La professionnalisation de l'enseignement : définitions.....	43
2.2.1 L'approche anglo-saxonne	44
2.2.2 La professionnalisation: un processus	45
2.3. Distinctions : la «professionnalité» et le «professionnisme».....	47
2.3.1 La «professionnalité»	47
2.3.2 Le «professionnisme».....	49
2.4 L'insertion professionnelle.....	51
2.4.1 L'insertion professionnelle: définition.....	51
2.4.2 L'insertion professionnelle: l'autre réalité.....	52
2.4.3 L'insertion professionnelle: une période temporelle de travail.....	53
2.4.4 L'insertion professionnelle: une expérience de vie professionnelle	54
2.5 L'ordre professionnel : définition	54
2.5.1 L'ordre professionnel : mission, rôles et responsabilités	55
2.5.2 L'Ordre professionnel des enseignants du Québec : un débat de longue date	56
2.6 Formations universitaires régies par des ordres professionnels.....	58
2.6.1 Les composantes d'une formation universitaire professionnalisante.....	59
2.7 La formation des enseignants régie par le CAPFE comparativement à un ordre professionnel.....	72
2.7.1 Les exigences du CAPFE	73

2.7.2 Le référentiel des compétences pour le futur enseignant	74
2.8 Les objectifs de recherche.....	75
CHAPITRE III.....	77
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	77
3.1 Le type de recherche.....	77
3.2 L'approche retenue : le benchmarking	77
3.2.1 Définition.....	78
3.2.2 Origine.....	78
3.2.3 Le benchmarking : la performance et les bonnes pratiques.....	81
3.3 Démarche	82
3.3.1 L'échantillonnage.....	83
3.4 Les sources de données.....	90
3.5 Les techniques.....	92
3.5.1 L'analyse documentaire.....	92
3.5.2 L'entrevue	93
3.6 L'analyse des données des entrevues.....	95
3.6.1 Le codage des données	95
3.7 Les considérations éthiques	97
3.7.1 Le consentement libre et éclairé.....	97
3.7.2 La confidentialité.....	98
3.8 Les forces et les limites de la recherche.....	99
CHAPITRE IV.....	101
RÉSULTATS.....	101
4.1 La synthèse des données	101
4.1.1 L'examen et le traitement des données	101
4.2 L'analyse des données.....	104

4.2.1 La nature des composantes requises dans le contexte d'une formation professionnalisante universitaire encadrée par un ordre professionnel	105
4.2.2 La nature des composantes requises dans le contexte d'une insertion professionnelle vécue sous l'égide d'un ordre professionnel.....	115
4.2.3 La mesure dans laquelle les composantes requises dans le cadre d'une formation professionnalisante universitaire et dans le contexte d'une insertion professionnelle chapeautées par un ordre professionnel se trouvent présentes au sein de la formation universitaire qui s'adresse aux futurs enseignants québécois.....	120
4.2.4. Les objectifs de recherche.....	132
4.2.5 Synthèse de la présentation des résultats	145
 CHAPITRE V	 149
DISCUSSIONS.....	149
 5.1 Les points les plus révélateurs issus de la démarche de benchmarking.....	 149
5.1.1 Le programme de formation.....	150
5.1.2 La formation professionnalisante.....	151
5.1.3 Les modalités d'accès à un ordre professionnel.....	154
5.1.4 L'insertion professionnelle	155
 CONCLUSION.....	 160
APPENDICE A.....	167
QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE	167
APPENDICE B.....	168
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	168
RÉFÉRENCES	170

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 : Modélisation du cadre épistémologique : genèse et développement des ressources pour agir dans les métiers adressés à autrui (Piot, 2010, p. 6).....	46
2.2 : Démarche générale fondée sur une gestion par compétences (Gérard, 2008, p. 21)	62
2.3 : Nature du concept de compétences (Dussault, 1997, dans Legendre, 2005, p. 24)	65
2.4 : Les relations entre les dimensions du processus d'enseignement et les principaux actes professionnels d'enseignement (Roy, 1991, dans Legendre, 2005, p. 692).....	68
2.5 : Le traitement de l'expérience (Coulon Le Moign, 2009, p. 7).....	70
3.1 : Le positionnement du benchmarking (Hurteau, 2004, p. 59)	79
3.2 : La démarche de benchmarking (Karlöf et Östblom, 1994, dans Hurteau, 2004, p.. 60)...	80
4.1 : Dynamique d'interrelations entre les composantes requises dans le contexte d'une insertion professionnelle vécue sous l'égide d'un ordre professionnel.....	120
5.1 : Processus de la dévalorisation professionnelle	156

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 : La déperdition professionnelle au sein de différents corps d'emploi	7
3.1 : Démarche de réalisation du benchmarking.....	83
4.1 : Évolution de la grille d'analyse	103
4.2 : Rapport de collégialité entre les ordres professionnels et les unités de formation universitaire	110
4.3 : Situation du BES de l'UQÀM concernant la formation professionnalisante universitaire et le contexte de l'insertion professionnelle chapeautées par un ordre professionnel	134
4.4 : Illustration des bonnes pratiques.....	148

LISTE DES ACRONYMES

AEE	Alliance for Excellent Education
BES	Baccalauréat en enseignement au secondaire
BIEF	Bureau d'ingénierie en éducation et en formation
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CARÉ	Centre d'aide à la réussite
COFPE	Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEEO	Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario
ORÉ	Observatoire des réformes en éducation
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

La déperdition professionnelle en enseignement est un enjeu de société. Cette situation est d'autant plus préoccupante qu'elle concerne de jeunes diplômés, ce qui constitue une perte énorme des points de vue social et économique (Gervais, 1999; Paré, Cartier, Richard et Gingras, 2000; Hensley, 2002; AEE, 2004; Epperson, 2004; Curtis, 2005; OCDE, 2005; Karsenti et al., 2008; Boyd et al., 2009). De 15 à 20 % des jeunes enseignants ayant cumulé entre une et cinq années d'exercice abandonnent la profession (Martel, Ouellette et Ratté, 2003; Gouvernement du Québec, 2005), des taux d'environ deux à dix fois supérieurs à ceux observés en médecine, en comptabilité et administration, en développement de carrière, en sciences juridiques, en ingénierie et en soins infirmiers. Les auteurs de la littérature scientifique ont identifié trois facteurs qui expliquent cette situation : des facteurs liés à la tâche, à la personne et à l'environnement. L'identité professionnelle véhiculée à travers le parcours de formation et en regard de l'insertion professionnelle qui s'en suit est un facteur commun aux professions énumérées plus haut. Celle-ci prend forme à partir de l'approche sur laquelle reposent les cadres de formation et d'évaluation donnant accès à ces professions : l'approche par compétences. Un facteur qui différencie les professions précédemment énumérées et l'enseignement est l'encadrement de la formation professionnelle et de l'insertion professionnelle par un ordre professionnel. Une recension des écrits portant sur les notions de professionnalisation, d'approche par compétences, dans le milieu de la formation universitaire, et sur les ordres professionnels permet de mettre en lumière les enjeux liés au statut d'une profession. Certaines distinctions observées entre divers programmes de formations dans la façon de bâtir l'identité professionnelle semblent valoir la peine que l'on s'intéresse à la situation afin de mettre en lumière des pratiques qui pourraient être tributaires d'une formation de haute qualité et qui faciliteraient une transition efficace entre le milieu de la formation et celui de la pratique. Dans ce contexte, la présente démarche s'inscrit dans la perspective d'une recherche appliquée, plus spécifiquement évaluative. Un benchmarking (Hurteau, 2004) sera réalisé, c'est-à-dire une approche comparative qui permet d'identifier les meilleures pratiques possible en fonction des résultats observés sur le terrain. Ce benchmarking impliquera la profession d'enseignant et les trois professions suivantes: comptabilité et administration, gestion des ressources humaines et développement de carrière. Trois entrevues individuelles ont été réalisées auprès de représentants des milieux comparatifs qui ont soit œuvré à l'élaboration des dits programmes de formation ou qui y sont employés. Des analyses documentaires des programmes de formation ont également été faites. En suite et lien, une entrevue avec la direction du baccalauréat en enseignement au secondaire de l'UQÀM a été conduite afin que soient recueillies les réactions en regard des grands constats de la présente recherche et que puissent être tirées des pistes de solutions intéressantes pour le programme de formation impliqué. Les résultats obtenus semblent indiquer que deux critères sont à considérer dans le développement d'une identité professionnelle: 1° l'établissement des cadres de formation et d'évaluation dans un contexte de partenariat entre les unités de formation et une entité professionnelle indépendante; 2° les modalités d'insertion professionnelle, dans un contexte de développement de l'identité professionnelle.

Mots clés : Professionnalisation, insertion professionnelle, approche par compétences, ordre professionnel

INTRODUCTION

Depuis les dernières années, le discours en éducation tourne autour du décrochage scolaire chez les jeunes, et plus particulièrement chez les garçons. Cela s'explique par le fait qu'en 2008-2009, ce taux chez les élèves des écoles secondaires du réseau public québécois était de 21,3 % (Gouvernement du Québec, 2010). Si cette situation est effectivement préoccupante, elle se relativise par le fait qu'elle n'est pas que locale puisqu'elle se situe dans la moyenne des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2007). Or, le monde éducatif fait face à un problème tout aussi préoccupant qui est souvent ignoré dans l'opinion publique : le taux de «décrochage» chez les jeunes enseignants. Ce dernier ne cesse d'augmenter depuis les 20 dernières années et s'avère problématique à l'échelle internationale. Ce problème est d'autant plus préoccupant qu'il concerne principalement la relève enseignante.

À cet effet, en 2005, le Gouvernement du Québec publiait ses statistiques concernant le taux de rétention des enseignants dans le système éducatif québécois. Préoccupantes, ces dernières traduisaient un certain mal-être au sein même de la profession enseignante. Nouvelle tribune pour tous les organismes syndicaux qui martelaient sans cesse ces chiffres en guise d'objet de négociation (Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), 2006; Centrale des syndicats du Québec (CSQ), 2008), il n'en fallait pas plus pour que d'aucuns s'intéressent à cette problématique. Avec raison, car cette situation semble mettre en cause les cadres d'évaluation et de formation auxquels sont assujettis les enseignants en devenir de même que les facteurs explicatifs de cette déperdition tels qu'ils sont présentés dans la littérature scientifique (Martel, Ouellette et Ratté, 2003; Nadot, 2003; Mukamurera, 2004, 2006; Mukamurera et Gingras, 2005; Kirsch, 2006; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Borman et Dowling, 2008; Karsenti et al., 2008). Cependant, nombre de professions telles celles de comptable, de conseiller en développement de carrière, d'avocat, d'ingénieur, de médecin et d'infirmière ont comme assises de formation et d'évaluation une conception propre du concept d'identité professionnelle, celle-là même qui donne naissance à l'approche par compétences et qui constitue la finalité de ces dernières. Malgré le fait que ces professions soient assujetties à des cadres de formation et d'évaluation similaires à ceux

retrouvés en enseignement et que la formation universitaire professionnalisante soit balisée à l'aide d'un référentiel de compétences complexe et parfois difficile à interpréter, ces professions n'enregistrent pas un taux de déperdition professionnelle aussi accablant que celui recensé en enseignement (CSQ, 2006). Dans tous les cas, la gravité de la situation justifie que nous nous intéressions à cette situation en raison du fait que c'est notre relève qui abandonne et que nombre d'enseignants du système éducatif frappent aux portes de la retraite.

Conséquemment, le premier chapitre de cette étude vise à mettre en place les assises de la problématique propre à cette recherche en présentant, entre autres, l'état de la situation en ce qui concerne le phénomène de déperdition professionnelle chez les enseignants. Suivent ensuite les facteurs identifiés à travers la littérature scientifique qui sont liés à cette déperdition et qui permettent de comprendre les griefs que les enseignants expriment en regard de leur insertion professionnelle. L'insertion professionnelle parfois problématique de certains enseignants et la dynamique de plus en plus complexe dans la façon dont l'identité professionnelle s'exprime à travers les cadres d'évaluation et de formation universitaires ont facilité la formulation des questions de recherche. Le chapitre clôt avec la présentation des pertinences. Le second chapitre vise à cerner et à définir les concepts qui permettent au lecteur d'être mieux éclairé dans sa lecture. Les concepts de profession, de professionnalisation, sous les angles de la «professionnalité» et du «professionnisme», d'approche par compétences et d'ordre professionnel sont abordés en lien avec la conception du concept d'identité professionnelle, notamment exprimé à travers la qualité du référentiel des compétences professionnelles de la profession d'enseignant, et par rapport au phénomène de déperdition professionnelle chez les enseignants québécois. Il est également question de la formation selon une approche par compétences et du concept d'insertion professionnelle. Sont ensuite identifiés les objectifs poursuivis par la recherche. Le chapitre suivant présente la méthodologie retenue. Le type de recherche ainsi que l'approche sélectionnée y sont explicités. La logique derrière l'élaboration et la validation du questionnaire qui a servi à conduire les entrevues semi-dirigées et qui a permis de collecter les données nécessaires à la recherche y est également abordée. Le chapitre conclut avec les enjeux éthiques et les forces et les limites de l'étude. Finalement, les résultats de notre recherche sont présentés au quatrième chapitre, résultats qui seront discutés lors du cinquième et dernier chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre initial aborde la problématique qui permet de donner sens à la présente recherche. Le point de départ de notre réflexion aura été le phénomène de la déperdition professionnelle chez les enseignants. Nous l'aurons étudié en fonction de facteurs identifiés par les auteurs de la littérature scientifique pour nous attarder par la suite aux cadres de formation et d'évaluation en enseignement. Un portrait comparatif du phénomène de déperdition professionnelle a ensuite été réalisé pour d'autres professions. L'ensemble de cet exercice nous a permis d'identifier un problème, soit l'absence d'une contribution similaire à celle offerte par un ordre professionnel comme vecteur d'une identité professionnelle véhiculée à travers le parcours de formation et lors de l'insertion professionnelle. Nous concluons le chapitre par les questions de recherche qui découlent du problème.

1.1 Le point de départ de notre réflexion: le phénomène de déperdition professionnelle chez les enseignants

Bien que le phénomène de déperdition professionnelle chez les enseignants ne soit pas un phénomène récent, il n'en demeure pas moins qu'il préoccupe de plus en plus les gestionnaires du système éducatif en ce sens qu'il est de plus en plus important. Il est en outre de plus en plus documenté, compte tenu des conséquences, puisqu'il concerne les enseignants qui désertent les rangs de la profession, principalement ceux ayant cumulé entre une et cinq années de service.

1.1.1 Sa définition

De façon générale, le terme déperdition renvoie à une perte progressive, à une diminution (Le Nouveau Petit Robert, 2011; Le Petit Larousse illustré, 2011; Le Multidictionnaire de la langue française, 2009). Le terme abandon est également porteur de sens, car il réfère à l'action de cesser d'occuper (Le Nouveau Petit Robert, 2011; Le Petit Larousse illustré, 2011; Le Multidictionnaire de la langue française, 2009). Cependant, d'un point de vue sémantique, le terme qui correspond davantage à l'idée que nous devrions nous faire du «décrochage» enseignant est attrition. Le Multidictionnaire de la langue française (2009) le définit ainsi : «Réduction progressive de l'effectif d'une entreprise en raison des départs volontaires des

employés». En enseignement, le phénomène de déperdition professionnelle (*attrition*, en anglais) se définit comme un départ volontaire et prématuré de la profession (Macdonald, 1999), quoique l'expression «départ volontaire» ne fasse pas nécessairement consensus (Karsenti et al., 2008). Dans cette optique, Karsenti et al. (2008, p. 3) définissent davantage le «décrochage» enseignant comme «le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non, voulu ou subi.» Cependant, afin d'enrayer de possibles confusions sémantiques et de nous inscrire en continuité avec le lexique employé à travers la littérature scientifique, nous emploierons, tout au long de cette recherche, l'expression déperdition professionnelle.

1.1.2 La situation actuelle

Aux États-Unis, on constate un taux d'abandon de la profession de 46 % au cours des cinq années initiales dans le métier, taux beaucoup plus élevé que dans nombre d'autres professions (Ingersoll, 2002). Ce taux est d'ailleurs de 14% dès la première année (Smith et Ingersoll, 2004). Au Royaume-Uni, 40 % des enseignants ayant entre une et trois années d'expérience quittent les rangs de l'enseignement (Stoel et Thant, 2002). En Suisse, ce sont de 20% à 40% des enseignants qui mettent fin à leur carrière, selon les cantons (Müller Kucera et Stauffer, 2003) tandis qu'au Canada, près de 30 % des enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de pratique (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2004). En Ontario, l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (OEEO) prévoit une attrition professionnelle de 6,7% au cours des trois premières années d'exercice de la pratique (Karsenti et al., 2008).

En 2005, le MELS publiait les données concernant le «décrochage» enseignant (Gouvernement du Québec, 2005). Ce sont 13 % des enseignants du primaire et 18 % des enseignants du secondaire qui ont quitté la profession, à un moment ou à une autre, au cours de leurs cinq premières années d'exercice. Les données recueillies par Martel, Ouellette et Ratté (2003) vont dans le même sens, situant ce taux de déperdition entre 15 et 20 % dans les cinq premières années de pratique. Pour Mukamurera, Dezutter et Uwamariya (2004), ils seraient près de 25% à ne pas dépasser la cinquième année. Qui plus est, les étudiants

québécois inscrits aux baccalauréats en enseignement abandonnent leurs études dans une proportion avoisinant les 25 % (MELS. Percos, 2005).

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) avance que 20 % des jeunes enseignants ayant moins de deux années d'expérience envisageraient de quitter leur emploi. Selon Mukamurera (2006), 43 % des enseignants québécois ont déjà songé à quitter leur emploi. Une autre étude, menée par Mukamurera, Bourque et Gingras (2008), rapporte que 51 % des enseignants à statut précaire auraient songé à quitter leur emploi à au moins une reprise et que 88 % d'entre eux se sentaient insuffisamment préparés à assumer les charges liées à leur première année d'exercice. Les auteurs mentionnent également que le «décrochage» enseignant surviendrait beaucoup plus tôt que dans les années 80 et 90. Nous allons maintenant nous pencher sur les facteurs identifiés dans la littérature scientifique et qui pourraient aider à comprendre ce phénomène.

1.1.3 Les conséquences de la déperdition chez les enseignants

Le taux d'abandon chez les jeunes enseignants implique d'importantes charges pour le système éducatif. Comme le mentionnent Hensley (2002) et Curtis (2005), cela se traduit par la perte d'un personnel prometteur. De plus, les sommes allouées à la formation de ces enseignants se voient être gaspillées (Epperson, 2004). En ce sens, aux États-Unis, l'Alliance for Excellent Education (AEE, 2004) estime à quelque trois milliards de dollars les coûts générés par les enseignants abandonnant leur métier. Paré et al. (2000) abondent dans le même sens en mentionnant le coût élevé d'une formation universitaire et le nécessaire retour pour la société sur son investissement. Pour que cet investissement soit rentable, il est primordial que l'enseignant demeure dans le milieu de nombreuses années. Dans cette foulée, Gervais (1999) indique que la déperdition professionnelle chez les enseignants est telle qu'il en coûterait plus cher de former des enseignants que des médecins. Le départ de ces enseignants a également un impact majeur dans la mesure où ceux-ci doivent être remplacés par de nouveaux enseignants inexpérimentés, ce qui implique que les élèves ainsi touchés se retrouvent à recevoir un enseignement de moindre qualité (AEE 2004; Rockoff, 2004; OCDE 2005; Rivkin et al., 2005; Kane et al., 2006; Karsenti et al., 2008; Boyd et al., 2009).

1.2 Une comparaison avec d'autres corps d'emploi

Si entre 15 et 20 % des enseignants québécois quittent la profession après moins de cinq années d'exercice, il nous apparaît plus qu'approprié d'explorer les avenues qui pourraient nous aider à comprendre de quelle façon le développement de l'identité professionnelle en enseignement est vécu au sein du parcours de formation professionnelle. D'ailleurs, la déperdition professionnelle serait même de 25 % pour les enseignants œuvrant dans la région montréalaise (CSQ, 2006) comparativement à une moyenne de quelque 6 % pour l'ensemble des autres professions au Québec (CSQ, 2006).

Quelques statistiques qui décrivent la situation à travers d'autres corps d'emploi tendent à confirmer ce signal d'alarme en éducation. Il pourrait être envisageable d'établir une comparaison entre la profession d'enseignant et tous les autres types de professions. Or, cet exercice pourrait s'avérer fort fastidieux et complexe, entre autres en raison des nombreuses disparités entre les différentes professions et des liens parfois ténus entre celles-ci. Cependant, quelques professions partagent un lot de points communs avec celle de l'enseignement, comme une formation axée une approche par compétences, le recours à un référentiel de compétences pour décrire les gestes professionnels devant faire l'objet d'une maîtrise effective en fin de formation, un processus de professionnalisation et des modalités d'insertion professionnelle. Certaines de ces professions ont également comme point de convergence le recours à un examen unique et commun qui donne accès à la certification. Cet encadrement corporatif tend ainsi à encadrer la formation universitaire, les modalités d'évaluation, les processus d'insertion professionnelle et la formation continue devant être assurée par le professionnel, ce qui est sensiblement différent pour la profession d'enseignant. À ce titre, ceci explique ce qui nous motive à procéder à une comparaison entre la profession d'enseignant et trois professions se retrouvant parmi celles en comptabilité et administration, en développement de carrière, en sciences juridiques, en médecine, en ingénierie et en soins infirmiers. En plus des points communs énumérés plus haut et associant les professions identifiées dans une perspective de comparaison, certaines de ces dernières sont réputées s'exercer, à l'instar de l'enseignement, dans des conditions parfois

contraignantes et difficiles, notamment celles impliquant l'exercice de la profession en interrelation directe avec des humains.

Ainsi, selon le Collège des médecins du Québec, le nombre de médecins étant décédés ou ayant démissionné se chiffrait à 1,6 %, au 31 décembre 2008. Pour ce qui est des avocats, le Barreau du Québec (2010) avance que 6 % de ses membres n'exercent plus la profession d'avocat, cinq années après y avoir débuté. Du côté du Gouvernement du Canada (2009), la déperdition des comptables québécois, entre les années 2009 et 2013, serait de l'ordre de 3,6 %. La déperdition professionnelle chez les jeunes infirmières entre 2003 et 2010 était en deçà des taux rencontrés chez les enseignants. En effet, 10,3 % de ces jeunes professionnelles avaient abandonné la profession (Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2010). Dans le document *LA RELANCE À L'UNIVERSITÉ-2009*, (Gouvernement du Québec, 2009), on constate que 6,2 % des ingénieurs diplômés en 2009 n'occupaient plus un emploi lié à leur domaine d'études tandis qu'ils étaient 6,7% à être dans la même situation en développement de carrière. Ces données sont d'ailleurs organisées dans le tableau suivant.

Tableau 1.1 : La déperdition professionnelle au sein de différents corps d'emploi

DÉPERDITION PROFESSIONNELLE AU SEIN DE DIFFÉRENTS CORPS D'EMPLOI	
Profession	Taux de déperdition professionnelle (%)
Avocat	6
Comptable	3,6
Conseiller d'orientation	6,7
Enseignant	Entre 15 et 25
Infirmière	10,3
Ingénieur	6,2
Médecin	1,6

Comme il est possible de le constater, le portrait de la déperdition professionnelle à travers les professions présentées n'est en rien comparable avec la situation observée en enseignement. Malgré des cadres de formation et d'évaluation similaires qui sont axés sur un référentiel de compétences ainsi que les stages, le milieu de l'enseignement continue à

s'imposer comme champion de l'abandon professionnel, voyant ses membres quitter la profession dans une proportion d'environ deux à dix fois supérieure à toutes les autres professions comparées. Les membres de chacune des professions énumérées précédemment, hormis ceux en enseignement, profitent entre autres d'un examen corporatif qui balise d'une certaine façon la formation et qui, peut-être, tend à mettre à jour les lacunes de certains sujets, retardant ou éliminant du même coup l'entrée de ceux-ci sur le marché du travail. L'obligation de réussir des études supérieures pour accéder au statut de membre d'une profession est également en vigueur dans plusieurs des professions énumérées, ce qui nous laisse supposer que la validation de la capacité de l'exercice de la pratique professionnelle s'en trouve en ce sens assurée. En outre, des mécanismes d'insertion professionnelle sont établis pour chacune des formations servant à des fins de comparaison avec la profession d'enseignant tout comme un encadrement professionnel fort fait en sorte que les membres des dites professions se voient dans l'obligation de s'intégrer dans un processus de formation continue, tout au long de leur carrière. Ces mécanismes d'insertion professionnelle et l'obligation de s'assurer d'un haut degré de compétence par le biais de la formation continue peuvent parfois apparaître comme mal identifiés en enseignement, comme le mentionne notamment Villegas-Reimers (2003). Autre constat, contrairement à la situation observée dans les autres professions, la formation continue en enseignement se fait le plus souvent à l'extérieur des heures consacrées à l'exercice de la pratique, mais bien pendant ces mêmes heures (Villegas-Reimers, 2003).

1.3 Les facteurs d'abandon en enseignement documentés

Pourquoi en est-il ainsi? Quels sont les facteurs qui peuvent expliquer une si grande détresse chez les enseignants qui débutent dans la profession? Pourquoi de 15 à 20 % des enseignants québécois jettent-ils l'éponge (Martel, Ouellette et Ratté, 2003)? Nombre d'études et de recherches permettent de dégager un portrait exhaustif de la situation. Nadot (2003) établit trois niveaux de difficulté liés à l'insertion professionnelle des enseignants : difficulté à transmettre le savoir, difficulté à soumettre les élèves et difficulté à se situer dans l'institution. Dans un même ordre d'idées, Kirsch (2006), Borman et Dowling (2008) et Karsenti et al. (2008) rapportent que les causes du «décrochage» enseignant peuvent être

attribuées à trois facteurs : ceux associés à la tâche, ceux associés à la personne et ceux associés à l'environnement. Nous utiliserons cette dernière nomenclature afin de présenter en détail les causes de la déperdition professionnelle chez les enseignants québécois.

1.3.1 Les facteurs liés à la tâche

Les études dirigées par Mukamurera (2004, 2005, 2006, 2008) démontrent que la précarité enseignante ainsi que la lourdeur de la tâche sont autant de facteurs pouvant expliquer le taux d'abandon chez ces jeunes professionnels. La lourdeur de la tâche se définit entre autres par la gestion de classe, par l'appropriation des divers programmes de formation et par la collaboration avec le milieu et les divers intervenants. Le mode de distribution des tâches en fonction de l'ancienneté serait également un facteur explicatif (Bonura, 2003; Curtis, 2005; Mukamurera, 2006).

En outre, la multiplicité des caractéristiques des élèves et la nécessité de respecter les besoins propres à chacun amènent la création de regroupements «multiniveaux», «multiâges» et «multimatières». Les auteurs s'entendent d'ailleurs pour qualifier ces types de regroupements comme étant difficiles, notamment en raison de la charge accrue de travail qu'ils occasionnent (Veenman, 1995; Mason et Burns, 1996; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Hoffman, 2003; Desbiens, 2006; Mulryan-Kyne, 2007; Lataille-Démoré, 2008).

D'autre part, Beaumier (1998) jette un éclairage fort intéressant sur les facteurs de l'organisation québécoise à l'origine de la décision des enseignants en adaptation scolaire de quitter leur poste ou d'y demeurer. À cet égard, les relations conflictuelles avec les élèves, le manque d'appui des parents et le peu de débouchés qu'offre le champ d'enseignement seraient autant d'indicateurs de déperdition professionnelle chez les enseignants. À cela, on pourrait ajouter que les enseignants en adaptation scolaire ont à composer avec différentes clientèles, que les difficultés liées à la gestion de classe sont omniprésentes et que les services de soutien tendent à être insuffisants (Paré et al., 2000).

1.3.2 Les facteurs liés à la personne

Pour expliquer le phénomène de la déperdition en enseignement, Martineau et Presseau (2003) évoquent le sentiment d'incompétence pédagogique lié à un certain fatalisme dans la représentation de la tâche. En ce sens, on peut comprendre que certains enseignants arrivent dans le milieu scolaire avec certains préjugés qui teintent leur jugement. Désabusés, ils quittent la profession, persuadés que tout a été tenté pour améliorer le système éducatif et qu'il est vain d'en espérer quoi que ce soit de positif. Martineau (2007) constate également que les causes menant à l'abandon de la profession chez les enseignants débutants sont liées au manque de valorisation et à l'absence de reconnaissance du travail.

En outre, le stress lié au début de l'exercice de la profession est une dimension qui ne peut être passée sous silence pour tenter d'expliquer la déperdition professionnelle chez les bacheliers en enseignement (Cossette, 1999; Royer et al., 2001). Comme le mentionne Ndoreroaho (2006), un autre élément qui pousserait les enseignants à quitter la profession serait lié au besoin de réorientation de carrière.

Finalement, la résilience, qui se définit par la capacité de l'enseignant à faire face aux divers défis que génère sa pratique, est un autre facteur maintes fois avancé dans la littérature scientifique pour expliquer la déperdition professionnelle chez les enseignants (Bobek, 2002; Théorêt, 2005; Théorêt et al., 2006; Lebel et Leclair, 2007; Leroux, 2009; Zacharyas, 2010).

1.3.3 Les facteurs liés à l'environnement

Très souvent, l'environnement est un élément clé en ce qui concerne la capacité de l'enseignant à persévérer à travers les défis du quotidien. À cet effet, Mukamurera (2004, 2006), Mukamurera et Gingras (2005), Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) expliquent que le clivage entre la réalité et les attentes des enseignants est un des facteurs pouvant expliquer le taux d'abandon chez les jeunes professionnels. Pour expliquer le phénomène, Martineau et Presseau (2003) évoquent le manque de soutien de la part des directions d'établissements scolaires et un très faible exercice de l'autorité de la part des chercheurs et

formateurs en sciences de l'éducation sur les nouveaux professionnels après l'insertion professionnelle. Martineau (2007) constate également que les causes menant à l'abandon de la profession chez les enseignants débutants sont liées à un manque de soutien lors de l'insertion professionnelle.

Dans un autre ordre d'idées, le milieu socioéconomique dans lequel s'exerce la profession pourrait également avoir un impact décisif sur le choix de l'enseignant de quitter la profession (Bonura, 2003; Gold 2003; Curtis, 2005; Kraft, 2005; Mukamurera, 2005). On mentionne d'ailleurs que le pourcentage d'enseignants travaillant dans des régions défavorisées et abandonnant leur emploi se chiffrait à 50 % (Bonura, 2003; Gold, 2003; Curtis, 2005; Kraft, 2005). La violence dont sont victimes certains enseignants est également associée à la volonté de quitter le milieu (Jeffrey, 2011).

Les conclusions de l'étude d'Akkari, Solar-Pelletier et Heer (2007) vont dans le même sens que ce qui vient d'être exposé. En effet, les auteurs ont procédé à une recension des écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants telle que vécue aux États-Unis, en Angleterre, en Suisse, en France et au Québec qui tend à mettre en lumière le portrait global de cette problématique. Leurs conclusions sont que les défis auxquels les jeunes enseignants doivent faire face sont similaires dans tous les milieux étudiés. Ces défis sont au nombre de trois : disposer d'un réseau de soutien pédagogique, avoir accès à des banques de matériel pédagogique et bénéficier d'un accueil formel de la part de l'institution où ils sont embauchés.

Somme toute, les facteurs explicatifs énumérés permettent de mettre en contexte les raisons de tous ces départs chez les nouveaux professionnels du milieu éducatif. Regroupés sous trois catégories, ces facteurs permettent de comprendre pourquoi le milieu de l'enseignement peine à retenir une proportion importante de ses jeunes pédagogues. Trop souvent laissés pour compte, profitant de peu de soutien de la part du milieu et dans un contexte professionnel qui exige polyvalence, professionnalisme, rigueur, investissement et abnégation, les jeunes enseignants cessent de croire en leur capacité à faire montre de leur compétence dans un milieu qui ne valorise que très peu leur expertise et pour lequel leur

formation leur semble de peu de secours. Finalement, il est à noter que le discours portant sur la déperdition professionnelle chez les jeunes enseignants est souvent centré sur les facteurs exogènes à ces professionnels. On y aborde les conditions de travail, les difficultés d'insertion professionnelle et l'harmonisation entre savoirs théoriques et savoirs dans l'action (Mukamurera, 2004, 2005, 2006; Mukamurera et Gingras, 2005; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Au-delà des facteurs qui tendent à expliquer les raisons qui poussent entre 15 et 20 % des jeunes enseignants québécois à quitter la profession pour laquelle ils ont consacré quatre années de formation à temps plein, y a-t-il des pistes qui n'ont pas été abordées?

1.3.4. Des facteurs liés à la formation

Le portrait de la déperdition professionnelle chez les jeunes enseignants permet d'apprécier certes les raisons qui expliquent un abandon aussi massif de ce jeune personnel, mais d'un point de vue limité à la perception même de ces jeunes enseignants. Or, de nombreux questionnaires apportent un éclairage nuancé sur le phénomène de la déperdition chez les enseignants. À mi-chemin entre l'implication personnelle et le clivage entre la formation professionnelle et l'agir professionnel, les questionnaires dressent un portrait évocateur des problèmes que semble éprouver la relève enseignante.

1.3.4.1 De la formation initiale à l'insertion professionnelle

De façon générale, les étudiants sont-ils satisfaits de la formation qu'ils ont reçue et sont-ils en mesure de procéder à un transfert efficace de la théorie vers la pratique (Bullough, 1989; Valli, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999; Costigan, 2004; Martineau et Presseau, 2007)? Russel et McPherson (2001, p.2) éclairent bien notre questionnement : «Mais une fois les débutantes et débutants en situation réelle au quotidien, l'illusion d'être bien préparé se dissipe souvent, et les lacunes de la formation initiale se révèlent au grand jour.» À cet égard, certains des répondants de l'étude menée par Mukamurera (2004) décrivaient leur entrée sur le marché du travail en ayant recours à la métaphore du «parachutage sans quelqu'un pour t'accueillir au sol» et d'autres parlaient plutôt d'être jeté dans la fosse aux lions sans aucun support.

D'aucuns seraient tentés d'ajouter que la formation pratique est la seule vraie formation qui puisse préparer les nouveaux étudiants aux aléas de la vie en classe. Cependant, Russel et McPherson (2001) nous mettent en garde contre cette perception parce qu'elle donne l'illusion d'un fossé qui sépare la théorie et la pratique et que les jeunes enseignants pourraient être tentés de penser qu'ils ont les compétences requises pour enseigner à la suite de modélisation auprès d'enseignants d'expérience (Valli, 1992). Il est également à propos de mentionner que la durée de l'insertion professionnelle et que le choc transitionnel entre la théorie et la pratique peuvent être plus ou moins importants selon la qualité de la formation initiale reçue et selon la qualité de l'encadrement obtenu au cours des stages. On entend par là que les couleurs spécifiques que les universités donnent à leur formation de même que le professionnalisme et la qualité des maîtres associés qui accueillent des stagiaires peuvent influencer le devenir professionnel de la relève (Martineau et Vallerand, 2005; Martineau et Presseau, 2007).

Dans cette optique, les conclusions de Martineau et Vallerand (2005) et de Martineau et Presseau (2007), que l'on peut jumeler au portrait statistique de l'insertion professionnelle des nouveaux pédagogues dans le système éducatif québécois, peuvent nous amener à nous pencher non seulement sur la formation initiale (théorique) reçue et sur l'atteinte des compétences professionnelles prescrites par le MELS (Gouvernement du Québec, 2001a) chez les enseignants néophytes québécois, mais aussi sur l'encadrement professionnel auquel ont eu droit les étudiants pendant leur formation et auquel ils auront droit lors de leur arrivée sur le marché du travail et dans les années subséquentes. Comment se fait-il qu'il y ait un taux de déperdition si élevé chez nos enseignants, que nos gestionnaires aient de nombreux griefs à l'égard de la compétence de certains de ces nouveaux praticiens et que ces derniers éprouvent parfois de la difficulté à faire le pont entre leur pratique réelle et les concepts théoriques construits en cours de formation? Au sortir de sa formation, la relève enseignante a-t-elle suffisamment baigné dans une culture professionnelle qui consolidait l'identité professionnelle.

1.3.4.2 Un arrimage difficile entre la formation universitaire et l'acte professionnel

Le MELS a développé un référentiel comportant 12 compétences professionnelles de la profession d'enseignant (Gouvernement du Québec, 2001a). Ces compétences (qui sont au nombre de 13 dans les programmes de formation de l'UQÀM) spécifient les actes professionnels que doit poser un enseignant, c'est-à-dire ce qui le qualifie et qui constitue par le fait même son identité professionnelle. Ces compétences sont ainsi évaluées au moyen de certaines composantes. Toute formation universitaire du futur enseignant s'appuie sur ce référentiel, incluant notamment les modalités d'évaluation des acquis. Le référentiel des compétences en enseignement, qui est construit et employé de façon parfois similaire aux référentiels d'autres professions, est complexe à interpréter et laisse inévitablement place à une certaine forme de subjectivité, d'autant plus que l'expérience de stage demeure trop contrôlée et ne permet pas une évaluation juste de la réalité de l'enseignement (Angelle, 2002a; Worthy, 2005). À titre d'exemple, nulle part il n'est fait mention des attentes de résultats à travers les quatre années de formation, pour chacune d'entre elles. Ces attentes sont uniquement énoncées pour porter un jugement au terme des quatre années de formation de l'étudiant.

On constate d'ailleurs que le référentiel peut être d'autant plus difficile à maîtriser dans la mesure où il se concentre sur les gestes professionnels propres à la profession enseignante, sans préciser les savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques qui sont sous-tendus par les compétences professionnelles, comme le font remarquer Akkari, Solar-Pelletier et Heer (2007), corollairement au recensement des écrits scientifiques qui leur ont permis d'en arriver à ce constat. Cette tâche est impartie aux diverses universités qui offrent les programmes de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001, p. 57) :

Les composantes des compétences décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Même si ces derniers sont essentiels et sous-tendent les compétences, le ministère de l'Éducation considère que les caractéristiques de ces savoirs sont sous la responsabilité de chaque université lors du processus d'élaboration de ses programmes de formation. Aussi, les composantes associées à chacune des compétences professionnelles

doivent être perçues comme des balises pour guider les choix au regard des objets de savoirs lors de l'élaboration des programmes de formation.

Au Québec, le référentiel de la profession d'enseignant balise l'évaluation des diverses compétences que l'étudiant doit posséder au terme de sa formation. Il est toutefois constaté qu'aucun ordre professionnel ni aucune entité neutre et au service du public ne sont en mesure de valider l'exactitude de l'interprétation qui en a été faite tout au long du processus de formation et d'évaluation du futur enseignant, ce rôle incombant au CAPFE. Dans cette mesure, de quelle façon l'identité professionnelle développée pendant la formation à l'enseignement permet de mettre à contribution les compétences professionnelles qui ont fait l'objet de plusieurs évaluations en cours de formation et dans un contexte transitionnel entre les stages de formation et l'exercice de la profession (Hammerness, 2003; Mukamurera, 2004, 2005, 2006; Darling-Hammond et al., 2005; Mukamurera et Gingras, 2005; Martineau et Vallerand, 2007; Martineau et Portelance, 2007; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008)?

Comme le mentionnent Akkari, Solar-Pelletier et Heer (2007, p. 6), l'identité professionnelle de l'enseignant est construite à partir de la formation professionnelle. Cette formation professionnelle est d'ailleurs en grande partie en adéquation avec ledit référentiel de compétences et elle doit impérativement s'articuler autour d'une approche scientifique: «[...] la formation professionnelle doit permettre au futur enseignant de se construire une identité professionnelle qui s'appuie sur des savoirs, des savoir-faire, des gestes professionnels basés sur des savoirs scientifiques et disciplinaires [...]» Dans cette optique, la construction de l'identité professionnelle est-elle altérée? Cet état de fait pourrait-il conduire à une certaine inégalité dans la somme des compétences acquises, inégalité qui pourrait être observable lors du passage à l'exercice de la pratique professionnelle?

Le référentiel des compétences en enseignement est un document d'une importance majeure, mais qui est relativement récent et donc encore peu documenté. Son interprétation s'avère ainsi complexe et cela a certes des répercussions en termes de formation à la pratique d'enseignant. Toujours est-il qu'il en va de même pour plusieurs formations universitaires professionnalisantes et que le taux de déperdition professionnelle observé au sein de celles-ci n'est en rien comparable à ce qui est observé dans le milieu de l'éducation. Lessard (Dans

Etienne et al., 2009, p. 224) y fait d'ailleurs référence comme «un levier de la professionnalisation de la formation» et comme un outil permettant des «représentations du travail réel et du travail prescrit» (Lessard, dans Etienne et al., p. 15). Il devient alors intéressant d'aller voir de quelle façon le phénomène est vécu, ailleurs, au sein d'autres professions qui s'appuient sur un référentiel afin de former les futurs professionnels. Quoi qu'il en soit, le référentiel des compétences professionnelles est un outil d'une grande importance qui vise à encadrer le développement des gestes professionnels et, en ce sens, il devrait faciliter la transition entre la formation et l'exercice de la pratique. Cependant, il ne représente que l'un des rouages du développement de l'identité professionnelle parce que plusieurs autres facteurs sont à considérer afin de comprendre les éléments qui semblent favoriser une transition harmonieuse entre le milieu universitaire et le marché du travail et qui pourraient expliquer cette déperdition professionnelle. Ainsi, il apparaît fort approprié de nous questionner sur la mesure de par laquelle les formations en enseignement au Québec conviennent et contribuent au développement de l'identité professionnelle des enseignants. Dans cette optique, nous croyons qu'il est important de poser un regard sur la structure même qui est employée au sein des programmes de formation en enseignement dans l'optique du développement de l'identité professionnelle.

À la lumière des informations présentées précédemment, il semble se dégager deux constats: 1° l'exercice de la profession d'enseignant pendant les premières années est un moment charnière dans la carrière de tous les enseignants; 2° la transition entre la formation initiale en enseignement et le milieu où s'exerce la profession d'enseignant semble problématique pour plus d'un. En ce sens, nombre de difficultés qu'éprouvent les enseignants ont été documentées concernant leur insertion professionnelle tout comme nous avons présenté le cadre de formation à l'intérieur duquel les enseignants développent leurs compétences professionnelles.

Plusieurs pistes ont été explorées afin d'expliquer le taux élevé de déperdition professionnelle en enseignement. Nous avons tout d'abord présenté les facteurs externes présentés par les auteurs de la littérature scientifique qui tendent à expliquer celle-ci et nous avons abordé la complexité des formations s'inscrivant dans une logique axée sur une

approche par compétences. Dans cette optique, il semble impossible d'exercer une emprise en ce qui a trait aux facteurs externes, mais une certaine régulation nous apparaît envisageable pour ce qui est de la formation, même si cette dernière est encadrée par le CAPFE. Il est certes possible d'avancer que la formation professionnelle dans le cadre d'une approche par compétences est fort complexe en enseignement, mais cette approche n'est pas exclusive à ce milieu et nombre d'autres domaines professionnels ont un taux de déperdition professionnelle d'environ deux à dix fois moins élevé que celui retrouvé en enseignement.

Alors, pourquoi tant de jeunes enseignants québécois quittent-ils la profession et comment peut-on expliquer que les directions d'établissements scolaires affirment que maints nouveaux enseignants ne sont pas complètement prêts pour le milieu du travail? Questions d'autant plus troublantes que cette situation ne s'observe point au sein d'autres professions dont la pratique est pourtant difficile et dans lesquelles la mobilisation de compétences complexes s'exerce dans les gestes les plus courants. Pour tenter de comprendre cette déperdition chez les enseignants en début de carrière et la difficile acclimatation avec le nouveau milieu de travail, y aurait-il lieu de questionner les processus qui conduisent à la construction de l'identité professionnelle en enseignement?

1.3.4.3 L'absence d'une identité professionnelle

C'est ici qu'il est important de mettre en lumière la façon dont les cadres de formation et d'évaluation en enseignement sont utilisés dans l'optique d'une formation professionnalisante. Dans cette perspective, il incombe de présenter dans quelle mesure l'identité professionnelle développée au sein des unités de formation en enseignement et lors de l'insertion professionnelle s'inscrit en harmonie avec les préceptes des formations professionnalisantes encadrées par un ordre professionnel. Par exemple, les modalités d'évaluation choisies permettent-elles de poser un jugement crédible sur l'atteinte des compétences prescrites dans ledit référentiel? On sait d'ailleurs que le référentiel n'est pas tant en cause en ce qui a trait au haut taux de déperdition professionnelle en enseignement que ce qu'on en fait. Évidemment, les programmes de formation à l'enseignement des diverses universités québécoises reçoivent leur accréditation du CAPFE en ce sens qu'elles respectent les orientations proposées par le

MELS, mais qu'en est-il de l'esprit dans lequel l'identité professionnelle se doit d'être construite? À l'instar des formations professionnalisantes qui s'inscrivent sous l'égide d'un ordre professionnel, les milieux de formation en enseignement gagneraient peut-être à offrir des mécanismes d'encadrement professionnel et d'évaluation qui s'inscrivent en adéquation avec l'exercice de la pratique, dans un souci d'évaluation globale et uniformisée qui assure la rigueur et la reconnaissance de la profession. De plus, il serait peut-être avisé d'envisager des mécanismes d'encadrement qui jettent les bases d'un passage harmonieux de l'état d'étudiant à celui de professionnel et qui garantissent le maintien d'un haut taux de compétence (Lemosse, 1989, dans Carbonneau, 1993; Carbonneau, 1993; Bourdoncle, 2000; Wittorski, 2008). Nous pouvons, en ce sens, citer le modèle proposé par l'OEEQ (2003) en matière d'insertion professionnelle et de formation continue qui identifie, notamment, ce que sont les objectifs d'un programme d'insertion professionnelle, un bon programme d'insertion professionnelle, une insertion professionnelle efficace, une «culture d'appui», un mentorat efficace et des formations assurant le développement continu des compétences professionnelles.

En résumé, nous avons identifié trois facteurs qui nous semblent autant de pistes à explorer afin de rendre plus intelligible le difficile passage entre la formation et l'exercice de la pratique, soit le du niveau effectif de préparation des nouveaux enseignants, l'arrimage difficile entre la formation professionnelle et l'acte professionnel et, finalement, une identité professionnelle qui semble peu développée. En ce sens, force est de constater que ces trois facteurs, bien qu'ils puissent être compris isolément, nous apparaissent intimement liés. Peut-il y avoir une identité professionnelle réellement définie dans la mesure où l'arrimage entre la formation et l'acte professionnels pose problème? Et dans cette foulée, l'acte professionnel peut-il être entier dans la mesure où le niveau de préparation de plusieurs enseignants semble inadéquat?

1.3.4.4 Parcours de formation, accompagnement et insertion professionnelle

Certes, on peut avancer que les cadres de formation et d'évaluation sont tous deux des impératifs découlant du MELS et que le CAPFE s'assure que les universités ne sont pas en porte-à-faux en regard des contenus des programmes de formation en enseignement. Mais

pourquoi assiste-t-on malgré tout à une déperdition professionnelle aussi massive chez les jeunes enseignants? La situation est indubitablement préoccupante et les conséquences de cette déperdition justifient que l'on s'y penche. Les futurs enseignants ont-ils à passer un examen terminal qui fait foi de leurs compétences et de leur haut degré de qualification, comme c'est notamment le cas en comptabilité, en administration et en médecine? Est-ce que les programmes de formation en enseignement contribuent au développement et au maintien d'une identité professionnelle?

Évidemment, un premier élément qui suscite notre questionnement est la qualité de la formation professionnalisante reçue dans les universités. Deuxièmement, il est également possible de s'interroger sur la qualité de l'encadrement obtenu pendant la formation pratique. Les superviseurs universitaires étaient-ils mobilisés? Connaissaient-ils la réalité du milieu dans lequel le stage se déroulait? Lebel et Bélair (2007, dans Jorro, 2007, p. 8) en arrivent à la conclusion que tel n'est pas nécessairement le cas:

Les premières analyses font ressortir des ambiguïtés dans leur façon de conceptualiser leur nouveau rôle [...] dès qu'ils sont appelés à réagir à une mise en situation concrète et spécifique, ils reviennent rapidement à un discours rattaché au paradigme de l'enseignement à l'intérieur duquel le stagiaire n'est plus acteur de son développement professionnel.

Les enseignants associés sont-ils tous aptes à recevoir un stagiaire (Nault, 2004)? La formation pratique par le biais des stages est la première porte d'entrée dans la profession. Ces mêmes stages sont, d'une certaine façon, la prémisse à l'insertion professionnelle. Encadrés par un maître associé du premier au dernier stage de formation pratique, les nouveaux enseignants se retrouvent ensuite, quelques mois après avoir achevé leur formation universitaire, parachutés dans le milieu professionnel sans réelle forme de soutien, contrairement à ce que l'on retrouve dans nombre d'autres professions. Or, le MELS a relégué aux diverses commissions scolaires le mandat de définir et de développer le type de soutien qui sera offert aux enseignants débutants. Mais comme le font remarquer Martineau, Presseau et Portelance (2005) et Gervais (2007), ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui offrent un réseau de soutien à l'insertion professionnelle, ce qui rend, d'une certaine façon, l'entrée dans le milieu professionnel plus ou moins similaire pour les nouveaux

professionnels. Différemment de ce qui est observable en enseignement, l'encadrement au sein des professions chapeautées par un ordre professionnel est quasi systématique et les paramètres d'insertion et d'accompagnement des nouveaux professionnels sont bien définis, notamment en matière de mentorat, d'accompagnement et de réseaux d'aide électroniques. De plus, les autres professions agissant à titre comparatif avec l'enseignement pour les biais de cette recherche attribuent aux nouveaux professionnels les tâches non pas en fonction de l'ancienneté, mais de l'expérience (Treleven, 2000, dans Ndoreraho et Martineau, 2006). Wong et Wong (Dans Epperson, 2004, p. 21) résumant bien cette situation: «[...] teaching is the only career in which one must immediately fulfill a complete set of duties while trying to determine what those duties are and how to do them». Dans la même veine, parmi les formes de soutien mentionnées, les auteurs de la littérature scientifique insistent sur certaines pratiques comme étant garantes d'une meilleure insertion professionnelle: 1° le mentorat (Gervais, 1999; Barette, 2000; Angelle, 2000; Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke, 2002; COFPE, 2002; Céré, 2003; Gold, 2003; Nault, 2003, 2004; Beckers et al, 2004; Ingersoll, 2004; Smith et Ingersol, 2004; Martineau et Vallerand, 2006; Ndoreraho et Martineau, 2006); 2° les groupes de soutien collectifs et les réseaux d'entraide électroniques (Corriveau, 1999a, 1999b; Dion-Desjardins, 2004; Mukamurera, Dezutter et Uwamariya, 2004; Nault, 2004; Martineau et Portelance, 2005; Martineau et Vallerand, 2006). À cet égard, à titre comparatif, l'OEEQ (2008, p. 5) s'est récemment penché sur la nécessité de développer un système fort d'insertion professionnelle en enseignement, système qui semble partiel et inégal au Québec:

Le succès de l'insertion des tout nouveaux enseignants en Ontario n'est pas seulement un facteur important pour leur bien-être personnel et professionnel, mais il est aussi essentiel à la croissance et au développement de la profession enseignante dans son ensemble et à l'excellence du système éducatif de la province en particulier.

1.3.4.5 Une question d'encadrement professionnel?

À la lumière des informations qui ont été présentées jusqu'à maintenant, un problème apparaît se dessiner: dans quelle mesure la formation professionnalisante offerte en enseignement au Québec, notamment dans un contexte de continuité par le recours à un référentiel des compétences de la profession d'enseignant, semble-t-elle avoir contribué au

développement d'une identité professionnelle forte chez les enseignants et qui s'étend au moment charnière de l'insertion professionnelle de ceux-ci en regard de leur capacité à exercer leur pratique professionnelle conformément aux attentes du milieu? Gauthier et Mellouki (2006, p. 273) soulignent d'ailleurs l'importance d'«accorder une attention distinctive à l'arrimage entre la formation universitaire et les attentes des différents milieux scolaires.» La construction d'une identité professionnelle forte en enseignement comparable à celles retrouvées au sein des milieux de formation chapeautés par un ordre professionnel pourrait-elle être un facteur de protection quant au taux de déperdition observé chez les jeunes enseignants québécois ayant cumulé entre une et cinq années de pratique? Les écrits recensés permettent de constater à quel point les enseignants débutants éprouvent des difficultés multiples dans l'exercice de leur profession, ce qui ne semble pas être le cas dans les autres professions identifiées à titre comparatif. L'encadrement professionnel mitigé pendant la formation initiale de même que l'absence de la mesure du haut taux de compétence des enseignants au sortir de ladite formation ainsi que l'exercice de la culture professionnelle sont autant de facteurs qui semblent intéressants à documenter dans le contexte de l'insertion professionnelle ardue des jeunes enseignants au Québec et de la déperdition professionnelle qui s'en suit chez ceux-ci. Rappelons que cette déperdition professionnelle de quelque 20% (Ouellette, Martel et Ratté, 2003) occasionne des coûts énormes des points de vue social, économique et professionnel.

La formation initiale en enseignement semble pourtant fournir aux étudiants les connaissances, les savoirs et les habiletés nécessaires afin de faire d'eux des professionnels, c'est-à-dire des personnes capables de mobiliser des connaissances et des compétences dans la réalisation d'une activité intellectuelle de haut niveau (Legendre, 2005). Comment se fait-il que le marché du travail ait raison d'une proportion aussi importante de nouveaux enseignants? On peut alors s'interroger sur la contribution de la formation universitaire sur le développement d'une réelle identité professionnelle ainsi que sur les façons de la mesurer. Certaines des réponses que nous cherchons prennent peut-être racine du côté des modèles que proposent les universités qui offrent des programmes élaborés en concertation avec un ordre professionnel.

Un des dénominateurs communs à toutes ces professions pourrait être le développement d'une identité professionnelle forte assurée, entre autres, par une collégialité entre les unités de formation universitaire et les ordres professionnels. Les ordres professionnels s'assurent principalement qu'il y a une cohésion entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action et entre le référentiel d'activités et le référentiel de compétences. Ils s'imposent comme médiateurs entre la formation et la pratique. Ces mêmes ordres professionnels s'assurent par la suite, dès l'insertion professionnelle de leurs nouveaux membres, de s'inscrire en continuité avec les préceptes qui ont jalonné le parcours de formation des étudiants par le biais, notamment, du développement continu, du maintien d'un haut degré de compétence de leurs membres, de la recherche scientifique, de l'encadrement professionnel assuré par des membres seniors (mentorat), etc. La mission de ces ordres est également d'assurer la protection du public.

À titre comparatif, l'OEEQ, qui s'inscrit en adéquation avec les énoncés ci-haut, constate une déperdition professionnelle de l'ordre de 6,7% lors des trois premières années de l'exercice de la profession (Karsenti et al., 2008). Cet état de fait laisse croire que la déperdition professionnelle peut être moindre, mais en fonction d'une approche personnalisée. Notons toutefois que l'encadrement d'un ordre professionnel en enseignement est absent du paysage éducatif québécois. Dans cette optique, il serait intéressant de vérifier en quoi la présence d'un ordre professionnel qui assure un encadrement professionnel pendant et après la formation professionnalisante pourrait avoir une incidence sur la rétention professionnelle des jeunes enseignants. Il nous semble intéressant d'examiner cette piste afin de vérifier s'il est possible de tirer des éléments qui nous permettront de mieux saisir les liens entre le développement de l'identité professionnelle, l'encadrement professionnel et la déperdition professionnelle.

On peut donc évoquer une piste, celle de l'encadrement professionnel. En effet, de nombreux facteurs peuvent être en mesure d'expliquer la déperdition professionnelle observée en enseignement comme, notamment, le statut précaire avec lequel ont à composer certains enseignants, les classes difficiles ou bien l'appropriation des programmes de formation. Cependant, sans avancer que toutes ces pistes explicatives peuvent se résumer en

un point central, nous croyons que l'encadrement professionnel de la profession d'enseignant au Québec pourrait être une piste à considérer dans la poursuite d'une meilleure compréhension du phénomène de déperdition professionnelle en enseignement. C'est d'ailleurs dans cette foulée que nous allons poursuivre cette étude.

1.4. Le CAPFE et les ordres professionnels

Les deux entités mentionnées plus haut sont d'une certaine façon les gardiens des préceptes de nombre de formations universitaires professionnalisantes. Tandis que le CAPFE est responsable de la conformité des programmes de formation en enseignement en lien avec les orientations ministérielles, les différents ordres professionnels reconnus par l'Office des professions du Québec s'imposent comme des entités neutres au service de la population et dont la finalité est d'encadrer les professions de telle façon que la compétence de chacun des membres impliqués soit toujours reconnue et certifiée. Dans cette mesure, il nous apparaît essentiel de présenter les deux entités afin de mieux comprendre en quoi elles sont différentes et dans quelle mesure cette situation peut nous amener à envisager des modifications au sein des programmes de formation en enseignement.

1.4.1 Le CAPFE

En premier lieu, il faut savoir que bien que le CAPFE soit l'entité responsable d'agréeer les programmes de formation en enseignement au Québec, son rôle ne doit pas se comprendre sous les mêmes réalités que celui des ordres professionnels. Ainsi, tous les programmes de formation des maîtres ne relèvent pas d'un ordre professionnel, mais sont soumis par le CAPFE à des obligations qui, d'une certaine manière, peuvent faire écho à ce que l'on constate au sein des programmes de formation régis par des ordres professionnels. Pour cause, le CAPFE a comme mandat les points suivants :

1. examiner et agréer les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire;

2. recommander au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner;
3. donner son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Agréer un programme de formation en enseignement s'effectue en trois temps. Tout d'abord, une analyse sommaire est effectuée. Cette analyse a pour but d'évaluer la conformité du programme avec le profil de sortie, la distribution des crédits, le nombre d'heures consacrées à la formation pratique ainsi que la répartition des stages dans le cheminement de l'étudiant et le traitement des compétences (CAPFE, 2011). De plus, sont également évalués les moyens d'assurer l'atteinte de la compétence linguistique. Cette première analyse, dans le respect des normes établies, conduit le CAPFE à délivrer une autorisation provisoire de démarrage du programme pour une année universitaire. Par la suite, une analyse détaillée du programme de formation est faite. Cette analyse vise notamment à confirmer si le programme est toujours conforme aux orientations prescrites et, deuxièmement, si on retrouve les moyens proposés par l'université pour atteindre les niveaux attendus pour chacune des compétences (CAPFE, 2011). Si tout est en conformité, l'autorisation provisoire de démarrage du programme est transformée en autorisation définitive. Finalement, une troisième visite sera effectuée par un sous-comité du CAPFE, qu'on appelle visite du suivi de l'agrément. Cette visite détermine les aspects positifs du programme de formation et, le cas échéant, les aspects qui nécessitent des améliorations. Un rapport est alors fourni au vice-recteur en enseignement, au doyen et au CAPFE. En ce qui concerne les BES de l'UQÀM, cette visite du suivi de l'agrément se fera au cours du mois d'avril 2013, ainsi qu'il est prévu au calendrier de visites du CAPFE.

Comme il est possible de le constater, le rôle du CAPFE en est essentiellement un qui concerne l'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Ce comité s'assure du respect des orientations ministérielles tout en laissant aux universités une grande latitude en ce qui concerne l'articulation entre les cours et leurs contenus. Dans cette mesure, le CAPFE n'est pas un ordre professionnel et n'intervient pas dans la formation

des étudiants appelés à devenir enseignants, tout comme il ne tient aucun rôle au moment de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

1.4.2 Les ordres professionnels

Les ordres professionnels ont une incidence marquée sur les programmes de formation. À cet égard, on constate que ces mêmes ordres posent des exigences sur la programmation, notamment en ce qui concerne la nature des crédits reconnus pour devenir membre, le nombre de crédits qui sont reconnus pour devenir membre, l'ajout, le retrait et la modification de certains cours, l'harmonisation de certains cours, la prévalence de l'approche par compétences sur les contenus de cours, l'obligation que les cours reconnus par l'Ordre pour devenir membre soient enseignés par des membres de l'Ordre et l'obligation que les supervisions professionnelles soient faites par des personnes réputées être membres de l'Ordre. En ce sens, les ordres professionnels n'ont pas comme rôle d'agréeer les programmes de formation. Leur influence porte sur l'accréditation de programmes de formation ou sur le maintien de cette même accréditation. En outre, malgré une certaine collégialité observée entre les ordres professionnels et les unités de formation universitaire, il n'en demeure pas moins qu'un rapport de force existe bel et bien et que ce rapport de force prédispose les ordres professionnels, dans certains cas, à réviser les accréditations données et l'adhésion des étudiants de certains programmes au statut de membre.

Dans une autre mesure, nous exposons maintenant le mandat des ordres professionnels afin de bien camper en quoi ceux-ci diffèrent du CAPFE. D'entrée de jeu, relatons que les ordres professionnels ont comme mission de réglementer l'acte professionnel de leurs membres, conformément au Code des professions. Faut-il cependant rappeler que malgré l'autonomie administrative des ordres professionnels, ceux-ci ont reçu leur mandat de l'État. Conséquemment, la mission première des ordres professionnels est de protéger le public. À cet égard, voici les sept rôles et responsabilités de ces ordres :

- 1) contrôler la compétence et l'intégrité de ses membres (vérification de la formation et des compétences requises pour l'exercice de la profession, code de déontologie);

- 2) surveiller l'exercice de la profession (vérification de la qualité des services du professionnel pouvant conduire à l'imposition de stages, de cours de perfectionnement ou à la limitation ou à la suspension du droit d'exercice);
- 3) réglementer l'exercice (adoption et application de règlements qui régissent l'exercice de la profession);
- 4) gérer le processus disciplinaire (syndic responsable de recevoir les plaintes du public et d'assurer le suivi);
- 5) favoriser le développement de la profession (formation continue, conception d'instruments de travail pour améliorer la qualité de l'intervention des membres, documents d'information à l'intention du public, participation à des débats de société);
- 6) contrôler l'exercice illégal de la profession et l'usurpation du titre (recours légaux, poursuites);
- 7) produire un rapport annuel (rapport des activités de l'Ordre qui sera ensuite déposé à l'Assemblée nationale).

1.4.3 La comparaison entre le CAPFE et les ordres professionnels

En considérant les informations présentées dans ce point, il ressort plusieurs différences majeures entre le CAPFE et les ordres professionnels. Le CAPFE agrémente les programmes de formation, recommande au ministre ceux-ci pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner et donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire, il est donc présent uniquement à titre politique et administratif. Son ascendance sur la formation en enseignement se limite à un rôle de gardien des orientations ministérielles en matière de formation en enseignement. Il n'est ni décisionnel pendant la formation ni actif lors de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. D'autre part, les ordres professionnels participent, jusqu'à un certain point, à la conception et à l'élaboration des programmes de formation, dans la mesure où ils donnent une accréditation. De plus, ils exigent que des cours soient constitués de façon à ce que les futurs membres soient bien outillés pour faire face aux aléas et à la réalité de l'exercice professionnel et que la formation pratique soit teintée par leurs préceptes,

notamment par un encadrement assuré par leurs propres membres. Finalement, ils sont également très présents lors de l'insertion professionnelle et tout au long de la carrière de leurs membres, assurant suivi, contrôle de la qualité, développement de la profession et protection du public.

1.5 La difficulté d'adaptation des programmes

Comme nous l'avons exposé, le jeune professionnel rencontre un ensemble d'embûches pendant son parcours professionnel qui peuvent contribuer à l'abandon de la profession. Parmi ces embûches, un point retient particulièrement notre attention: la formation universitaire. À cet effet, on constate que l'on est passé d'une formation articulée autour d'objectifs à une formation basée sur un référentiel de compétences qui est comparable à celui avec lequel les ordres professionnels structurent leur propre formation. Cependant, les programmes de formation en enseignement ne sont pas encadrés par un ordre professionnel, mais régis par le CAPFE en fonction des choix et des orientations du MELS. Cet état de fait semble mettre en lumière certaines des difficultés qu'éprouvent les programmes de formation en enseignement à effectuer les changements qui s'imposent dans la mesure où ces mêmes programmes semblent prisonniers des vieux paradigmes de formation.

1.5.1 Une préparation inadéquate

Une étude menée en 2000, commanditée par la Table MEQ-Universités et réalisée par la Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, a permis de questionner les employeurs (n=181) sur les premiers diplômés du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) sur les pratiques de ces derniers. Bien que les employeurs se disaient majoritairement satisfaits du rendement de ces enseignants récemment diplômés, on constate tout de même que lorsque questionnés sur les éléments de pratique les plus maîtrisés de la part de ceux-ci, seulement 10 % de leurs réponses référaient à la gestion de classe et aux relations avec les collègues. De plus, l'évaluation des apprentissages ne fut jamais mentionnée (Table de concertation MEQ-Universités, 2000). En outre, lorsqu'on leur demandait quelles étaient les pratiques auxquelles les étudiants avaient

le plus de difficulté à faire face, les réponses furent les suivantes : maintien de la discipline (36,5 %), évaluation des apprentissages (20,8 %), approche pédagogique (15,1 %), maîtrise de la matière (13,8 %), collaboration avec tous les partenaires à l'école (personnel et parents) (7,5 %) et communication avec les élèves (en classe ou en dehors de la classe) (6,3 %) (Table de concertation MEQ-Universités, 2000).

Par ailleurs, deux enquêtes exploratoires menées par Martineau et Presseau (2003) auprès de 13 enseignants débutant dans le métier et de six directeurs d'école ont permis de constater que les compétences attendues chez les jeunes enseignants étaient au nombre de cinq : 1° les compétences en gestion de la classe; 2° les compétences en gestion de la matière; 3° les compétences en relations interpersonnelles; 4° les compétences au travail en équipe; 5° les compétences éthiques. Conséquemment, les directeurs interrogés ont mentionné que les lacunes les plus importantes rencontrées chez les enseignants néophytes se situaient au niveau de la gestion de classe (les jeunes enseignants ne savent pas établir une barrière claire entre eux et leurs élèves et manquent eux-mêmes de discipline), de la tendance qu'ils ont à se replier sur eux-mêmes et à ne pas profiter de l'expertise de leurs collègues, de leurs difficultés à bien assurer la planification et la préparation des cours et de leur manque de connaissances pédagogiques reliées au programme de formation. Il est également mentionné que les nouveaux enseignants auraient de graves lacunes en matière de culture générale.

En outre, on note également que, hormis les difficultés liées à la gestion de la classe, les finissants ne semblent que très peu en mesure d'adapter leur enseignement aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement et qu'ils manquent nettement de préparation quant à leur capacité à intervenir au préscolaire. Cela se traduit notamment par une organisation de classe déficiente et des difficultés à détecter précocement les signaux d'alarme mettant en lumière des troubles d'apprentissage ou de comportement. Ajoutons à cela la lourdeur de la tâche avec laquelle ils ont maintes difficultés à composer et le portrait commence à prendre forme. D'autre part, on observe qu'ils assument difficilement le statut souvent précaire auquel ils ont à faire face et que les nombreux déplacements d'une école à l'autre, notamment en région, les enchantent peu (Mukamurera, 2004, 2006; Mukamurera et Gingras, 2005; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Finalement, ils sont plutôt réticents

par rapport à la formation continue et n'ont pas assez recours au mentorat, qu'ils conçoivent tous deux comme des formes d'évaluation (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Journée thématique avec le milieu scolaire, 2008).

Bref, la lacune la plus souvent observée est liée à la capacité des jeunes pédagogues à assurer une gestion de classe facilitant l'établissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage. À cela viennent s'ajouter une mauvaise connaissance des programmes de formation et des lacunes quant à la capacité à bien se préparer au regard de la tâche, dans sa globalité (Gouvernement du Québec, 2003). En ce sens, voici quelques éléments qui permettent aux directions d'établissements scolaires d'identifier les enseignants en difficulté ou à l'efficacité moindre (Gouvernement du Québec, 2003, p. 17) :

Ce sont justement les plaintes répétées d'élèves, de parents d'élèves, dans certains cas de collègues, et les phénomènes récurrents de dysfonctionnement d'une classe – chahut, cas fréquents d'indiscipline, faible performance des élèves, échecs, absences répétées, stress, congés de maladie, etc. – qui constituent les premiers symptômes permettant à la direction de l'établissement d'identifier les enseignants inefficaces ou éprouvant des difficultés pédagogiques.

Il apparaît ainsi important de mettre en relief la façon dont le jugement final est posé sur le processus qui mène à la certification. L'enjeu est donc de se pencher sur les modalités d'évaluation qui servent à établir dans quelle mesure la formation initiale prépare à l'exercice de la pratique professionnelle et de quelle façon la transition entre le milieu de formation et le milieu professionnel s'effectue dans une logique de continuité en regard du maintien et du développement d'une identité professionnelle. À cet égard, peut-être pourrions-nous tirer des leçons de ce qui se fait en Ontario, là où l'OEEQ avance que quelque 6,7% de ses membres quittent la profession lors des trois premières années de pratique (Karsenti et al., 2008), ce qui est bien en deçà de ce qui est observé au Québec.

1.5.2 L'insertion professionnelle: comparaison entre la formation universitaire en enseignement et les formations universitaires régies par un ordre professionnel

Certaines stratégies d'insertion professionnelle en enseignement méritent d'être analysées plus attentivement et de façon plus critique dans la mesure où la situation observée au sein de milieux professionnels qui accueillent de nouveaux professionnels qui ont émergé d'un programme de formation chapeauté par un ordre professionnel laisse croire que les pratiques mises de l'avant contribuent à la rétention professionnelle. Comme le font remarquer Bourque et ses collaborateurs (2009), trois facteurs influent directement sur la qualité de l'insertion professionnelle: 1° la qualité de la formation initiale; 2° les mesures de soutien prises pour encadrer les nouveaux professionnels; 3° les conditions de travail. Les conditions d'insertion telles que vécues en enseignement pourraient ne pas favoriser cette même insertion (FSE, 2004). Ainsi, on constate qu'il n'y a pas, en enseignement, par opposition aux milieux s'étant dotés d'un ordre professionnel et d'une culture professionnelle visant le développement d'une identité professionnelle forte, de programmes systématiques d'accueil des nouveaux enseignants (Dufour, 2009). Dans cette mesure, nos inquiétudes rejoignent ici celles de Karsenti et Collin (2009, p. 6) lorsqu'ils soutiennent qu'il faut «nécessairement repenser l'insertion professionnelle dans le cadre plus général d'une formation professionnalisante.» Dufour (2009) abonde d'ailleurs dans le même sens en affirmant que l'exode du personnel enseignant ne pourra être contré qu'en regard de l'instauration de programmes d'insertion professionnelle, de mesures d'accompagnement et de soutien professionnel. Ces mécanismes d'insertion professionnelle, comme elle le fait remarquer, doivent faire le pont entre la formation initiale et la formation continue. À l'heure actuelle, le milieu de l'enseignement au Québec ne dispose pas de mécanismes de soutien formel, condition essentielle à une insertion professionnelle harmonieuse telle que soulevée dans la littérature scientifique. Nous croyons que le milieu de l'éducation gagnerait à s'inspirer de la collaboration et de la collégialité qui sont observables entre certains programmes de formation universitaire et certains ordres professionnels. Cet état de fait, comme ceux présentés précédemment, semble porteur d'une réelle portée quant au choix de nombreux professionnels de quitter la profession pour laquelle ils ont investi plusieurs années en ce qui concerne le temps de formation et d'exercice professionnel.

Une autre avenue que nous avons documentée est celle de l'examen de sortie. Afin de rallier sa profession et d'obtenir son droit d'exercice de la pratique comme membre d'un ordre professionnel, un étudiant doit faire état de ses compétences en passant un examen unique qui se veut un critérium d'embauche des plus neutres. Cet examen atteste de la réussite de la formation professionnalisante. En enseignement, cet outil d'évaluation, au sortir de la formation, n'est pas en vigueur.

Terminons en rappelant que le point de départ de notre problématique était la déperdition professionnelle observée en enseignement. L'étude de cette thématique nous aura permis de mieux la comprendre et d'identifier la nécessité de documenter les mécanismes qui permettent de consolider une identité professionnelle forte et durable dont le développement se forge tout au long de la formation initiale et à la suite de l'insertion professionnelle. Ceux-ci constituent le thème du présent mémoire.

1.6 La question de recherche

Plusieurs facteurs peuvent expliquer le haut taux de déperdition professionnelle chez les jeunes enseignants québécois. Si plusieurs émanent de l'individu et du milieu dans lequel il exerce sa profession, il apparaît que la formation initiale est appelée à jouer un rôle non négligeable. Celle-ci a été amenée à se professionnaliser au cours des dix dernières années avec la mise sur pied du CAPFE et du référentiel des compétences et elle semble éprouver des difficultés à laisser tomber son paradigme d'origine, soit la formation des maîtres, pour en adopter un plus axé sur la professionnalisation de ses étudiants et donc des futurs enseignants. La complexité de l'acte professionnel ainsi que du référentiel ne peut tout expliquer parce que d'autres professions sont aux prises avec les mêmes défis, pour ne citer que la médecine, les sciences infirmières, les sciences de la gestion et l'ingénierie, et elles réussissent à les surmonter. En ce sens, aurions-nous affaire à une question de culture organisationnelle?

Ces constats nous amènent à formuler les questions suivantes:

Dans quelle mesure l'encadrement d'un ordre professionnel contribue-t-il à la qualité d'une formation universitaire initiale au Québec? et Quelles leçons pourrions-nous en tirer pour les programmes de formation en éducation?

1.7 Les pertinences

Nous allons donc clore ce chapitre en présentant les pertinences qui justifient la réalisation de cette recherche. Nous présentons de prime abord les pertinences sociales pour enchaîner avec celles qui sont d'ordre scientifique.

1.7.1 La pertinence sociale

Les universités ont le mandat de former les futurs professionnels et ce sont elles qui leur décernent leur certificat d'exercice de la profession. Elles ont une responsabilité de former des professionnels de qualité qui vont être outillés adéquatement pour faire face aux embûches et demeurer en poste.

Dans une société où l'État joue un rôle majeur, il est primordial de se pencher sur les mécanismes de formation qui conduisent à la délivrance d'une certification. Les formations initiales étant très onéreuses à financer (Gervais, 1999; AEE, 2004; Epperson, 2004;), financement assuré en grande partie par l'État-providence québécois, il apparaît légitime de se questionner sur le taux de déperdition professionnelle observé en enseignement. Cet abandon entraîne de lourdes pertes pour le milieu éducatif, notamment en matière de ressources humaines qualifiées et compétentes (Hensley, 2002; Curtis, 2005). Le «décrochage» de ces enseignants a pour effet d'amener en milieux scolaires un personnel moins qualifié ou de retarder l'arrivée de praticiens compétents (AEE, 2004; OCDE, 2005). Cet état de fait ne peut que s'inscrire en logique adéquation avec le décrochage scolaire des jeunes élèves québécois. Conséquemment, la société a à assumer les coûts liés à cet abandon

professionnel au lieu d'en bénéficier (Paré et al., 2000) et pour lequel les effets pervers ne sont ni complètement documentés ni totalement connus.

En outre, la dévalorisation de la profession d'enseignant et le manque de reconnaissance du travail (Martineau, 2007) ont des incidences sur la capacité des enseignants à faire preuve de résilience (Bobek, 2002; Théorêt, 2005; Théorêt et al., 2006; Leroux, 2009; Zacharyas, 2010). Il s'en suit un sentiment d'incompétence pédagogique lié à la profession d'enseignant (Martineau et Presseau, 2003). Ce sentiment d'incompétence en pousse alors plus d'un à quitter le système éducatif pour ne plus y revenir.

La présente recherche s'inscrit donc selon une optique d'analyse comparative qui vise à documenter les différents cadres de formation et d'évaluation dominés par une formation professionnalisante. De ce fait, nous pourrions répertorier les différents mécanismes de formation et d'évaluation employés au sein d'autres professions qui semblent tirer parti d'une collaboration entre les unités de formation universitaire et les ordres professionnels et dont la formation mène à une certification, tout en identifiant les référents propres au développement d'une identité professionnelle forte. Il sera dès lors possible d'observer si certains éléments caractéristiques à d'autres professions et différents de ceux rencontrés en formation en enseignement peuvent fournir des pistes permettant de comprendre les raisons qui expliquent que l'enseignement soit la profession la plus abandonnée par ses jeunes professionnels.

1.7.2 La pertinence scientifique

Le changement de paradigme au niveau des programmes de formation doit être documenté. À cet égard, nous croyons que les programmes de formation bénéficieraient d'une telle démarche, mais nous avons également la conviction que cet exercice serait bénéfique pour plusieurs programmes de formation, notamment dans la mesure où la situation évoquée précédemment nous semble un problème collectif d'une compréhension de la formation professionnelle.

Les recherches portant sur l'évaluation des formations professionnalisantes qui ont comme pont entre les milieux de formation et les ordres professionnels un référentiel de compétences sont à ce jour quasi inexistantes en éducation. En ce sens, la notion de référentiel de compétences renvoie à la qualité de la formation reçue et à la future pratique de qualité de la profession pour laquelle l'évaluation en fonction de ce cadre a été réalisée. Conséquemment, un référentiel des compétences professionnelles doit être constitué pour chaque corps d'emploi menant à une certification. À cet effet, Perrenoud (2001, p. 1) suggère une méthode pour fixer les objectifs d'une formation professionnelle : «Idéalement, en analysant le métier auquel on prétend préparer et en déterminant, à partir des pratiques, les compétences, les capacités, les savoirs, les postures, les attitudes nécessaires.»

D'autre part, il serait approprié de documenter quelles sont les pistes qui pourraient contribuer au développement d'une identité professionnelle forte, notamment comme celles retrouvées dans bon nombre de professions, pour ne citer que la médecine, les sciences infirmières, la comptabilité et les sciences juridiques. La documentation de la collégialité entre les unités de formation professionnelle et les ordres professionnels afin d'identifier des gestes significatifs qui peuvent être contrôlés tout au long de la formation est une autre avenue à explorer.

En ce sens, la présente recherche propose de dégager les éléments les plus enclins à conduire l'individu en formation à un haut taux de qualification. L'avancement de la compréhension par rapport à ce qu'est une formation professionnalisante de qualité est une des visées de cette recherche. Il est important de faire émerger de nouvelles connaissances qui permettront de mieux saisir cette sphère d'activité. Les mécanismes inhérents à l'évaluation de la formation sont une piste d'intérêt qu'il faut exploiter afin de dégager des éléments susceptibles de conduire à l'élaboration de conditions et de pratiques permettant l'avènement de mécanismes contribuant au développement d'une identité professionnelle solide chez les nouveaux enseignants. Cette volonté de jeter les bases d'une identité professionnelle forte, notamment par le biais d'une meilleure compréhension des modalités permettant une insertion professionnelle réussie, pourrait nous amener à mieux comprendre le développement de l'identité professionnelle et son impact sur le devenir du professionnel. En

ce sens, le tout mérite qu'on s'attarde à des modèles de formation qui ont fait leur preuve et qui pourraient être possiblement perçus comme des modèles desquels il serait possible d'importer des pratiques reconnues comme exemplaires. Afin de baliser les gestes professionnels associés à la formation professionnelle en enseignement, il serait ainsi indiqué de vérifier quelle pourrait être la contribution des ordres professionnels en ce qui a trait à l'élaboration des programmes de formation et de documenter la nature de cette collégialité avec les milieux de formation dans un souci de développement d'une identité professionnelle associée à une possible meilleure future pratique. La conception et l'élaboration de nouveaux modèles de formation en partenariat avec une entité professionnelle véhiculant des préceptes inhérents au développement d'une identité professionnelle forte pourraient peut-être contribuer à mieux comprendre le haut taux de déperdition professionnelle qui sévit en enseignement depuis de nombreuses années, mais aussi, à envisager des actions concrètes qui pourraient aider à lutter contre celui-ci.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre cerne les différents concepts impliqués dans cette recherche. Il vise tout d'abord à définir les critères qui conduisent à la professionnalisation d'un métier et à la reconnaissance d'une profession. Par la suite, les assises de la formation professionnelle sont présentées sous l'angle des concepts de professionnalisation, de «professionnalité» et de «professionnisme». La formation professionnelle dans le cadre d'un référentiel de compétences est par la suite explorée en fonction de l'origine et de la définition de celui-ci. La notion de compétences et l'approche par compétences sont ainsi définies et explicitées. Sont ensuite présentés les raisons d'être, la mission, les buts et les responsabilités des ordres professionnels pour aboutir sur le concept d'insertion professionnelle. Le chapitre se poursuit avec la présentation du programme de formation du BES de l'UQÀM de même que des programmes de formation qui serviront à réaliser le benchmarking. Finalement, le chapitre conclut en présentant les objectifs de recherche poursuivis.

2.1 La professionnalisation

De façon générale, la professionnalisation peut être définie comme le «fait de faire accéder un domaine de savoirs et d'activités au statut de profession» (Legendre, 205, p. 1088). Or, encore faut-il savoir quelles sont les assises sur lesquelles repose le concept de professionnalisation. Dans cette optique, on peut comprendre que le milieu de l'enseignement semble s'investir des droits associés à cette dénomination, mais sans pour autant s'assujettir des contraintes y étant intimement liées. À cet égard, la confusion des genres qui découle de la conception du terme «professionnalisation» pourrait expliquer cette situation. Alors que les Anglo-Saxons la définissent comme un processus qui conduit à la reconnaissance d'une profession qui possède une base de connaissances, qui satisfait l'intérêt général, qui possède un code éthique et qui fait l'objet d'une rétribution (Carbonneau, 1993; Wittorski, 2008), les chercheurs français (Bourdoncle, 1993; Bélanger, Perron et Lessard, 1993; Perrenoud, 1993, 1994; Beckers, 2004; Wittorski, 2005, 2008; Piot, 2010) la conçoivent comme le processus qui mène à la reconnaissance sociale d'une profession. En suite et lien, le MELS distingue deux ordres au processus de professionnalisation. Alors que la «professionnalité» fait référence à la capacité d'évaluer sa pratique éducative, le «professionnisme» est davantage la quête d'autonomie et de reconnaissance sociale d'un groupe. En conséquence, on peut

dégager de ce préambule que le milieu de l'éducation québécois semble souffrir quelques caractéristiques qui s'imbriquent au processus de professionnalisation.

Conséquemment, l'encadrement professionnel est ce qui semble être le moins élaboré en regard des cadres de formation et d'évaluation en enseignement. L'insertion sociale du professionnel dans la société n'est pas réalisée par l'entremise d'un ordre professionnel tout comme le contexte de pratique n'est pas encadré par ce même ordre. Conséquemment, l'absence d'un droit de regard d'une entité neutre sur la formation et sur l'accréditation des membres et sur la mise en place d'un code éthique nuit au statut social (Lemosse, 1989, dans Carboneau, 1993). La rigueur instaurée ainsi par la collégialité entre les unités de formation universitaire et les ordres professionnels de même que l'encadrement assuré par un ordre professionnel au moment de l'insertion professionnelle et après celle-ci peuvent alors être d'une moindre efficacité dans un contexte ne remplissant pas les conditions précédemment énumérées. Le processus de professionnalisation ne rejoint alors que la vision des chercheurs français et ne satisfait pas l'entièreté des conditions qui mènent à la reconnaissance d'une profession. Cet état de fait est cependant observable, au Québec, en ce qui concerne la profession d'enseignant. C'est ainsi pourquoi nous tentons de vérifier si l'absence d'un encadrement corporatif en enseignement peut être une des pistes qui aideraient à comprendre les différences entre la structuration de l'identité professionnelle en enseignement et la structuration de l'identité professionnelle au sein d'autres programmes de formation professionnelle.

2.1.1 La professionnalisation : un concept polysémique

En plus du débat que se livrent les approches francophones et anglo-saxonnes, on constate que le mot professionnalisation présente un caractère polysémique, relevant d'une intention sociale et d'une forte charge idéologique. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs documenté ce fait : Melyani, (1995), Lang (2001), Hofstetter (2005), Mukamurera (2005), Wittorski (2008) et Bagnoud (2011). Pour Bagnoud (2011), le concept de professionnalisation est polysémique en raison du fait que plusieurs acteurs l'emploient et le traitent en fonction des sphères d'activité dans lesquelles ils œuvrent. À cet égard, Tardif et

Lessard (2000) et Lang (2001) parlent de *rhétoriques* attribuables aux différentes valeurs et significations qui peuvent amener une confusion dans l'utilisation du concept. Pour Melyani (1995), la complexité et l'ambiguïté liées au concept de professionnalisation et à ses déclinaisons (profession, «professionnalité», professionnalisme) entrouvrent la possibilité de justifier une multitude d'approches et de niveaux d'analyse. À lui seul, cependant, Wittorski (2008, p. 5) résume bien l'essentiel de la problématique que représente le caractère polysémique du concept de professionnalisation :

On peut dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome («professionnalisation-profession»), l'accompagnement de la flexibilité du travail («professionnalisation-efficacité du travail») et le processus de «fabrication» d'un professionnel par la formation («professionnalisation-formation»). Loin de s'articuler, ces significations s'opposent et font donc débat social.

Bien que le concept de professionnalisation soit d'emblée reconnu comme étant polysémique, il n'en demeure pas moins que les composantes de ce même concept sont, *in fine*, relativement homogènes au sein des diverses approches qui ont tenté de définir la portée de ce mot. Conséquemment, nous présentons maintenant en quoi consiste la professionnalisation et de quelle façon les concepts de «professionnalité» et de «professionnisme» (Bourdoncle, 1991) s'articulent autour d'elle.

2.1.2 Les assises de la formation professionnelle des enseignants

La formation des futurs enseignants s'articule autour du concept de professionnalisation. À cet égard, le MEQ (Gouvernement du Québec, 2001a, p.38) mentionne que ce concept englobe deux ordres complémentaires, mais distincts (Lang, 1999) : la «professionnalité», processus interne qui permet de désenclaver les savoirs théoriques des savoirs d'expérience (Bourdoncle, 1991, Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Lang, 1999; Beckers, 2004; Jorro, 2005; Uwamariya et Mukamurera, 2005; Lenoir, 2007), et le «professionnisme», processus externe dont l'objet est la reconnaissance d'un statut social distinct dans la division du travail (Bourdoncle, 1991; Lang, 1999; Lenoir, 2004; Vanhulle et Lenoir, 2005, dans Van der Maren et Yvon, 2009). Dans cette optique, nous faisons le point

sur les concepts de professionnalisation, de «professionnalité» et de «professionnisme». Cette entrée en matière permet ainsi de camper les notions de professionnalisation et de profession, ce qui amène à mieux saisir les enjeux liés à la reconnaissance sociale de toute profession et de comprendre le contexte dans lequel une profession, à juste titre, peut être reconnue comme telle. Le milieu de l'enseignement, souvent en mal de reconnaissance, brigue le terme de profession sans pour autant s'assujettir de toutes les contraintes liées à ce statut. Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous tentons de faire émerger les différences entre la structuration de l'identité professionnelle en enseignement et la structuration de l'identité professionnelle au sein d'autres programmes de formation professionnelle qui travaillent en collégialité avec un ordre professionnel. En ce sens, une possible dénaturation du développement de l'agir professionnel, notamment en ce qui concerne les cadres de formation et d'évaluation appliqués en fonction de l'approche par compétences, pourrait être intéressante à mettre en lumière. Il serait aussi à propos de vérifier dans quelle mesure certains problèmes, quand vient le temps de passer du statut d'étudiant à celui de professionnel, pourraient être liés au développement de l'identité professionnelle. À cet égard, la prochaine section sert à présenter dans quelle mesure les cadres de formation et d'évaluation en enseignement contribuent au développement de l'identité professionnelle, notamment dans l'accompagnement des jeunes enseignants en formation, dans l'évaluation globale de leurs compétences effectives au sortir de la formation et lors de l'insertion professionnelle de ces derniers dans les premières années de pratique. Il sera entre autres possible d'apprécier la nature de la dichotomie entre le besoin de reconnaissance du milieu de l'enseignement et le traitement parfois inégal de certains éléments d'une formation professionnalisante tels que présentés à travers les écrits scientifiques portant sur le sujet et tels qu'appliqués en enseignement

2.1.3 La professionnalisation : visions anglo-saxonne et française

Définie au début du 20^e siècle par les Anglo-Saxons comme «un processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service» (Wittorski, 2008, p. 2), la professionnalisation tire son origine de la sociologie états-unienne fonctionnaliste. En ce sens, Wittorski (2008, p. 6) écrit :

Cette thèse considère que les professions sont nécessairement libérales et au service des personnes pour le bien commun, elles ont 4 dimensions : elles possèdent une base de connaissances, elles satisfont l'intérêt général, elles possèdent un code éthique, elles font l'objet d'une rétribution.

Cependant, l'approche fonctionnaliste fut l'objet de maintes critiques, car on lui reprochait de ne pas tenir compte de la dimension politique. À cet égard, les critiques les plus virulentes provenaient des tenants de l'approche interactionniste qui, eux, considéraient une profession comme présentant deux propriétés clés: «[...]une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile)» (Paradeise, 2003, p. 27, dans Wittorski, 2008). Wittorski (2008, p.18) présente ainsi les quatre idées que défendaient les interactionnistes :

- les membres d'une même activité de travail ont tendance à s'auto organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire, et à se protéger de la concurrence ;
- la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite ;
- les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance. La dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;
- les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales, tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

Or, au-delà du débat anglo-saxon, on peut constater que les travaux francophones multiplient les désaccords avec les conceptions des mots profession et professionnalisation tels que présentés dans la littérature scientifique anglo-saxonne et que ces désaccords sont observés par certains chercheurs (Bourdoncle, 1991, 1993; Perrenoud, 1993, 1994; Melyani, 1995). L'enjeu, selon Wittorski (2008), est davantage la reconnaissance de soi dans l'environnement pour une meilleure place dans une hiérarchie étatique. Bourdoncle (1993) juge d'ailleurs la définition anglo-saxonne du mot profession comme trop précise pour qu'aucune activité ne puisse être considérée comme professionnelle dans l'univers de la francophonie. Bourdoncle (2000, dans Wittorski, 2008, p.19), en associant le mot

professionnalisation à la profession d'enseignant, en distingue minimalement cinq objets de sens :

- la professionnalisation de l'activité. C'est lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite, mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus universitaires. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par «l'universitarisation» de sa formation professionnelle;
- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité. Celle-ci passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité;
- la professionnalisation des savoirs. Les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité;
- la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle;
- la professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

Le débat entre Francophones et Anglo-Saxons met en lumière la difficile interprétation qui peut être faite du concept de professionnalisation. Processus par lequel une activité devient une profession libérale dans la foulée d'un idéal de service pour les uns et recherche d'une reconnaissance sociale menant à l'exercice d'une profession pour les autres, il n'en demeure pas moins que le mot est chargé de sens et qu'il revêt une signification particulière selon l'approche employée pour le décrire.

2.1.4 De profession à professionnalisation : une nécessaire distinction

Les écrits portant sur le concept de professionnalisation sont largement documentés dans le milieu de la littérature scientifique. Cependant, bien que la professionnalisation soit un processus qui fasse relativement consensus quant à ses composantes, il n'en demeure pas moins que certains auteurs laissent entendre que la professionnalisation de l'enseignement

peut parfois être considérée davantage de l'ordre de la volonté que de celui de la réalité, d'autant plus si on utilise le vocable profession (Lemosse, 1989; Mukamurera, 2004). Dans cette foulée, Lemosse (1989, dans Carbonneau, 1993, p.35) identifie quatre dimensions d'une profession regroupant des caractéristiques communes à toutes les professions :

- 1) *L'acte professionnel*. Une profession est caractérisée par un acte spécifique impliquant une activité intellectuelle; il est de nature altruiste et est rendu sous forme de service.
- 2) *La formation*: Le professionnel reçoit une longue formation universitaire, le plus souvent de nature scientifique.
- 3) *Le contexte de pratique*. Le professionnel exerce sa profession de manière autonome et responsable.
- 4) *L'insertion sociale*: L'insertion du professionnel dans la société se fait par l'intermédiaire d'une association (ordre ou corporation) à l'identité forte. Cette association a droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres, leur impose un code d'éthique et est garante de leur statut social.

Comme le fait remarquer Carbonneau (1993), les deux premières dimensions peuvent s'appliquer sans trop de heurts au milieu de l'enseignement au Québec, mais les deux dernières ne s'y prêtent d'aucune façon. En effet, le contexte de pratique, largement politisé et administratif, ne peut s'exercer de façon autonome, tandis que l'insertion sociale est minée par le trop grand nombre de membres, ce qui dévalorise le statut de profession.

Toujours selon Lemosse (1989, dans Carbonneau, 1993), la réponse à la reconnaissance sociale ne doit pas se chercher en regard du vocable de profession, plus descriptif, mais plutôt en regard du processus de professionnalisation. À ce titre, Carbonneau (1993) mentionne que pour assurer la légitimité de la professionnalisation, trois ordres doivent être impliqués : les décideurs, les formateurs d'enseignants et les enseignants eux-mêmes. Les buts poursuivis par la professionnalisation seraient respectivement, pour chacun des ordres : 1° une meilleure performance du système scolaire; 2° une réorientation des facultés d'éducation vers un modelage des secteurs professionnels en fonction d'un enseignement articulé autour de la recherche et de la pratique; 3° une bonification du statut social.

Dans un autre ordre d'idées, il est ici important de comprendre que le milieu de l'enseignement, comme explicité précédemment, tente par tous les moyens d'atteindre un statut propre à toutes les professions ainsi reconnues. Il est cependant d'ores et déjà possible d'avancer que cette reconnaissance ne peut s'opérer complètement que par le respect des dimensions propres à une profession. En ce sens, lorsque l'on fait référence au vocable profession pour décrire le «travail» des enseignants, nous sommes davantage dans la logique française où profession et métier s'entremêlent, apportant une inévitable confusion lexicologique. Comme le mentionnent d'ailleurs les chercheurs de la francophonie, le vocable professionnalisation est davantage approprié parce qu'il renvoie à ce qui importe le plus : la reconnaissance sociale. Cependant, une véritable profession, si elle veut être reconnue pour ce qu'elle est, doit satisfaire à certaines conditions (Lemosse, 1989, dans Carbonneau, 1993). L'une de ces conditions, qui a été discutée dans le chapitre précédent et qui fait défaut dans le milieu de l'enseignement, est l'encadrement par un ordre professionnel. Il serait intéressant de constater dans quelle mesure un droit de regard d'une association professionnelle sur la formation en enseignement pourrait garantir un meilleur encadrement de la formation universitaire et des modalités d'évaluation des programmes de formation, notamment par le biais d'une évaluation unique que tous les futurs membres devraient réussir pour recevoir leur accréditation. De plus, on pourrait hypothétiquement avancer que la présence d'une association professionnelle réunissant des paramètres d'encadrement similaires à ceux d'un ordre professionnel faciliterait grandement l'insertion professionnelle des nouveaux membres, notamment en ce qui concerne les formes de soutien offert à ceux-ci comme le mentorat, par exemple (Corriveau, 1999a, 1999b; Gervais, 1999; Angelle, 2000; Barette, 2000; Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke, 2002; COFPE, 2002; Céré, 2003; Gold, 2003; Nault, 2003, 2004; Beckers et al., 2004; Dion-Desjardins, 2004; Ingersoll, 2004; Mukamurera, Dezutter et Uwamariya, 2004; Smith et Ingersoll, 2004; Martineau et Portelance, 2005; Martineau et Vallerand, 2006; Ndoreraho et Martineau, 2006; OEEO, 2008).

2.2 La professionnalisation de l'enseignement : définitions

Partant de la logique que la professionnalisation de l'enseignement est le processus qui mène à la reconnaissance de la profession d'enseignant (Legault, 2007), il apparaît

conséquent de dresser le portrait que la littérature scientifique en fait. Dans un premier temps, nous présentons les diverses conceptions qui émergent quant à ce qu'est la professionnalisation pour enchaîner avec les deux principales logiques qui la représentent : la «professionnalité» et le «professionnisme» (Bourdoncle, 1991, 1993, repris dans Bélanger, Lessard et Perron, 1993; Lessard, 2000; Gouvernement du Québec, 2001a; Mukamurera, 2004, 2005; Wittorski, 2008; Grossman, 2009).

2.2.1 L'approche anglo-saxonne

Contrairement aux chercheurs français qui conçoivent la professionnalisation comme un processus, les Anglo-Saxons estiment que la professionnalisation n'est qu'une quête de reconnaissance et de statut par un groupe partageant des caractéristiques liées à leur emploi qui sont similaires. Perron, Lessard et Bélanger (1993, p. 6) définissent en ce sens la perception anglo-saxonne en ce qui a trait au concept de professionnalisation :

[...] la professionnalisation est d'abord une quête de reconnaissance et de statut par un groupe occupationnel dont l'idéologie s'inspire pour une bonne part de l'ensemble des caractéristiques associées aux professions établies, notamment aux professions libérales. Les professions sont, dans cette approche, perçues comme essentielles dans une société hautement différenciée, aux prises avec des impératifs fonctionnels de plus en plus complexes.

Bourdoncle (1993) abonde dans le même sens en mentionnant que les enjeux de la professionnalisation s'inscrivent dans une logique économique et de lutte de pouvoir dans les groupes professionnels, avec comme but la régulation du marché.

Dans cette optique, il est justifié d'avancer que la professionnalisation de l'enseignement, comme le fait remarquer Van der Maren (1993), est ainsi reléguée au statut de métier quasi professionnel. Comme nous l'avons énoncé plus tôt, la professionnalisation, selon l'approche anglo-saxonne, ne peut s'appliquer au contexte enseignant, notamment en ce qui concerne l'insertion sociale et le contexte de pratique (Carbonneau, 1993).

2.2.2 La professionnalisation: un processus

La professionnalisation de l'enseignement est réalisable si on la considère comme un processus (Bourdoncle, 1991, 1993; Carbonneau, 1993; Bélanger, Lessard et Perron, 1993; Perrenoud, 1994; Gohier, 2001; Hofstetter, 2005). À cet égard, il faut préciser que ce processus exige la mise en place de certaines composantes ainsi que le recours à différentes attitudes afin d'en assurer la validité.

Pour Bélanger, Lessard et Perron (1993), ce processus en est un qui est constitué de la somme des démarches et des contenus qui font progresser vers le développement des compétences requises pour exercer les métiers de l'enseignement. Selon Perrenoud (1993, p. 66), la professionnalisation requiert sept aspects :

- a) contrôle et supervision par des pairs, de même formation, voire de même statut;
- b) capacité collective d'autoorganisation de la formation continue et prise en charge par une corporation;
- c) autonomie, responsabilités et risques assumés personnellement, donc une éthique;
- d) travail en équipe ou en concertation;
- e) mise à jour constante des savoirs et des compétences (pratique réflexive);
- f) moyens d'avoir une certaine distance au rôle, d'un rapport stratégique à l'organisation;
- g) identité professionnelle claire, alimentée par une culture intellectuelle commune.

Généralement décrite comme la capacité de développer des compétences afin de les mobiliser au bon moment en contexte, notamment des compétences théoriques, méthodologiques, d'ingénierie pédagogique, sémiotiques et éthiques, la professionnalisation fait appel à la pratique réflexive (Bourdoncle, 1991, 1993; Bélanger, Perron et Lessard, 1993; Perrenoud, 1993, 1994, 2001; Melyani, 1995; Gohier, 2001; Beckers, 2004; Mukamurera, 2004; Hofstetter, 2005; Jorro, 2005; Mukamurera et Gingras, 2005; Wittorski, 2005, 2008; Grossmann, 2009; Bagnoud, 2010; Piot, 2010). En ce sens, nous proposons, à la page suivante, la figure 2.1 (Piot, 2010) qui schématise le processus de professionnalisation. Ce

schéma permet de comprendre que le processus de professionnalisation, pour les métiers adressés à autrui, se construit en fonction de cadres théoriques précis. Le référentiel de compétences de la profession agit ainsi à titre de médiateur entre l'organisation du travail (gestes professionnels, compétences professionnelles, procédures et normes pour conduire l'activité, pratique réflexive, régulation des activités, etc.) et la construction identitaire professionnelle (développement personnel, engagement, sentiment d'efficacité, dimension cognitive de l'activité, dimension émotionnelle de l'activité, etc.). Il en résulte une compréhension de l'articulation entre le vécu de formation et le vécu personnel dans une dynamique professionnelle qui sert le développement de l'identité professionnelle et des compétences professionnelles du sujet, notamment lors du passage du statut d'étudiant à celui de professionnel, c'est-à-dire lors de l'insertion professionnelle.

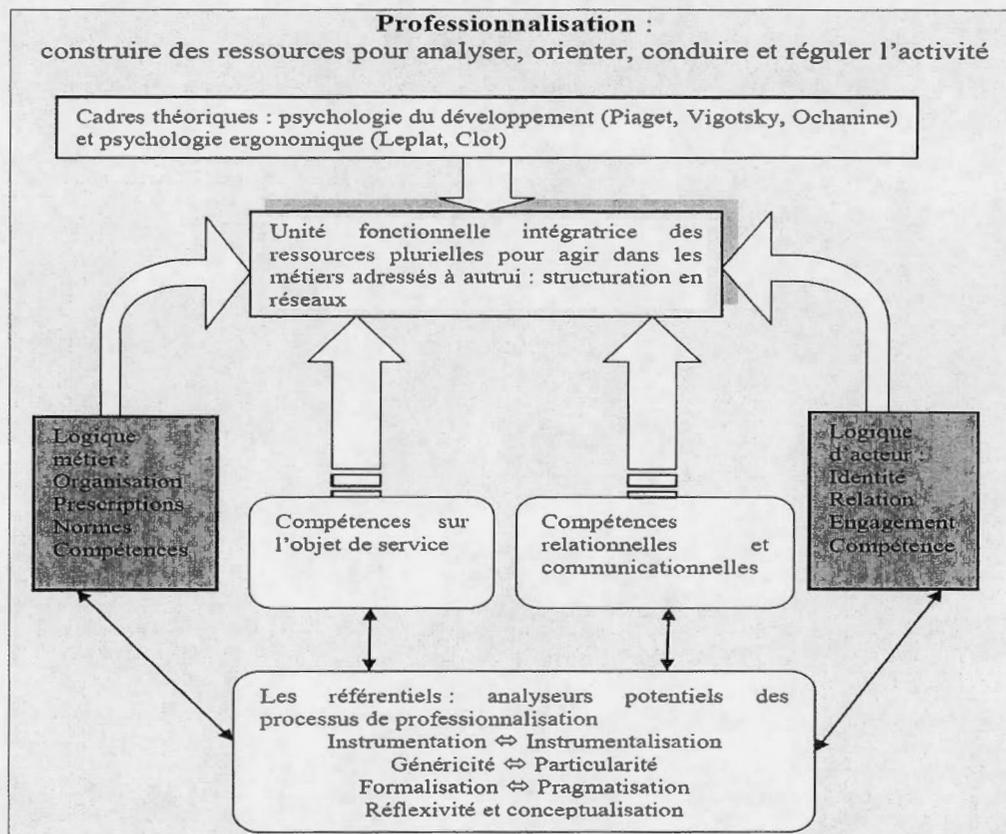


Figure 2.1 : Modélisation du cadre épistémologique : genèse et développement des ressources pour agir dans les métiers adressés à autrui (Piot, 2010, p. 6)

Dans un autre ordre d'idées, il a été avancé plus tôt que deux logiques représentaient le processus de professionnalisation au Québec : la «professionnalité» et le «professionnisme» (Bourdoncle, 1991). Cette logique de professionnalisation est d'ailleurs à la base même de la conception des cadres de formation initiale en enseignement au Québec et du référentiel de compétences qui en découle, tel que présenté par le MEQ, en 2001. Nous allons tenter de définir ce que sont la «professionnalité» et le «professionnisme» tout en présentant en quoi ces deux logiques peuvent paraître incomplètes en regard du processus de professionnalisation.

2.3. Distinctions : la «professionnalité» et le «professionnisme»

La «professionnalité» et le «professionnisme» étant d'un point de vue étymologique de nature similaire et pas encore élevés au rang de néologismes, il est ici indiqué de définir dans quelle optique chacun des deux concepts doit être compris. Le premier fait référence aux savoirs et capacités qui sont mis à contribution dans l'exercice professionnel, tandis que le second fait davantage appel au besoin de reconnaissance sociale d'une profession.

2.3.1 La «professionnalité»

La «professionnalité», selon Legendre (2005, p.1088), «concerne les caractéristiques objectives et subjectives d'une profession». Loin d'être suffisamment étayée, cette définition mérite que l'on s'y penche de plus près. Pour Bourdoncle (1991), la professionnalisation trouve sa logique dans trois concepts : la «professionnalité», le «professionnisme» et le professionnalisme. Pour les visées de notre recherche, notons que seuls les concepts de «professionnalité» et de «professionnisme» sont abordés.

Pour Bourdoncle (1991), «la professionnalité» correspond à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et capacités qui sont mis à contribution dans l'exercice professionnel. En ce sens, ses propos sont repris régulièrement dans la littérature scientifique (Melyani, 1995; Tardif et Lessard, 1999; Beckers, 2004; Mukamurera, 2004; Jorro, 2005; Mukamurera et Gingras, 2005; Lenoir, 2007; Grossmann, 2009). En guise de comparaison,

Tardif et Lessard (1999, dans Lenoir, 2007) mentionnent que les enseignants doivent être des acteurs engagés dans une démarche individuelle et collective d'analyse et de développement de leurs compétences. Pour sa part, Jorro (2005) décrit la «professionnalité» comme la capacité à s'évaluer et à agir dans l'optique du développement de ses capacités, tandis que Beckers (2004) avance l'idée de praticien réflexif.

En définitive, la «professionnalité» implique la capacité à évaluer sa pratique éducative. La notion de pratique réflexive prend son sens à travers le processus qui permet aux enseignants de construire les compétences nécessaires pour exercer leur profession. Gaudreau et al., (1999, dans Grossmann, 2009), insistent d'ailleurs sur la nécessité que l'accès à la professionnalisation ait comme assises l'efficacité, l'autonomie et la responsabilité. Comme nous l'avons indiqué plus haut, certains auteurs considèrent la «professionnalité» comme la capacité des individus à analyser le niveau de leurs compétences et de s'immiscer dans une démarche individuelle et collective d'amélioration de ces mêmes compétences (Bourdoncle, 1991, Melyani, 1995; Tardif et Lessard, 1999; Beckers, 2004; Mukamurera, 2004; Jorro, 2005; Mukamurera et Gingras, 2005; Lenoir, 2007; Grossmann, 2009). En ce sens, le parcours de formation des enseignants québécois les conduit, après quatre années à l'université, sur le marché du travail. Par la suite, pour ce qui est du «devoir de l'enseignant de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle» (Loi sur l'instruction publique), seul un Article (Article 22) de cette même loi en fait mention, sans pour autant définir la teneur de ces «mesures appropriées». Cette constatation nous pousse à rappeler les exigences en ce qui concerne le développement de l'identité professionnelle, en termes de formation et d'évaluation, auxquelles sont assujettis les programmes de formation chapeautés par un ordre professionnel. Les paramètres de formation continue qui sont définis par chaque ordre professionnel, pour tous les professionnels en exercice, incitent non seulement les nouveaux professionnels à s'engager rapidement dans une démarche d'amélioration des compétences professionnelles, dont la nature est clairement établie et le nombre d'heures obligatoires, mais aussi les futurs praticiens.

2.3.2 Le «professionnisme»

Afin de bien comprendre ce qu'implique le «professionnisme» et ce qui en découle, il nous apparaît approprié d'avancer la perception qu'en a Bourdoncle (1991, p. 76) :

On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique commune, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice.

Conséquemment, le «professionnisme», comme le mettent en lumière Tardif et Lessard (2000, dans Wittorski, 2008), implique la notion de rhétorique comme une dimension essentielle de la professionnalisation. Cette rhétorique, c'est le discours d'un groupe occupationnel dans sa recherche d'autonomie et de reconnaissance sociale (Tardif et Lessard, 2000; Mukamurera et Gingras, 2005). Lenoir (2007) abonde dans le même sens en affirmant que le «professionnisme» est la capacité de mobiliser son soi professionnel au sein de l'axe praxique, selon la dimension de l'agir et de l'identité professionnelle.

De façon quelque peu ironique, le «professionnisme» rejoint d'une certaine manière la définition que font les Anglo-Saxons du concept de professionnalisation, s'éloignant ainsi d'une façon quasi inconsciente du processus de professionnalisation tel que présenté à travers la logique derrière la «professionnalité». Or, une des avenues exploitées afin de rendre légitime la notion de profession en regard du processus de professionnalisation est d'exprimer le «professionnisme» à l'aide d'une pièce maîtresse qui confère un statut certain à toutes professions. Cet outil est d'ailleurs à la base des cadres de formation et d'évaluation d'une grande majorité de professions reconnues ou qui aspirent à le devenir : le référentiel des compétences professionnelles.

Comme il est possible de le constater, la professionnalisation, selon les angles de la «professionnalité» et du «professionnisme», est un concept qui renvoie aux gestes professionnels appropriés qui doivent être posés dans l'exercice de la pratique professionnelle (Bourdoncle, 1991, 1993; Melyani, 1995; Tardif et Lessard, 1999; Beckers, 2004;

Mukamurera, 2004; Jorro, 2005; Mukamurera et Gingras, 2005; Lenoir, 2007; Grossmann, 2009). De plus, la professionnalisation assure la reconnaissance sociale (Tardif et Lessard, 2000; Mukamurera et Gingras, 2005). Cependant, cette reconnaissance sociale ne peut être effective que dans la mesure où chaque membre d'une profession a reçu une certification attestant d'un ensemble de compétences dûment maîtrisées, compétences identifiées dans un référentiel de compétences. Dans cette mesure, certains éléments que nous avons documentés précédemment relativement à la situation en enseignement, comme le taux de déperdition professionnelle, les cadres de formation et d'évaluation des programmes universitaires en enseignement ainsi que la qualité de l'encadrement reçue au moment de l'insertion professionnelle et après celle-ci, méritent que nous nous penchions sur la contribution d'un ordre professionnel dans le contexte du développement d'une identité professionnelle. La professionnalisation semble être possible, mais celle-ci s'exprimerait peut-être différemment par le biais d'une collaboration entre les entités de formation universitaire et les milieux qui accueillent les nouveaux professionnels (Gauthier et Mellouki, 2006), collaboration assurée par la présence d'une association professionnelle forte similaire à ce que l'on retrouve au sein des ordres professionnels. Cet encadrement corporatif fait cependant défaut en enseignement. Ainsi encadrée, la formation en enseignement disposerait peut-être d'un lot d'outils et de mécanismes encore plus diversifiés qui lui permettraient de répondre encore mieux aux impératifs liés aux exigences du milieu. De plus, en fonction des données sur la déperdition professionnelle au sein d'autres professions, il est possible d'avancer, notamment, que le recours à un examen unique garantirait une homogénéité au niveau des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, l'une des conditions essentielles à la reconnaissance réelle d'une profession.

Ainsi, on constate que les deux logiques présentées plus haut et qui constituent les axes centraux du MELS en matière de professionnalisation ne semblent pas satisfaire toutes les caractéristiques qui sont identifiées à travers la littérature scientifique comme nécessaires à la réussite de la professionnalisation comme processus menant à la reconnaissance d'une profession. En effet, on remarque l'absence d'un encadrement corporatif lors de la phase d'insertion sociale dans la société de même qu'un rapport plus ou moins élevé des nouveaux praticiens en regard d'un code d'éthique professionnel. Le processus de professionnalisation

peut ainsi nous apparaître comme incomplet, car aucune entité neutre n'ayant aucune affiliation avec le MELS n'a droit de regard sur la formation, sur l'évaluation et sur l'insertion sociale des nouveaux professionnels. La qualité du «produit» n'est ainsi pas contrôlée de façon impartiale. Dans cette perspective, nous aimerions rappeler qu'une collégialité existe entre de nombreuses unités de formation professionnelle et des ordres professionnels et que cette collaboration entre les deux leur permet de déterminer des gestes significatifs qui peuvent être contrôlés tout au long de la formation, notamment dans l'optique du développement d'une identité professionnelle.

2.4 L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est une des finalités de la formation universitaire professionnalisante. Cette insertion professionnelle est normalement facilitée grâce au développement d'une identité professionnelle forte. Comme nous l'avons présenté dans la problématique, celle-ci est nettement préoccupante en enseignement, le milieu perdant entre 15 et 20% de ses nouveaux professionnels dans les cinq premières années d'exercice (Martel, Ouellette et Ratté, 2003). Martineau (2006) affirme d'ailleurs que la problématique de l'insertion professionnelle en enseignement est consensuelle au sein de la littérature scientifique. En ce sens, il nous apparaît essentiel de définir ce qu'est l'insertion professionnelle.

2.4.1 L'insertion professionnelle: définition

Dufour (2009, p. 8) propose une définition de l'insertion professionnelle qui est somme toute bien vulgarisée: «[...] fait référence à la délicate transition lorsque l'étudiant fraîchement diplômé fait ses premiers pas dans la vie professionnelle.» L'insertion professionnelle est également conçue comme un processus transitionnel entre la formation initiale et la pratique professionnelle (Baillauquès, 1990; Zeichner et Gore, 1990, dans Bourque et al., 2009) qui implique une relation entre des acteurs sociaux et des institutions dans un jeu complexe de stratégies, d'expériences et de cultures professionnelles (Bordigoni, Demazière et Mansuy, 1994, dans Bourque et al., 2009). Cette dernière définition est

d'ailleurs souvent reprise par les auteurs de la littérature, dont Martineau et Vallerand (2005), Vallerand, Martineau et Bergevin (2006), Akkari, Solar-Pelletier et Heer (2007) et Karsenti et al. (2008). On présente aussi l'insertion professionnelle comme un processus de transformation identitaire (Martineau et Corriveau, 2000, dans Martineau, 2003). Selon Lamarre (2003, 2004), l'insertion professionnelle est une expérience de vie au travail impliquant un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession. L'OEEO (2006) la décrit comme une période de croissance professionnelle continue et rapide. Terminons avec Legendre (2005, p. 778) qui, à l'instar de Mukamurera (2005), définit l'insertion professionnelle comme «le premier processus d'intégration dans un emploi». On constate que l'insertion professionnelle est non seulement un processus de développement professionnel et personnel, mais également une recherche d'identité qui s'effectue conjointement avec la difficile acclimatation à la profession.

2.4.2 L'insertion professionnelle: l'autre réalité

Loin de suffire, les définitions fournies plus haut sont avant tout techniques et ne traduisent pas à elles seules la façon d'aborder le concept d'insertion professionnelle. On note que les définitions de l'insertion professionnelle font également référence, en enseignement, à une réalité fort différente. On la présente notamment comme une «phase propice au décrochage» (Karsenti et al., 2008), un moment pénible (Martineau, 2006), un baptême du feu (Nault, 2003) ou une période de «survie» souvent traumatisante, où le nouvel enseignant vit le choc de la réalité (Talbert et al., 1992, dans Dufour, 2009; Héту, Lavoie, et Baillauquès, 1999, dans Dufour, 2009; Tardif, 2001; Mukamurera, 2008). Ndoreraho et Martineau (2006) la positionnent comme une phase particulièrement ardue de la carrière d'un enseignant. C'est ainsi qu'il est possible d'avancer que l'insertion professionnelle est à ce point importante qu'elle a un impact majeur sur le devenir des nouveaux enseignants. Il serait intéressant de présenter dans quelle mesure les mécanismes d'insertion professionnelle tels que ceux mis en place par les différents ordres professionnels sous l'égide desquels une multitude de formations professionnalisantes ont été suivies sont présents en enseignement. La culture professionnelle devant être construite en cours de formation et poursuivie lors de l'insertion

professionnelle, tout comme l'encadrement professionnel et l'accompagnement en début de carrière, tel que cela est vécu ailleurs, au niveau des professions qui ont su développer une culture professionnelle forte, sont autant d'éléments qui méritent notre attention afin de bien camper dans quel contexte l'identité professionnelle est définie en enseignement.

2.4.3 L'insertion professionnelle: une période temporelle de travail

Selon Huberman (1989, dans Lebel et Bélair, 2007), la période d'entrée sur le marché du travail, qu'il nomme années de tâtonnement et de survie, s'échelonne sur une période variant de 12 à 36 mois. Cette période de temps serait ainsi déterminante quant à la volonté des nouveaux enseignants de demeurer en poste ou d'abandonner la profession. Cependant, malgré le fait que Huberman soit régulièrement cité par les auteurs de la littérature scientifique, il n'en demeure pas moins que la durée de l'insertion professionnelle ne fait pas tout à fait consensus auprès de ceux qui ont tenté de la situer sur un continuum (Ndoreraho et Martineau, 2006). À cet égard, certains auteurs avancent qu'elle s'étale sur une période de 7 ans (Vonk et Schras, 1987, dans Karsenti et al., 2008) ou d'une à cinq années (Baillauquès et Breuse, 1993, dans Ndoreraho et Martineau, 2006). En fonction des différentes études qui ont abordé la question, il en a été conclu que la durée moyenne d'insertion professionnelle prenait cours sur une période de cinq ans, même si celle-ci demeure variable au Québec (Ndoreraho et Martineau, 2006). En outre, la durée de l'insertion professionnelle, comme le mentionne le COFPE (2002, dans Martineau et Vallerand, 2005) serait influencée par différentes variables:

- 1° la qualité de la formation initiale reçue;
- 2° le degré de compétence atteint à la fin de la formation;
- 3° l'encadrement obtenu au cours des stages;
- 4° les mesures de soutien présentes dans le milieu d'insertion;
- 5° les caractéristiques personnelles de l'enseignant débutant (personnalité, capacité d'adaptation, motivation, dynamisme, maturité).

2.4.4 L'insertion professionnelle: une expérience de vie professionnelle

Comme le mentionnent Vallerand, Martineau et Bergevin (2006), l'insertion professionnelle doit être envisagée selon deux axes. Le premier s'exprime en fonction de la durée de celle-ci, que nous avons définie dans la section précédente, tandis que le second prend racine en regard de l'expérience de vie professionnelle (Lamarre, 2004). Dans cette optique, la durée de l'insertion professionnelle ne se définirait plus en termes de durée, mais bien en fonction du vécu subjectif du débutant et des choix de trajectoires professionnelles privilégiées par ce dernier (Martineau et al., 2005; Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006) ou lui étant imposées (Mukamurera, 1998, 1999, 2008). En ce sens, ce qui définit la période d'insertion professionnelle reposerait davantage sur la qualité de la construction et de la consolidation des savoirs et des compétences, sur le développement du rapport aux autres, sur le développement de l'identité professionnelle et sur l'acquisition de la culture institutionnelle (Vallerand, Martineau et Bergevin, 2006). L'insertion professionnelle n'est ici plus considérée comme une période de temps, mais comme la somme des vécus professionnel, social et affectif (Martineau et al., 2005). Quel est l'apport des ordres professionnels en ce sens?

2.5 L'ordre professionnel : définition

Aux fins de cette recherche, nous privilégierons la définition qui est proposée par le Ministère de la Justice du Québec (2012), en conformité avec les définitions telles que présentées par l'Office des professions du Québec (2012) et le Conseil interprofessionnel du Québec (2012). Un ordre professionnel est donc un «Groupement professionnel, ayant une personnalité juridique, auquel sont affiliés les membres de la profession et bénéficiant de prérogatives étatiques telles que le pouvoir réglementaire et le pouvoir disciplinaire». Dans cette optique, il est important de préciser que l'emploi du calque *corporation professionnelle* (Ministère de la Justice, 2012) est une forme fautive, car celle-ci est impropre au sens d'ordre professionnel puisque «le terme *corporation* désigne en français l'ensemble des membres d'une profession, qu'ils soient ou non regroupés dans une organisation représentative» (Ministère de la Justice, 2012). Pour Gohier et al. (2001), un ordre professionnel est également un rapport à la société tandis que Tardif et Gauthier (1999), Desaulniers (2000) et

Jutras et al. (2005) le présentent comme la finalité du processus de professionnalisation. Jutras et al. (2005) mentionnent que l'ordre professionnel agit comme un tiers entre le gouvernement et les syndicats.

2.5.1 L'ordre professionnel : mission, rôles et responsabilités

Avant toute chose, précisons les conditions d'existence de tout ordre professionnel telles que présentées par l'article 25 du Code des professions (2012) :

1° les connaissances requises pour exercer les activités des personnes qui seraient régies par l'ordre dont la constitution est proposée;

2° le degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui seraient membres de l'ordre dans l'exercice des activités dont il s'agit, et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature;

3° le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner, par le fait notamment qu'elles leur dispensent des soins ou qu'elles administrent leurs biens;

4° la gravité du préjudice qui pourrait être subi par les gens recourant aux services de ces personnes par suite du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre;

5° le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.

Comme il est possible de le constater, un ordre professionnel doit partager un nombre de caractéristiques qui sont propres à sa condition d'existence. Ces caractéristiques, faut-il le rappeler, sont reconnaissables entre toutes dans la mesure où elles font référence aux assises d'une profession. Dans cette perspective, un nombre précis de professions est ainsi reconnu par l'Office des professions du Québec.

Selon l'Office des professions du Québec (2012), pas moins de 357 000 membres répartis à l'intérieur de 44 ordres professionnels sont répertoriés au Québec. Tous ces ordres professionnels sont «constitués conformément au Code des professions du Québec» (Office

des professions du Québec, 2012). Chaque ordre s'est ainsi vu confier le mandat, par l'État, de réglementer et de surveiller la pratique professionnelle dans un souci de protection du public. Dans cette mesure, les rôles et responsabilités imputables à tout ordre sont les suivants :

- 1) contrôler la compétence et l'intégrité de ses membres (vérification de la formation et des compétences requises pour l'exercice de la profession, code de déontologie);
- 2) surveiller l'exercice de la profession (vérification de la qualité des services du professionnel pouvant conduire à l'imposition de stages, de cours de perfectionnement ou à la limitation ou à la suspension du droit d'exercice);
- 3) réglementer l'exercice (adoption et application de règlements qui régissent l'exercice de la profession);
- 4) gérer le processus disciplinaire (syndic responsable de recevoir les plaintes du public et d'assurer le suivi);
- 5) favoriser le développement de la profession (formation continue, conception d'instruments de travail pour améliorer la qualité de l'intervention des membres, documents d'information à l'intention du public, participation à des débats de société);
- 6) contrôler l'exercice illégal de la profession et l'usurpation du titre (recours légaux, poursuites);
- 7) produire un rapport annuel (rapport des activités de l'Ordre qui sera ensuite déposé à l'Assemblée nationale).

2.5.2 L'Ordre professionnel des enseignants du Québec : un débat de longue date

C'est en 1998 que le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec demandait officiellement à l'Office des professions du Québec de se prononcer sur l'opportunité de constituer un Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants. Dans cette optique, en décembre 2002, l'Office des professions du Québec rendait son avis sur la question d'un probable Ordre des enseignants. Les deux questions principales de l'enquête étaient les suivantes :

- 1- Le milieu scolaire répond-il aux critères de création d'un ordre professionnel?

2- Permet-il une utilisation efficace des mécanismes professionnels?

Après une enquête exhaustive réalisée par internet et à laquelle avaient participé 82 répondants répartis à travers des intervenants majeurs dans le domaine (ministères, organismes et associations), plusieurs ordres professionnels de même que des membres du grand public, entre autres les parents, l'Office des professions du Québec ne recommandait pas la création d'un Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants : «Dans les circonstances, et misant sur la capacité du système d'éducation de se doter des mécanismes appropriés, l'Office ne juge pas opportun de recommander la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants» (Office des professions du Québec, 2002). Dans son avis, l'Office mentionnait, entre autres, que l'enseignement remplissait toutes les conditions de constitution d'un ordre et que, sans être une profession, l'enseignement était toutefois assimilable à une profession et que cette dernière était encadrée adéquatement par l'État. Or, malgré cet avis, l'Office terminait néanmoins en mentionnant que le système d'éducation, sans avoir besoin d'un ordre professionnel, bénéficierait à réaliser certains aménagements inspirés du système professionnel «afin que ceux-ci contribuent, avec l'efficacité que l'on reconnaît à ces mécanismes, à l'atteinte des objectifs de qualité de l'enseignement» (Office des professions du Québec, 2002). Parmi ces mécanismes, on retrouvait les conditions d'admission à l'exercice (meilleur suivi des enseignants actifs dans la pratique), l'évaluation (méthodes inspirées de l'inspection professionnelle, mais l'évaluation serait effectuée par des pairs) et la surveillance disciplinaire (absence de sanctions formelles dans les cas fautifs). L'Office faisait entre autres remarquer que, contrairement aux règles déontologiques d'un ordre professionnel, les enseignants n'avaient pas l'obligation de surveiller la pratique des autres collègues et de les dénoncer, dans le cadre d'un manquement. Ces conclusions nous amènent à croire que malgré l'avis défavorable de l'Office des professions du Québec sur la création d'un ordre professionnel en enseignement, il n'en demeure pas moins que certains facteurs propres à toute profession semblent faire défaut au milieu de l'enseignement et qu'il serait ainsi judicieux de jeter les bases d'une culture professionnelle qui s'inspire des ordres professionnels et qui contribue au développement d'une identité professionnelle forte.

Dans un autre ordre d'idées, une étude descriptive menée par Jutras et al. (2005) auprès de 2 236 enseignants du réseau scolaire québécois (4 000 répondants avaient été initialement sondés) a permis de constater que 72% d'entre eux s'affichaient en faveur de la création d'un ordre professionnel. Au nombre des motifs invoqués pour la création de cet ordre, on retrouvait :

1. Plus grande valorisation de la profession (81%);
2. Plus grande reconnaissance du travail (69%);
3. Plus grande valorisation de la formation continue (45%);
4. Plus grandes responsabilités éthiques des membres (38%);
5. Plus d'occasions de se rencontrer (26%);
6. Plus d'autonomie professionnelle (21%)
7. Plus de contrôle de la pratique (15%).

En 1997, un sondage Léger et Léger effectué pour le compte du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec donnait 76,1% d'enseignants pour la constitution d'un ordre professionnel (Ligneau, 1999, dans, Jutras et al., 2005). Cependant, deux autres sondages d'envergure furent menés pour le compte des centrales syndicales. L'un d'entre eux, par CROP, en 2002, pour le compte de la CSQ, faisait état que seulement 20% des enseignants se positionnaient pour la création d'un ordre professionnel, tandis qu'en 2004, un autre sondage de type référendaire organisé par les syndicats de l'enseignement (FSE) avançait que 94,7% des enseignants s'y opposaient (CSQ, 2004). À la lumière de ces informations, nous pouvons conclure qu'il semble difficile d'avoir un son de cloche fidèle aux aspirations réelles des enseignantes et enseignants en matière de création d'un ordre professionnel ou d'une entité similaire.

2.6 Formations universitaires régies par des ordres professionnels

Plusieurs professions s'appuient sur un référentiel de compétences afin de baliser la formation et le cadre d'évaluation pour former leurs futurs membres. Le recours à ce document permet d'uniformiser les gestes professionnels propres à la profession. De cette

façon, l'encadrement corporatif permet une régulation au niveau des compétences devant être maîtrisées à la fin de la formation de même qu'une uniformité en regard des divers programmes offerts dans les universités. L'arrivée sur le marché du travail, l'insertion professionnelle, devient par la suite effective et la transition entre le milieu de formation et le milieu d'exercice de la pratique est facilitée, notamment par l'influence et la contribution des ordres professionnels qui se sont assurés, tout au long de la formation universitaire, que les compétences, les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire, les savoir-agir et les attitudes que requiert la profession sont le reflet des composantes nécessaires à l'activité professionnelle réelle. Nous présentons donc, dans ce point, la définition de ce qu'est un référentiel de compétences pour ensuite en retracer les origines et enfin en arriver à la notion de compétences. Nous illustrerons, à ce titre, les composantes d'une formation universitaire régie par un ordre professionnel pour aboutir sur le concept d'insertion professionnelle.

2.6.1 Les composantes d'une formation universitaire professionnalisante

Les composantes d'une formation universitaire professionnalisante constituent les assises sur lesquelles repose cette dernière. Ces composantes sont avant tout ce qui distingue les formations universitaires qui conduisent à l'exercice d'une profession de celles pour qui telle n'est pas la finalité. Parmi elles, notons l'exigence de baser la formation à partir d'un référentiel de compétences, le recours à une approche par compétences et l'encadrement corporatif, dans la plupart des cas.

2.6.1.1 Le référentiel de compétences: définition

Dans la littérature scientifique, un référentiel de compétences est généralement décrit comme un outil ou un document qui précise les diverses compétences associées à une profession ou à une fonction particulière et les indicateurs permettant d'évaluer le niveau d'atteinte des compétences. Il permet de concevoir des plans de formation qui tirent leur origine en regard des attentes des milieux professionnels (Perrenoud, 1998a, 1999, 2001; Gouvernement du Québec, 2001a; Tardif, 2001; Maillard, 2003; Jorro, 2005; Bagnoud, 2006; Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (BIEF), 2007; Nagels et Le Goff, 2008; Parent, 2008; Philippot, 2008; Piot, 2010; Postiaux, 2010). Perrenoud (2001, p. 2) résume d'ailleurs bien l'essentiel des propos des différents auteurs qui se sont penchés sur la

conception à la base de tout référentiel de compétences : «Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire; fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation.»

Dans cette optique, on peut statuer que les référentiels de compétences sont des documents-cadres permettant d'établir les balises requises pour chaque profession. Ainsi identifiées, ces balises, répertoriées sous le vocable compétences, conduisent à l'élaboration des cadres de formation et d'évaluation qui permettent aux universités d'offrir des programmes de formation dont la finalité est l'atteinte de ces compétences à la fin de la formation et dont la maîtrise effective pourra être observée dans un contexte de pratique lié à l'emploi auquel la formation prépare.

Un référentiel de compétences s'inscrit également dans une logique qui sert trois agents : la personne en formation, le formateur et l'employeur. Pour la personne en formation, il se veut le cadre de référence menant, de façon logique et ordonnée, à l'évaluation des capacités théoriques et pratiques témoignant de la maîtrise ou non de compétences souhaitées et reconnues. Pour le formateur, c'est un outil objectif et uniforme qui guide le jugement évaluatif en regard d'une formation fonctionnelle et standardisée. Finalement, le référentiel est, pour l'employeur, un précieux outil qui se veut un critérium d'embauche des plus impartiaux (Piot, 2006). En ce sens, les référentiels de compétences, comme le mentionnent Perrenoud (1998) et Paquay (2004, dans Jorro, 2005), constituent une formidable porte d'entrée pour faire éclore un dialogue professionnel entre les divers intervenants concernés par son utilisation.

Cependant, un référentiel de compétences demeure un outil variable tant dans sa conception que dans le temps. Généralement au service d'une idéologie et d'impératifs professionnels, il est souvent une construction culturelle (Perrenoud, 2001; Piot, 2010) de laquelle il est important de se distancier afin d'en faire une critique exhaustive de façon régulière. Souvent critiqués en raison de leur langage abscons et de leur abstraction (Maillard, 2003; Le Boterf, 2008), il s'impose comme primordial que les référentiels de compétences soient conçus dans un souci d'authenticité, qu'ils adoptent un langage clair et accessible à tous et qu'ils s'inscrivent dans le sens réel d'une activité professionnelle (Perrenoud, 1996,

2001; Le Boterf, 1998, 2005; Maillard, 2003; Bagnoud, 2005; Gauthier et Mellouki, 2006; Nagels et Le Goff, 2008). Comme le mentionne Parent (2008), la mise en œuvre d'un référentiel de compétences se veut un exercice qui est loin d'être aisé, notamment en raison du fait que l'évaluation se fait en regard d'une approche par compétences. Comme le mentionne l'auteur, ce champ est actuellement en plein essor et ne cesse de donner vie à de nouvelles pistes en la matière. Il semble dès lors important que l'élaboration de référentiels de compétences se fasse à l'aide d'outils d'évaluation critériés, tant en ce qui a trait à la formation qu'à l'évaluation de celle-ci (Le Boterf, 1998, 2008; Perrenoud, 2001; Nagels et Le Goff, 2008). Nagels et Le Goff (2008, p. 2) insistent d'ailleurs sur cet aspect : «Construire un référentiel de compétences nécessite de se livrer à une analyse des tâches prescrites au sujet et à l'analyse de l'activité du sujet en situation.» Jorro (2007, p. 11) va même plus loin lorsqu'elle critique la façon dont est posé le jugement évaluatif sur les compétences du futur professionnel: «Peut-on encore parler d'évaluation quand les démarches d'explicitation de l'expérience coïncident difficilement avec des référentiels de diplôme?»

Quoi qu'il en soit, le référentiel de compétences est l'outil de prédilection afin de cheminer à travers le processus de professionnalisation. Il doit faire le lien entre les exigences de formation et la profession. Il représente l'outil par excellence afin de déterminer si le sujet est en mesure d'agir de façon compétente pendant l'exercice de ses fonctions professionnelles, après avoir complété sa formation. La notion de compétences prend ici un sens fort dans la mesure où c'est à partir d'un ensemble de compétences qu'est constitué un référentiel. La compétence, dans son acception la plus large, demeure cependant, comme le mentionnent Nagels et Le Goff (2008), une notion de sens commun.

2.6.1.2 L'origine des référentiels de compétences

Selon Piot (2010), les référentiels de compétences sont issus de la taxonomie de Bloom (1956) qui mettait à l'avant-plan le développement de la sphère cognitive qui, elle-même, a mené à la création de la pédagogie par objectifs. Cette pédagogie par objectifs est ainsi articulée autour de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Plus récemment, quatre types de référentiels sont nés de l'ingénierie de la formation (Gérard, 2007, 2008; Parent, 2008; Piot,

2010) et chacun de ces référentiels donne légitimité au suivant : le référentiel d'activités; le référentiel de compétences; le référentiel de formation; le référentiel de certification. Afin de schématiser ce type d'organisation, nous proposons, à la page suivante, un modèle d'organisation adapté du modèle de Gérard (2008).

Ce schéma, comme le mentionne Gérard (2008, p, 20), «présente la démarche générale théorique d'une gestion par compétences, au niveau de la formation.» Le référentiel d'activités décrit tout d'abord les situations auxquelles les travailleurs peuvent faire face. Vient ensuite le référentiel des compétences qui détermine les compétences nécessaires pour traiter les situations énumérées dans le référentiel d'activités. Le référentiel de formation permet ensuite de favoriser la maîtrise effective des compétences identifiées. Le référentiel d'évaluation, quant à lui, permet l'évaluation de la maîtrise des compétences réelles des travailleurs. À partir des référentiels d'évaluation et de formation, un plan de formation sera élaboré en fonction du bilan des compétences afin que le travailleur puisse, de façon compétente, faire face aux situations présentées dans le référentiel d'activités. Ainsi accompli ce cheminement, le référentiel de certification permet d'attester de la compétence du travailleur à exercer sa profession (Gérard, 2008).

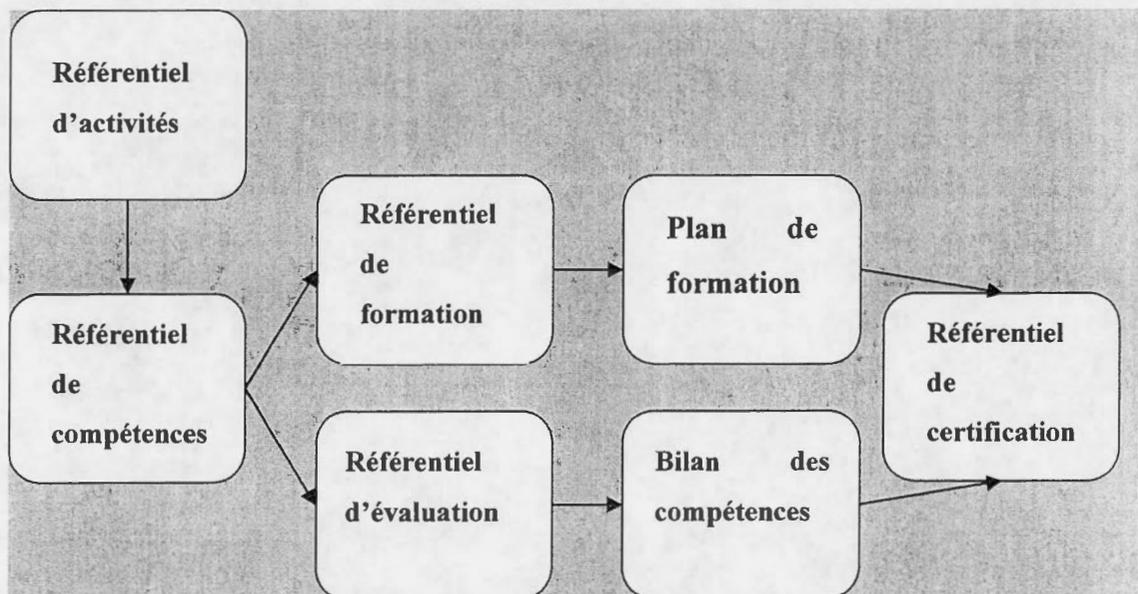


Figure 2.2 : Démarche générale fondée sur une gestion par compétences (Gérard, 2008, p. 21)

2.6.1.3 L'impact des référentiels sur la formation universitaire et sur l'encadrement professionnel

En résumé, le référentiel des compétences se veut à juste titre le reflet de ce que doit être la pratique professionnelle (Maillard, 2003). Dans cette perspective, ce document s'inscrit en finalité avec ce vers quoi doit conduire la formation professionnalisante. Bilatéral, il permet aux universités d'établir les programmes de formation axés sur le développement de compétences et de gestes professionnels qui s'inscriront en adéquation avec l'exercice de la pratique professionnelle (Perrenoud, 2001). Ainsi mis de l'avant par des ordres professionnels, le référentiel sert entre autres à l'administration d'un examen commun qui garantit la certification, à assurer la formation continue et à baliser les critères d'admission dans la profession, notamment pour les membres extérieurs. Il est l'essence même de l'approche par compétences.

2.6.1.4 La notion de compétences

Fortement inspirées des impératifs liés à la pratique professionnelle, les compétences professionnelles retenues dans une perspective globale de formation professionnelle s'inscrivent dans un tout dont la finalité est la maîtrise de savoirs, de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes que doit mobiliser un individu dans des contextes signifiants, diversifiés et inhérents à sa profession (Jonnaert, 2002, 2006; Jonnaert et al., 2004).

Dans un autre ordre d'idées, bien que la notion de compétences soit polysémique en regard des nombreuses acceptions qui s'y rapportent (Jonnaert et al., 2004; Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), 2006), on constate tout de même que les auteurs qui ont tenté de la définir en sont arrivés à une apparence de consensus. À cet égard, les écrits traitant de la notion de compétences dans une perspective de professionnalisation convergent généralement vers une définition qui, sans être intégralement homogène, suppose toutefois un accord tacite dans la littérature scientifique.

Dans cette optique, nous nous concentrons sur la notion de compétences en tant que savoir-agir dans une situation donnée. Parent (2008, p. 5) décrit d'ailleurs bien le contexte

dans lequel nous voulons faire émerger la notion de compétences dans un contexte professionnalisant et que nous reprendrons plus loin : «L'approche par compétences consiste à former à des savoirs agir correspondant aux activités requises dans les différentes situations rencontrées. Une formation professionnalisante devrait être en lien avec les exigences du terrain [...]» Par ailleurs, s'inspirant notamment des écrits de Lang (1999) sur le mouvement de réflexion sur la professionnalisation, Brau-Antony, Jourdain et Vincent (2008, p. 4) affirment que la compétence est «la capacité qu'a un sujet à mobiliser un ensemble de ressources pour faire face avec un maximum d'efficacité et d'efficience à des situations professionnelles complexes et diverses.»

Nombreux sont les auteurs qui ont d'ailleurs documenté la notion de compétences. Ces définitions, toutes similaires dans leur forme, présentent la compétence comme le recours à la mobilisation d'un ensemble de savoir-faire, de savoir-agir, de savoir-être, de savoirs et de connaissances dans un contexte professionnel qui exige la capacité à agir adéquatement dans des situations variées, tant routinières qu'imprévisibles (Le Boterf, 1998, 2006, 2008; Perrenoud, 2000, 2004, 2005; Gérard, 2001; Pastré, 2001, 2004; Tardif, 2001; Bourdoncle et Lessard, 2002; Beckers, 2004; Beckers et al., 2005; Chenu, 2005; Jutras et al., 2005; Paquay, 2005; Gérard, 2007; Nagels et Le Goff, 2008; Parent et al., 2010).

Piot (2006) abonde dans le même sens que les auteurs énumérés précédemment quant à la définition de la notion de compétences. Il conçoit les compétences comme des savoirs pratiques ou d'action qui, à l'épreuve de la classe, se transforment en savoirs pragmatiques ou opérationnels.

Dussault (1997, dans Legendre, 2005) propose un modèle intéressant qui permet de résumer de façon schématique la nature du concept de compétences. La partie potentielle, qui constitue le réservoir des connaissances, des habiletés, des attitudes et des perceptions est en interrelation avec la partie opératoire. Cette partie opératoire représente la capacité du professionnel à mobiliser les compétences effectives lors d'une situation complexe. La synergie s'opère donc entre le théorique et le pratique. Ce schéma est d'ailleurs présenté à la page suivante.

Ainsi présentées, les compétences sont autant d'indicateurs clés qui permettent de donner vie à un référentiel de compétences. Intimement liée au processus de professionnalisation, l'existence même des référentiels de compétences donne sens et légitimité à une profession. Conséquemment, la définition des compétences propres à chaque profession de même que l'élaboration d'un référentiel-cadre rigoureux dans des contextes de formation et d'évaluation sont les assises sur lesquelles toute formation professionnelle doit reposer (Nagels et Le Goff, 2008). Les formations universitaires régies par des ordres professionnels remplissent ainsi toutes ces conditions.

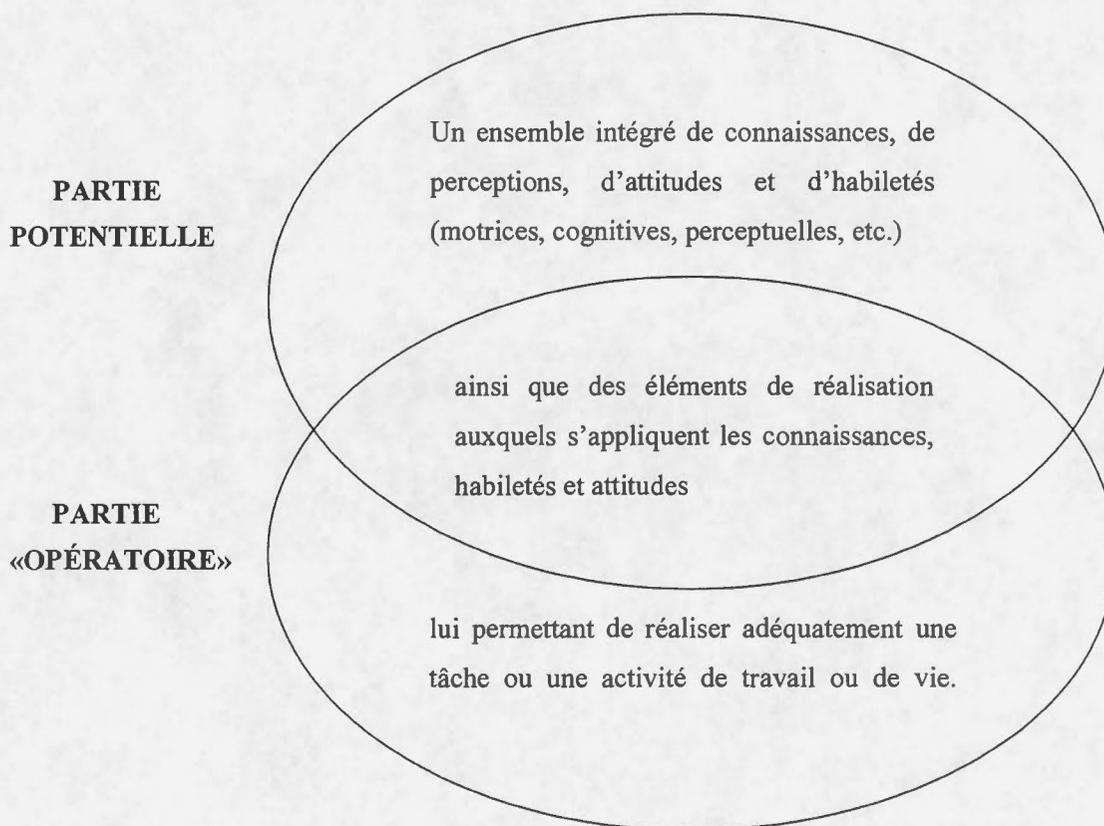


Figure 2.3 : Nature du concept de compétences (Dussault, 1997, dans Legendre, 2005, p. 24)

2.6.1.5 La formation universitaire qui s'appuie sur un référentiel de compétences

Toutes les formations professionnelles ne s'appuient pas nécessairement sur un référentiel de compétences. Cependant, nombreux sont les programmes de formation initiale qui recourent à des référentiels de compétences qui trouvent leur finalité dans l'approche par compétences. Ce sont d'ailleurs ces mêmes référentiels qui sont à la base de l'émission du diplôme permettant d'accéder à une profession. Ainsi certifiés, les futurs comptables, avocats, médecins et autres voient leur insertion professionnelle solidement appuyée par une formation de qualité dont les assises reposent sur l'atteinte de nombreuses compétences identifiées dans le référentiel de compétences propre à leur profession. Les cadres de formation et d'évaluation des professions ainsi énumérées sont donc constitués dans une logique universitaire qui tient compte des impératifs liés à chaque profession.

De façon quelque peu complémentaire, Prigent, Bernard et Kozanitis (2009) font référence à une approche-programme. Dans cette optique, l'étudiant est celui qui fait émerger la notion de compétences non plus de façon isolée dans chaque cours de son cursus universitaire, mais de façon globale en regard du programme d'études, ce qui constitue une forme de complémentarité entre les cours. Cette approche appelle les étudiants à se définir eux-mêmes dans la perspective du développement de l'identité professionnelle. La démarche est d'autant plus réflexive qu'elle amène l'étudiant à évaluer les compétences acquises dans une perspective d'utilisation réelle dans des contextes d'exercice professionnel. De plus, cette approche vise résolument à évaluer les compétences effectives de l'étudiant à travers des situations réelles, simples comme complexes, qui reconstituent fidèlement des situations inspirées du monde du travail dans lesquelles ces mêmes compétences pourraient être mises à contribution. Les cours suivis doivent être en réelle adéquation les uns avec les autres dans une perspective de décloisonnement.

2.6.1.6 Développer l'approche par compétences

La formation universitaire, variant entre 90 crédits (sciences comptables, par exemple) et 200 crédits (médecine), qui s'appuie sur un référentiel de compétences a comme objectif le développement chez les étudiants de compétences liées à leur domaine d'action. Dans cette

optique, les différentes activités de formation concourent toutes au développement des savoirs théoriques et d'action qui permettent au futur professionnel de régulariser les gestes professionnels attendus dans un contexte de pratique professionnelle. Ainsi, les cadres de formation prévoient des cours qui donnent au futur professionnel les acquis disciplinaires nécessaires à l'exercice de sa pratique tout en proposant des activités de formation pratiques qui lui permettent de développer un haut degré de maîtrise des différentes compétences attendues en fin de formation.

Pour mieux comprendre l'approche par compétences, référons-nous à la définition générique que propose Parent (2008, p. 52) :

Approche pédagogique qui se construit à partir des activités et des tâches du professionnel à former. L'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser de manière intégrée constitue les compétences du professionnel en question. Elle vise la maîtrise par les apprenants des compétences professionnelles requises, mais aussi la construction chez eux d'une identité personnelle et professionnelle positive et durable.

À l'instar de Parent (2008), Le Boterf (2007) et Alglave et Nagels (2011) conçoivent l'approche par compétences en ce qu'elle consiste à former à des savoir-agir qui s'inscrivent en adéquation avec les activités professionnelles requises dans les différentes situations rencontrées, simples comme complexes. En ce sens, on avance qu'une formation professionnalisante devrait être liée aux exigences du terrain.

Par ailleurs, l'approche par compétences, selon les grandes lignes véhiculées dans le document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001a), sous-entend que les dispositifs de formation doivent assurer le développement de compétences professionnelles. Ainsi, on peut lire, dans ledit document :

Même si une approche plus traditionnelle n'est pas exclue au regard de l'apprentissage de certains objectifs de formation, il reste que la mise en contexte à partir de situations pratiques liées à l'exercice de la profession semble être la voie la plus appropriée pour favoriser le développement de compétences et assurer une plus grande cohérence de la formation.

Gauthier et Mellouki (2006, p. 27) proposent une définition de l'approche par compétences qui s'inscrit dans la même lignée que celle du MEQ :

[...] l'approche par compétences a pour but d'attester que chaque individu acquière des habiletés spécifiques et générales nécessaires à la pratique de sa profession en établissant des standards qui sont construits de façon à être généralement appliqués dans les différents contextes et situations où évoluent les professionnels de l'enseignement.

Dans la foulée de cette conception, Roy (1991, dans Legendre, 2005) propose un modèle qui schématise nos propos. La figure 2.5 exprime d'ailleurs les relations entre les dimensions du processus d'enseignement et les principaux actes professionnels d'enseignement. En ce sens, il est possible de mieux prendre conscience de certaines interrelations qui pourraient expliquer les lacunes observées chez les enseignants en début de carrière, notamment dans une logique axée sur un référentiel de compétences.

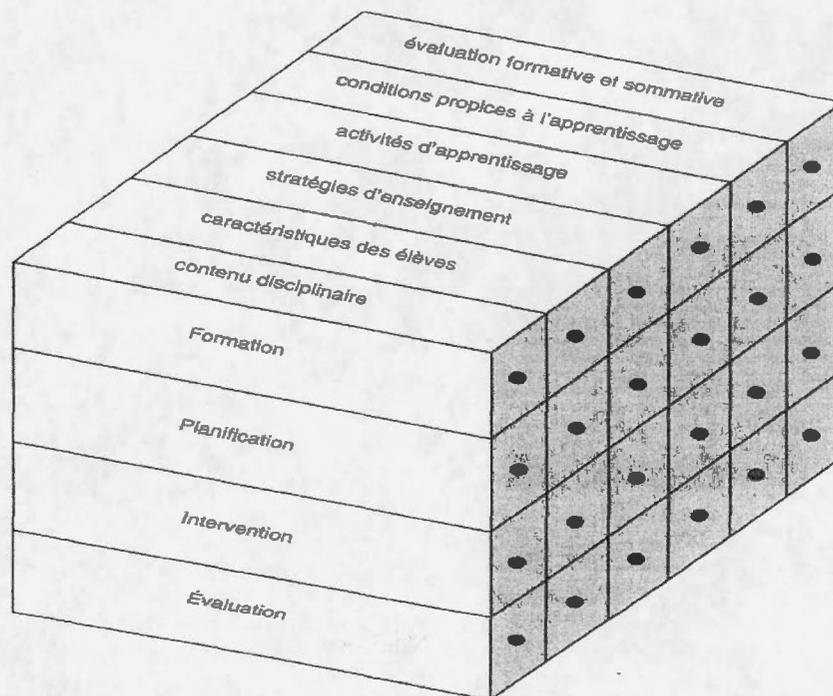


Figure 2.4 : Les relations entre les dimensions du processus d'enseignement et les principaux actes professionnels d'enseignement (Roy, 1991, dans Legendre, 2005, p. 692) sont

A. les caractéristiques : la compétence d'un enseignant fait référence à des préacquis cognitifs, lesquels constituent la préparation nécessaire en vue de l'enseignement;

B. le développement : la compétence est assurée essentiellement par la formation et le perfectionnement;

C. la dimension intervention qui inclut intervenir en classe, susciter l'intérêt des élèves pour les cours, présenter un contenu organisé et structuré, assurer des conditions propices à l'apprentissage, questionner fréquemment les élèves pour vérifier leur compréhension et assigner des exercices collectifs et des travaux pratiques individuels;

D. la dimension évaluation qui consiste à assurer une évaluation formative qui mesure les progrès d'apprentissage et à assurer une évaluation sommative qui mesure l'atteinte d'objectifs terminaux.

Ainsi, les principales connaissances des enseignants et les actes professionnels d'enseignement se regroupent en quatre dimensions : la formation (connaître), la planification (choisir), l'intervention (appliquer) et l'évaluation (évaluer) (Roy 1991, dans Legendre, 2005, p. 690).

Masciotra, Jonnaert et Daviau (2003) et Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), quant à eux, optent pour «une intelligence de la tâche». Par là, il est important de saisir qu'il ne faut pas uniquement savoir quoi faire, où le faire et comment le faire, mais aussi dans quel contexte le faire. Ces propos reprennent d'ailleurs ceux de Pastré (2004, dans ORÉ, 2006). Jonnaert et al. (2004, p. 679) mentionnent d'ailleurs qu'il y a confusion au sein des programmes de formation en enseignement entre compétence «prescriptive» et compétence «effective». Ils indiquent notamment que «les programmes font l'impasse sur les situations et l'activité de la personne dans ces situations et se ramènent aussitôt à des listes décontextualisées de compétences.» Comme nous l'avons présenté, cette situation semble fort différente au sein des formations universitaires qui sont régies par des ordres professionnels.

En parallèle, nous considérons certains des propos de Piot (2008) comme une «anamnèse» très pertinente de ce que sont les compétences et de la façon dont elles doivent être perçues, ne serait-ce qu'en éducation. En ce sens, il mentionne qu'un enseignant utilise des compétences qui combinent et actualisent des savoirs opérationnels et académiques qui suscitent la dimension réflexive du travail enseignant ainsi que des valeurs, croyances et des

théories fonctionnelles, induites ou construites par la trajectoire de l'enseignant sur le plan privé et le plan professionnel. Ces compétences sont utilisées dans ces situations complexes non anticipables de manière systématique.

Une autre perspective intéressante est celle de Coulon Le Moign (2009) qui, plutôt que de référer à l'approche par compétences, aborde la notion de validation des acquis de l'expérience. À cet égard, cette approche fait écho à la capacité de mobiliser la relation entre l'événement et le virtuel, la réalité non encore observable. Il peut y avoir compréhension d'une situation donnée s'il y a compréhension de la façon de s'y prendre pour mobiliser les savoirs. Dans cette optique, les ressources mobilisées pour répondre à une situation professionnelle complexe font écho à des savoirs théoriques, à des observations et à des expériences passées. Globalement, le sujet en exercice doit mettre à profit des connaissances déclaratives en les transformant en connaissances procédurales. La métaréflexion qui s'en suit implique alors un processus réflexif qui conduira au développement de connaissances conditionnelles, c'est-à-dire à une mobilisation optimale des ressources selon d'éventuels contextes de pratique. Le schéma suivant résume cette approche.

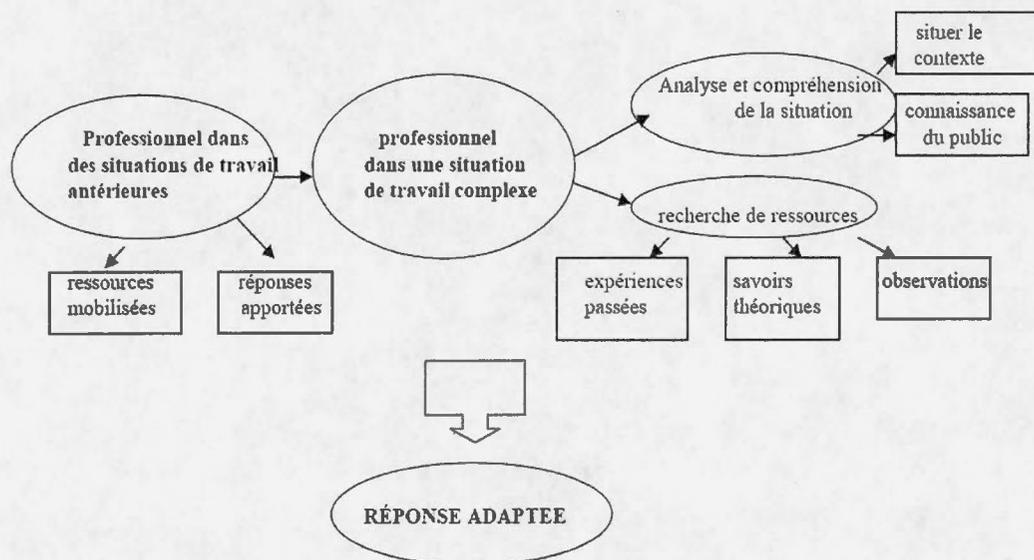


Figure 2.5 : Le traitement de l'expérience (Coulon Le Moign, 2009, p. 7)

Finalement, Jonnaert (2005, p. 674), comme il le mentionne, «tente» une définition de ce qu'est l'approche par compétences. En ce sens, voici la façon dont il conçoit la notion de compétence :

- Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé.
- Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement.
- Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation.
- La compétence est l'aboutissement de ce processus temporel, complexe, dynamique et dialectique de traitement; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations.

2.6.1.7 L'encadrement

Dans une approche par compétences, l'encadrement des futurs professionnels est d'une importance capitale qui est même envisagé comme stratégique (Gouvernement du Québec, 2001a). En ce sens, un encadrement corporatif garantit aux étudiants que les cadres de formation et d'évaluation sont ainsi constitués pour leur permettre d'arriver sur le marché du travail avec une maîtrise suffisante des diverses compétences nécessaires au plein exercice de leur pratique. Dans le cadre de leurs stages, les étudiants bénéficient de l'encadrement d'un professionnel accrédité qui procède à l'évaluation de leurs compétences à l'aide d'outils standardisés qui sont construits en complète adéquation avec le référentiel des compétences professionnelles duquel ils sont issus.

2.6.1.8 L'évaluation

Le système d'évaluation utilise une approche qui va de pair avec le niveau attendu de maîtrise des compétences. Généralement, les résultats aux évaluations sont identifiés sous la forme A, B, C, D ou E. Les cours à connotation théorique sont évalués grâce à des examens écrits, à des travaux personnels ou par le biais d'évaluations soumises par les professeurs et dont les modalités sont à préciser. D'autre part, des grilles d'évaluation standardisées sont utilisées pour procéder à l'évaluation des stages, en fonction des gestes professionnels qui sont posés dans une perspective d'utilisation des savoirs savants vers une mobilisation en savoirs d'action. Finalement, un examen terminal est passé à tous les élèves en fin de formation afin de valider la maîtrise effective des compétences attendues à l'issue de la formation universitaire. Cette évaluation constitue en soi la forme la plus élaborée d'encadrement des futurs professionnels, ce qui fait notamment écho à l'approche-programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

2.7 La formation des enseignants régie par le CAPFE comparativement à un ordre professionnel

La formation des futurs enseignants au Québec s'appuie sur le document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001a). Ce document avait fait, à l'époque, l'objet d'une vaste consultation au sein des différents partenaires du monde de l'éducation. Conséquemment, le document insiste sur la nécessité, pour les universités, d'amener les futurs enseignants à accomplir des actes à caractère professionnel dans le système éducatif québécois. C'est donc dans cette perspective que la formation des maîtres s'est vue balisée par le référentiel des compétences en enseignement. Ce document, pierre angulaire de la formation en enseignement, s'inscrit selon une approche par compétences. À la tête de cette nouvelle politique se retrouve le CAPFE, dont le mandat est de s'assurer que les programmes de formation dispensés dans les diverses universités québécoises respectent les grandes orientations ministérielles, tant en matière de formation qu'en matière de modalités d'évaluation. La professionnalisation de l'enseignement, comme le mentionne le MEQ (Gouvernement du Québec, 2001a) s'effectue

donc en fonction d'une approche par compétences dont la finalité est de former des enseignants aptes à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans le but de résoudre des problèmes d'action dans des contextes donnés. Feiman-Nemser (2001, p. 1048), dans Gauthier et Mellouki (2006, p. 11), reprend cette idée en mentionnant que les enseignants doivent en savoir beaucoup sur beaucoup de choses. Une partie importante de l'apprentissage des enseignants réside dans leur capacité à utiliser les bons savoirs selon les bons contextes. La grande majorité de ces savoirs se construit en situation réelle. Cela signifie que la formation joue un rôle majeur dans le développement de compétences tant intellectuelles que pragmatiques utiles en situation d'enseignement.

Dans cette perspective, tout comme nous l'avons fait pour les formations universitaires régies par des ordres professionnels, nous allons dresser le portrait des composantes d'une formation universitaire régie par le CAPFE.

2.7.1 Les exigences du CAPFE

À l'origine, le mandat du CAPFE est d'examiner les programmes de formation à l'enseignement et de juger si ceux-ci sont en adéquation avec les orientations ministérielles et s'ils permettent l'atteinte des compétences professionnelles identifiées. La recommandation de ces programmes par le CAPFE mène ainsi à l'obtention de l'autorisation d'enseigner pour l'étudiant ayant satisfait à toutes les conditions menant à sa certification. Le CAPFE joue également un rôle de concertation auprès des différentes instances facultaires des universités (Gouvernement du Québec, 2001a) en étant vigilant à l'égard d'une maîtrise d'œuvre unique de la formation initiale universitaire à l'enseignement.

Bref, le CAPFE est responsable de l'accréditation de tous les programmes de formation à l'enseignement et il s'assure que ceux-ci sont élaborés de façon à respecter le référentiel de compétences qui leur donne légitimité. Le processus d'agrément est donc composé de trois étapes : 1° analyse sommaire; 2° analyse détaillée; 3° visite de suivi de l'agrément. De façon prioritaire, le CAPFE vérifie la qualité de l'organisation des mécanismes de coordination (c'est-à-dire la maîtrise d'œuvre), de la langue d'enseignement et des langues secondes, le

cas échéant, de l'implantation du nouveau programme et le retrait de l'ancien et de l'organisation du programme de formation pratique par rapport à l'atteinte des compétences (Gouvernement du Québec, 2005).

2.7.2 Le référentiel des compétences pour le futur enseignant

De prime abord, il faut considérer les composantes des compétences professionnelles comme les assises sur lesquelles les programmes de formation à l'enseignement prennent forme. Réparties en quatre catégories interdépendantes (fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle), les 12 compétences professionnelles du référentiel des compétences professionnelles de la profession d'enseignant englobent les savoirs, savoir-être, savoir-agir et savoir-faire propres à la profession d'enseignant. Conséquemment, chacune des compétences professionnelles doit tout d'abord être définie en fonction d'un sens qui lui est propre. Bourdoncle et Lessard (2002, p. 137) ont déjà documenté ce sujet : «En ce sens, les référentiels de compétences relient de manière organique le travail enseignant et la formation à ce travail [...]. Ils servent tout à la fois à construire une professionnalité commune et à finaliser la formation.» De plus, un nombre précis de composantes est associé à chacune des 13 compétences du référentiel du BES de l'UQÀM (entre quatre et huit composantes par compétence). Ces composantes permettent alors de poser un jugement sur le degré d'atteinte attendu en fin de formation. Le niveau de maîtrise attendu pour chaque compétence se mesure donc en fonction de manifestations concrètes observables pendant la pratique du futur enseignant. À cet égard, le référentiel des compétences professionnelles de la profession d'enseignant indique entre une et cinq pistes d'observation concrètes pour exercer un jugement sur le niveau de maîtrise attendu par compétence (Gouvernement du Québec, 2001a). Dans la pratique, les universités, lors de l'élaboration des guides de stage, associent à chaque compétence un nombre d'indicateurs qui servent de balises afin d'évaluer le degré de maîtrise atteint (ce nombre varie généralement entre un et dix). Ces indicateurs sont d'ailleurs les éléments qui sont considérés pour étoffer le jugement portant sur le niveau de maîtrise des compétences lorsqu'un superviseur universitaire et un enseignant associé procèdent à l'évaluation d'un stagiaire. Notons toutefois qu'aucune pondération n'est établie en fonction du poids relatif de chaque

compétence, mais qu'une telle avenue est envisageable dans la mesure où le CAPFE la jugerait appropriée.

Il importe alors ici de poser le constat à savoir dans quelle mesure la formation professionnelle en enseignement peut être un des facteurs explicatifs quant à l'insertion professionnelle parfois problématique des jeunes professionnels et sur leur niveau de résilience et de préparation effective en regard des premières années d'exercice du métier. En effet, Gauthier et Mellouki (2006, p. 269) proposent une ébauche de réponse qui vient soutenir notre questionnement, notamment en regard des reproches qu'ont les nouveaux praticiens concernant l'adéquation entre leur formation et le milieu de travail : «À l'heure actuelle, il paraîtrait présomptueux de prétendre à une évaluation des compétences professionnelles dans le cadre des cours, en partie parce qu'ils ne mettent pas les étudiants dans des situations professionnelles complexes.» Différemment de ce que l'on peut observer en enseignement, les formations universitaires régies par un ordre professionnel semblent en mesure de préparer l'étudiant en formation aux exigences réelles de sa pratique future, notamment dans la mesure où les modalités d'évaluation correspondent à ce que l'on retrouve dans l'approche-programme (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009). La contribution d'un ordre professionnel à la formation universitaire de même que l'encadrement qui est offert par ce même ordre contribue peut-être à limiter le clivage entre la formation et la pratique, entre l'abstrait et le concret.

2.8 Les objectifs de recherche

Les taux de rétention professionnelle observés dans certaines professions, même celles qui sont reconnues comme étant exigeantes et qui demandent la mobilisation de compétences de haut niveau dans des situations complexes et variées, nous permettent de conclure qu'il est possible de vivre une insertion professionnelle adéquate. Les cadres de formation universitaire reposent sur un référentiel de compétences et sur une collégialité entre ces mêmes programmes de formation et les ordres professionnels. Certaines professions en témoignent : médecin, avocat, ingénieur, comptable, infirmière. C'est en fonction de ce constat qu'il nous est possible de formuler nos questions : *Dans quelle mesure l'encadrement*

*d'un ordre professionnel contribue-t-il à la qualité d'une formation universitaire au Québec?
Et quelles leçons pourrions-nous en tirer pour la formation en éducation?*

Le cadre conceptuel nous permet d'opérationnaliser ces questions sous la forme de quatre objectifs:

- 1) décrire l'organisation de programmes de formation encadrés par un ordre professionnel;*
- 2) comparer cette organisation avec celle de la formation en éducation;*
- 3) établir l'éventuel écart;*
- 4) tirer les leçons qui s'imposent en fonction des données et des écrits.*

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour la conduite de cette recherche qui s'inscrit dans un processus d'évaluation continue et de contrôle de la qualité. Il est d'abord présenté le type de recherche afin de cibler adéquatement les éléments propres à l'approche retenue. Sont ensuite discutés les choix méthodologiques en fonction des stratégies privilégiées qui conduisent à l'élaboration et à la validation de la démarche utilisée. Ledit chapitre se poursuit avec les enjeux éthiques encadrant cette recherche pour ensuite clore sur les forces et les limites de cette dernière.

3.1 Le type de recherche

Considérant la question spécifique de recherche et les objectifs de cette dernière, la présente démarche s'inscrit dans la perspective d'une recherche appliquée, plus spécifiquement évaluative. En effet, elle est appliquée dans le sens qu'elle vise à trouver une solution à un problème et à envisager des changements. Sa nature évaluative permet de comprendre la situation et de porter un jugement. Ultimement, la démarche permettra de mieux comprendre la déperdition professionnelle chez les jeunes enseignants québécois et d'envisager des pistes de solution.

3.2 L'approche retenue : le benchmarking

L'objectif poursuivi par cette recherche est de situer quels sont les éléments, à travers les professions sélectionnées, qui sont à considérer afin de dégager la contribution d'un ordre professionnel comme vecteur d'une identité professionnelle véhiculée à travers le parcours de formation et lors de l'insertion professionnelle. Pour ce faire, il faut tenir compte des meilleures pratiques possible. Nous considérons que le benchmarking est l'approche indiquée. Un benchmarking nous permet d'identifier les bonnes pratiques, ces dernières étant éprouvées et ayant fait leurs preuves. De plus, l'identification des composantes requises dans le cadre d'une formation universitaire professionnalisante réussie est propice pour les milieux qui préfèrent s'inspirer des bonnes pratiques dans le cadre d'une amélioration continue (Hurteau, 2004).

3.2.1 Définition

Notons que le benchmarking est une approche comparative qui permet d'identifier les meilleures pratiques possible en fonction des résultats observés sur le terrain. Le benchmarking étant parfois appelé balisage, démarcage, étalonnage ou jalonnage, il convient cependant de préciser que les écrits francophones ont adopté le terme «benchmarking» afin d'enrayer une possible confusion chez le lecteur qui connaît ce terme consacré (Hurteau 2004). Cette étude aura ainsi uniquement recours au terme générique «benchmarking».

3.2.2 Origine

Cette approche, mise au point par Rank Xerox dans les années 1990, avait pour objectif la constitution d'un «palmarès» de différentes organisations en fonction du niveau de performance attribuable à chacune d'entre elles. Essentiellement cantonné aux milieux industriels dans les premières années de son utilisation, le benchmarking s'est graduellement transformé pour laisser place à un courant parallèle, dont les visées étaient essentiellement les mêmes, mais qui ne procédait plus à la mise en rang des organisations.

Le premier courant du benchmarking consistait à déterminer un objet d'étude afin d'en dégager des indicateurs de performance permettant d'attribuer un rang à des organisations préalablement sélectionnées en fonction du niveau de performance de celles-ci. Ainsi née d'une volonté de cataloguer des pratiques exemplaires issues d'organisations performantes et de les mettre en application au sein d'entités organisationnelles nécessitant une restructuration, cette façon de procéder a longtemps permis aux milieux moins performants d'adapter leurs pratiques afin de les rendre plus conformes à ce qui est reconnu comme exemplaire (Weisendanger, 1993; Bruder & Gray, 1994; Fisher, 1994; Hackett Group, 1994; Oregon Progress Board, 1994, dans Hurteau, 2004). Cependant, cette approche donnait naissance à certains effets pervers. Pour cause, la mise en rang des diverses organisations impliquées dans l'analyse comparative amenait les plus performantes d'entre elles à péricliter, faute de défis et de volonté d'amélioration, tandis que les organisations situées au bas de l'échelle étaient confrontées à un certain fatalisme situationnel, se sentant incapables

de redresser la situation, optant pour une certaine inertie d'action. Ce type de benchmarking étant encore utilisé dans certaines universités américaines dans une perspective de stratégies de marketing (Hurteau, 2004), les griefs formulés à l'égard de ce premier courant sont ce qui a donné naissance à un autre courant qui s'est développé en parallèle.

Ce deuxième courant, à partir duquel cette recherche est orientée, ne fait qu'identifier les milieux performants en procédant à l'identification des pratiques considérées comme des points de référence dans une perspective de rajustements des pratiques moins efficaces. En ce sens, on ne procède plus, ici, à la mise en rang des organisations (Camp, 1989; Bruder et Gray, 1994; Karlöf et Östblom, 1994; Bramley, 1996; Keehley, Medlin, MacBride et Longmire, 1997; Smith, 1999; Kelly, 2001, dans Hurteau, 2004). Ce courant, comme le mentionne Hurteau (2004, p. 59), «se nourrit de l'amélioration continue et du contrôle de la qualité. Il répond aux besoins exprimés par les milieux d'effectuer le monitoring de leurs activités et d'apporter les améliorations qui s'imposent en s'inspirant de pratiques déjà éprouvées.» La figure qui suit schématise ce courant.

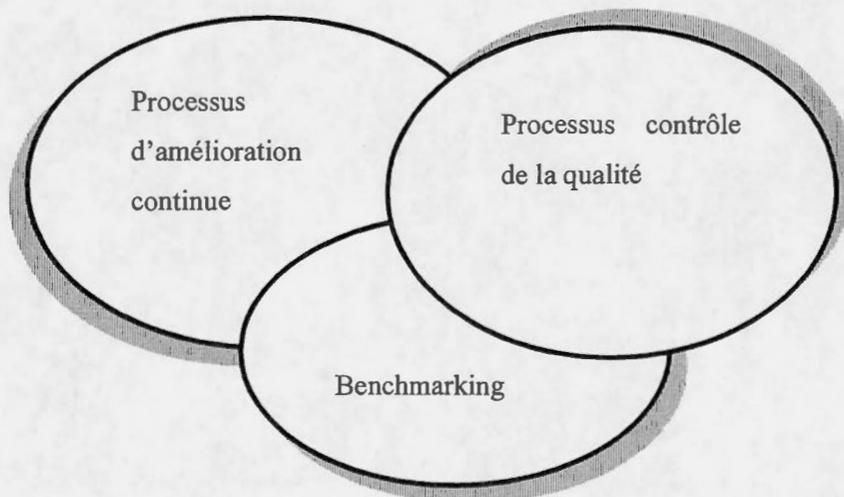


Figure 3.1 : Le positionnement du benchmarking (Hurteau, 2004, p. 59)

Ces deux courants, quelle qu'en soit leur utilisation, sont reconnus par l'International Institute for Learning (1995) en ce sens qu'ils respectent les deux conditions d'existence du benchmarking : identifier des bonnes pratiques et les importer dans une perspective

d'amélioration de la performance. Karlöf et Östblom (1994, dans Hurteau, 2004) présentent en ce sens la démarche du benchmarking, comme l'illustre la Figure 3.2.

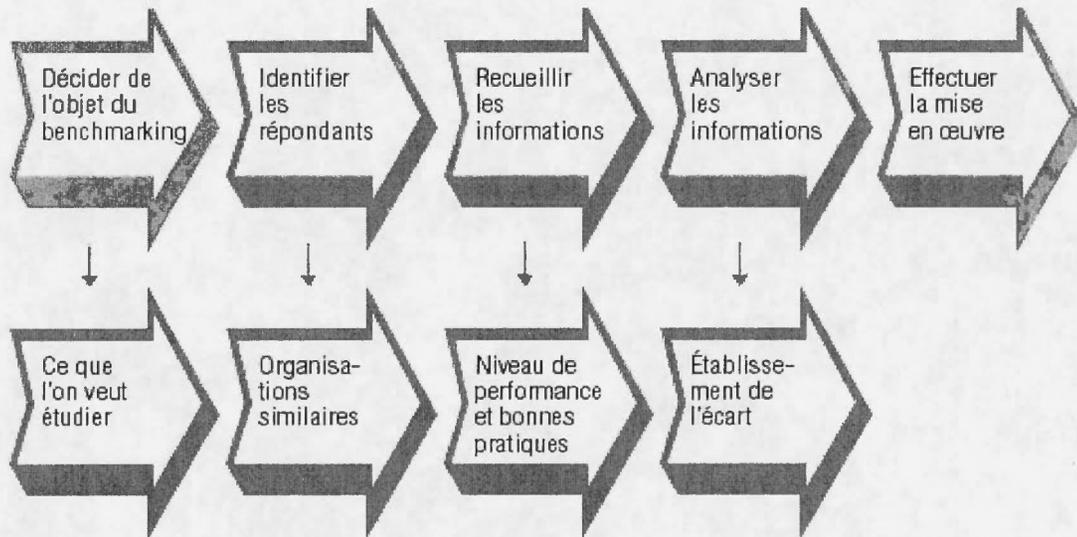


Figure 3.2 : La démarche de benchmarking (Karlöf et Östblom, 1994, dans Hurteau, 2004, p. 60)

Cette figure doit être comprise dans la mesure où un objet d'étude est sélectionné afin de valider son efficacité réelle. À partir de cet objet d'étude, on détermine quelles sont les composantes sur lesquelles portera le benchmarking. Par la suite, on sélectionne les répondants qui sont directement impliqués au sein de l'objet d'étude afin de recueillir leurs commentaires sur lesdites composantes sélectionnées. Dans la même foulée, des répondants d'organisations similaires sont également rencontrés afin de dresser une analyse comparative entre les deux situations. Les répondants de milieux similaires sont sélectionnés sur la base de la reconnaissance de leur organisation comme étant une référence en termes de performances et de bonnes pratiques. Lorsque les critères liés aux bonnes performances sont identifiés et qualifiés, il devient possible de dresser l'écart entre l'organisation qui est dans un processus d'amélioration continue et les organisations reconnues comme misant sur de bonnes pratiques. Un plan d'action est enfin établi afin d'effectuer une mise en œuvre qui permettra d'importer de bonnes pratiques et d'ajuster les pratiques qui faisaient défaut au sein de l'objet d'étude.

3.2.3 Le benchmarking : la performance et les bonnes pratiques

Ces deux éléments sont présentés, car ils sont à la source du benchmarking. La performance et les bonnes pratiques sont les deux concepts clés qui donnent sa raison d'être au benchmarking (Hurteau, 2004).

3.2.3.1 La performance et les bonnes pratiques

La performance fait référence aux indicateurs qui permettent de révéler le succès d'une organisation de même que ses façons de faire. Comme la performance est une notion qui peut amener une certaine confusion en ce sens qu'elle fait écho tant aux intrants qu'aux processus ou extrants (Rossi, Lipsey et Freeman, 2004, dans Hurteau, 2004), il est essentiel de bien définir ces mêmes indicateurs afin de les rendre intelligibles et univoques aux yeux de toutes les parties impliquées dans le processus de benchmarking. Ce sont justement ces indicateurs de performance qui amènent à l'identification des milieux efficaces et moins efficaces et qui conduisent préalablement à l'étape suivante, soit l'identification des bonnes pratiques.

Par ailleurs, afin d'accéder à un haut niveau de performance, une organisation doit avoir recours à des stratégies efficaces qui sont identifiées comme de bonnes pratiques. Comme le mentionne Hurteau (2004), ces stratégies ne doivent être ni des innovations, ni des nouveautés, ni des pratiques «différentes». Elles doivent s'inscrire en adéquation avec les critères proposés par Keelhey et al. (1997, dans Hurteau, 2004) :

[...] s'avérer un succès, et ce, sur une période de temps respectable; produire des résultats quantifiables; être reconnues par les pairs du domaine concerné comme innovatrices; générer des résultats à long terme qui sont naturellement positifs; être «répétables»; s'appliquer dans des organisations n'ayant pas la même vocation; et s'appliquer à des clientèles diversifiées.

3.3 Démarche

La présente recherche, qui vise les objectifs généraux mentionnés précédemment, cerne des objectifs spécifiques. En ce sens, le tableau présenté à la page suivante a pour objectif de bien synthétiser les informations de la démarche de benchmarking telle que proposée par Karlöf et Östblom (1994, dans Hurteau, 2004, p. 60) et représentée par la figure 3.2. Dans cette optique, notre recherche nous ayant déjà amenés à cibler un objet d'étude, soit la contribution d'un ordre professionnel comme vecteur d'une identité professionnelle véhiculée à travers le parcours de formation et lors de l'insertion professionnelle, nos efforts ont par la suite été concentrés sur l'établissement des critères de comparaison pour la réalisation du benchmarking. Ces critères de comparaison ont été validés auprès de professionnels ayant participé à l'élaboration des programmes de formation sélectionnés ou œuvrant au sein de ceux-ci. Les informations qui ont ainsi été recueillies pendant les entretiens de recherche ont servi à établir une comparaison entre la formation universitaire en enseignement au secondaire et les milieux de formation reconnus comme misant sur de bonnes pratiques. En suite et lien, l'analyse de ces données nous a permis de qualifier l'écart entre les pratiques en formation en enseignement au secondaire et les pratiques reconnues comme exemplaires au sein de milieux de formation professionnelle régis par un ordre professionnel. Des conjectures ont alors été mises de l'avant afin de vérifier quelle pourrait être la nature de la contribution des milieux reconnus exemplaires au monde de la formation à l'enseignement au secondaire.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord procédé à l'établissement des critères de comparaison pour la réalisation du benchmarking avec comme référents la contribution des ordres professionnels à la formation universitaire et lors de l'intégration professionnelle des étudiants (les référentiels de compétences professionnelles propres à chaque profession, l'approche par compétences, la collégialité entre les ordres professionnels et les unités de formation universitaire, l'encadrement assuré par les ordres professionnels). Découlant de l'identification des critères de comparaison, une phase de validation a dûment été réalisée auprès de professionnels ayant participé à l'élaboration des programmes de formation ou œuvrant au sein de ceux-ci et qui, de par la nature de leur emploi, sont amenés à concevoir

Tableau 3.1 : Démarche de réalisation du benchmarking

DÉMARCHE DE RÉALISATION DU BENCHMARKING
1. Établissement des critères de comparaison pour la réalisation du benchmarking
2. Validation des critères de comparaison pour la réalisation du benchmarking auprès de professionnels ayant participé à l'élaboration du programme de formation ou œuvrant au sein de celui-ci
3. Réalisation du benchmarking <ol style="list-style-type: none">Identification des trois professions considérées pour la réalisation du benchmarkingAnalyse de la contribution des ordres professionnels comme vecteur d'une identité professionnelle véhiculée à travers le parcours de formation et lors de l'insertion professionnelleÉlaboration du questionnaire d'entrevuePassation des entrevues
4. Réalisation de la comparaison avec la formation
5. Résultats (tirer les conclusions sur les éventuels rajustements qui devraient être envisagés)

des cadres de référence en matière de formation et d'évaluation. Ont ensuite été identifiées les trois professions qui ont servi à réaliser le benchmarking: développement de carrière, gestion des ressources humaines et sciences comptables. Elles ont ainsi été sélectionnées parce qu'elles offrent les ressources disponibles pour réaliser le benchmarking et qu'elles sont reconnues comme des professions ayant un très faible taux de déperdition professionnelle. De plus, elles sont reconnues comme des professions qui misent sur de bonnes pratiques.

3.3.1 L'échantillonnage

Deux aspects nous sont apparus essentiels pour établir une comparaison en regard des objectifs visés par la présente recherche. Tout d'abord, un programme de formation à l'enseignement et des programmes de formation encadrés par un ordre professionnel.

Dans cette mesure, l'échantillonnage retenu devenait intentionnel, car il fut choisi en fonction des connaissances que nous en avons et au profit des caractéristiques recherchées et qui répondent aux exigences de la méthode retenue.

3.3.1.1 La formation à l'enseignement

Celle-ci doit se concrétiser dans un programme. Pour les fins de la présente démarche, nous avons retenu le BES de l'UQÀM parce qu'il présente des caractéristiques qui correspondent à une illustration de la problématique.

3.3.1.2 Le BES de l'UQÀM: un exemple de difficulté d'adaptation des programmes

Tous les programmes en enseignement au Québec sont aux prises avec ces défis au niveau de leur structure et ils se différencient finalement au niveau des solutions qu'ils ont élaborées sur le plan opérationnel. C'est dans ce sens que le BES de l'UQÀM constitue une illustration de la situation et nous avons décidé de le retenir parce que l'information nous était plus facilement accessible. Si cela s'avère exact dans plusieurs programmes, la situation semble amplifiée par le fait que le programme de formation du BES de l'UQÀM est divisé, notamment dans la mesure où bien que la Faculté des sciences de l'éducation est maître d'œuvre de la formation, la qualification devient difficile en raison du fait que les cours du programme de formation sont éparpillés dans plusieurs départements. L'emprise réelle de la Faculté sur la formation offerte devient difficile et peut-être incomplète dans l'optique où le suivi devient presque impossible en ce sens que chaque département poursuit des objectifs qui ne convergent possiblement pas tous vers une même finalité. On peut se questionner sur l'actuelle structure du BES à savoir dans quelle mesure celle-ci appuie réellement une approche-programme qui cible résolument le développement de compétences et la construction d'une identité professionnelle forte. On semble observer que, malgré des changements sensibles au niveau des paradigmes de formation, le BES n'a pas emboîté le pas. De plus, nous pouvons noter que le CAPFE produit des exigences en termes de formation à l'enseignement, mais que ces exigences ne semblent pas converger vers la structuration d'un programme intelligent. En conséquence, le programme de formation du BES de l'UQÀM

pourrait peut-être bénéficier de contributions externes pour envisager et justifier certains changements importants.

3.3.1.3 Portrait sommaire du BES de l'UQÀM

Mais avant toute chose, il faut situer le contexte dans lequel se vit la formation universitaire de premier cycle en enseignement au secondaire à l'UQÀM. En ce sens, nous présentons brièvement un portrait sommaire dudit programme.

Le programme de formation au secondaire de l'UQÀM est constitué de cinq concentrations : 1° français, langue première; 2° sciences humaines/univers social; 3° mathématiques; 4° science et technologie; 5° formation éthique et culture religieuse. Chacune de ces concentrations conduit au grade de bachelier en éducation (B. Ed.). Contingenté, ce programme s'échelonne normalement sur une période de quatre ans et implique la réussite de 120 crédits. Plusieurs objectifs sont ainsi visés, dont, notamment, former un enseignant compétent, capable d'enseigner dans une langue correcte, de diversifier ses interventions en fonction des clientèles sous sa gouverne, de réfléchir à sa pratique, de s'engager dans un processus de développement continu et de collaborer avec les différents intervenants sociaux.

Comme dans la majorité des programmes de formation universitaire, on peut noter que les stratégies pédagogiques employées en cours de formation prennent la forme de cours magistraux, de travaux individuels ou d'équipe, de mises en situation, de présentations de cas, etc., selon une approche qui encourage l'utilisation des technologies de l'information et des communications. Par ailleurs, les étudiants inscrits à ce programme doivent compléter quatre stages équivalant à 18 crédits. Les stages s'échelonnent respectivement sur une durée de huit, 26, 26 et 40 jours, pour un total de 700 heures.

Les évaluations sont essentiellement composées d'examens, de travaux individuels ou d'équipe et d'analyses et de présentations de cas, individuelles ou en équipe. Le barème de notation varie de E à A+. En collégialité, quatre stages sont réalisés en cours de formation et chacun de ceux-ci est balisé par le référentiel de compétences professionnelles de la

profession d'enseignant (il faut toutefois noter que le BES de l'UQÀM s'est doté d'une treizième compétence). Le barème de notation reste le même que celui utilisé pour attribuer une note à un cours du programme. De plus, les modalités d'évaluation, dans une approche par compétences, doivent s'effectuer dans une perspective qui cible non seulement les savoirs disciplinaires, mais résolument la progression en matière de maîtrise des compétences. Les modalités concernent autant le volet pratique, les stages, que le volet théorique, principalement abordé dans les cours. Pour ce qui est de l'évaluation des stages, notons que des grilles standardisées sont utilisées afin de poser le jugement évaluatif, mais que ces grilles peuvent varier d'une université à l'autre.

En termes d'encadrement, les étudiants bénéficient du support de leur conseil de module et du bureau de la formation pratique (responsable des ententes de placements en stage et des stages, en eux-mêmes). En outre, un service nommé CARÉ (Centre d'aide à la réussite) est accessible aux étudiants éprouvant des difficultés en français. Ce service est offert sous forme de monitorat de programme. De plus, des ateliers de formation, obligatoires ou facultatifs, sont offerts par la direction de programme. Dans un autre ordre d'idées, les étudiants peuvent également se reporter aux diverses associations étudiantes, telle l'ADEESE-UQÀM, pour obtenir du soutien sous diverses formes. Une bibliothèque des Sciences de l'éducation, une didacthèque de même que de nombreux laboratoires informatiques sont également à portée de main des étudiants. D'autres services sont aussi offerts par l'université.

3.3.1.4 Le choix des formations qui sont encadrées

Quatre critères de sélection ont été retenus pour le choix des formations encadrées par un ordre professionnel. Évidemment, le premier critère de sélection renvoie au fait que des contacts nous étaient accessibles à l'intérieur des programmes de formation, ce qui facilitait la démarche. Ces formations ont ainsi été prisées parce qu'elles offraient les ressources disponibles pour la réalisation de notre étude. En outre, elles sont reconnues comme des professions ayant un très faible taux de déperdition professionnelle. Finalement, comme nous l'avons exposées précédemment, elles sont reconnues comme des professions qui misent sur de bonnes pratiques.

Ainsi donc, trois formations ont été retenues. Ces trois formations sont développement de carrière, gestion des ressources humaines et sciences comptables.

Afin de bien camper les similarités et les points d'achoppement entre la formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM et les programmes de formation en développement de carrière, en gestion des ressources humaines et en sciences comptables, nous présentons maintenant ces derniers. Il sera ainsi plus aisé de procéder à une analyse comparative entre ces quatre programmes. Essentiellement, cet aperçu des programmes de formation sélectionnés porte sur le descriptif de chacun des programmes de même que sur les approches pédagogiques employées en cours de formation de même que sur les modalités d'évaluation et sur l'encadrement offert aux étudiants en formation.

- Développement de carrière

Ce programme vise la formation de professionnels en développement de carrière. D'une durée habituelle de trois ans à concurrence de 90 crédits, ce programme conduit au titre de bachelier ès arts (B. A.). Cependant, afin de devenir membre de l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères en orientation du Québec, l'étudiant doit avoir complété un programme de maîtrise en carriérologie à hauteur de 45 crédits. L'étudiant devient alors maître en éducation (M. Ed.).

La très grande majorité des cours est constituée d'exposés magistraux dont les contenus sont orientés en fonction des sphères d'activité suivantes : assises de la discipline, counseling, psychologie, éducation, psychométrie, environnement et employabilité. Il y a également l'utilisation de tests psychométriques, des travaux d'équipe, des entrevues filmées, des supervisions collectives, des études de cas et des mises en situation. Le but est de faire sortir la connaissance de soi, selon les préceptes véhiculés par Karl Rogers. En outre, les étudiants doivent compléter deux stages au cours de leur formation de premier cycle. Chacun des stages, d'une durée de 40 jours, peut être réalisé uniquement après que l'étudiant ait complété un nombre de cours à hauteur de 60 crédits. Un troisième stage de 400 heures est, quant à lui, obligatoire lors du programme de deuxième cycle.

Pour ce qui est des modalités d'évaluation, on retrouve des examens, des travaux individuels et d'équipe, des mises en pratique desquelles découlent des rapports d'analyse (processus filmés, counseling de groupe), des productions dans le cadre d'événements (symposiums, colloques) de même que les stages. Ces derniers sont tous assujettis au référentiel des compétences de la profession des conseillers et conseillères en orientation de carrière.

L'encadrement des étudiants de ce programme est assuré par un agent de stage, qui s'occupe du placement en stage, par un agent à la formation pratique, dont le mandat est de gérer les ententes de stages avec les milieux, et par un agent de gestion des études. Ce dernier s'assure que le cheminement des étudiants est conforme au cheminement-type. De plus, un monitorat de programme est assuré par les étudiants des cycles supérieurs. Les autres services offerts correspondent à l'encadrement offert habituellement par l'université.

- Gestion des ressources humaines

Le programme de gestion des ressources humaines est un programme unique offert seulement à l'UQÀM. D'une durée habituelle de trois ans, il comporte 90 crédits et donne accès au titre de bachelier en administration des affaires (B.A.A.). Les deux premières années de la formation sont consacrées à des cours de base en gestion et en ressources humaines. La troisième année porte sur des notions avancées en gestion des ressources humaines tout en faisant la synthèse des acquis générés par la formation.

En ce qui concerne les approches pédagogiques employées en cours de formation, on peut noter que l'on retrouve notamment de l'enseignement magistral, des études de cas, des mises en situation et des travaux d'équipe, le tout intégré à l'aide des technologies de l'information et des communications. De plus, à compter de la troisième année de formation, et après avoir réussi 75 crédits du programme, l'étudiant peut réaliser un stage d'une durée d'environ trois mois, dans une organisation. L'étudiant doit obtenir lui-même son stage. Cependant, pour avoir droit de s'inscrire à ce stage, l'étudiant doit avoir maintenu une moyenne académique

minimale de 2,7/4,3, avoir satisfait aux exigences linguistiques en matière de maîtrise de la langue anglaise et avoir reçu l'approbation de la direction de son programme.

En termes d'évaluations, on peut penser à des examens, à des travaux individuels ou en équipe, à des présentations de cas, de même qu'à des études de cas, individuelles ou en équipe. Le barème de notation varie de E à A+. En complément, un stage doit être réalisé et celui-ci est encadré par le référentiel de compétences de la profession de gestionnaire en ressources humaines. Le barème de notation est cependant le même que celui utilisé pour attribuer une note à un cours du programme.

Pour conclure, les étudiants de ce programme de formation ont accès à diverses mesures permettant de mieux les encadrer comme, entre autres, un système de monitorat entre étudiants et un suivi effectué par des équipes pédagogiques constituées de professeurs et de chargés de cours. En outre, les étudiants ont accès à des laboratoires informatiques à la fine pointe de la technologie et à tous les autres services offerts par l'université.

▪ Sciences comptables

Ce programme contingenté s'échelonne sur une période habituelle de trois ans à raison de 90 crédits. On y retrouve notamment trois concentrations : expertise comptable (CA), expertise professionnelle (CGA) et comptabilité de management (CMA). Ces trois concentrations, qui ont en commun 72 des 90 crédits de la formation, conduisent au titre de bachelier en administration des affaires (B.A.A.).

Les approches pédagogiques employées en cours de formation (enseignement magistral, études de cas, jeux de rôle, travaux d'équipe, le tout intégré aux technologies de l'information et des communications, visent à développer, chez les étudiants, un esprit analytique et conceptuel. De plus, lorsque l'étudiant a cumulé 45 crédits, il peut réaliser un stage d'une durée minimale de 10 semaines, stage qu'il devra obtenir lui-même et pour lequel un plan d'action devra avoir été soumis à la direction du programme. De plus, afin d'obtenir le droit

de réaliser ledit stage, l'étudiant doit avoir maintenu une moyenne académique cumulative de 3,00/4,3.

Les modalités d'évaluation comprennent des examens, des travaux individuels ou en équipe, des présentations de cas, de même que des études de cas, individuelles ou en équipe. Le barème de notation varie de E à A+. En parallèle, un stage doit être réalisé et celui-ci est encadré par le référentiel de compétences de la profession de comptable. Le barème de notation est cependant le même que celui utilisé pour les cours du programme.

Finalement, les étudiants inscrits au baccalauréat en sciences comptables bénéficient de plusieurs mesures visant à encadrer leur formation. On peut penser au cours obligatoire d'intégration institutionnelle, au monitorat de programme, offert par des étudiants de deuxième et de troisième cycles aux étudiants de premier cycle en difficulté et à l'implication de l'association étudiante par le biais d'ateliers de consolidation ou d'organisation de conférences données par des professionnels. De plus, les étudiants ont accès à des laboratoires informatiques à la fine pointe de la technologie et à tous les autres services offerts par l'université.

3.4 Les sources de données

Quatre sources de données ont été considérées afin de procéder à la constitution du corpus de données :

1. analyse documentaire des trois programmes universitaires de référence afin d'avoir un premier niveau de compréhension des programmes et de structurer les entrevues;
2. entrevues auprès de responsables de programmes de formation afin d'établir les critères de performance et analyse de la contribution des ordres professionnels à la formation universitaire et lors de l'intégration professionnelle des étudiants de ces trois programmes;
3. analyse du programme du BES à l'UQÀM. Ce programme est choisi en fonction du fait qu'il représente un programme de formation typique en enseignement et qu'il est

soumis au CAPFE, qui en contrôle d'une certaine façon la qualité, tout en étant conçu dans le but de répondre aux impératifs qui le lient à un référentiel de compétences professionnelles. En outre, le programme convient aux buts poursuivis par notre recherche. De plus, le BES fait actuellement l'objet d'une évaluation périodique et nous croyons que les résultats générés dans le cadre de notre recherche pourront éventuellement contribuer à cette démarche;

4. L'entrevue auprès du directeur du BES de l'UQÀM.

Conséquemment, ce choix méthodologique nous a permis de cibler les caractéristiques que nous désirions propres aux répondants de l'étude. Le recours à ce type d'échantillonnage a permis, en ce sens, la constitution d'un échantillon qui répond de façon précise aux buts de notre étude.

Dans cette optique, nous avons sollicité le concours de quatre participants pour la réalisation de cette étude. Les participants sélectionnés faisaient partie du réseau de connaissances de la directrice de recherche de ce mémoire et constituent en ce sens un échantillon proximal.

Nous avons ensuite procédé à l'étude et à l'analyse des programmes de formation sélectionnés de même qu'à celui du programme de formation universitaire du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) de l'UQÀM afin de présenter le rationnel derrière leur conception et leur fonctionnement. Le tout nous a conduits à une analyse de contenu. Des entrevues réalisées auprès des directeurs de ces divers programmes de formation ou de professionnels qui ont œuvré au sein de ces mêmes programmes ont complété le portrait. Comme la recherche s'inscrit dans une perspective descriptive, nous avons retenu la technique de l'entrevue afin d'interroger les représentants des milieux comparatifs sélectionnés. Le questionnaire d'entrevue s'est avéré en conséquence un outil primordial à la réalisation de cette étude, car c'est en fonction de son caractère précis qu'il nous a été possible de recueillir les données essentielles à notre démarche. La compilation des données de recherche nous a par la suite menés à leur analyse qui, elle, nous a alors permis de

présenter les résultats obtenus à l'aide de ce benchmarking. Les propos de Hurteau (2004, p. 63) résument en ce sens notre démarche :

[...] la réalisation d'un benchmarking requiert trois éléments: l'établissement d'indicateurs de performance; l'établissement du rendement des milieux comparatifs sélectionnés ainsi que la documentation de leurs bonnes pratiques; et en troisième lieu, le rendement du milieu à l'étude en termes d'écart entre ses pratiques et celles identifiées comme performantes.

3.5 Les techniques

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès des répondants des milieux comparatifs afin d'obtenir les informations permettant de documenter la contribution des ordres professionnels à la formation universitaire et lors de l'intégration professionnelle des étudiants. De plus, les divers cadres de formation et d'évaluation des dites professions ont aussi été analysés en tant que documents. Comme données complémentaires à celles que nous avons recueillies auprès des participants qui ont été interrogés dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé les cadres de formation et d'évaluation des différentes professions analysées. En ce sens, nous avons travaillé à l'aide de données invoquées, c'est-à-dire existantes (produits permanents). Van der Maren (1996, p. 82) définit les données invoquées ainsi : «Données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche; leur format est indépendant du chercheur.» Conséquemment, l'utilisation et l'analyse de ces données nous a permis d'apprécier de quelle façon les cadres de formation et d'évaluation ont été articulés autour du référentiel de compétences duquel ils découlent et d'ainsi comprendre la logique derrière leur élaboration et la finalité qu'ils poursuivent dans un contexte de professionnalisation.

3.5.1 L'analyse documentaire

Dans un autre ordre d'idées, notre recherche nous a amenés à faire une analyse documentaire concernant les cadres de formation et d'évaluation retenus. Dans cette optique, nous avons traité le contenu de ces documents de façon à en faire émerger des unités

d'analyse qui permettaient la constitution de thèmes et de sous-thèmes qui s'inscrivaient en continuité avec les objectifs de notre recherche. Ces thèmes et sous-thèmes avaient été préalablement déterminés et ont orienté la prise des données. En hiérarchisant thèmes et sous-thèmes, il nous a été possible de réduire considérablement le nombre de données brutes émergeant de la cueillette des données et d'optimiser le processus d'analyse.

Conséquemment, l'utilisation et l'analyse de ces données visaient l'objectif de présenter dans quelle mesure les cadres de formation et d'évaluation ont été élaborés et d'ainsi mieux saisir la logique qui sous-tend leur élaboration et la finalité qu'ils poursuivent dans un souci de professionnalisation. Une grille d'analyse a ainsi été constituée afin de faciliter l'analyse du corpus d'informations. Un lexique fut bâti afin que les unités de sens puissent être dûment définies afin d'enrayer toutes confusions sémantiques pouvant résulter des diverses conceptions à l'origine des concepts identifiés aux fins de notre recherche. Tout comme pour l'entrevue, nous avons procédé à une analyse de contenu.

3.5.2 L'entrevue

Comme cette recherche vise à faire une analyse comparative entre différentes professions reconnues comme étant des références et la profession d'enseignant, l'entrevue en personne est une des deux méthodes à avoir été sélectionnées afin de procéder à la collecte des données. Cette technique, l'entretien de recherche (Savoie-Zajc, 2004; Boutin, 2008) est parmi les techniques les plus fréquemment utilisées en éducation en lien avec le paradigme qualitatif. Elle permet de rencontrer les acteurs du phénomène étudié par la recherche et amène ceux-ci à exprimer de façon plus personnalisée leurs réponses à des questions portant sur le thème de la recherche. Conséquemment, les échanges impliquent la subjectivité des deux interlocuteurs et donnent naissance à un phénomène d'intersubjectivité. Patton (2003) et Boutin (2008) décrivent cette technique en mentionnant qu'elle constitue une méthode d'investigation scientifique qui implique une communication verbale, individuelle ou de groupe et dont l'objectif consiste à obtenir des informations sur les comportements, connaissances, opinions et états affectifs des témoins afin de répondre à une question ou à un objectif de recherche. Bref, non seulement peut-on obtenir l'information qui permet de

répondre à une question ou à un objectif de recherche, mais il est également possible d'apprécier, séance tenante, les subtilités prosodiques et non verbales qui permettent d'enrichir la qualité des éléments retenus.

Nous considérons que le choix de l'entrevue semi-structurée s'avérait le plus adéquat parce qu'il permet de recueillir un corpus d'informations riche, diversifié et hautement significatif dans le contexte de notre étude. Ce choix était tout désigné aux fins de notre recherche, car le déroulement de ce type d'entretien implique un *modus operandi* qui contribue à la construction, *in situ*, chez le répondant, de réponses et de réflexions généralement associées aux thèmes abordés, mais aussi à l'élaboration ponctuelle et inédite de nouveaux contenus de réflexion, notamment dans l'optique où l'interviewer laisse place à la créativité et à la métaréflexion chez le sujet. Le tout entraîne parfois de nouvelles pistes de réflexion qui ont pour effet de diversifier le champ d'action et la portée des informations recueillies.

Dans la foulée de l'entretien de recherche, un questionnaire d'entrevue fut constitué pour réaliser les entrevues auprès des répondants. Ce questionnaire d'entrevue constituait ainsi la première étape dans le cadre de la collecte des données pour notre recherche. Il permettait d'amasser les données nécessaires, lors des entretiens, afin de documenter, par le biais d'une analyse de contenu, les critères qui ont servi à identifier les bonnes pratiques associées à la formation dans un contexte visant à documenter la contribution des ordres professionnels à la formation universitaire et lors de l'intégration professionnelle des étudiants. Ce questionnaire a été construit en respectant les sept étapes telles que proposées par Bouchard et Cyr (2006, p. 281).

Les entrevues menées à l'aide du questionnaire s'inscrivent dans une perspective descriptive parce qu'elles visent à découvrir, à documenter ou à identifier un phénomène et ses caractéristiques. Legendre (2005, p. 1148) définit ainsi la recherche descriptive : « Recherche visant à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique ou objective. » Le trait principal de ce type de recherche est d'ailleurs explicité dans l'ouvrage de Legendre (2005, p. 1148) :

[...] ce type de recherche réside dans sa capacité à fournir une image précise d'un phénomène ou d'une situation particulière. [...] on tente plutôt d'identifier les composantes d'une situation et, parfois, de décrire la relation qui existe entre ces composantes.

3.6 L'analyse des données des entrevues

L'analyse des données qui émergent d'une recherche est une étape primordiale qui constitue le pivot de ladite recherche. C'est en fonction du traitement réservé à ces données que la recherche s'inscrit en adéquation avec les préceptes de toutes démarches scientifiques (Van der Maren, 1996). En ce sens, nous présentons la façon dont nous avons procédé afin d'analyser avec rigueur les données qui ont constitué notre corpus d'analyse.

3.6.1 Le codage des données

Après avoir réalisé les quatre entretiens de recherche, qui ont tous été enregistrés, et les avoir transcrits textuellement sous forme de *verbatim* (saisie des données), une lecture initiale des données brutes (chaque *verbatim*) a été effectuée afin de permettre une première forme de compréhension des propos et de dégager les éléments que nous jugions en adéquation avec les visées de notre démarche. La vérification de ces données a alors été faite dans le respect des trois critères suivants : exhaustivité, exclusivité et validité (Van der Maren, 1996). Une fois imprégnés par ces mêmes propos, nous avons, à l'aide du logiciel Weft QDA, procédé à une seconde lecture du matériel, étape que nous estimions essentielle à une meilleure compréhension du matériel en question et qui garantissait l'avènement d'une plus grande clarté quant au traitement de celui-ci.

En regard des critères de performance qui avaient été identifiés préalablement, il nous a été possible de constituer une grille d'analyse de laquelle ont émergé des catégories qui ont facilité la classification des unités de sens. À l'aide des unités de sens ainsi constituées, qui sont des mots, des expressions ou des passages significatifs des textes, il fut alors possible de vérifier s'il y avait lieu de modifier les catégories, de les resserrer ou de produire de nouvelles sous-catégories (Van der Maren, 1996; Miles et Huberman, 2003). Conséquemment, il nous a

été possible de dégager les extraits qui nous semblaient significatifs dans la perspective de notre recherche. Ces extraits significatifs ont dès lors conduit à la phase subséquente de notre codage. C'est alors que nous avons procédé à la décontextualisation des données, ce qui exigeait que nous décomposions notre corpus d'analyse afin de dégager les éléments essentiels qui nous ont permis d'élaborer une synthèse permettant de mieux saisir les rapports entre les données. L'analyse des données s'est effectuée en fonction des critères préalablement établis afin de générer la comparaison entre les différents programmes de formation sélectionnés et le BES.

D'emblée, nous avons opté pour un codage mixte (Huberman et Miles, 2003) en ce sens que la nature de nos entrevues pouvait donner lieu à des réponses qui n'avaient pas été anticipées en regard du questionnaire d'entrevue, augmentant ainsi la richesse et la diversité des propos recueillis. Ce type de codage nous a tout d'abord permis d'apposer des codes à des passages significatifs qui s'avéraient en réelle adéquation avec notre cadre conceptuel. Certains éléments d'information qui ont été fournis par nos répondants sans que notre questionnaire d'entrevue y fasse référence ont parallèlement été jugés importants à catégoriser et ont donc dû être ainsi codifiés. En ce sens, plusieurs catégories ont été créées pour ensuite regrouper les unités de sens (codage des données).

Le logiciel Weft QDA a facilité le repérage des unités de sens grâce à plusieurs fonctions qui en permettent rapidement l'identification (identification du corpus d'origine, attribution d'une cote à chaque unité de sens, référence à la catégorie). L'utilisation de ce logiciel contribuait non seulement à repérer les unités de sens, mais il était également d'un soutien appréciable en ce qui concerne la classification et l'organisation des données. Le logiciel s'avérait d'ailleurs indispensable dans la mesure où il permettait de nourrir les idées associées à nos unités de sens. L'étape du codage des *verbatim* étant ainsi achevée, nous avons pu passer à l'étape suivante, soit la synthèse des données.

En suite et lien, nous disposions de multiples unités d'analyse réparties en plusieurs thèmes et qui nous permettaient de passer à l'étape suivante, soit l'analyse comparative des différents corpus pour la réalisation d'un benchmarking. C'est ainsi qu'il fut possible

d'analyser la nature des écarts entre les pratiques en éducation et celles des trois professions ayant servi de références. Le tout a conduit à l'identification des apprentissages pouvant être tirés des résultats et qui suggèrent les rajustements pouvant être considérés (Hurteau, 2004). Cette section sera traitée de façon conséquente dans le prochain chapitre de cette étude.

3.7 Les considérations éthiques

Les sujets ont consenti à participer de façon volontaire à l'étude. Ils ont été dûment informés des visées de la présente recherche et avaient le loisir de se retirer à tout moment de celle-ci. De plus, chacun d'entre eux a signé un formulaire de consentement (appendice B) sur lequel étaient présentés les objectifs poursuivis par la recherche. Cette recherche s'est effectuée selon les critères déontologiques suivants: le consentement libre et éclairé, l'anonymat et la confidentialité.

3.7.1 Le consentement libre et éclairé

De fait, afin d'assurer le consentement libre et éclairé pour tous les participants à cette recherche, notons que chaque individu a été, suffisamment de temps avant sa participation, contacté et informé par écrit des modalités de ladite recherche. De prime abord, le participant fut dûment informé du but de la recherche : *Dans quelle mesure l'encadrement d'un ordre professionnel contribue-t-il à la qualité d'une formation universitaire au Québec? Et quelles leçons pourrions-nous en tirer pour la formation en éducation et plus spécifiquement au niveau du BES?*

Par ailleurs, chacun des participants a été en mesure d'apprécier la nature de la contribution personnelle qu'il a eue à faire dans le cadre de cette recherche, c'est-à-dire une entrevue (analyse de contenu par thèmes portant sur la contribution des ordres professionnels à la formation universitaire et lors de l'intégration professionnelle et sur les cadres de formation et d'évaluation). Une lettre de consentement fut envoyée à chaque participant afin d'obtenir les autorisations requises. Le lieu de rencontre était entièrement laissé à la discrétion de chaque participant.

Ont également été mentionnés les inconvénients (temps, déplacements, gardiennage des enfants, le cas échéant) et avantages (aider à l'identification des bonnes pratiques dans le cadre d'une recherche portant sur la contribution des ordres professionnels à la formation universitaire et lors de l'intégration professionnelle des étudiants, faire connaître son point de vue personnel) liés à la participation à cette recherche. Il fut aussi abordé la liberté complète de chaque participant de participer ou non à l'étude et de se retirer sans aucun préjudice en tout temps. Finalement, les autres mesures prises pour protéger chaque participant ont également été présentées. En ce sens, une lettre de consentement a dû être signée sur les lieux avant la participation, lettre qui informait notamment les participants sur le fait que toutes les informations recueillies seraient gardées sous clé.

Lorsque toutes ces conditions ont été remplies, la personne responsable de la recherche, juste avant la participation de chaque individu, a récapitulé oralement l'information, a demandé au participant s'il avait des questions et y a répondu, vérifiant si ce dernier était toujours consentant (signature de la lettre de consentement) et n'a commencé l'activité que conséquemment à la signature de consentement et à la compréhension des consignes. Régulièrement, une vérification fut faite afin de savoir si le participant désirait poursuivre ou cesser l'activité, sans juger sa décision, le cas échéant.

3.7.2 La confidentialité

Afin que la confidentialité de chaque participant soit garantie, le traitement des données, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, a été réalisé par ensembles ou groupes de personnes et non par individu. Comme il a été mentionné précédemment, les données ont été conservées sous clé et accessibles par l'individu qui en avait besoin pour organiser les collectes de données. Elles seront dès lors détruites trois mois après la remise du rapport de recherche. À la suite du dépôt du rapport de recherche, aucune allusion ou référence, oralement ou par tout autre moyen, ne sera faite concernant le contenu des entrevues, observations, réponses ou autres. Aucune possibilité de commenter le contenu ne pourra également être possible.

Pour la présente recherche, il n'était d'aucune façon prévu qu'il puisse y avoir obligation de contourner certaines de nos présentes règles déontologiques. Le recrutement des candidats s'est fait de telle sorte qu'il était impossible qu'un participant, selon la nature de l'analyse des données, puisse être isolé à sa seule personne.

3.8 Les forces et les limites de la recherche

De prime abord, la composition de l'échantillon représente une force dans le cadre de cette recherche. Les répondants sélectionnés proviennent de plusieurs horizons disciplinaires différents, ce qui diversifie grandement la nature et la qualité du discours dans le contexte de notre recherche. En outre, ces mêmes répondants ont soit participé à l'élaboration de programmes de formation, soit ils y œuvrent actuellement, ce qui porte à croire que les données ainsi recueillies se voient conférer une légitimité certaine. De plus, les cadres de formation et d'évaluation, qui s'inscrivent en complémentarité avec les entrevues réalisées auprès des répondants, sont des documents dûment reconnus qui ont servi d'assises à la constitution des programmes de formation universitaire des diverses professions analysées dans le cadre de cette étude.

Le choix de l'entretien de recherche semi-structuré présente l'une des forces associées à la méthode de collecte des données. Pour cause, ce type d'entrevue confère à l'interviewer une grande liberté quant à la structure privilégiée pendant le contact avec le répondant. Selon l'angle ou la tangente que semble prendre l'entretien, l'interviewer est à même de procéder aux correctifs nécessaires afin d'optimiser le temps et la qualité des interactions, conditions essentielles à la collecte de données riches, diversifiées et significatives dans le contexte de l'étude. D'autre part, la méthode d'analyse des données de même que le traitement de ces dernières s'inscrivent dans une perspective qui confère à la recherche une portée certaine. La transcription des enregistrements des entretiens de recherche en *verbatim* de même que l'utilisation du logiciel Weft QDA assurent une rigueur scientifique. De plus, le recours à la méthode proposée par Van der Maren (1996) concernant les phases du codage des corpus d'analyse permet un traitement rigoureux et exhaustif des données recueillies. Finalement, la constitution d'une grille d'analyse découpée en catégories qui reprennent les critères de

performance identifiés dans le cadre du benchmarking permet de garantir la pertinence de l'information recueillie pendant les entretiens.

Le type d'échantillonnage, qui tend à être intentionnel (Patton, 2002), constitue ainsi une limite. En effet, il ne constitue pas une représentation de la population de référence, de par son nombre, et ne permet pas, par le fait même, une généralisation des conclusions. Nos choix reposaient sur la disponibilité et sur l'accessibilité aux participants. Il faut souligner le fait que les participants à notre recherche oeuvraient tous au sein de la même université et que notre recherche ne nous a pas permis de recruter des représentants des ordres professionnels afin d'obtenir leur point de vue.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Il est de mise de rappeler que quatre personnes sélectionnées volontairement ont été retenues pour prendre part à nos entrevues individuelles. Ces quatre personnes ont soit œuvré à la mise sur pied de programmes de formation professionnelle ou bien elles travaillent au sein des unités de formation professionnelle sélectionnées pour les visées de cette recherche. Notons que trois des quatre programmes de formation s'inscrivent sous l'égide d'un ordre professionnel (développement de carrière, gestion des ressources humaines et sciences comptables). En complément, chacun des programmes de formation a également fait l'objet d'une analyse, dans une perspective comparative avec le programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM. Ledit chapitre est ainsi constitué de deux parties distinctes : les différentes étapes ayant contribué à la démarche d'analyse seront d'abord présentées pour ensuite aboutir aux résultats de recherche, à proprement mentionner, lesquels permettront de faire écho à nos objectifs de recherche.

4.1 La synthèse des données

L'étape de la synthèse des données inclut deux sous-étapes : l'examen des données et le traitement de ces dernières. L'examen des données implique la réalisation d'un portrait global des données tandis que le traitement de ces dernières permet l'établissement de liens entre les éléments significatifs identifiés dans chacun des corpus d'analyse.

4.1.1 L'examen et le traitement des données

De prime abord, la constitution de notre grille d'analyse (lexique) s'est avérée être la pierre d'assise sur laquelle reposait la validité de nos diverses unités de sens. Cette grille d'analyse, constituée des rubriques et des thèmes identifiés pour la réalisation de la phase de codage, a été rédigée dans un souci d'authenticité et d'exhaustivité afin d'enrayer à son expression la plus simple toute forme de confusion lexicologique découlant de possibles interprétations liées à la définition de certains termes. Notre grille d'analyse se voulait ainsi le référentiel à partir duquel chaque unité de sens pouvait être comprise et catégorisée. Cependant, en ce qui concerne notre démarche, nous avons été à même d'observer que certains thèmes, aussi idiosyncrasiques semblaient-ils être, étaient similaires à ce point que

nous avons jugé bon de les fusionner. Nous avons d'ailleurs resserré nos critères afin de constituer une nouvelle grille d'analyse qui s'harmonisait davantage avec les objectifs poursuivis par cette recherche. Par exemple, pour ne nommer que ces changements, les thèmes *impact de l'ordre professionnel sur le programme de formation* et *impact de l'ordre professionnel sur les cours* ont été regroupés sous l'appellation *exigences de l'ordre professionnel sur le programme de formation*, tandis que les thèmes *ressources financières*, *ressources humaines* et *ressources matérielles* sont devenues *ressources*. En outre, nous avons aussi opté pour la création de quatre nouvelles rubriques, regroupées sous l'appellation *insertion professionnelle (valorisation de la profession, soutien aux membres, formation continue et protection du public)*, lors du codage, car certains éléments retirés des corpus d'analyse se sont avérés être du matériel inédit. De plus, en y allant par abduction, il était ainsi possible de réduire le nombre de catégories ou d'unités de sens afin de présenter des résultats qui, tout en étant exhaustifs, étaient condensés de façon à permettre au lecteur une compréhension approfondie des enjeux de la recherche, notamment en présentant les extraits les plus significatifs identifiés lors de la phase de codage. Le tableau 4.1, présenté à la page suivante, fait état des modifications apportées à la grille d'analyse. Il va sans dire qu'une phase de contrecodage a suivi la création des nouveaux métacodes afin de garantir une certaine forme de constance en ce qui a trait à l'analyse et à son interprétation.

Conséquemment, en nous référant à cette grille d'analyse, il nous a été possible de procéder à un codage inverse afin de garantir l'exclusivité de nos unités de sens pour chaque rubrique et thème où elles pouvaient être répertoriées. En outre, c'est également à cette étape que nous avons validé l'adéquation entre les unités de sens identifiées et les objectifs de notre recherche.

D'autre part, considérant les visées de notre recherche, qui se situe davantage dans un paradigme exploratoire, il nous apparaissait peu pertinent de documenter le poids relatif de chaque code. Le but de notre recherche n'étant pas de documenter la prépondérance d'un code par rapport à un autre, mais bien de mesurer l'impact d'une mesure en contrepoint à son absence (un ordre professionnel), nous avons pris en considération chaque code, mais dans une optique d'interrelation entre eux. De plus, notre échantillon étant de petite taille (n=4),

Tableau 4.1 : Évolution de la grille d'analyse

Grille d'analyse initiale	Grille d'analyse finale
<p>ENCADREMENT CORPORATIF</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Exigences pour devenir membres ◇ Exigences sur le programme de formation ◇ Absence/Présence de l'Ordre ◇ Incidence de l'ordre sur la programmation ◇ Incidence de l'Ordre sur les cours <p>PROGRAMMES DE FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Compétences professionnelles ◇ Stratégies pédagogiques ◇ Ressources matérielles ◇ Ressources humaines ◇ Ressources financières ◇ Soutien pédagogique ◇ Modalités d'évaluation <p>AUTRES</p>	<p>FORMATION PROFESIONNALISANTE</p> <p>→ Incidences de l'Ordre</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Exigences de l'Ordre ◇ Autonomie des unités de formation ◇ Collégialité Ordre/unité de formation <p>→ Modalités d'accès à l'Ordre</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Accès direct ◇ Étapes à suivre <p>→ Insertion professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Valorisation de la profession ◇ Soutien aux membres ◇ Formation continue ◇ Protection du public <p>PROGRAMME DE FORMATION</p> <ul style="list-style-type: none"> ◇ Objectifs, grade, scolarité ◇ Compétences professionnelles ◇ Stratégies pédagogiques ◇ Ressources ◇ Modalités d'évaluation ◇ Encadrement et services

nous jugions impossible d'atteindre un seuil critique, en termes de fréquence, qui aurait permis de jeter un éclairage inattendu sur le phénomène étudié. Voilà autant d'éléments qui ont guidé nos choix méthodologiques.

Mises l'une à la suite de l'autre, lesdites étapes mentionnées précédemment ont pavé la voie à la prochaine étape qui est la présentation des résultats. Ces résultats sont notamment ponctués de propos issus des *verbatim* analysés afin de faire ressortir de façon fidèle les réponses obtenues lors des entretiens de recherche, mais également pour exprimer le contexte et l'atmosphère dans lesquels elles ont été formulées. Ainsi, il nous sera possible d'apprécier toutes les subtilités non verbales et prosodiques qui ne peuvent être comprises que par les annotations qui ont été prises en cours d'entrevues. C'est ainsi que l'on pourra comprendre à leur pleine mesure certains propos émis par les répondants consultés pour les besoins de notre recherche.

4.2 L'analyse des données

C'est ici que nous présentons les résultats qui ont émergé des *verbatim* des quatre entrevues que nous avons réalisées de même que ceux issus de la scrutation des programmes de formation sélectionnés. Rappelons que les programmes sélectionnés pour réaliser le benchmarking avec le programme du BES de l'UQÀM afin de répondre aux visées de notre recherche sont les suivants : développement de carrière, gestion des ressources humaines, sciences comptables. Dans cette optique, chacune des sections suivantes nous permettra d'apprécier: 1° la nature des composantes requises dans le contexte d'une formation professionnalisante universitaire encadrée par un ordre professionnel; 2° la nature des composantes requises dans le contexte d'une insertion professionnelle vécue sous l'égide d'un ordre professionnel; 3° la mesure dans laquelle les composantes requises dans le cadre d'une formation professionnalisante universitaire et dans le contexte d'une insertion professionnelle chapeautées par un ordre professionnel se trouvent présentes au sein de la formation universitaire qui s'adresse aux futurs enseignants québécois. Finalement, il nous sera possible de faire écho à nos deux questions de recherche qui sont: 1° *Dans quelle mesure l'encadrement d'un ordre professionnel contribue-t-il à la qualité d'une formation*

universitaire au Québec? 2° Quelles leçons pourrions-nous en tirer pour la formation en éducation, maintenant et plus spécifiquement au niveau du BES?

4.2.1 La nature des composantes requises dans le contexte d'une formation professionnalisante universitaire encadrée par un ordre professionnel

À la lumière de l'analyse des données recueillies, nous pouvons constater que la nature des composantes requises dans le contexte d'une formation professionnalisante universitaire encadrée par un ordre professionnel s'exprime à l'aide de deux catégories : l'incidence des ordres professionnels sur les programmes de formation et les modalités d'accès aux ordres professionnels. C'est ainsi que l'incidence des ordres professionnels sur les programmes de formation sera présentée en trois points : les exigences des ordres professionnels sur les programmes de formation, l'autonomie des unités de formation et la collégialité entre les unités de formation et les ordres professionnels. Pour ce qui est des modalités d'accès aux ordres professionnels, deux éléments sont à considérer : les possibilités d'accès direct à un ordre professionnel et les étapes à suivre dans le cas contraire.

4.2.1.1 L'incidence des ordres professionnels sur les programmes de formation

L'analyse des données nous a permis de dégager deux constantes en ce qui a trait à l'incidence des ordres professionnels sur les programmes de formation. On retrouve tout d'abord les exigences des ordres, à proprement mentionner, et l'autonomie des unités de formation professionnelle, c'est-à-dire la marge de manœuvre dont disposent les directions de programmes dans l'élaboration du corpus de formation. Il est également à propos de mentionner que ces deux constantes sont fortement teintées par une certaine forme de collégialité entre les exigences des ordres et le libre arbitre des entités de formation.

- Les exigences des ordres professionnels sur les programmes de formation

D'entrée de jeu, il est important de mentionner que les trois répondants rencontrés ont abondé dans le même sens à savoir que la facture globale de leur programme était, de bien

des façons, influencée par les exigences de leur Ordre professionnel. Dans cette perspective, on remarque que les ordres professionnels ont une incidence majeure sur la programmation dans la mesure où si cette dernière n'est pas en adéquation avec les visées de l'Ordre, le maintien de l'accréditation du programme de formation pourrait devenir en jeu. Les propos d'un des répondants illustrent bien cette situation :

Donc, quand nous, par exemple, on a renouvelé dernièrement, revu notre baccalauréat, [...], au niveau du contenu, l'Ordre était obligatoirement impliqué parce qu'on devait avoir son ok pour aller de l'avant, parce qu'autrement, a pourrait dire, ben, on n'admet plus vos membres.

À titre d'illustration de nos propos, pour le programme de développement de carrière, l'Ordre exige que 96 des 135 crédits soient répartis de façon précise dans certaines catégories de cours. En sciences comptables, 72 des 90 crédits offerts doivent être reconnus par l'Ordre. En gestion des ressources humaines, suite à une récente révision du programme et pour le maintien de l'accréditation, l'Ordre a demandé à ce que deux cours soient ajoutés à l'offre de cours tout en exigeant que certains contenus de cours soient modifiés, choses qui ont été faites. Un des répondants résume d'ailleurs adéquatement cette situation : «L'Ordre, effectivement, a une certaine mainmise, un certain contrôle sur nos programmes, de ce côté-là, la façon de monter notre programme.»

Deux répondants sur trois ont profité de l'entretien de recherche pour affirmer que la facture globale de leur programme serait assurément différente si un ordre professionnel n'était pas impliqué dans le processus d'élaboration, notamment en ce qui concerne la prépondérance de certains champs disciplinaires. Un des répondants a également exprimé que l'Ordre agissait, jusqu'à un certain point, en tant que médiateur dans la mesure où son absence entraînerait inévitablement des luttes départementales qui porteraient sur des enjeux de macro et de micropolitique.

Cependant, tous les répondants affirment que leur Ordre respectif n'a aucun droit de regard sur les contenus de cours de même que sur la pédagogie employée en cours de formation. En ce sens, il a été affirmé, pendant chacun des entretiens de recherche, que les

ordres professionnels ne s'ingéraient d'aucune façon dans les approches pédagogiques employées en classe tout comme ils ne vérifiaient pas ce qui était enseigné pendant les cours.

Dans un autre ordre d'idées, on constate, en analysant les données recueillies à la suite des entretiens de recherche, que les programmes de formation étudiés sont tous associés à une approche qui met à l'avant-plan les compétences professionnelles. Ainsi, tous les répondants se sont penchés sur la place qu'occupait l'approche par compétences au sein de leur programme d'études. Chaque participant de l'étude a d'ailleurs avancé que l'Ordre professionnel lié à son programme de formation accordait une importance prépondérante à cette approche, comme l'appuie la citation suivante, tirée d'un des *verbatim* :

Mais ils ont eu une incidence, on a modifié notre programme à ce moment-là pis il est clair que le travail qui a été fait sur les compétences [...] a eu une incidence aussi. [...] on est plus conscients, au programme, des compétences que les étudiants devraient avoir.

Un autre extrait vient parachever l'importance qu'a l'approche par compétences sur la formation professionnelle pour les ordres professionnels : «C'est ça, tout part de la grille de compétences [...] puis, parce que, qu'est-ce qui faut faire, on a la grille, y faut dire lesquels des cours permet d'atteindre ces objectifs-là.»

Malgré cela, un des trois répondants a émis certaines réserves en ce qui a trait à la place qu'occupe le référentiel des compétences de sa profession, outil davantage utilisé lors de la formation pratique, en énonçant que celui-ci était un outil qui n'influençait pas vraiment la façon dont les cours et leurs contenus étaient traités. L'extrait suivant rend compte de ses propos : «[...] l'Ordre, eux autres, fonctionne avec cette grille-là de [...] compétences. Nous autres, on fonctionne avec des crédits. On doit s'allier là-dessus. Nous autres, nos cours sont pas faits directement en lien avec ça.»

Parlant de formation pratique, il est nécessaire de relater que deux répondants sur trois ont mentionné que pour être superviseur auprès d'étudiants en formation, il était obligatoire d'être un membre en bonne et due forme de l'Ordre, l'autre répondant n'y ayant pas systématiquement fait référence. Un de ces deux répondants a même indiqué que tous les

cours régis par l'Ordre devaient être donnés par un membre officiel de l'Ordre. De plus, un des répondants de l'étude a mentionné que l'Ordre envisageait d'offrir une formation obligatoire à toute personne désireuse d'accueillir un stagiaire, mesure pour l'instant absente.

Bref, on constate que les ordres professionnels semblent avoir une certaine forme de contrôle sur la programmation, pour les trois programmes analysés. Cette mainmise s'exprime notamment sur le nombre de crédits qui doivent être reconnus pour le maintien de l'accréditation. Les répondants mentionnent cependant de façon unanime que les ordres n'ont aucun droit de regard sur les contenus de cours et sur les approches pédagogiques employées en cours de formation.

- L'autonomie des unités de formation

Un constat qui se dégage de l'analyse des données de recherche associées aux programmes comparatifs est que les répondants (n=3) ont tous, sans exception, affirmé que les unités de formation et, à plus grande échelle, les universités, avaient, malgré la présence d'un ordre professionnel, une très grande part d'autonomie en ce qui concerne la programmation offerte. À cet effet, cette autonomie se répercute notamment dans les cours qui ne sont pas de facture obligatoire pour l'accréditation délivrée par l'ordre et au niveau des contenus des cours et de la façon dont sont dispensés ces derniers.

À cet égard, les unités de formation des trois programmes étudiés affichent leurs couleurs dans l'offre de cours ne se retrouvant pas sous l'égide des exigences des ordres professionnels. En développement de carrière, on remarque que 39 des 135 crédits de formation sont du ressort des responsables du programme, comme l'indique la citation suivante : «Ça nous laisse 39 crédits, exemple 13 cours, qu'on peut créer selon ce que l'université, ici, notre section, décide ce qui est nécessaire pour former un conseiller en orientation. Donc, l'université est indépendante, au niveau de sa formation.» En sciences comptables, c'est 18 des 90 crédits de la formation qui sont sous l'égide du programme de formation et qui peuvent ainsi être construits avec une plus grande liberté. En gestion des ressources humaines, on abonde sensiblement dans le même sens en mentionnant que

«l'Ordre ne peut d'aucune façon imposer un programme et qu'en ce sens, l'université est libre de modifier son programme selon ses convenances».

Conséquemment, les répondants interrogés ont insisté sur la relative autonomie des universités dans l'élaboration du programme de formation, tout en mentionnant que les ordres professionnels formulaient des exigences quant à la facture globale de ces mêmes programmes et que celles-ci devaient inévitablement y trouver écho pour le maintien de l'accréditation. Dans cette foulée, les données recueillies lors des entretiens de recherche nous ont permis de constater la présence d'une collégialité entre les unités de formation et les ordres professionnels.

- Une forme de collégialité entre les unités de formation et les ordres professionnels

À maintes reprises, les propos recueillis chez nos répondants ont fait ressortir, comme le mentionnait l'un d'entre eux, ce «nécessaire rapport partagé» entre les ordres professionnels et les responsables de l'élaboration des programmes de formation afférents. Chaque faction semble consciente de la nécessité de travailler en collégialité. À cet effet, deux des trois programmes étudiés disposent de mécanismes qui peuvent permettre au futur professionnel de joindre directement son Ordre professionnel, à la fin de sa formation, sans qu'une quelconque forme d'obligation à rencontrer ne lui soit imposée, outre une cotisation annuelle. Cela met en lumière une forme de partenariat entre les ordres professionnels impliqués et les entités de formation citées précédemment, comme semble le confirmer l'extrait suivant, tiré de l'un des *verbatim* analysés : «De façon générale, l'Ordre examine nos programmes et, donc, elle sait, quand quelqu'un envoie ses diplômes, relevés de notes, son diplôme de l'UQÀM [...] y'examine pas le dossier, y'accepte automatiquement, parce qu'ils le connaissent, notre programme.»

Bien que la formulation ne soit pas systématiquement la même pour tous, tous les répondants ont avancé le concept de «visées de collaboration», en faisant référence à la relation entre les entités de formation et les ordres professionnels. Cependant, un des répondants interrogés a mentionné le fait que certains professeurs associés à des

départements en particulier s'inquiétaient de la possible ingérence de l'Ordre au niveau du programme de formation. Outre cet aparté, les trois participants à l'étude ont aussi indiqué que les unités de formation, *de facto*, savent qu'elles ont à répondre à certaines exigences des ordres professionnels afin que leurs étudiants puissent obtenir leur diplôme sans heurts et ainsi accéder à ces mêmes ordres. Cet état de fait garantit ainsi de façon *sine qua non* la légitimité et la conformité du programme aux yeux des ordres professionnels, l'enjeu étant, comme le mentionne un des participants, «de rendre les membres compétents». L'extrait que nous vous présentons maintenant, tiré de l'un des *verbatim*, résume fort bien la nécessaire cohabitation entre les universités, du point de vue des programmes y étant offerts, et les ordres professionnels. «L'université est autonome, indépendante. Elle pourrait dire à l'Ordre, pas question, on change rien. Mais l'Ordre peut dire, à son tour, d'accord, parfait, on vous admet plus automatiquement.» Le tableau 4.2 présenté plus bas se veut une synthèse du rapport de collégialité entre les ordres professionnels et les unités de formation universitaire.

Tableau 4.2 : Rapport de collégialité entre les ordres professionnels et les unités de formation universitaire

COMPOSANTES DES PROGRAMMES QUI SONT INFLUENCÉES PAR LES ORDRES PROFESSIONNELS	COMPOSANTES DES PROGRAMMES SUR LESQUELLES LES ORDRES PROFESSIONNELS N'ONT PAS DE MAINMISE
<p>Nature des crédits reconnus pour devenir membre</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'offre de cours doit tenir compte des exigences de l'Ordre pour le maintien de l'accréditation 	<p>Contenus de cours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Doivent correspondre au descriptif du cours
<p>Nombre de crédits reconnus pour devenir membre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour devenir membre, le candidat doit avoir suivi un nombre de cours dont le cumul des crédits correspond aux exigences de l'Ordre 	<p>Cours n'étant pas sous l'égide d'un ordre professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilité d'orienter les cours en fonctions des enjeux sociaux et des réalités professionnelles et culturelles
<p>Ajouts, retraits ou modifications de cours</p> <ul style="list-style-type: none"> - En conformité avec les exigences de l'Ordre pour le maintien de l'accréditation 	<p>Stratégies pédagogiques employées en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - À la totale discrétion du professeur ou du chargé de cours

<p>Harmonisation de certains contenus de cours</p> <ul style="list-style-type: none"> - En conformité avec les exigences de l'Ordre pour le maintien de l'accréditation 	<p>Utilisation de la grille des compétences professionnelles (programme de développement de carrière)</p> <ul style="list-style-type: none"> - En avoir conscience, mais les contenus de cours sont davantage orientés dans la perspective des «crédits»
<p>Liens entre les contenus de cours et l'approche par compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modification de l'orientation des cours vers une approche par compétences 	<p>Modification de la nature de certains cours</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laisée aux unités de programme dans le respect des exigences de l'Ordre pour le maintien de l'accréditation et de la reconnaissance des membres
<p>Cours reconnus par les ordres devant être enseignés par des membres de l'ordre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de reconnaissance des crédits liée à une situation fautive 	
<p>Supervisions pédagogiques effectuées par des membres de l'ordre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de reconnaissance du stage lors de situations fautives 	

Tels sont les enjeux liés à la nécessaire collaboration entre les ordres professionnels et les unités de formation universitaire. En ce sens, le tableau 4.2 rend compte de cette nécessaire collégialité en présentant les composantes des programmes qui sont influencées par les ordres professionnels, et de quelle façon, de même que les composantes sur lesquelles les ordres professionnels ne semblent pas avoir d'incidence. On peut ainsi résumer ledit tableau en mentionnant que les composantes qui sont influencées par les ordres professionnels concernent la nature des crédits reconnus pour devenir membre, le nombre de crédits pour devenir membre, l'ajout, le retrait et la modification de certains cours, l'harmonisation de certains cours, la prévalence de l'approche par compétences sur les contenus de cours, l'obligation que les cours reconnus par l'Ordre pour devenir membre soient enseignés par des membres de l'Ordre et l'obligation que les supervisions professionnelles soient faites par des personnes réputées être membres de l'Ordre. D'autre part, les composantes qui ne sont pas influencées par les ordres professionnels correspondent aux contenus des cours, aux cours reconnus par les ordres pour accéder au statut de membre, aux stratégies pédagogiques employées pendant les cours, à la prévalence des crédits (connaissances) sur les compétences

(programme de développement de carrière) et à la modification de la nature de certains cours offerts pendant la formation.

4.2.1.2 Les modalités d'accès à l'ordre professionnel et leur incidence sur la formation

Deux voies semblent se tracer pour que les étudiants aient accès à leur ordre professionnel respectif. D'une part, il y a une forme d'accès direct conduisant au statut de membre et, d'autre part, quelques situations qui obligent les étudiants à s'acquitter de certaines obligations et à respecter des exigences formulées par leur ordre afin d'être reçus comme candidats.

- L'accès direct à l'Ordre professionnel et l'impact sur la formation

Deux programmes sur les trois analysés peuvent conduire, selon certaines prérogatives, à un accès direct à leur Ordre respectif. On remarque qu'il y a cependant certaines particularités propres à chacun de ces mêmes programmes de formation.

Pour ce qui est du programme de gestion des ressources humaines, la réussite de chaque cours du programme de premier cycle et de toutes les activités y étant reliées, conformément aux exigences de l'Ordre, en partenariat avec la direction de programme, conduit automatiquement au statut de membre de l'Ordre des conseillers en ressources humaines du Québec. Cinq universités québécoises ont ce même privilège. Par contre, il est important de mentionner que l'Ordre des conseillers en ressources humaines du Québec a déjà tenté d'imposer un examen de sortie aux étudiants issus des programmes de formation en gestion des ressources humaines. Or, l'Ordre s'était alors buté à une volonté ferme des entités de formation des cinq universités de maintenir le *statu quo*. L'extrait suivant, tiré d'un des *verbatim*, exprime d'ailleurs bien l'esprit dans lequel cette tentative de « négociation » s'était déroulée : « [...] parce qu'eux autres, ils auraient aimé que ce soit l'examen pour tout le monde. Non, non, non, non... On a toujours eu un passe-droit d'entrée privilégié, pis on vous amène en cour si vous l'enlevez. »

Pour le programme en carriérologie, ce sont quatre universités québécoises qui donnent un accès direct à l'Ordre des conseillers et conseillères en orientation du Québec. Or, faut-il par contre le rappeler, pour qu'à un étudiant soit conféré le statut de membre de son Ordre, il faut que celui-ci ait complété un programme de deuxième cycle en carriérologie, c'est-à-dire une maîtrise. De plus, 96 des 135 crédits à compléter doivent avoir été reconnus par l'Ordre et les cours tributaires de ces crédits doivent être donnés par des enseignants membres de l'Ordre.

Notons finalement que pour être un membre actif de leur Ordre, comme l'ont mentionné les trois répondants, un membre doit s'acquitter des frais afférents à son adhésion à ce même Ordre. Cette cotisation est ensuite renouvelable chaque année afin que puissent être conservés les statuts et privilèges reliés au statut de membre de l'Ordre.

- Étapes pour devenir membre de l'Ordre professionnel et leur impact sur la formation

Comme nous l'avons vu précédemment, certains étudiants peuvent accéder de façon directe au statut de membre de leur Ordre professionnel. Cependant, un des trois répondants interrogés nous a mentionné que la formation universitaire de premier cycle n'était que le premier pas vers le processus menant un étudiant au titre de membre de son Ordre, soit en sciences comptables. Le répondant du programme de gestion des ressources humaines nous a mentionné que, dans quelques cas, essentiellement en ce qui concerne des étudiants provenant d'une autre université que celles (cinq) garantissant un accès direct à l'Ordre, les étudiants devaient remplir certaines conditions avant de devenir membres.

Pour ce qui est des étudiants ayant suivi une formation en sciences comptables, une exemption de passer l'examen de sortie, ou d'entrée, selon la perspective, leur est offerte dans la mesure où ils ont répondu à deux exigences précises. Tout d'abord, ils doivent avoir complété un programme de formation de premier cycle dans une des universités québécoises accréditées et avoir maintenu une moyenne académique égale ou supérieure à 3,22/4,3. Un étudiant ayant suivi et complété avec succès une formation en sciences comptables, mais n'ayant pas obtenu une moyenne académique égale ou supérieure à 3,22/4,3 doit réussir cet

examen. Cet examen à choix multiples, de nature très technique et d'une durée de quatre heures est, selon les dires du répondant, «très complexe». La réussite de celui-ci conduit dès lors à la dernière phase menant au titre de CMA (comptable en management agréé).

L'étudiant ayant complété sa formation de premier cycle et réussi son examen d'entrée peut alors entamer la dernière étape de son périple, c'est-à-dire le Programme de leadership stratégique (PLS). Le PLS, comme nous l'a indiqué notre répondant, est un programme s'échelonnant sur deux ans pendant lesquelles le futur comptable en management agréé (CMA) devra compléter sept modules, échelonnés sur quelques fins de semaine. Les trois premiers modules, plus axés sur la comptabilité et sur des analyses de cas, conduisent à la passation d'un examen d'une durée de quatre heures, se résumant en une analyse de cas d'envergure, résolument orienté en fonction de la validation des compétences professionnelles effectives. L'examen complété, le candidat peut entreprendre les trois modules suivants qui mettent à l'avant-plan le travail d'équipe. Lorsque ces trois modules sont complétés, le candidat doit réaliser l'épreuve finale. Un rapport écrit portant sur une situation réelle en comptabilité, une vraie analyse de cas, est alors soumise aux membres d'une équipe de travail qui doivent le présenter devant un Conseil d'administration fictif. Ils disposent de trois mois pour compléter cette activité qui correspond à 70% de la note finale attribuée au PLS. En parallèle au PLS, les étudiants doivent faire un stage rémunéré de deux ans à temps complet ou l'équivalent à temps partiel. À cette étape, les exigences ayant toutes été remplies, l'étudiant devient membre de son Ordre et reçoit son numéro d'immatriculation officiel.

En gestion des ressources humaines, les candidats qui ne proviennent pas des cinq universités reconnues par l'Ordre des conseillers et conseillères en ressources humaines doivent remplir deux conditions pour devenir membres de leur Ordre. Tout d'abord, ils doivent être titulaires d'une équivalence de diplôme ou de formation et réussir ensuite un examen de connaissances, ce qui leur confère alors le titre de conseiller en ressources humaines agréé (CRHA).

4.2.1.3 Conclusion : La nature des composantes requises dans le contexte d'une formation professionnalisante universitaire encadrée par un ordre professionnel

Les répondants interviewés ont tous mis l'accent sur la nécessaire collégialité entre les ordres professionnels et les unités de formation universitaire. Évidemment, on note que les ordres professionnels ont une incidence marquée en ce qui concerne la programmation et que les cours dispensés aux étudiants doivent, dans une grande proportion, répondre aux prérogatives de ces mêmes ordres professionnels afin d'être conformes à ce qui attend les futurs professionnels dans l'exercice de leurs multiples fonctions. Malgré l'incidence des ordres à plusieurs chapitres, il est néanmoins observé que les unités de formation universitaire disposent d'un libre arbitre qui leur permet de donner une couleur particulière aux différentes cohortes dont ils ont la responsabilité. L'offre des cours subséquents tient alors compte de la réalité propre à chaque formation et des enjeux s'y rattachant. Les contenus de cours, bien que devant couvrir une proportion plus qu'appréciable des exigences des ordres professionnels, sont sous la gouverne des professeurs et des chargés de cours et les approches pédagogiques y étant employées sont du ressort exclusif de ces mêmes professeurs et chargés de cours.

Maintenant que nous connaissons la nature des composantes requises dans le contexte d'une formation professionnalisante universitaire encadrée par un ordre professionnel, il est possible de déterminer dans quelle mesure ces composantes sont présentes au sein de la formation universitaire qui s'adresse aux futurs enseignants québécois. La suite de notre recherche s'exprimera donc en fonction de cette avenue et tentera de fournir des éléments de réponse à cette interrogation.

4.2.2 La nature des composantes requises dans le contexte d'une insertion professionnelle vécue sous l'égide d'un ordre professionnel

À partir du moment où la formation universitaire est complétée, les étudiants doivent s'engager dans un processus d'insertion professionnelle. À cet égard, nos résultats de recherche nous ont permis de mettre en lumière quatre composantes qui s'avèrent essentielles

à une insertion professionnelle réussie et pour lesquelles, selon nos répondants, les ordres professionnels des programmes étudiés accordent une importance toute particulière : la valorisation de la profession, le soutien offert aux nouveaux membres, la formation continue et la protection du public.

- La valorisation de la profession

Tous les répondants de notre enquête (n=3) ont vivement insisté sur le rôle de leur Ordre professionnel en termes de valorisation de la profession. Les éléments les plus souvent rencontrés faisaient référence, notamment, à la reconnaissance sociale nécessaire à chaque Ordre auprès du public. Deux candidats ont d'ailleurs mis en lumière l'importance de la publicité faite par leur Ordre pour assurer sa reconnaissance au sein du public. De plus, deux répondants sur trois ont également traité de l'importance de cette même valorisation sur le devenir des jeunes membres issus des milieux de formation, mentionnant, entre autres, que cette forme de valorisation pourrait même avoir un impact sur le taux de rétention professionnelle dans les premières années d'exercice de la profession. Un répondant a même avancé que l'absence d'un ordre professionnel avait un effet nuisible sur la valorisation de la profession. Un autre répondant mentionnait que le fait d'avoir un ordre professionnel qui encadre une profession permettait d'avoir «une certaine identité personnelle», «une pertinence sociale». En regard de ces informations, un extrait tiré d'un des *verbatim* s'offre comme un complément intéressant pour conclure sur la valorisation professionnelle assurée par le statut de membre d'un ordre professionnel : «Je suis pas capable de quantifier l'incidence qu'ils ont sur la rétention, mais mon hypothèse, c'est qu'ils en ont une et que ce serait via la valorisation.»

- Le soutien offert aux membres

Une autre composante qui s'est dégagée de nos données concerne le soutien offert aux membres lors de leur insertion professionnelle. Deux des trois répondants ont librement abordé cet aspect, l'un d'entre eux considérant même cette facette comme une priorité à considérer pour son Ordre professionnel. Il est par contre impossible de savoir si cette

dimension apparaissait importante aux yeux de l'autre répondant, celui-ci n'y ayant tout simplement pas fait allusion. Ainsi, on constate que ce soutien est considéré comme important dans la mesure où les membres, surtout les jeunes, ont la possibilité de développer un réseau professionnel à travers lequel ils ont la chance de discuter avec d'autres professionnels qui ont à composer avec la même réalité qu'eux et qui vivent probablement les mêmes angoisses qu'eux. On fait ainsi référence à un soutien lié à l'appartenance à un ordre professionnel. L'extrait suivant tiré d'un des *verbatim* reflète assez bien cette position : « [...] alors que dans les professions, peut-être que les associations jouent un rôle que si j'étais un praticien [...] pis que je vais à l'Ordre, que ça, ça m'aide à rester dans la profession. » La notion de soutien semble un des éléments importants liés au statut de membre d'un ordre professionnel. Plus il y a une communauté de membres forte et partageant des intérêts communs et des situations similaires, plus il semble y avoir une forme de soutien tacite entre ces mêmes membres. Enchaînons avec un extrait qui fait référence à des études portant sur le soutien professionnel nécessaire à tout professionnel tel que mentionné par l'un des répondants :

Y a des chercheurs qui se sont penchés là-dessus pour expliquer pourquoi [...]. Et ce qu'ils ont découvert [...], c'est qu'un dirigeant d'entreprise qui a du succès et qui dure à son poste a besoin de deux choses : une épouse, si c'est un homme, et un époux, si c'est une femme [...]. Ils disaient, dans l'article, un des postes qui redevient ou qui devient important, c'est vice-président [...] parce que le président se confie.

- La formation continue

Deux tangentes semblent se dessiner en ce qui concerne la formation continue sous l'égide d'un ordre professionnel. D'une part, on constate qu'un des répondants nous en a abondamment parlé, notamment dans l'optique où son Ordre professionnel l'impose, d'autre part, un autre répondant a abordé le sujet en la dissociant de son Ordre professionnel. Le dernier répondant n'a d'aucune façon abordé cette facette, même si la formation continue est un principe obligatoire sous la férule de son Ordre.

D'emblée, mentionnons que le répondant en sciences comptables a vivement insisté sur le caractère obligatoire de la formation continue pour les membres de son Ordre. Dans cette

perspective, tout membre de cet Ordre doit compléter 120 heures de formation continue réparties sur trois années, toutes ces heures de formation continue devant être faites à l'extérieur de l'amplitude régulière de travail du professionnel. 20 heures, au minimum, doivent cependant être faites chaque année. La formation continue peut alors prendre diverses formes : rédaction d'articles, recherches, colloques, lecture de textes et réponses à des questions (dont 60% doivent avoir été répondues correctement), cours universitaires, lecture d'articles scientifiques, etc. Malgré le caractère obligatoire conféré à la formation continue par son Ordre, le répondant s'est montré fort en accord avec cette mesure :

Donc, pis c'est ça, ça l'assure quoi, ça l'assure que bon, y'a une formation continue, chose qu'on n'avait pas avant. Pis tant mieux, ça aide autant l'Ordre, le public que l'individu. J'ai de la misère à voir qu'un gars peut faire une carrière, une bonne carrière si [...] y se met pas à jour. Un moment donné...

Selon le répondant en développement de carrière, l'Ordre ne semble d'aucune façon lié à une quelconque forme de formation continue. En ce sens, les propos tirés du *verbatim* issu de notre entretien de recherche confirment cet état de fait : «[...] elle n'est pas là pour notre développement, elle n'est pas là pour nous protéger.»

Et pour ce qui est de la formation continue en gestion des ressources humaines, malgré le fait que notre répondant n'y ait pas fait allusion, mentionnons que celle-ci se traduit sous forme de 30 heures réparties sur deux années. Pour chaque tranche de cinq années, chaque membre, à l'intérieur des trente heures recommandées, effectue une mise à jour en éthique et en déontologie professionnelle. Les activités reconnues sont des cours universitaires, des colloques, la lecture d'articles de recherche, de la supervision, etc.

- La protection du public

La protection du public est une composante qui a été mentionnée régulièrement par chacun des répondants de l'étude. En ce sens, la protection du public prend plusieurs formes. Un consensus chez les répondants renvoie à une forme de contrôle de la qualité. On fait référence à cette expression dans le sens où les différents ordres professionnels ont le droit et l'obligation de vérifier périodiquement les compétences de chacun de leurs membres tout

comme ils doivent enquêter sur tous les membres ayant fait l'objet d'une plainte de la part du public. Cette façon de faire est, de l'aveu d'un des répondants, «un sceau de qualité». Dans cette mesure, le public est assuré de recevoir un service de qualité qui correspond à des normes élevées en matière de compétences. L'extrait suivant se pose dans cette optique :

[...] ça donne un cadre et y'a des mécanismes d'inspection professionnelle là-dedans, des possibilités de recours, ce qui fait qu'y a une certaine rigueur qui est obligée d'être appliquée et qui fait en sorte que la personne qui gère notre pratique, c'est un organisme public, au service du public et non pas un employeur au service de j'sais pas trop quoi pis qui est pas tenu...

L'importance, comme le faisait remarquer un répondant, n'est pas seulement de se reconnaître compétent, mais que le public en fasse de même. Ainsi, encadrée par certaines règles éthiques et déontologiques, la pratique professionnelle régie par un ordre professionnel, de l'avis des répondants, garantit une crédibilité accrue aux professions impliquées.

4.2.2.1 Conclusion: La nature des composantes requises dans le contexte d'une insertion professionnelle vécue sous l'égide d'un ordre professionnel

En conclusion, en suite et lien aux discours des répondants portant sur les composantes requises dans le contexte d'une insertion professionnelle vécue sous l'égide d'un ordre professionnel, nous constatons que selon ceux-ci, il est possible d'en répertorier quatre :

- 1) la valorisation professionnelle;
- 2) le soutien offert aux nouveaux membres;
- 3) la formation continue;
- 4) la protection du public.

Comme nous l'ont fait remarquer les répondants de l'étude, à des degrés différents, chacune de ces composantes peut être prise isolément, mais il serait fautif de les considérer uniquement sous cet angle. Incidemment, il est plus approprié de les comprendre sous forme de variables s'influençant les unes les autres. Dans cette mesure, il en découle une vraie dynamique d'interrelations. Elles semblent donc indissociables et s'articulent de façon

systémique circulaire en regard d'une insertion professionnelle sous l'égide d'un ordre professionnel. La figure 4.1 présentée ci-bas suivante illustre cette dynamique entre les quatre composantes.

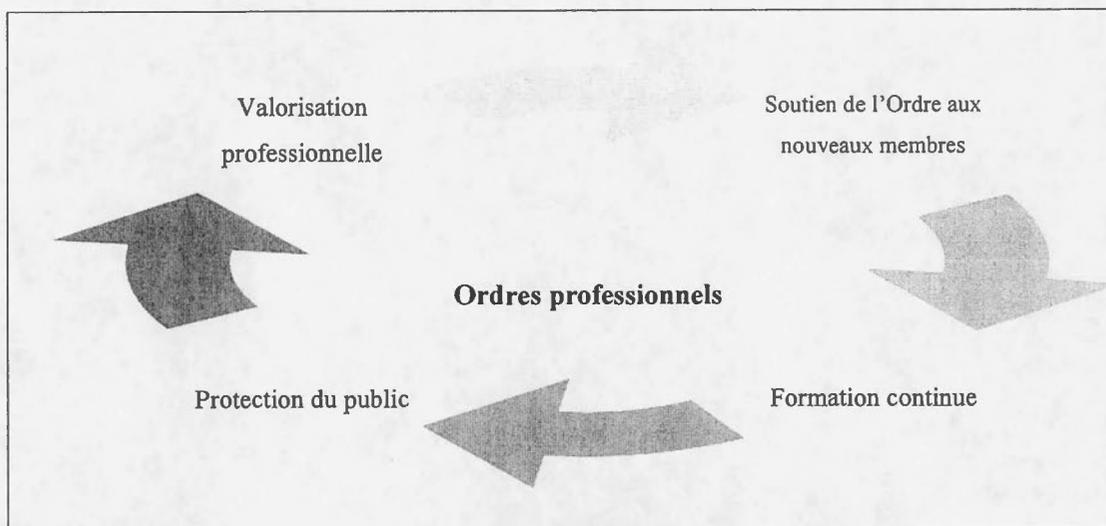


Figure 4.1 : Dynamique d'interrelations entre les composantes requises dans le contexte d'une insertion professionnelle vécue sous l'égide d'un ordre professionnel

4.2.3 La mesure dans laquelle les composantes requises dans le cadre d'une formation professionnalisante universitaire et dans le contexte d'une insertion professionnelle chapeautées par un ordre professionnel se trouvent présentes au sein de la formation universitaire qui s'adresse aux futurs enseignants québécois

Le programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM, comme tous les autres programmes de formation en enseignement au secondaire offerts dans les universités québécoises, n'est pas sous l'égide d'un ordre professionnel. En effet, les programmes de formation en enseignement, tous types de régimes d'enseignement confondus, sont sous la tutelle du CAPFE, qui s'assure que les grandes orientations ministérielles du MELS sont respectées en matière de formation. De ce fait, les brevets d'enseignement sont alors émis pour les futurs professionnels qui ont rempli les exigences reliées à leur programme de

formation dans la mesure où les universités ayant respecté les paramètres énoncés par le CAPFE reçoivent ou conservent l'agrément délivré par ce dernier. Dans cette optique, nous présentons dans quelle mesure les composantes requises dans le contexte d'une formation professionnalisante universitaire encadrée par un ordre professionnel se trouvent présentes au sein de la formation universitaire qui s'adresse aux futurs enseignants québécois. Il s'impose de comprendre les différents enjeux associés à ce programme de formation, notamment en matière de perspective professionnalisante, de modalités d'accès à un ordre professionnel et d'intégration professionnelle.

- Le programme de formation

Nous avons été à même de constater que les répondants ont identifié les éléments suivants comme étant ceux à considérer pour établir la qualité d'un programme de formation, dans sa globalité : les objectifs du programme, la scolarité, le grade obtenu, les stratégies pédagogiques employées en cours de formation, les modalités d'évaluation, le type d'encadrement et les services offerts aux étudiants.

Dans cette perspective, le programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM semble en mesure de réunir tous les éléments qui ont été identifiés par les répondants de notre enquête comme étant assujettis à de bonnes pratiques. En ce sens, les objectifs du programme sont clairement établis pour les étudiants désirant s'inscrire au programme de formation, tout comme la scolarité et le grade obtenu si le programme est réussi avec succès sont sans ambiguïté aucune. Les stratégies pédagogiques employées pendant la formation de même que les modalités d'évaluation reliées aux différents cours du cursus de formation semblent toutes pertinentes. Ces modalités d'évaluation et approches pédagogiques sont essentiellement les mêmes que l'on retrouve au sein des programmes de formation qui ont été analysés par l'entremise des répondants. On peut également avancer que les services offerts aux étudiants sont, au bout du compte, les mêmes que ceux présents au sein des programmes de formation de référence. Nos constatations rejoignent d'ailleurs celles de la direction du BES de l'UQÀM conséquemment à l'entrevue que nous avons conduite à cet effet.

Il est néanmoins important de mentionner que l'encadrement offert aux étudiants diffère quelque peu de celui retrouvé dans les programmes de sciences comptables, de développement de carrière et de gestion des ressources humaines. Tout d'abord, le monitorat de programme retrouvé au sein de ces trois programmes de formation concerne la formation, dans sa globalité, et est assuré soit par des étudiants des cycles supérieurs, soit par des professeurs et chargés de cours apparentés au programme de formation. Dans le cas du programme de formation en enseignement au secondaire, le monitorat de programme prend la forme d'une aide offerte aux étudiants qui éprouvent des difficultés avec la compétence linguistique. Dans cette optique, le Centre d'aide à la réussite (CARÉ) est une entité dont l'unique mission est de faire en sorte que les étudiants des programmes de formation en enseignement améliorent leur compétence linguistique. Finalement, tous les étudiants inscrits aux trois programmes de formation qui ont servi de référence pour notre étude sont, tout aussi longtemps qu'ils sont inscrits à leur programme de formation respectif, membres de leur Ordre professionnel. Cela a entre autres pour effet de les mettre en contact avec la pratique professionnelle et de leur donner accès à une foule de renseignements utiles dans le cadre de leur formation. Cet état de fait n'est pas observé au sein du BES de l'UQÀM.

- La formation professionnalisante

La formation professionnalisante, pour tous les répondants (n=3) dont le programme est sous l'égide d'un ordre professionnel, s'exprime de façon bidirectionnelle entre les ordres professionnels et les unités de formation, dans l'optique d'une nécessaire collégialité. Dans cette mesure, on peut comprendre un certain rapport de force entre les unités de formation et les ordres professionnels, entre autres dans l'inévitable conformité à laquelle sont assujetties les unités de formation afin de conserver leur accréditation. À cet effet, la programmation doit être conçue de façon à préparer l'étudiant aux réalités et aux exigences de l'exercice professionnel. Une certaine mainmise des ordres professionnels sur les programmes de formation est donc tacitement reconnue.

En ce qui concerne le programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM, il est possible de rappeler que la seule mission du CAPFE, comme précisé

antérieurement, est de s'assurer que les orientations ministérielles sont respectées par chaque unité de formation en enseignement. Conséquemment, il est observé qu'il est du ressort des unités de formation de préciser les savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques qui sont impliqués en ce qui a trait aux compétences professionnelles. Les cours sont ainsi construits en vase clos selon les prédispositions des différents départements associés à la conception et à l'élaboration des programmes de formation. La direction du BES de l'UQÀM nous a confirmé cette réalité en mentionnant que le baccalauréat est un regroupement de facultés avec des cours de tronc commun, dont un grand nombre n'est pas sous la responsabilité de la Faculté des sciences de l'éducation. Les propos de la direction du BES de l'UQÀM mettent en lumière cette situation, notamment en ce qui a trait au fait que certaines facultés semblent prisonnières du paradigme par objectifs :

« [...] ça nous impose une certaine flexibilité pour trouver les façons de rendre, disons la formation, beaucoup plus cohérente, la fameuse approche-programme. C'est le cas au BES, on a encore de la difficulté à développer cette approche-programme à cause de la structure qui est éparpillée dans les autres concentrations, dans les autres facultés [...]. Mais c'est un exercice quand même assez délicat, ça demande beaucoup de souplesse.»

À l'instar d'un des répondants de notre étude qui nous a mis en garde contre les enjeux macro et micro-politiques associés à de telles pratiques, précisant même que les ordres professionnels s'imposaient alors en d'impartiaux médiateurs, la direction du BES de l'UQÀM reconnaissait ces mêmes enjeux politiques. En outre, les plans de cours de même que les descriptifs de cours n'explicitent pas de quelle façon les savoirs disciplinaires sont articulés dans un contexte de professionnalisation. On peut ainsi présumer qu'il n'y a pas de réelle collégialité entre les unités de formation universitaire et le CAPFE dans la mesure où ce dernier ne dispose d'aucun mécanisme, ni même d'aucun mandat, qui lui permet de faire le pont entre les milieux de formation et les exigences du marché, comme le reconnaît la direction du BES de l'UQÀM en mentionnant que les facultés n'ont pas les mêmes visions, bien que celles-ci soient légitimes en fonction de leur champ d'exercice. Par ailleurs, la direction du BES de l'UQÀM a également abordé la question à savoir s'il ne serait pas plus simple de réduire les 13 compétences du BES, «qui ne sont pas toutes observées de la même façon par toutes les concentrations», à une seule, soit la compétence 1. Cette compétence fait référence au nécessaire développement de l'identité professionnelle, compétence qui, de

l'avis de la direction du BES de l'UQÀM, pourrait devenir générique aux autres compétences tout en étant beaucoup plus facile à faire accepter aux autres [concentrations] en termes de facilité à intégrer dans leur champ. En outre, lorsque nous avons interrogé la direction du BES de l'UQÀM sur le possible impact d'un ordre professionnel en enseignement sur la concertation entre les facultés, il nous a été répondu qu'il était fort possible qu'un ordre professionnel puisse mener à bien un tel mandat, malgré le fait que certaines concentrations n'ont assurément pas le même regard qu'une telle entité sur la formation.

Pour ce qui est de la formation pratique, on constate que le fonctionnement et les ressources sont, de façon globale, conformes à ce que l'on retrouve au sein des autres programmes de formation qui nous ont servi de référents. Cependant, une différence importante nous semble se dégager de notre analyse. À ce compte, nous observons que les superviseurs de stage n'ont pas à faire partie d'aucun ordre ni d'aucune association afin de réaliser des supervisions impliquant de futurs enseignants. En guise de préparation, une formation est offerte aux superviseurs dans l'université d'origine. Dans la même mesure, les cours dispensés à l'université n'ont pas comme contrainte de devoir être donnés par des membres d'une association ou d'un ordre professionnel. La direction du BES était tout à fait consciente de cette réalité, notamment dans la mesure où il était observé un certain manque d'uniformité au niveau des pratiques, des connaissances, des concepts et des compétences qui doivent être développés et évalués au cours de la formation pratique. À cet égard, la direction du BES nous faisait remarquer que «ce n'est pas tous les enseignants ou les écoles qui appliquent les compétences de la même façon, d'une commission scolaire à l'autre».

En terminant, mentionnons cependant que le programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM offre tout de même un aspect intéressant concernant le volet pratique. Pour cause, le programme étant constitué de façon à ce que l'étudiant en formation ait à réaliser quatre stages à travers lesquels la maîtrise des compétences est évaluée à plusieurs reprises et en fonction d'une échelle de gradation, on peut légitimement poser le constat que le maître en devenir profite d'une très bonne préparation en termes de réalité professionnelle. À cet égard, un des répondants de notre étude s'est prononcé de façon positive sur les stages de formation pratique en enseignement :

Les stages, c'est comme en enseignement, ben y'a moins de stages qu'en enseignement. Ça, je dirais que l'enseignement ils l'ont bien pour ça, vraiment bien. Le principe de quatre stages en quatre ans, de l'observation à l'intervention. [...] Je pense, l'orientation gagnerait à avoir ça tout au long de la formation plutôt que juste à la fin. Non, là-dessus, l'enseignement, ils l'ont plus.

- Les modalités d'accès à un ordre professionnel

La formation universitaire étant achevée, certains mécanismes de contrôle de la qualité de la formation offerte et du degré de maîtrise des étudiants des concepts associés à leur formation ont été identifiés par nos répondants dans le contexte d'une accession à un ordre professionnel. Ces mécanismes permettent soit un accès direct à un autre professionnel, soit l'obligation de réunir une série de conditions afin de rallier les rangs d'un ordre.

Dans le cadre d'une formation en enseignement, aucun mécanisme de contrôle n'est présent pour vérifier le degré de compétence acquis à la sortie du programme. Dans la mesure où l'ensemble des activités théoriques et pratiques du programme a été réussi, un brevet d'enseignement est *de facto* délivré au futur enseignant. Cette résultante est similaire à celle que l'on retrouve au sein du programme en gestion des ressources humaines. Cependant, là s'arrête la comparaison dans la mesure où le programme de formation en gestion des ressources humaines n'a pas reçu une agrément, mais bien une accréditation, langage significativement différent. L'accréditation implique une nécessaire causalité entre le programme de formation et les impératifs reconnus par le milieu professionnel dans le contexte de l'exercice de la profession. Ces considérations ne semblent pas entièrement conformes en regard de la formation en enseignement lorsque celle-ci est comparée à ce qui se fait ailleurs, notamment au sein des formations professionnalisantes chapeautées par un ordre professionnel.

Le BES de l'UQÀM se distingue des programmes de formation ayant servi à faire la comparaison en ce sens qu'il ne propose aucun mécanisme de contrôle pour valider la formation, lors du passage à l'insertion professionnelle. Le BES ne propose pas d'examen de sortie pour vérifier la compétence du sujet avant son entrée dans la profession, aucune formation supplémentaire n'est exigée pas plus que l'on oblige quiconque à compléter un

deuxième cycle universitaire pour accéder aux statuts et privilèges liés à sa profession. Le brevet d'enseignement fait foi de loi et se substitue en quelque sorte à l'examen d'entrée dans la profession. N'oublions pas que ce brevet est délivré sur recommandation de l'université. Dans la mesure où l'université a respecté les orientations ministérielles prescrites par le MELS, telles que vérifiées par le CAPFE, l'étudiant se voit automatiquement reconnaître sa capacité à occuper un poste de professionnel.

En ce sens, la direction du BES de l'UQÀM nous a fourni une réponse en deux temps. Tout d'abord, elle reconnaissait que la possibilité d'offrir des formations complémentaires à la formation de base était une avenue intéressante dans la mesure où certaines lacunes auraient pu être observées chez le futur enseignant. Cependant, la faisabilité de cette mesure était, jusqu'à un certain point, remise en question en ce sens qu'il fallait tenir impérativement compte des besoins du milieu en termes de ressources humaines. Pour appuyer ses dires, la direction du BES de l'UQÀM nous a exposé une situation vécue à l'Université de Trois-Rivières où des étudiants ayant complété leur formation de quatre ans s'étaient vus exclus du programme après avoir échoué aux tests associés à la compétence linguistique. Les doyens s'étant saisis de l'affaire avaient invalidé cette pratique en donnant aux étudiants la possibilité de repasser l'examen portant sur la compétence linguistique jusqu'à sa réussite. L'inévitable dynamique du «clientisme» qui prévaut dans les universités est une donnée à ne pas négliger, de l'avis de la direction du BES.

- L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle s'est vue conférer un statut d'une importance certaine par les répondants de notre enquête. Quatre volets ont ainsi donné forme à cette composante, dans le contexte d'une pratique encadrée par un ordre professionnel : la valorisation professionnelle, le soutien aux membres, la formation continue et la protection du public. Or, on constate que cette dimension semble très peu présente en regard du processus qui conduit la personne en formation au sein programme en enseignement au secondaire de l'UQÀM du statut d'étudiant à celui de professionnel.

En effet, la valorisation professionnelle est essentiellement assurée par les divers syndicats à l'enseignement dont le mandat est de protéger ses membres. Outre la Semaine des enseignants et la Journée mondiale des enseignantes et des enseignants, peu de mécanismes permettent de reconnaître le travail des enseignants, si ce n'est le bouche-à-oreille et les «tapes dans le dos» reçues ici et là en guise de remerciement. Cette dimension est, contrairement à ce que l'on retrouve en enseignement, fort présente au sein des autres programmes de formation ayant fait l'objet de cette étude. Cette valorisation professionnelle est en grande partie assurée par les ordres professionnels qui, entre autres, s'affichent à travers leurs publicités, dans les grands médias. De nombreuses pages de journaux, comme nous l'a fait remarquer l'un des répondants, sont consacrées à la valorisation de membres s'étant distingués au sein de leur Ordre ou, tout simplement, des pages dans les grands quotidiens sont achetées afin de nommer au public les nouveaux membres de l'Ordre. Incidemment, un autre répondant nous a soumis un commentaire des plus intéressants afin de mettre en lumière la nécessité de rendre à l'enseignement ses lettres de noblesse, lettres remises depuis l'instauration de la loi sur l'éducation obligatoire jusqu'à 16 ans:

Au fur et à mesure que les parents sont devenus de plus en plus éduqués, qu'ils comprennent ce que les enseignants font, il y a eu une perte de prestige... qui n'a pas été remplacée par une accréditation sérieuse et respectée de tout le monde.

La direction du BES de LUQÀM reconnaît d'ailleurs ce problème de valorisation qu'elle juge le plus important en enseignement : «[...] en enseignement, y'a encore une espèce de travail à faire pour faire reconnaître les enseignants comme étant des professionnels.» Cette absence de valorisation, selon la direction du BES de l'UQÀM, provient assurément du fait que «tout le monde semble avoir son mot à dire sur l'enseignement, [...] une profession qui prête flanc à toutes sortes d'interventions.» De plus, la direction du BES était tout à fait d'accord avec le fait qu'il y avait un clivage entre la valorisation observée au sein des professions encadrées par un ordre professionnel et celle observée en enseignement. Il fut d'ailleurs soulevé la pertinence de considérer la création d'un projet-pilote mené par un ordre professionnel pour expérimenter cette dimension en enseignement, notamment dans la mesure où la valorisation de la profession ne semble pas la priorité des syndicats.

Pour ce qui est du soutien offert aux membres, celui-ci se résume en grande partie au tutorat, à la présence du syndicat et, dans une certaine mesure, à celui offert par les membres de direction des écoles. Or, aucune association impartiale n'est présente afin de contribuer au développement d'un réseau qui permettrait à ses membres de se réunir afin d'échanger sur la pratique professionnelle. Le syndicat et les membres de la direction sont des entités éminemment partiales et les enseignants assurant le tutorat n'ont pas toujours les qualités et le niveau de formation requis afin d'épauler des collègues dans le besoin.

Quand nous l'avons interrogée à ce sujet, la direction du BES de l'UQÀM a répondu que le soutien offert était une faiblesse en enseignement entre autres si l'on se réfère au taux de déperdition professionnelle observé en enseignement : «Allez aux causes, peut-être qu'on va identifier justement le manque d'accompagnement.» La profession étant difficile aux yeux de la direction du BES, la problématique soulève la qualité discutable de l'accompagnement, notamment en début de carrière.

- L'insertion professionnelle: la formation continue

En termes de formation continue, aucun mécanisme réellement clair ne permet de quantifier ni même de qualifier la nature, la quantité et la qualité de la formation continue devant faire l'objet d'un suivi par l'enseignant. À cet égard, la Loi sur l'instruction publique (Article 22) stipule que l'une des obligations des enseignants est «de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle». Comparativement, deux des trois répondants des programmes analysés ont admis que leur Ordre professionnel rendait cette pratique obligatoire à raison respectivement de 30 heures sur une période deux ans et de 120 heures échelonnées sur trois ans. Ainsi, il semble que l'enseignant, lors de l'exercice de sa profession, n'a pas de balises précises en termes de formation continue. Ceci, à notre avis, représente une dichotomie non négligeable entre le contexte de pratique professionnelle des enseignants par rapport à deux des trois professions ayant servi de référents pour la réalisation du benchmarking.

La direction du BES est tout à fait consciente de la situation et reconnaît que la formation continue, en enseignement, existe, est encouragée, mais qu'elle n'a pas un caractère obligatoire comme c'est le cas pour les professions relevant d'un ordre professionnel. Le tout est du ressort de la commission scolaire qui embauche ses enseignants et les pratiques sont loin d'être uniformisées au sein de notre province. Il est également mentionné que la formation continue est un peu autre chose dans la mesure où «l'on trafique les journées pédagogiques» pour assurer celle-ci. La direction du BES de l'UQÀM conclut en mentionnant que c'est une bonne chose que de compter sur le fait que les ordres professionnels peuvent imposer de la formation continue, notamment un nombre d'heures de formation continue sur une période de temps déterminée. Cet état de fait, comme le fait remarquer la direction du BES, «n'est pas encore inscrit dans les activités» de l'enseignant.

- L'insertion professionnelle: le contexte de pratique

Finalement, peut-on affirmer que le contexte de pratique professionnelle est, en enseignement, conforme à celui que l'on retrouve au sein des trois programmes analysés, tel que cela nous a été présenté par les répondants? Force est d'admettre que l'on dénote certains manques de conformité à cet égard. Pour cause, le seul mécanisme de contrôle des compétences des enseignants est celui que l'on retrouve en début de carrière. Cette évaluation, réalisée par un membre de la direction d'école où évolue le candidat, en est une qui permet de vérifier, à l'aide de gestes clés bien définis, dans quelle mesure l'enseignant est compétent en regard de sa profession. La réussite de cette évaluation -plusieurs sont parfois nécessaires- conduit le candidat à une liste de priorité qui lui entrouvrira les portes d'un poste en voie de permanence. Dans l'optique où cette évaluation est réussie, plus jamais l'enseignant ne devra se soumettre à une telle mesure. Les ordres professionnels, eux, ont le droit et le devoir de contrôler régulièrement les compétences de leurs membres, ce qui diffère grandement de la réalité d'un enseignant. En enseignement, si une ou plusieurs évaluations ne sont pas réussies, le candidat n'accède pas à une liste de priorité le conduisant vers l'obtention d'un poste permanent, mais il n'est néanmoins pas exclu des listes de suppléance. Par ailleurs, la protection du public est assurée dans la mesure où toute personne peut porter

plainte pour une faute grave commise par un enseignant. Dans cette optique, voici les obligations de l'enseignant telles qu'on les retrouve dans la Loi 180 :

1° contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;

2° collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;

3° prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;

4° agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;

5° prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;

6° prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;

7° collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;

8° respecter le projet éducatif de l'école.

Ainsi, il est possible de conclure que la pratique est, dans une certaine mesure, réglementée, à l'instar des trois autres pratiques professionnelles pour lesquelles nous avons rencontré des répondants. Cependant, les obligations décrites précédemment ne sont jamais vérifiées, sauf en début de carrière, et, à moins d'adopter une conduite hautement répréhensible, nous croyons possible qu'un enseignant puisse se satisfaire d'un enseignement de qualité moindre sans pour autant être inquiet pour son poste. Les réactions de la direction du BES de l'UQÀM semblent d'ailleurs aller dans ce sens, celle-ci reconnaissant que c'est une grande faiblesse en enseignement :

[...] c'est sûr, c'est une faiblesse parce qu'il faut que l'enseignant se sente toujours, constamment en position de chercher le perfectionnement continu et s'il n'y a plus ça, c'est sûr que ça va baisser au niveau de la qualité.

Cet aspect, aux dires de la direction du BES de l'UQÀM, doit transcender les commissions scolaires et être davantage régularisé, un peu comme le ferait un ordre

professionnel : « [...] ça devrait être une entité indépendante qui, de façon transversale, va un peu partout et assure une certaine qualité. Donc, un ordre, ça serait pas mauvais.»

Nous pouvons émettre le constat que les composantes requises dans le cadre d'une formation professionnalisante universitaire et dans le contexte d'une insertion professionnelle chapeauté par un ordre professionnel sont avantageusement présentes en ce qui a trait au programme de formation, mais que plusieurs composantes liées à la formation professionnalisante et à l'insertion professionnelle des enseignants ne sont pas en conformité avec celles émergeant des entretiens de recherche conduits auprès des répondants des milieux comparatifs. L'absence d'un examen d'entrée dans la profession, le manque d'uniformité en matière de supervision professionnelle, la présence d'enjeux de macro et de micro-politiques au sein du programme de formation de même que le manque de valorisation professionnelle, le caractère flou de la formation continue et la présence très limitée de mécanismes de contrôle des compétences nous font abonder dans ce sens. La direction du BES de l'UQÀM semble partager ces constats, reconnaissant que pour plusieurs des raisons énumérées précédemment, la présence d'un ordre professionnel serait salutaire. Terminons avec un extrait de l'un des *verbatim* qui résume bien nos propos :

Je pense qu'une association d'enseignants qui aurait des droits de vérification de compétences ajouterait à la valorisation de la profession et donc, pourrait faire que moins de jeunes partiraient. Probablement parce qu'il y en a moins qui entreraient. Euh, et, parce que là, ça coûte pas cher entrer. [...] ça coûte pas cher d'entrer pis ça a l'air que ça coûte pas cher de rester. Que tu sois bon ou pas bon, ça prend pas grand-chose.

4.2.3.1 Conclusion: La mesure dans laquelle les composantes requises dans le cadre d'une formation professionnalisante universitaire et dans le contexte d'une insertion professionnelle chapeautés par un ordre professionnel se trouvent présentes au sein de la formation universitaire qui s'adresse aux futurs enseignants québécois

Le programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM présente certaines composantes qui sont conformes aux bonnes pratiques émergeant de l'analyse de notre corpus de données et qui ont été colligées en regard des entretiens de recherche menés auprès de répondants de programmes de formation sous l'égide d'un ordre professionnel.

Parmi ces composantes, on retrouve notamment l'identification des objectifs du programme, les stratégies pédagogiques employées pendant les cours, les modalités d'évaluation de même que l'encadrement, en partie, dont disposent les étudiants ainsi que les services qui leur sont offerts.

Cependant, un nombre élevé de composantes identifiées comme étant de bonnes pratiques étaient peu ou pas émergentes dans le paysage de la formation professionnalisante offerte par le programme du BES de l'UQÀM. De plus, d'autres composantes répertoriées lors de l'insertion professionnelle des jeunes enseignants s'avéraient ou bien absentes, ou bien incomplètes. Parmi celles-ci, on peut entre autres se rappeler les suivantes :

- un possible manque de collégialité entre le CAPFE et les unités de formation;
- un possible manque de communication entre les différents départements dans l'offre de cours;
- une possible lutte départementale liée à des enjeux de macro et de micro-politiques;
- une possible absence d'uniformité en regard des pratiques évaluatives des superviseurs de la formation pratique;
- l'absence de mécanismes de contrôle de la qualité de la formation de base;
- l'absence de formations complémentaires au programme de formation de base;
- l'absence de valorisation professionnelle;
- le manque de soutien aux nouveaux enseignants;
- une lacune en regard du développement de réseaux professionnels;
- le caractère ambigu de la formation continue;
- le manque de mécanismes pour assurer la sécurité du public.

4.2.4. Les objectifs de recherche

Nous avons annoncé quatre objectifs spécifiques de recherche. Le premier d'entre eux ayant été explicité précédemment, voici ceux qui restent à traiter:

- 2) *comparer cette organisation avec celle du BES qui constitue un exemple;*
- 3) *établir l'éventuel écart;*
- 4) *tirer les leçons qui s'imposent.*

Dans cette optique, les résultats obtenus seront traités de façon à répondre aux objectifs deux et trois simultanément et, en conséquence, au dernier objectif.

4.2.4.1 Objectifs de recherche 2 et 3 : Établir une comparaison entre les deux situations afin d'établir l'éventuel écart.

L'ensemble de la démarche réalisée précédemment avait pour objectif de procéder à une comparaison entre les pratiques effectives du programme de formation en enseignement de l'UQÀM et les bonnes pratiques répertoriées à travers le corpus d'analyse que nous avons constitué en regard des entretiens de recherche que nous avons menés auprès de trois répondants qui ont soit œuvré à la mise sur pied de programmes de formation professionnelle ou qui travaillent au sein des unités de formation professionnelle qui sont sous l'égide d'un ordre professionnel. Incidemment, les programmes de formation qui ont servi de référents sont ceux en développement de carrière, en gestion des ressources humaines et en sciences comptables. Il est donc possible d'établir les écarts entre les deux situations et de tirer les leçons qui s'imposent dans l'optique de proposer des rajustements. Le tableau 4.3, présenté aux pages suivantes, permet de procéder à une analyse des informations qui fournissent les éléments nécessaires à la comparaison entre les pratiques en vigueur au BES de l'UQÀM et les bonnes pratiques recensées. Il est à noter que notre démarche ne permet pas de quantifier les écarts entre les pratiques, mais que des divergences importantes ont été remarquées entre certains critères et que cela pourrait jusqu'à un certain point apporter un éclairage intéressant sur la construction de l'identité professionnelle.

À lumière des informations contenues dans le tableau 4.3, il est d'ores et déjà possible de comprendre que certaines pratiques identifiées comme exemplaires au sein de programmes de formation sous l'égide d'un ordre professionnel s'avèrent absentes ou incomplètes dans le contexte d'une formation en enseignement au secondaire telle que vécue au BES (UQÀM).

Tableau 4.3 : Situation du BES de l'UQÀM concernant la formation professionnalisante universitaire et le contexte de l'insertion professionnelle chapeautés par un ordre professionnel

<i>CRITÈRES ET BONNES PRATIQUES</i>	<i>PRATIQUES AU SEIN DU BES DE L'UQÀM</i>
<p><i>Programme de formation</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconnu; objectifs clairs 2. Stratégies pédagogiques permettant le développement des compétences. 3. Modalités d'évaluation claires, pertinentes et liées à l'exercice de la pratique. 4. Encadrement et services offerts 	<p><i>Programme de formation</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconnu; objectifs clairs 2. Stratégies pédagogiques permettant le développement des compétences 3. Modalités d'évaluation claires, pertinentes et liées au contexte de formation 4. Encadrement assuré par un service de monitorat (compétence linguistique) 5. Aucune association professionnelle
<p><i>Formation professionnalisante</i> (Incidence des ordres professionnels sur la programmation)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cours contribuant au développement de compétences 2. Encadrement assuré par des membres de l'Ordre. 3. Concertation entre l'Ordres et les unités de formation 	<p><i>Formation professionnalisante</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Plans de cours et descriptifs de cours peu explicites quant à l'identification des savoirs d'actions 2. Encadrement lors de la formation pratique assuré par des professeurs et des chargés de cours non-membres d'une association professionnelle. 3. Travail de concertation limité entre le CAPFE et les unités de formation <ol style="list-style-type: none"> a) Aucun pont entre les milieux de formation et les exigences professionnelles des milieux de travail. b) Savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques déterminés par les départements disciplinaires c) Enjeux macro et micro-politiques (construction de cours en vase clos)

4. Latitude des unités de formation	4. Unités de formation œuvrant en vase clos
<p>Modalités d'accès à un ordre professionnel</p> <p>1. Programmes accrédités (membre)</p> <p>2. Mécanismes de contrôle au sortir de la formation</p> <p>a) Examen d'entrée dans la profession b) Formations supplémentaires à suivre c) Réussite d'un 2^e cycle universitaire parfois nécessaire</p>	<p>Aucune modalité d'accès à un ordre professionnel</p> <p>1. Respect des exigences du programme de formation = obtention du brevet d'enseignement</p> <p>2. Peu de mécanisme de contrôle au sortir de la formation</p> <p>a) Aucun examen de sortie b) Aucune formation supplémentaire exigée c) Titre n'étant pas lié à un 2^e cycle universitaire</p>
<p>Insertion professionnelle</p> <p>1. Pratique valorisée</p> <p>2. Soutien professionnel (Ordre)</p> <p>3. Compétences contrôlées</p> <p>4. Pratique réglementée</p> <p>5. Développement de la profession favorisé</p> <p>6. Membres imputables de la qualité des services rendus (mécanismes de plaintes)</p>	<p>Insertion professionnelle</p> <p>1. Pratique très peu valorisée</p> <p>2. Soutien professionnel (tutorat associations syndicales, directions d'école)</p> <p>3. Compétences contrôlées essentiellement en début de carrière</p> <p>4. Pratique réglementée (obligations de l'enseignant vérifiées en cas de manquements)</p> <p>5. Aucun mécanisme réellement clair ne de quantification ou de qualification vde la formation continue</p> <p>6. Membres imputables de la qualité des services rendus (mécanismes de plaintes)</p>

Ainsi, on remarque que les critères qui laissent entrevoir les plus grands écarts entre la situation recensée au BES de l'UQÀM et celle découlant des bonnes pratiques identifiées au sein de programmes de formation chapeautés par un ordre professionnel sont : 1^o la

formation professionnalisante; 2° les modalités d'accès à un ordre professionnel; 3° l'insertion professionnelle.

4.2.4.2 Les écarts observés entre les pratiques en vigueur au BES de l'UQÀM et celles recensées comme étant de bonnes pratiques

► La formation professionnalisante

En premier lieu, il est possible de statuer sur le fait qu'une divergence est remarquée entre les pratiques en vigueur au programme du BES de l'UQÀM et les bonnes pratiques recensées en ce qui concerne le critère de la formation professionnalisante. Cet écart résulte entre autres de la relation impliquant le CAPFE et l'unité de formation. Le CAPFE se concentre sur les orientations ministérielles en matière d'éducation et non sur l'articulation entre le volet formation et les impératifs du milieu professionnel. Il en résulte alors une grande autonomie pour les départements disciplinaires impliqués dans le programme de formation, notamment en regard de l'identification des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Cet état de fait implique, à notre avis, des enjeux macro et micro-politiques. On remarque également que les plans et descriptifs de cours peinent à identifier convenablement la façon dont les savoirs sont articulés en fonction du contexte professionnel. En outre, un manque d'uniformité est remarqué dans la mesure où, contrairement à la situation observée en regard des bonnes pratiques identifiées, la supervision des étudiants en formation de même que les cours qu'ils suivent ne relèvent d'aucune association ou d'aucun ordre professionnel pouvant assurer une rigueur dans l'harmonisation et l'uniformité du parcours de formation. Dans cette perspective, la direction du BES de l'UQÀM reconnaît que l'identité professionnelle des étudiants en enseignement ne semble pas aussi bien développée par rapport à ce que l'on retrouve au sein des formations universitaires encadrées par un ordre professionnel. Ainsi, on ne croit pas que «le CAPFE voit son rôle jusqu'à développer une identité professionnelle chez les gens qui sont formés en enseignement.» Lorsque l'enseignant arrive sur le marché du travail, le CAPFE n'intervient plus dans son développement professionnel. Cet état de fait, comme le fait remarquer la direction du BES, est une lacune qui pourrait être corrigée par un ordre professionnel ou par le CAPFE, dans la mesure où il se ferait donner un mandat élargi.

► Les modalités d'accès à un ordre professionnel

Les pratiques exemplaires recensées font écho à des modalités spécifiques d'accès à l'exercice professionnel. Dans cette mesure, le programme de formation en enseignement de l'UQÀM semble en relative rupture avec ces modalités. L'écart entre les pratiques du BES de l'UQÀM et les bonnes pratiques est notable dans la mesure où peu de mécanismes de contrôle de la qualité ne permettent de porter un jugement global sur la qualité de la formation reçue et sur la maîtrise effective des compétences impliquées dans l'exercice de la pratique professionnelle. En ce sens, on ne retrouve aucun examen de sortie, pas de formation supplémentaire devant être suivie tout comme il n'y a aucune obligation de terminer des études de deuxième cycle afin d'avoir accès au titre d'enseignant. Comme nous l'avions d'ailleurs déjà fait remarquer, l'agrément par le CAPFE du programme de formation ne signifie pas pour autant qu'il existe une réelle causalité entre le programme de formation et les impératifs reconnus par les milieux professionnels dans le contexte de l'exercice de la profession, notamment dans la mesure où, comme le fait remarquer la direction du BES de l'UQÀM, les facultés responsables des cours en éducation travaillent en vases clos.

► L'insertion professionnelle

S'il existe un écart marqué entre les pratiques identifiées comme exemplaires et celles que l'on retrouve au BES de l'UQÀM, c'est en regard du critère de l'insertion professionnelle qu'il se fait le plus sentir. Pour cause, contrairement aux ordres professionnels impliqués au niveau des enjeux liés aux programmes de formation professionnelle qu'ils chapeautent, aucune entité spécifique ne se charge de la promotion et de la valorisation de la tâche d'enseignant. La pratique est ainsi très peu valorisée. Ce manque de valorisation de la profession prend également racine au sein même du contexte d'exercice de cette dernière. L'arrivée sur le marché du travail se fait parfois comme une «longue traversée du désert» pendant laquelle le soutien est peu présent. En outre, les compétences sont contrôlées en début de carrière pour l'accès à une liste de priorité conduisant à une poste en voie de permanence et il n'y a plus aucun contrôle par la suite. En termes de répercussions, on retrouve deux éléments qui, sans s'opposer aux pratiques

identifiées comme exemplaires, s'en distancient grandement. Ces deux éléments trouvent leur source en regard de la Loi sur l'instruction publique (Loi 180) : 1° la pratique de l'enseignant est réglementée, mais les obligations de ce même enseignant sont très peu vérifiées et impossibles à quantifier, ce qui prête matière à interprétation; 2° aucun mécanisme réellement clair ne permet de quantifier ni même de qualifier la nature, la quantité et la qualité de la formation continue devant être assumée par l'enseignant. Dans cette optique, la profession d'enseignant souffre un certain manque de rigueur pour ce qui est du développement de l'exercice professionnel et du haut niveau de compétence à maintenir dans un contexte de diversification de la pratique et de respect des enjeux liés à la transformation des réalités professionnelles.

Conclusion des objectifs de recherche 2 et 3 : Établir une comparaison entre les deux situations afin d'établir l'éventuel écart

Nous avons tout d'abord procédé au recensement des bonnes pratiques identifiées à travers notre corpus d'analyse tel que constitué à l'aide des propos de trois répondants impliqués dans le domaine de la formation professionnelle pour ensuite les comparer à celles en vigueur au BES de l'UQÀM. Il est ressorti de cette comparaison des écarts notables entre les deux situations. L'établissement de ces écarts a été rendu possible grâce aux critères que nous avons établis, conformément aux propos recueillis et ayant constitué notre corpus d'analyse, et qui faisaient écho aux différentes sphères impliquées dans le contexte d'une formation universitaire reposant sous l'égide d'un ordre professionnel.

Ces critères ont d'ailleurs permis de qualifier, dans une certaine mesure, la nature de l'écart entre les deux situations faisant les frais de la comparaison. Dans cette optique, en regard des pratiques observées au programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM, la formation professionnalisante, les modalités d'accès à l'exercice de la profession de même que l'insertion professionnelle sont autant de critères qui, de notre avis, pourraient être bonifiées en s'inspirant des bonnes pratiques identifiées.

C'est ainsi que, dans la prochaine section, nous traiterons plus spécifiquement des leçons que nous devons tirer de cette analyse. Conséquemment, il nous incombera de proposer les rajustements qui pourront être envisagés dans une perspective d'amélioration continue.

4.2.4.3 Objectif de recherche 4 : Tirer les leçons qui s'imposent et proposer les rajustements

Après avoir recensé les pratiques réputées être bonnes par le truchement des propos de répondants ayant soit œuvré à la mise sur pied de programmes de formation professionnelle ou ayant travaillé au sein d'unités de formation professionnelle, nous avons pu les comparer à celles en vigueur au programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM. Dans cette foulée, il nous a été possible de dégager certains critères qui permettent de mieux définir dans quelle mesure il y avait un écart entre les bonnes pratiques et celles du BES de l'UQÀM, toujours en ayant à l'esprit que les pratiques au BES sont adéquates, mais qu'elles pourraient être bonifiées à la lumière de notre analyse. Ainsi, nous avons posé que les critères suivants étaient ceux pour lesquels un écart avait été observé entre les deux situations : la formation professionnalisante; les modalités d'accès à l'exercice de la profession et l'insertion professionnelle. Conséquemment, il nous importe maintenant d'établir quelles sont les leçons qui s'imposent et quels sont les rajustements, à juste titre, qui peuvent être envisagés selon l'angle conduisant à un processus visant une amélioration continue.

4.2.4.4 Les leçons qui s'imposent

Comme nous l'avons présenté précédemment, trois critères ont été identifiés comme autant de pratiques pouvant faire l'objet de rajustements. À cet effet, nous allons maintenant tirer les leçons qui s'imposent en corrélation avec notre analyse et proposer des pistes qui, nous croyons, pourraient bonifier les pratiques en vigueur au BES de l'UQÀM dans la perspective d'une amélioration continue.

■ La formation professionnalisante

D'entrée de jeu, il fut constaté que le programme de formation en enseignement de l'UQÀM ne disposait d'aucun organisme permettant une transition effective et efficace entre le contexte de formation et celui associé à l'exercice de la pratique. Conséquemment, nous considérons que la création d'une association dont le mandat serait d'assurer le pont entre les milieux de formation professionnelle et le marché du travail serait à considérer. Cette association aurait comme mission de vérifier dans quelle mesure il y a adéquation entre le programme de formation offert et les enjeux associés à la pratique, notamment en ce qui concerne :

1. les contenus de cours;
2. l'articulation entre les savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques dans une perspective de développement efficient des compétences professionnelles attendues en fin de formation;
3. la nature des crédits offerts;
4. la quantité de crédits impliquant une association directe avec les impératifs du milieu professionnel;
5. l'harmonisation des charges de cours entre les différents départements disciplinaires;
6. la formation de superviseurs professionnels accrédités.

Ainsi mieux préparés, il serait possible de croire que les étudiants arriveraient sur le marché du travail avec une compréhension plus accrue des réalités inhérentes à leur profession. Il en résulterait, nous en sommes convaincus, que ces jeunes professionnels auraient un bagage d'expérience et de connaissances plus en adéquation avec les compétences effectives devant être mises en œuvre selon les contextes diversifiés de pratique et en constante évolution comme ils doivent effectivement être vécus. Plus conscients des exigences reliées à leur profession et des défis que posent les premières années d'exercice, ils disposeraient peut-être d'un arsenal de stratégies étoffé qui pourrait contribuer, selon notre compréhension des enjeux impliqués par notre étude, à une diminution sensible du «décrochage scolaire» observé au sein de notre relève enseignante.

Dans un autre ordre d'idées, nous comprenons, par contre, qu'il serait difficile de suggérer que les cours dispensés le soient par des membres d'une association professionnelle reconnue dans la mesure où la très grande majorité des professeurs et chargés de cours assumant la charge des cours ont complété un deuxième ou un troisième cycle universitaire dans leur champ disciplinaire respectif. En ce sens, cet état de fait nous semble adéquat dans le contexte actuel et serait difficilement transposable d'un modèle de formation vécu en conformité avec un ordre professionnel vers celui du programme de formation du BES de l'UQÀM. En effet, le titre de membre d'un ordre professionnel suffit, dans ce contexte, à assumer une charge de cours, conformément aux exigences académiques des universités, titre inexistant en enseignement, mais remplacé, d'une certaine façon, par la reconnaissance du parcours de formation propre à chaque professeur ou chargé de cours.

■ Les modalités d'accès à l'exercice de la profession

Comme nous l'a fait remarquer l'un des répondants interrogés dans le cadre de cette étude, l'accès à la profession d'enseignant est relativement aisé. À titre de comparaison, ce répondant a fait référence à la profession d'avocat, encadrée par le Barreau du Québec. Il mentionnait, conséquemment, que plusieurs étudiants ayant complété leur formation avec succès échouaient les examens du Barreau parce que cette entité, par-delà les examens qu'elle soumettait aux futurs praticiens, s'assurait de procéder à une certaine forme d'épuration naturelle, n'admettant en son sein que les plus performants, ceux ayant hors de tout doute démontré leur capacité à composer de façon compétente avec les impératifs liés à l'exercice de leur profession. Dans cette mesure, nous croyons que le programme de formation du BES de l'UQÀM pourrait avantageusement s'inspirer de cette façon de procéder, malgré certaines réticences émises par la direction du BES, notamment en regard des besoins des milieux en termes de ressources humaines.

Pour cause, à l'instar des programmes de formation qui sont sous l'égide d'un ordre professionnel, le programme de formation du BES de l'UQÀM devrait considérer la possibilité de recourir à une association impartiale dont l'un des mandats serait de développer des mécanismes de contrôle de la qualité permettant de porter un jugement global sur la

qualité de la formation reçue et sur la maîtrise effective des compétences impliquées dans l'exercice de la pratique professionnelle. Dans l'éventualité où une telle mesure serait appliquée, nous pensons que la formation ainsi complétée et, en quelque sorte, confirmée par un examen de sortie véhiculerait un message positif sur la qualité des candidats reçus. En outre, on peut présager que les enseignants moins bien préparés n'arriveraient pas sur le marché du travail désillusionnés et incapables de faire face aux dures exigences de la profession. Il s'en retrouverait peut-être une baisse de la déperdition professionnelle en enseignement. En outre, les enseignants ainsi «recalés» pourraient se voir offrir une formation complémentaire à leur formation initiale et ainsi consolider les acquis dans le but de réunir les conditions leur permettant de réussir cet examen d'entrée dans la profession, si tel est toujours leur choix. Ceux qui ne sont pas faits pour l'enseignement cesseraient sans doute de grossir les statistiques sur la déperdition professionnelle observée depuis quelques années dans le milieu de l'éducation.

■ L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle, qui, rappelons-le, n'est pas une composante du programme de formation du BES de l'UQÀM, est cependant une des finalités que poursuit ce programme. Dans cette mesure, il est navrant de constater qu'aucun pont ne semble présent dans le contexte d'une transition entre la formation initiale et l'exercice de la profession. Ainsi, les étudiants, comme cela fut mentionné dans la problématique, ont tendance à arriver sur le marché du travail en comptant exercer leur profession à l'aide d'une certaine forme de modélisation tirée de leurs expériences en stages (Valli, 1992). Nombre d'étudiants se heurtent alors à la difficile réalité de la profession et cherchent désespérément soutien et valorisation pour passer à travers les complexes premières années d'exercice professionnel.

Cependant, l'absence de soutien dans les premières années sur le marché du travail, le manque de valorisation de la profession et un encadrement plus ou moins adéquat sont autant de facteurs qui ont raison d'une relève prometteuse. À la lumière des informations ainsi énoncées, nous croyons que l'avènement d'une association professionnelle en enseignement aurait pour effet de mieux encadrer les jeunes enseignants et de contribuer à la prospérité de

la profession, garantissant un cadre de pratique qui limiterait fort probablement, ou, à tout le moins, diminuerait de façon significative le nombre d'enseignants qui quittent la profession pour ne plus y revenir. Dans cette optique, un des premiers rôles de cette association serait d'assurer la promotion et la valorisation de la tâche. À cet égard, une première forme de valorisation de la tâche serait de la confirmer comme une véritable profession, en la réglementant. Ainsi, un code de déontologie et un code de pratique pourraient être clairement définis. Conséquemment, chaque membre de cette association devrait alors se conformer au processus de contrôle des compétences effectué périodiquement tout au long de l'exercice de la pratique. Ce mécanisme de contrôle, à notre avis, garantirait une première forme de reconnaissance sociale chère à toute profession qui aspire, justement, au titre de profession (Bourdoncle, 1993). De plus, un autre mandat de cette association pourrait être de garantir le haut taux de compétence de ses membres par le biais de la formation continue. En ce sens, un cadre de formation continue pourrait être établi en fonction des prérogatives suivantes :

- identifier la nature des formations reconnues dans le cadre de l'amélioration des compétences;
- identifier la quantité de formations qui doivent être suivies à parti d'un continuum établi (nombre d'heures de formation à compléter sur une période de temps prédéterminée);
- déterminer le contexte de pratique afin de mieux cibler la nature des formations pouvant être accessibles;
- créer une banque de tuteurs reconnus afin de cibler les jeunes professionnels qui gagneraient à être encadrés en début de carrière.

Le soutien apporté aux jeunes enseignants est une autre dimension qui semble échapper au contexte d'insertion professionnelle qui suit immédiatement la fin de la formation au BES de l'UQÀM. En ce sens, le rôle d'une association professionnelle pourrait être de convoquer les nouveaux membres à des assemblées portant sur les éléments à consolider en début de carrière afin que ces mêmes nouveaux membres se sentent outillés face à leur profession et qu'ils acquièrent un sentiment de fraternité, de collégialité et de solidarité en côtoyant des personnes qui vivent les mêmes préoccupations qu'eux. Le but serait de procéder à un

«décloisonnement» de la pratique en début de carrière. Il serait également possible de créer des forums de discussion afin que les membres puissent échanger sur le contexte de pratique et ainsi puiser à même une source extraordinaire de renseignements utiles et bénéficier de l'expérience de membres chevronnés.

Ainsi encadrée, la pratique pourrait sûrement retrouver ses lettres de noblesse depuis longtemps disparues. L'association professionnelle représentant les enseignants aurait alors comme mandat, après avoir développé un solide réseau professionnel, de promouvoir la profession à l'aide de nombreuses publicités, condition nécessaire à la reconnaissance sociale pleine et méritée de la profession.

La situation actuelle étant ce qu'elle est en ce moment en enseignement, les enseignants se retrouvent alors confrontés à un paradoxe : peu de contrôle, mais également peu de valorisation. Les propos d'un répondant provenant d'un des *verbatim*s résument bien ce «cul-de-sac» :

[...] devant ce paradoxe, le jeune choisit d'être moins valorisé, mais moins contrôlé et ça pourrait l'amener à manquer de soutien dans sa profession, psychologique, émotionnel et social [...], donc, un moment donné, il se décourage, pis là, c'est pas drôle professionnellement.

Il incombe inévitablement à l'enseignant de se prononcer sur la possible constitution d'une association professionnelle en enseignement. Une association professionnelle par et pour les enseignants, chevronnés comme en devenir.

Conclusion de l'objectif 4: Tirer les leçons qui s'imposent et proposer les rajustements

Comme nous l'avons présenté, l'analyse des pratiques au BES de l'UQÀM, à l'instar d'une vaste majorité de programmes de formation en enseignement au Québec, nous a permis de constater que trois critères liés aux bonnes pratiques identifiées au sein des programmes comparatifs semblaient en relative rupture avec ce qui est reconnu comme exemplaire. À cet effet, le processus de professionnalisation semble souffrir quelques composantes qui se retrouvent au sein des programmes de formation régis par des ordres professionnels, dont

notamment l'articulation entre les savoirs théoriques et ceux d'action. En outre, l'accès à un ordre professionnel qui garantit un encadrement adéquat des membres est absent du paysage éducatif. Finalement, on remarque que la qualité de l'insertion professionnelle est fort différente de ce que l'on retrouve au sein des professions qui sont régies par un ordre professionnel, pour ne nommer que l'absence de soutien aux premières heures de la pratique, l'absence d'un réseau d'entraide collectif, un contrôle inégal ou absent des compétences pendant l'exercice de la pratique et une faible valorisation de la profession.

4.2.5 Synthèse de la présentation des résultats

L'analyse que nous avons conduite de nos données nous a permis de faire certains constats quant à l'impact de l'encadrement d'un ordre professionnel sur la qualité d'une formation universitaire au Québec et sur le taux de déperdition observé par la suite lors de l'insertion professionnelle. Nous avons aussi été en mesure d'identifier quelles étaient les leçons que nous pouvions en tirer pour la formation en éducation. Les réponses de nos répondants, tout en gardant leur caractère identitaire, étaient néanmoins consensuelles au point qu'elles nous ont permis d'établir quels étaient les critères à considérer dans le contexte de l'identification de bonnes pratiques associées à des programmes de formation chapeautés par un ordre professionnel. Ces programmes de formation avaient d'ailleurs été sélectionnés, à la base, en raison du faible taux de déperdition observé chez leurs membres lors du passage à l'exercice professionnel.

De façon synthétisée, les répondants de notre enquête ont élaboré une série de critères qui permettent de comprendre les bonnes pratiques en termes de formation initiale et d'insertion professionnelle sous l'égide d'un ordre professionnel. Dans cette mesure, les bonnes pratiques recensées afin de garantir une formation initiale qui se pose en adéquation avec les impératifs des milieux professionnels et qui assure efficacement la transition entre le contexte de formation et l'exercice de la profession doivent :

- 1) Tenir compte de l'adéquation entre les contenus de cours et les savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques à mettre en articulation dans une optique de

développement efficient des compétences professionnelles attendues en fin de formation. Ces bonnes pratiques doivent également mettre en lumière la nature des crédits offerts et préciser le nombre de crédits qui impliquent une association directe avec l'exercice de la pratique professionnelle. Elles concernent aussi l'harmonisation des charges de cours entre les différents départements disciplinaires et le besoin d'encadrer la formation pratique par des superviseurs accrédités.

- 2) Impliquer la reconnaissance explicite de mécanismes de contrôle de la qualité portant sur la formation reçue et sur la maîtrise effective des compétences impliquées dans l'exercice de la pratique professionnelle. Ces mécanismes de contrôle auraient pour objectif de limiter l'accès à la profession aux candidats les plus prometteurs et de proposer aux candidats en difficulté un encadrement plus serré afin de garantir un passage réussi au contexte de pratique professionnelle.
- 3) Considérer l'insertion professionnelle des nouveaux praticiens dans un souci de rétention professionnelle. Dans cette optique, les bonnes pratiques font référence à la nécessité de valoriser la profession. En ce sens, la pratique doit être réglementée et encadrée par un code de déontologie. Les compétences des membres doivent être contrôlées régulièrement et ces derniers doivent être imputables de la qualité des services qu'ils offrent. Des mécanismes de soutien doivent être offerts aux membres, spécialement ceux qui amorcent leur carrière, afin que soit créé un réseau professionnel qui mise sur la fraternité, la collégialité et la solidarité. Finalement, il faut accorder une importance particulière à la formation continue afin que les membres maintiennent un haut degré de compétence. Ces considérations contribuent à assurer le développement de la profession.

4.2.5.1 Composantes à retrouver pendant et après la formation

Comme nous l'avons présenté précédemment, l'incidence des ordres professionnels sur la formation des étudiants, d'abord, et sur leur insertion professionnelle, par la suite, se répercute de nombreuses façons. Le portrait dressé par le biais de nos répondants présente

ainsi un certain nombre de composantes qui peuvent être définies comme de bonnes pratiques. Le niveau de performance de ces programmes de formation a d'ailleurs été établi, notamment en ce qui a trait à la rétention professionnelle observée pendant les premières années d'exercice. Cet état de fait permet justement de mieux approfondir ces mêmes pratiques. Dans cette optique, le tableau 4.4, présenté à la page suivante, fait état de ces bonnes pratiques identifiées antérieurement et regroupées sous le terme «critères». On peut ainsi noter que quatre critères ont été identifiés afin d'exprimer les bonnes pratiques issues des milieux de formation professionnelle apparentés à un ordre professionnel. Ceux-ci sont : 1° le programme de formation; 2° la formation professionnalisante; 3° les modalités d'accès à un ordre professionnel; 4° l'insertion professionnelle. Ces quatre critères découlent d'ailleurs des données analysées provenant de nos entretiens de recherche. En ce sens, nous mettons maintenant en lumière dans quelle mesure le programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM se conforme aux critères émergeant des entretiens de recherche dans le cadre d'une formation professionnalisante universitaire et dans le contexte d'une insertion professionnelle chapeauté par un ordre professionnel. En ce sens, les bonnes pratiques répertoriées, notamment grâce aux données qui ont émergé des entretiens de recherche, et rattachées aux quatre critères identifiés nous ont servi de balises afin de guider notre démarche.

Tableau 4.4 : Illustration des bonnes pratiques

Critères	Bonnes pratiques rattachées aux critères
<p><i>Programme de formation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs, scolarité, grade - Stratégies pédagogiques - Modalités d'évaluation - Encadrement et services 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le programme est reconnu et les objectifs de celui-ci sont clairs. 2. Les stratégies pédagogiques permettent le développement des compétences. 3. Les modalités d'évaluation sont claires, pertinentes et liées à l'exercice de la pratique. 4. L'encadrement et les services offerts permettent aux élèves d'être soutenus et de maintenir un haut degré de motivation.
<p><i>Formation professionnalisante</i></p> <p>(Incidence des ordres sur la programmation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigences - Autonomie des unités de formation - Collégialité 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les cours contribuent à développer des compétences liées à l'exercice de la profession. 2. L'encadrement lors de la formation pratique est assuré par des membres de l'Ordre. 3. Les unités de formation ont la latitude nécessaire pour offrir des cours tenant compte du contexte de pratique. 4. Ordres et unités de formation travaillent de concert.
<p><i>Modalités d'accès à un ordre professionnel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accès direct - Étapes à suivre 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Les programmes accrédités donnent accès au statut de membre. 2. Les étudiants doivent passer un examen d'entrée dans la profession. 3. La réussite d'un deuxième cycle universitaire est parfois nécessaire. 4. Certaines formations supplémentaires doivent être réalisées.
<p><i>Insertion professionnelle</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorisation de la profession - Soutien offert aux membres - Formation continue - Protection du public 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pratique est valorisée. 2. Les compétences sont contrôlées. 3. La pratique est réglementée. 4. Le développement de la profession est favorisé. 5. Les membres sont imputables de la qualité des services rendus et peuvent faire l'objet de plaintes.

CHAPITRE V

DISCUSSIONS

Ce cinquième et dernier chapitre poursuit l'objectif de discuter des résultats présentés dans le chapitre précédent. En ce sens, nous accorderons une importance prépondérante aux résultats qui ont émergé des entretiens de recherche que nous avons menés auprès de quatre répondants ayant soit œuvré à l'élaboration et à la conception de programmes de formation professionnelle ou bien travaillant au sein de ces unités de formation professionnelle. Ces résultats portent sur la contribution associée à l'encadrement d'un ordre professionnel comme vecteur d'une identité professionnelle véhiculée à travers le parcours de formation et lors de l'insertion professionnelle. Ce chapitre sera également le moment où des liens seront établis avec les diverses études recensées dans le cadre conceptuel. Conséquemment, le choix du benchmarking nous permet de proposer une alternative en termes d'amélioration continue à l'aide de bonnes pratiques répertoriées dans le cadre de notre étude. En outre, nous avons fait la démonstration qu'un benchmarking s'adresse aux différentes facettes d'une organisation (Hurteau, 2004). De plus, une autre contribution de ce benchmarking prend sens dans la volonté de présenter des indicateurs de performance adéquats (Hurteau, 2004). Finalement, nous achevons avec les questions sur lesquelles la présente étude conduit.

5.1 Les points les plus révélateurs issus de la démarche de benchmarking

Les prochains points, qui sont, faut-il le mentionner, les plus révélateurs, traitent des différences plus spécifiques entre les formations universitaires professionnalisantes régies par des ordres professionnels et celle du BES de l'UQÀM, sous la tutelle du CAPFE. Le choix du benchmarking nous permet de proposer une alternative en termes d'amélioration continue à l'aide de bonnes pratiques répertoriées dans le cadre de notre étude. Le tout nous permet ainsi de faire le pont entre les éléments présentés dans le cadre conceptuel et les pistes qui peuvent être prises en considération dans un contexte de rajustement des pratiques pouvant être envisagées dans un milieu professionnel où sévit un fort taux de déperdition professionnelle: l'enseignement. Ce point de départ, la déperdition professionnelle en enseignement, est lourd de conséquences, notamment dans l'optique où il concerne la relève enseignante qui déserte. C'est dans cette mesure que nous avons tenté de documenter certains éléments qui permettraient de consolider le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant autant en cours de formation que lors de l'insertion professionnelle. Le développement d'une identité professionnelle forte et durable semble une voie prometteuse et un facteur de protection en regard de l'exercice futur de la profession.

5.1.1 Le programme de formation

Comme le font remarquer Martineau et Vallerand (2005) de même que Martineau et Presseau (2007), la qualité de la formation initiale de même que l'encadrement pendant cette même formation et lors des stages ont un impact sur la durée et la qualité de l'insertion professionnelle. Bourque et al. (2009) de même que Dufour (2009) abondent dans le même sens en indiquant que la qualité de la formation initiale est l'un des trois facteurs déterminants en ce qui a trait à la qualité de l'insertion professionnelle, les deux autres étant les mesures de soutien servant à encadrer les nouveaux professionnels et les conditions de travail. Dans cette perspective, à la lumière des résultats que nous avons obtenus dans la foulée de l'analyse de nos données d'entrevues, il nous apparaît que le programme de formation du BES de l'UQÀM se positionne avantageusement en adéquation avec certaines bonnes pratiques rattachées aux critères identifiés pour la réalisation du benchmarking. À cet égard, trois des quatre critères identifiés nous semblent satisfaire aux pratiques exemplaires telles que retrouvées au sein des trois programmes de formation ayant servi à la comparaison. Premièrement, le programme est reconnu et les objectifs de celui-ci sont clairs. Deuxièmement, les stratégies pédagogiques employées en cours de formation semblent également concourir au développement des compétences professionnelles. Finalement, les modalités d'évaluation sont claires, pertinentes et liées à l'exercice de la pratique.

Dans un autre ordre d'idées, on remarque cependant que l'encadrement offert aux étudiants se limite essentiellement à un programme d'aide à la compétence linguistique (monitorat de programme). De plus, aucune association professionnelle n'encadre la formation et l'accès au contexte professionnel de la formation est limité. Malgré cette situation, rappelons toutefois que l'Office des professions du Québec avait statué, en 2002, que l'enseignement était encadré adéquatement par l'État. Cet avis semble pourtant différent de ce qui est ressorti du benchmarking que nous avons réalisé, notamment en regard des indicateurs de performance qui en ont émergé.

5.1.2 La formation professionnalisante

La formation professionnalisante est ce qui donne sa raison d'être à tout programme de formation professionnelle (Le Boterf, 2007; Parent, 2008; Alglave et Nagels, 2011). Dans cette mesure, il est primordial que l'arrimage entre la formation universitaire et les attentes des milieux scolaires soit assuré (Gauthier et Mellouki, 2006). Bourdoncle (2000, dans Wittorski, 2008) parle d'une nécessaire «universitarisation» de la profession tandis que Gohier et al. (2000) affirment que la formation professionnalisante doit être constituée dans une logique qui la met en rapport avec la société. Or, nos résultats nous portent à croire que la formation professionnalisante telle que vécue au BES de l'UQÀM pourrait s'inspirer de quelques pratiques reconnues comme exemplaires au sein des autres programmes de formation afin de bonifier la formation en enseignement. Il est notamment possible d'observer que les plans et descriptifs de cours n'explicitent pas de quelle façon les savoirs sont articulés en fonction du contexte professionnel. Le tout pourrait avoir comme effet de contribuer à l'émergence d'un clivage important entre les attentes des nouveaux praticiens et la réalité (Mukamurera, 2004, 2006; Mukamurera et Gauthier, 2005; Gauthier et Mellouki, 2006; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). À cet égard, nombre d'auteurs de la littérature scientifique ont mis en lumière le difficile transfert entre la théorie et la pratique comme il est observé en enseignement depuis plusieurs années (Bullough, 1989; Valli, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999; Russell et McPherson, 2001; Costigan, 2004; Martineau et Pousseau, 2007). Il en découle, toujours selon ces mêmes auteurs, qu'une portion importante de la relève est mal préparée, ce qui rejoint les griefs de plusieurs gestionnaires du milieu de l'éducation. Toujours dans la même veine, Le Boterf (2007), Parent (2008) et Alglave et Nagels (2011) insistent sur la nécessité que l'approche par compétences forme à des savoir-agir en adéquation avec les activités professionnelles requises, simples comme complexes. Dans cette optique, nous avons constaté, à l'instar de Nagels et Le Goff (2008), que les assises de la formation professionnelle devaient inévitablement être constituées à partir d'un référentiel de compétences dans lequel les compétences sont dûment définies et explicitées et que ce référentiel de compétences doit tirer ses attentes en fonction des milieux professionnels duquel il est issu (Maillard, 2003). La formation professionnalisante doit être le reflet de la pratique professionnelle, ce qui, en regard de notre étude, peut sembler

nécessiter certains rajustements, ne serait-ce que pour le programme du BES de l'UQÀM. Le benchmarking réalisé nous permet d'avancer qu'une piste de solution se trouve peut-être de ce côté-là. Certains des propos de la direction du BES de l'UQÀM vont d'ailleurs dans le sens de nos allégations. En effet, on mentionne que la plupart des cours du tronc commun sont beaucoup plus théoriques, qu'on y explique un certain nombre de choses, mais que les compétences y sont davantage présentées dans un souci de sensibilisation. La consolidation (un des répondants utilisait le terme «atterrissage») de ces compétences est vraiment observée au niveau des stages de formation pratique.

Cet état de fait implique que les étudiants de ces programmes de formation, au sortir de leur parcours universitaire professionnalisant, ont reçu un enseignement qui était axé sur des connaissances, mais que ces connaissances doivent être décontextualisées dans des gestes professionnels qui s'articulent autour des compétences professionnelles telles qu'identifiées et contrôlées par les ordres professionnels respectifs afin de rejoindre les exigences du marché professionnel. Cette absence de contrôle est d'ailleurs l'un des possibles facteurs qui pourraient expliquer le clivage entre la formation en enseignement au secondaire et le contexte réel de pratique, notamment représenté à travers le fort taux de déperdition professionnelle observé dans les premières années d'enseignement.

Par ailleurs, en formation des maîtres en enseignement, aucune obligation reliée à l'accréditation d'un ordre n'est exigée dans la mesure où un enseignant associé accueille un stagiaire, pas plus que les personnes qui enseignent aux étudiants dans un contexte universitaire où qui les supervisent ne doivent être membres d'une quelconque organisation professionnelle. En ce sens, on pourrait élever cette situation au niveau d'un possible facteur qui pourrait s'inscrire dans la lignée des éléments pouvant être à considérer dans l'explication du phénomène de déperdition professionnelle en enseignement, particulièrement en ce qui concerne les enseignants associés. Comme le fait remarquer la direction du BES de l'UQÀM, ce ne sont pas tous les enseignants ou les écoles qui traitent les compétences de la même façon, donc encore moins les commissions scolaires. Cette situation est tout le contraire de ce que l'on retrouve au sein des programmes de formation sélectionnés pour le benchmarking, cet encadrement étant réalisé par des membres en bonne et due forme d'un ordre

professionnel. Lebel et Bélair (2007) soulèvent d'ailleurs un de ces points en posant la question à savoir si tous les superviseurs universitaires en enseignement sont suffisamment compétents pour occuper un tel poste. Angelle (2002a) et Worthy (2005), quant à eux, considèrent que l'expérience de stage en enseignement est trop contrôlée et n'est ainsi pas un digne reflet de la réalité, constat partagé par la direction du BES de l'UQÀM selon laquelle l'expérience de stage est trop balisée, trop serrée. Nault (2004) va encore plus loin en posant le constat que ce ne sont pas tous les enseignants du milieu éducatif qui sont suffisamment outillés pour recevoir un stagiaire.

Finalement, nous avons constaté que le BES de l'UQÀM, à l'instar de tous les programmes de formation en enseignement de la province, profite d'une concertation plutôt limitée avec le CAPFE, situation qui est fort différente dans le contexte d'un programme de formation régi par un ordre professionnel. Cette collégialité est peu présente en formation en enseignement au secondaire dans la mesure où le CAPFE, comme nous le faisons remarquer, est exclusivement responsable d'agréer les programmes de formation en enseignement qui respectent les paramètres ministériels. Comme l'a souligné la direction du BES de l'UQÀM, le CAPFE n'a aucun droit de regard sur les cours pas plus qu'il ne fait de suivi auprès des nouveaux professionnels. En ce sens, l'insertion professionnelle n'est pas balisée par le CAPFE tout comme cette entité ne garantit pas que les visées des programmes de formation en enseignement répondent de façon univoque aux gestes professionnels suggérés par l'exercice de la profession.

De fait, les points suivants ont été identifiés comme autant de critères qui ne sont pas en concordance avec les pratiques exemplaires telles que recensées dans notre étude: 1° il n'existe aucun pont entre les milieux de formation et les exigences professionnelles des milieux de travail; 2° les savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques sont identifiés par les départements disciplinaires; 3° les enjeux macro et micro-politiques semblent jouer en faveur de la construction de cours en vase clos.

Dans cette perspective, il y a lieu de croire que la formation professionnalisante qui est encadrée par un ordre professionnel est garante d'une réelle adéquation entre la formation et

l'exercice de la pratique dans la mesure où cette même formation doit être conforme aux impératifs du marché. Si tel n'était pas le cas, l'exercice de la pratique serait ainsi restreint aux seules unités de formation qui présentent un programme conforme à ce que les employeurs exigent, notamment dans la maîtrise effective des compétences reliées aux actes professionnels.

5.1.3 Les modalités d'accès à un ordre professionnel

En enseignement, un étudiant qui a terminé avec succès ses quatre années de formation accède directement au titre d'enseignant et reçoit son brevet d'enseignement. Aucune forme de contrôle des compétences n'est prévue au sortir de la formation. Il faut cependant savoir que l'agrément d'un programme de formation ne signifie pas pour autant qu'il existe une parfaite causalité entre le programme de formation et les impératifs reconnus par les milieux professionnels dans le contexte de l'exercice de la profession. De plus, contrairement à certains programmes chapeautés par un ordre professionnel, particulièrement ceux qui ont été ciblés dans notre étude pour la réalisation du benchmarking, les programmes de formation en enseignement ne prévoient pas de mécanismes de contrôle qui certifient la compétence d'un futur enseignant tels passer un examen de sortie ou avoir cumulé une moyenne cumulative attestant d'une réussite indiscutable de la formation. Ce nécessaire contrôle de la qualité (Gauthier, 1999; Desaulniers, 2000; Jutras et al., 2005) n'est donc pas effectué en enseignement de la même manière qu'au sein des programmes de formation régis par un ordre professionnel et qui ont été reconnus comme misant sur de bonnes pratiques. En guise de conclusion, mentionnons que l'Office des professions du Québec (2002), bien qu'il en soit arrivé à la conclusion qu'il n'était pas nécessaire de procéder à la constitution d'un Ordre professionnel des enseignants au Québec, s'était dit en faveur de certains aménagements à réaliser qui s'inspiraient du système professionnel. L'un de ces rajustements portait justement sur des mécanismes permettant de définir les conditions d'admission à l'exercice de la pratique.

5.1.4 L'insertion professionnelle

Comme le font remarquer Jutras et al. (2005) de même que Martineau (2007), un des facteurs qui pourraient mettre en relief la forte déperdition professionnelle en enseignement serait le manque de reconnaissance professionnelle liée à la profession. Dans cette optique, de nombreux auteurs ont déjà documenté cette nécessaire reconnaissance du travail et cette nécessaire valorisation de la profession, dont Bourdoncle (1991), Lang (1999), Tardif et Lessard (2000), Lenoir (2004), Mukamurera et Gingras (2005), Vanhulle et Lenoir (2005, dans Van der Maren et Yvon, 2009), Legault (2007) et Wittorski (2008), notamment dans la perspective de la construction d'une identité professionnelle liée à la dynamique de socialisation professionnelle (Bourdoncle, 2000, dans Wittorski, 2008). Comme la profession d'enseignant semble peu valorisée, nombreux sont ceux qui quittent le milieu, notamment dans la mesure où la dévalorisation du travail entraîne une diminution de la résilience (Bobek, 2002; Théorêt, 2005; Théorêt et al., 2006; Leroux, 2009; Zacharyas, 2010), ce qui inévitablement contribue à jeter les bases d'un certain fatalisme en regard de l'exercice de la profession (Martineau et Presseau, 2003), le tout contribuant vraisemblablement à la déperdition professionnelle. Les constats de la direction du BES de l'UQÀM allaient éminemment dans ce sens. La figure 5.1 présentée à la page suivante schématise cette situation.

Comme nous l'avons présenté précédemment, la valorisation de la profession est assurée par les ordres professionnels qui l'encadrent. À cet effet, cette valorisation professionnelle est notamment possible dans la mesure où les compétences des membres d'un ordre professionnel sont sujettes à des contrôles périodiques et réguliers.

Cet aspect, le contrôle des compétences des membres, est une des pratiques que notre benchmarking nous a permis d'identifier comme étant exemplaire au sein des programmes de formation sélectionnés pour cette étude. Tel est d'ailleurs l'un des mandats de tout ordre professionnel: surveiller l'exercice de la profession afin que celui-ci soit conforme aux attentes du public (Gohier et al. 2001). En enseignement, les compétences sont contrôlées en début de carrière pour l'accès à une liste de priorité conduisant à une poste en voie de

permanence. Il n'y a aucun contrôle par la suite. Dans cette mesure, la pratique est réglementée, mais les obligations de l'enseignant comme prescrit par la Loi 180 sont rarement vérifiées en cours de carrière.

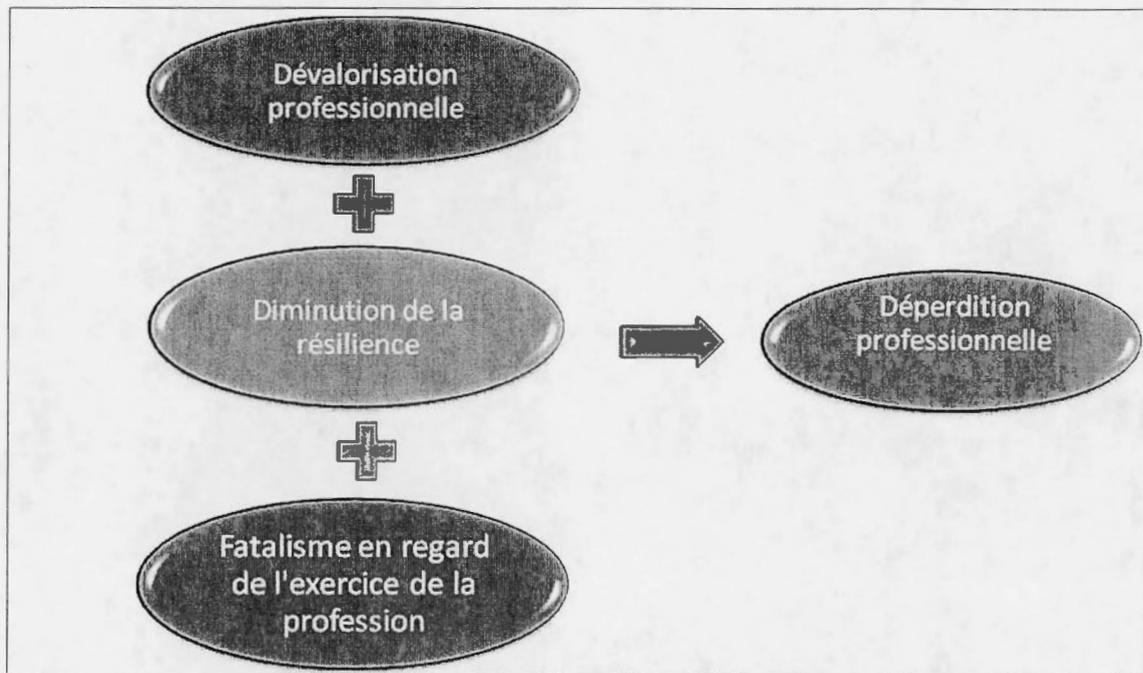


Figure 5.1: Processus de la dévalorisation professionnelle

L'office des professions du Québec (2002) avait d'ailleurs indiqué que l'évaluation périodique des enseignants était une voie qu'il fallait privilégier en enseignement et que les méthodes de contrôle de la qualité devaient résolument s'inspirer de l'inspection professionnelle telle que retrouvée au sein des ordres professionnels.

Le soutien offert aux nouveaux enseignants qui aboutissent sur le marché du travail, notamment ceux issus du BES de l'UQÀM, s'inscrit-il en adéquation avec les pratiques exemplaires telles que recensées lors de la réalisation de notre benchmarking? Tout d'abord, il incombe de mentionner que les programmes de formation régis par des ordres professionnels et desquels les étudiants sont issus, mais principalement les programmes de formation qui ont été sélectionnés pour les besoins de notre étude, prévoient une multitude de

formes de soutien afin d'encadrer les nouveaux membres et leur pratique. En ce sens, leur Ordre professionnel respectif prévoit, entre autres, des réseaux d'entraide électroniques, des programmes de mentorat, des groupes de soutien collectifs, des réunions aux assemblées de l'Ordre, etc. Cette forme de soutien est cependant différente en enseignement. Comme l'indiquent Paré et al. (2000) de même que Martineau et Presseau (2003), Akkari, Solar-Pelletier et Heer (2007) et Martineau (2007), une des causes souvent amenées par les étudiants pour expliquer leur départ prématuré de l'enseignement est le manque de soutien lors de l'insertion professionnelle. Or, comme le font remarquer Martineau, Presseau et Portelance (2005) ainsi que Gervais (2007), le soutien à l'insertion professionnelle incombe, aux dires du MELS, aux différentes commissions scolaires. Cependant, les auteurs insistent sur le fait que ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui offrent une quelconque forme de soutien, ce qui pourrait être un facteur à l'origine du départ de certains nouveaux enseignants. Le soutien est limité au tutorat, à la présence du syndicat et à l'aide parcimonieuse des membres de direction d'école. De plus, malgré le fait que nombre d'auteurs ont fait valoir la nécessité d'offrir des services de soutien et d'entraide similaires à ce que l'on retrouve au sortir des programmes de formation chapeautés par un ordre professionnel, conformément à ce que l'on retrouve en Ontario, là où l'OEEQ (2008) prévoit un programme de soutien à l'insertion systématique, on note une faiblesse évidente à cet égard pour ce qui est du milieu de l'enseignement au Québec (Corriveau, 1999a, 1999b; Gervais, 1999; Angelle, 2000; Barette, 2000; Barnett, Hopkins-Thompson et Hoke, 2002; COFPE, 2002; Céré, 2003; Gold, 2003; Nault, 2003, 2004; Beckers et al., 2004; Dion-Desjardins, 2004; Ingersoll, 2004; Mukamureira, Dezutter et Uwamariya, 2004; Smith et Ingersoll, 2004; Martineau et Portelance, 2005; Martineau et Vallerand, 2006; Ndoreroaho et Martineau, 2006; OEEQ, 2008). En outre, Gervais et Lévesque (2000) insistent sur le fait que les milieux universitaires ne font pas un suivi adéquat en ce qui concerne l'insertion professionnelle de leurs diplômés en enseignement. Finalement, les professionnels qui sont issus de programmes de formation régis par un ordre professionnel sont imputables de la qualité des services rendus et peuvent faire l'objet de plaintes. Dans cette optique, la protection du public est assurée dans la mesure où un professionnel d'un domaine d'activités donné peut faire l'objet de sanctions s'il contrevient aux principes de son ordre professionnel. Dans le milieu de l'enseignement, aucun mécanisme ne régit de façon claire la profession

d'enseignant. En ce sens, aucun enseignant, contrairement à ce qui est prévu au Code des professions du Québec, n'est tenu de dénoncer un membre fautif ayant commis un quelconque acte répréhensible. Or, cet état de fait constitue une porte d'entrée à la partialité. Comme il n'y a aucun ordre professionnel indépendant en enseignement, la protection du public en est diminuée. De plus, les syndicats en enseignement n'ont pas comme rôle de protéger le public, mais bien leurs membres, ce qui peut entraîner certaines formes d'abus. Contrairement aux professions qui font de leurs membres des professionnels imputables de la qualité des services offerts, l'enseignement n'a pas cette culture de la professionnalité qui, comme l'énonce l'Office des professions du Québec (2012) en regard des devoirs et responsabilités des ordres professionnels qui encadrent ces mêmes professions, l'oblige à «réglementer et surveiller la pratique professionnelle dans un souci de protection du public». Comme le fait remarquer Wittorski (2008), la professionnalisation passe inévitablement par la création d'une association professionnelle qui se donne un code de déontologie. Tardif et Gauthier (1999), Desaulniers (2000) ainsi que Jutras et al. (2005) abondent dans le même sens en indiquant que la professionnalisation est un processus qui doit cheminer vers la création d'un ordre professionnel dont l'un des mandats est de surveiller l'exercice de la pratique.

Pour ce qui est du développement de la profession, nous avons constaté que, en enseignement, la formation continue n'est pas balisée de la même manière qu'au sein des autres professions qui relèvent d'un ordre professionnel. Dans cette mesure, il n'y a pas de réelle obligation, pour l'enseignant, à s'inscrire dans un processus de formation continue. Contrairement à certains ordres professionnels qui exigent de la part de leurs membres un minimum d'heures annuellement en formation continue, le milieu de l'enseignement n'est régi que par l'Article 22 de la Loi sur l'instruction publique qui stipule qu'il est du «devoir de l'enseignant de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle». Aucun mécanisme réellement clair ne permet de quantifier ni même de qualifier la nature, la quantité et la qualité de la formation continue devant être assurée par l'enseignant. En ce sens, les iniquités observées en ce qui a trait à la formation continue pourraient-elles être un autre facteur pouvant expliquer les difficultés des jeunes enseignants à demeurer en poste, notamment dans la mesure où cette avenue a été

identifiée, grâce à la réalisation d'un benchmarking, comme étant une pratique exemplaire? L'accès à des formations de qualité, soutenues par les dernières recherches en matière d'éducation, de même que des programmes de formation visant à consolider les compétences du professionnel en enseignement et à diversifier le cursus d'interventions de celui-ci en regard des défis liés à sa pratique professionnelle est ainsi sensiblement compromis dans la mesure où un enseignant ne juge pas utile de se «mettre à jour» ou que cela ne lui est pas imposé.

En outre, Villegas-Reimers (2003) fait remarquer que la formation continue des enseignants se fait à l'intérieur de la tâche éducative et que cette même formation continue est souvent problématique. Le CAPFE (2008) indique d'ailleurs que les jeunes enseignants sont réticents en regard de la formation continue, car ils la considèrent comme une forme d'évaluation. Terminons en mentionnant que selon une étude de Jutras et al. (2005) menée auprès de 2236 enseignants, 45% de ceux-ci étaient d'avis à conférer à la formation continue une plus grande valorisation, confirmant leurs propos à savoir que la formation continue doit être favorisée et encadrée de façon plus rigoureuse si l'on veut s'inscrire dans un réel processus de professionnalisation.

CONCLUSION

La présente démarche émane d'un besoin de mieux comprendre le phénomène de la déperdition professionnelle chez les jeunes enseignants québécois qui semble avoir une multitude de causes. Parmi celles-ci, nous observons le processus de professionnalisation.

La réalisation d'un benchmarking auprès d'experts est le premier pas d'un processus visant à établir les assises d'une démarche d'amélioration continue qui s'inscrit dans l'optique d'une meilleure compréhension des mécanismes inhérents à un processus de professionnalisation de qualité. Cette approche permet également d'établir le rendement de milieux comparatifs ainsi que leurs bonnes pratiques pour finalement quantifier l'écart entre les pratiques du milieu à l'étude et celles des milieux reconnus comme performants. Ainsi appliqué, le benchmarking permet aux milieux moins performants de s'inspirer des bonnes pratiques observées ailleurs afin d'ajuster leurs pratiques dans une perspective d'amélioration continue. Rappelons que la visée de la présente étude était d'établir une analyse comparative entre le baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) de l'UQÀM et les trois professions suivantes, dont le programme de formation et l'exercice de la pratique sont régis par un ordre professionnel : développement de carrière, gestion des ressources humaines et sciences comptables.

De prime abord, pour ce qui est des objectifs de recherche *établir une comparaison entre les deux situations et établir l'éventuel écart*, l'identification de critères de performance a permis de qualifier, dans une certaine mesure, la nature de l'écart entre les deux situations faisant les frais de la comparaison. Dans cette optique, les pratiques observées au programme de formation en enseignement au secondaire de l'UQÀM, c'est-à-dire la formation professionnalisante, les modalités d'accès à l'exercice de la profession de même que l'insertion professionnelle, pourraient se voir bonifiées en fonction des bonnes pratiques identifiées dans ce mémoire.

Deuxièmement, en ce qui a trait à l'objectif *tirer les leçons qui s'imposent et proposer les rajustements*, nous avons observé, conséquemment à l'analyse des pratiques au BES de

l'UQÀM, que trois critères liés aux bonnes pratiques identifiées au sein des programmes comparatifs semblaient suffisamment pertinents pour inciter le BES à s'inspirer de ce qui est reconnu comme exemplaire, et ce, dans un souci d'amélioration continue. Notamment, l'articulation entre les savoirs théoriques et ceux d'action, l'accès à un ordre professionnel qui garantit un encadrement adéquat des membres et la qualité de l'insertion professionnelle (plus ou moins grande absence de soutien au début l'exercice de la pratique, absence d'un réseau d'entraide collectif, contrôle inégal ou absent des compétences pendant l'exercice de la pratique et faible valorisation de la profession).

De façon générale, nos résultats de recherche nous ont permis de donner une dimension particulière à la compréhension du phénomène de déperdition professionnelle en enseignement. Le développement de l'identité professionnelle semble être une piste prometteuse en ce qui concerne ce phénomène (Bourque et al., 2009; Dufour, 2009). Bien que l'Office des professions du Québec (2002) ait déjà conclu qu'un ordre professionnel n'était pas nécessaire en enseignement, ce même organisme avait à l'époque mentionné que l'enseignement remplissait néanmoins toutes les conditions de constitution d'un ordre. Dans un contexte de pratique trop politisé et administratif (Lemosse, 1989. dans Carbonneau, 1993), l'enseignement peut-il réellement être adéquatement encadré par l'État ? À l'instar de l'Office des professions du Québec, nous croyons que le monde de l'enseignement profiterait certes à réaliser certains aménagements qui sont en adéquation avec ce qui se fait dans le système professionnel.

Malgré le fait que notre échantillon est de petite taille, les résultats de notre étude démontrent la nécessité de poursuivre les recherches afin de mieux cerner la problématique de la déperdition professionnelle et de proposer des solutions à ce fléau, notamment par le biais de la construction d'une identité professionnelle forte et durable. Il serait aussi avisé de bien définir la notion d'identité professionnelle. En définitive, nous espérons que nos pistes d'explication aboutiront à des pistes de solution qui contribueront à la diminution de la déperdition professionnelle en enseignement et au développement de l'identité professionnelle des enseignants.

▪ Les questions qui restent en suspens

Il ressort de nos entrevues que les répondants ont identifié un nombre de pratiques exemplaires en matière de formation universitaire professionnelle. Dans cette optique, la réalisation d'un benchmarking nous a permis de cibler les pratiques en cours au BES de l'UQÀM afin de les comparer à celles en vigueur au sein de programmes de formation régis par des ordres professionnels. Au nombre de ces pratiques, notons spécifiquement celles qui touchent au programme de formation, à la formation professionnalisante, aux modalités d'accès à un ordre professionnel et à l'insertion professionnelle.

En ce sens, le benchmarking nous semblait l'approche indiquée afin d'identifier des bonnes pratiques desquelles pouvaient s'inspirer les milieux universitaires de formation professionnelle, mais plus spécifiquement le BES de l'UQÀM, dans le cadre d'un processus d'amélioration continue (Hurteau, 2004). Comme le mentionne Hurteau (2004), il est nécessaire de prendre en considération la réalité du milieu organisationnel afin de réaliser une évaluation réaliste des enjeux liés à des programmes de formation universitaire. Cette facette de l'évaluation avait déjà été soulignée par Charrette, Fortin et Hurteau (1995).

En conséquence, ce benchmarking a permis de mettre en lumière que certaines pratiques privilégiées au sein de programmes de formation régis par des ordres professionnels étaient en partie absentes ou incomplètes dans le milieu de la formation en enseignement au Québec, milieu où l'on constate un taux de déperdition professionnelle de deux à dix fois supérieur à ce que l'on retrouve au sein des milieux professionnels où sont présents des ordres professionnels. On peut entre autres mettre en lumière les différences que nous avons observées en ce qui a trait au processus de professionnalisation, c'est-à-dire en ce qui concerne l'adéquation entre les objets de formation et l'exercice réel de la pratique (Bullough, 1989; Valli, 1992; Baillauquès et Breuse, 1993; Gervais, 1999; Russell et McPherson, 2001; Maillard, 2003; Costigan, 2004; Mukamurera, 2004, 2006; Mukamurera et Gauthier, 2005; Gauthier et Mellouki, 2006; Le Boterf, 2007; Martineau et Presseau, 2007; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Parent, 2008; Alglave et Nagels, 2011). On note aussi de nombreuses différences entre les pratiques en vigueur au BES de l'UQÀM et les pratiques

reconnues comme exemplaires en regard de l'encadrement réalisé par une association professionnelle et que nombre d'auteurs considèrent comme la finalité du processus de professionnalisation (Tardif et Gauthier, 1999; Desaulniers, 2000; Jutras et al., 2005) et de l'insertion professionnelle. Cette dernière est d'ailleurs vécue de façon fort différente entre le programme du BES de l'UQÀM et les trois programmes sélectionnés à des fins de comparaison pour notre étude. On remarque tout d'abord, en enseignement, une dévalorisation de la profession, une absence de contrôle de la compétence des enseignants, un manque de soutien au moment de l'insertion professionnelle et pendant l'exercice de la pratique de même qu'une importance mitigée consacrée à la formation continue.

À cet égard, quelle est la contribution réelle du programme de formation du BES de l'UQÀM en regard du développement de l'identité professionnelle des enseignants? Le paysage québécois en enseignement souffre-t-il un certain manque d'identité? Selon la direction du BES de l'UQÀM, les ordres professionnels contribuent davantage au développement d'une identité professionnelle que ce qui est observé en enseignement. Toujours selon cette même direction, il incombe aux enseignants de «se prendre en main afin de valoriser leur profession». Et à cet égard, «la constitution d'un ordre professionnel serait salutaire». Lemosse (1989, dans Carbonneau, 1993) jette un éclairage intéressant à cette question lorsqu'il mentionne que l'insertion sociale doit se faire par l'intermédiaire d'une association professionnelle à l'identité forte qui a un droit de regard sur la formation et sur l'accréditation des membres tout en leur imposant un code d'éthique. De cette manière, le statut social des membres est garanti et protégé par cette même association professionnelle. De plus, comme nous l'avons fait remarquer plus tôt, l'Office des professions du Québec (2002) avait à l'époque fait remarquer la nécessité, pour le monde de l'enseignement, de réaliser certains aménagements inspirés du système professionnel qui lui seraient bénéfiques.

Finalement, comme l'indiquent Bourque et al. (2009) de même que Dufour (2009), la période d'insertion professionnelle, période qui, rappelons-le, est hautement problématique en éducation (entre 15% et 25% de déperdition professionnelle), dépend de certains facteurs que nous avons identifiés comme en relative rupture avec ce qui est vécu au sein des programmes

de formation que nous avons sélectionnés pour le biais de notre étude et à partir desquels nous avons pu identifier des bonnes pratiques. Ces facteurs sont:

- a) la qualité de la formation;
- b) la qualité de la construction et de la consolidation des savoirs et des compétences (la formation professionnalisante);
- c) les mesures de soutien pour encadrer les nouveaux professionnels;
- d) les conditions de travail;
- e) le développement de l'identité professionnelle.

Comme il semble en émerger de notre étude, le programme de formation en enseignement au secondaire offert à l'UQAM semble souffrir certains éléments normalement rencontrés dans le cadre d'une formation universitaire professionnalisante et à plus forte échéance, dans le contexte d'une formation sous l'égide d'un ordre professionnel. Or, quelles sont les nuances d'une formation universitaire en enseignement qui peuvent être perçues lorsque celle-ci est encadrée par un ordre professionnel? Pour documenter ces nuances, nous allons nous tourner du côté de l'Ontario, là où, depuis 1997, les enseignants de tout acabit voient leur pratique encadrée par un ordre professionnel : l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario.

Tout d'abord, il faut savoir que la mission de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario est similaire à la mission des trois ordres associés aux programmes de formation qui ont été explorés grâce au concours des répondants. La mission de l'Ordre est de servir et protéger l'intérêt du public. En ce sens, 11 objets ont été définis dans le but d'établir les responsabilités de l'Ordre en termes de réglementation :

- 1) réglementer la profession d'enseignant et régir l'activité de ses membres;
- 2) élaborer, établir et maintenir des normes d'admissibilité à l'Ordre;
- 3) agréer les programmes de formation professionnelle des enseignants offerts par les établissements d'enseignement postsecondaires;
- 4) agréer les programmes de formation continue offerts aux enseignants par les établissements d'enseignement postsecondaires et d'autres organismes;

- 5) délivrer, renouveler, modifier, suspendre, annuler, révoquer et remettre en vigueur des certificats de compétence et d'inscription;
- 6) prévoir la formation continue des membres;
- 7) établir et faire respecter les normes professionnelles et les normes de déontologie applicables aux membres;
- 8) recevoir les plaintes déposées contre ses membres, faire enquête sur ces plaintes et traiter des questions de discipline et d'aptitude professionnelle;
- 9) communiquer avec le public au nom des membres;
- 10) s'acquitter des autres fonctions que prescrivent les règlements;
- 11) élaborer, offrir et agréer des programmes de formation menant à l'obtention de certificats de compétence autres que le certificat nécessaire pour adhérer à l'Ordre, notamment des certificats de compétence à titre d'agent de supervision, et délivrer, renouveler, modifier, suspendre, annuler, révoquer et remettre en vigueur ces autres certificats.

En conséquence, un enseignant qui désire exercer sa profession dans une école de la province financée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario doit être «membre de l'Ordre et détenir un certificat de qualification et d'inscription émis par ce même Ordre». Ce certificat correspond au brevet d'enseignement québécois et certifie l'enseignant apte à enseigner les cycles tels que décrits par ce même certificat.

Dans cette mesure, il nous est maintenant possible d'apprécier ces nuances auxquelles nous faisons référence dans le contexte d'une profession d'enseignant encadrée par un ordre professionnel. De ce fait, l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, en plus d'agréer les programmes de formation en enseignement des établissements postsecondaires de la province, a sous sa responsabilité bon nombre de composantes qui sont tout aussi révélatrices de la mainmise de celui-ci sur la profession d'enseignants en Ontario. Cet état de fait est une réalité totalement inconnue au Québec, les enseignants de la province n'ayant pas à se référer à un ordre professionnel. L'Ordre ontarien est donc responsable de la réglementation de la profession d'enseignant et il régit l'activité de ses membres, il est responsable des normes d'admission en son sein, il s'occupe de la formation continue de ses membres, il s'assure de faire respecter le code de déontologie de la profession, il reçoit les plaintes du public et procède alors à des enquêtes et il communique avec le public au nom des membres. On peut mieux saisir, prenant connaissance de ces informations, jusqu'à quel point les composantes présentées plus haut et attribuables à l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario sont en conformité avec les bonnes pratiques dégagées de nos corpus d'analyse.

Bref, nous croyons que nos résultats de recherche s'avèrent un premier pas vers une meilleure compréhension du phénomène de déperdition professionnelle observé en enseignement et que ceux-ci pousseront plus loin la réflexion quant à l'avenir des futurs praticiens. Cependant, au-delà du benchmarking que nous avons réalisé et des pratiques exemplaires que celui-ci nous a permis de cerner dans le cadre de notre étude, y a-t-il des pistes que nous n'avons pas explorées? Certes, notre étude nous a permis de cibler certains facteurs qui peuvent être perçus comme autant d'indicateurs qui seront à considérer dans une perspective d'amélioration continue, étude qui, nous l'espérons, trouvera écho dans le processus qui conduira à l'évaluation du BES de l'UQÀM qui est prévue pour avril 2013, mais qu'en est-il réellement? Nous avons évoqué l'idée du développement de l'identité professionnelle, mais de quelle façon pouvons-nous réellement contribuer à cet enjeu? Nous avons développé certaines conjectures et avons identifié certains axes de développement, mais notre étude se veut avant tout exploratoire et bien qu'elle fournisse des pistes intéressantes, celles-ci méritent une investigation plus poussée.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

ENCADREMENT CORPORATIF

1. Quelles sont les exigences de la corporation pour l'entrée des membres? Et par la suite?
2. De façon générale, quelles sont les exigences de la corporation par rapport à la formation universitaire? (Par ex. : Cours obligatoires? Cursus? Contenus exigés? Stratégies pédagogiques? Stages?)
3. Est-ce que la facture de votre programme prendrait une autre forme s'il n'avait pas à répondre à ces exigences? Quelles seraient les différences?

Plus précisément, dans le cadre de votre programme :

4. Est-ce que l'ordre professionnel contrôle le cheminement de votre programme? Serait-il différent si cela n'était pas le cas?
5. Est-ce qu'il contrôle les plans de cours?
6. Quel traitement offrez-vous aux compétences professionnelles requises? Comment sont-elles intégrées dans les cours?
7. Quelles sont les stratégies pédagogiques auxquelles vous avez recours?
8. Quelles sont les ressources matérielles, financières et humaines mises à la disposition des étudiants?
9. Offrez-vous une quelconque forme de soutien pédagogique aux étudiants en formation?
10. Quelles sont les modalités d'évaluation qui sont mises de l'avant dans le programme?
11. Finalement, y aurait-il un point qui vous apparaît important et que nous n'avons pas abordé dans le cadre de l'entrevue? Si oui, lequel?

APPENDICE B
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

L'impact d'un encadrement corporatif sur la qualité des formations universitaires en enseignement au secondaire et sur la déperdition professionnelle observée en enseignement

Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche mené dans le cadre d'une maîtrise de recherche en éducation. Ce projet vise à déterminer l'impact d'un encadrement corporatif sur la qualité des formations universitaires en enseignement au secondaire et sur la déperdition professionnelle observée en enseignement. Comme vous êtes régulièrement appelé, dans le cadre de vos activités professionnelles, à émettre un jugement critique sur la qualité du programme de formation à la tête duquel vous êtes et sur l'adéquation entre celui-ci et les exigences liées à l'insertion et à la pratique professionnelles des étudiants que vous formez, votre expertise en matière de formation est spécifiquement ce qui nous intéresse. Votre participation favorisera ainsi grandement la compréhension des enjeux liés à une formation universitaire et, ultimement, l'identification des bonnes pratiques garantissant une formation de haute qualité en enseignement.

Avec votre autorisation, nous vous contacterons pour convenir d'un moment pour effectuer une entrevue en personne qui devrait durer environ une heure. Préalablement, nous vous aurons fait parvenir un questionnaire qui permettra d'orienter nos échanges. La rencontre aura lieu dans un local de l'université ou dans un lieu choisi à votre convenance. Nos échanges feront l'objet d'un enregistrement audio.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à celle-ci, vous demeurez entièrement libre de ne plus y participer ou d'y mettre fin en tout temps, sans justification ni pénalité. Notez également qu'aucune indemnité n'est versée pour ladite recherche.

Les enregistrements audio seront utilisés uniquement par le chercheur principal et conservés sous clé dans le local de recherche de celui-ci pour la durée du projet. Toute information sur l'enregistrement audio permettant de vous identifier sera enlevée au moment de la transcription.

Si vous avez besoin de renseignements additionnels concernant cette étude, avant de donner votre autorisation ou même après, n'hésitez pas à nous contacter. Il nous fera plaisir de répondre à vos questions. Tout commentaire ou toute inquiétude relativement aux questions d'éthique de la recherche peut être adressé à madame Marthe Hurteau. Elle peut être jointe au numéro (514) 987-3000 # poste 4702.

Signature du chercheur principal : Patrick Courtemanche

Numéro de téléphone : 450-974-2024

Adresse courriel : patrick.courtemanche@cssmi.qc.ca

AUTORISATION PERSONNELLE

J'accepte de participer à la recherche :

Oui

Non

J'accepte de participer à une entrevue qui fera l'objet d'un enregistrement audio :

Oui

Non

Signature :

Date :

Coordonnées :

RÉFÉRENCES

- Akkari, A., Solar-Pelletier, S. et Heer, L. (2007). Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. L'insertion professionnelle des enseignants. *Haute École Pédagogique – BEJUNE. Recherches*, 6.
- Alglave, N. et Nagels, M. (2011). L'approche par les compétences en formation infirmière. De l'analyse des pratiques à l'analyse de l'activité, vers l'émergence d'une didactique des soins infirmiers. *Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements*, 1-7.
- Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: Author.
- Angelle, P.S. (2002a). Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, February 14-16, Austin, TX.*
- Bagnoud, D. P. (2005). *Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande.*
- . (2006). *Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande.* Haute école pédagogique du Valais (Suisse) et Université de Genève.
- . (2010). « Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 7 | 2010, mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 16 novembre 2011. URL : <http://tfe.revues.org/index1507.html>
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques*, Thèse de doctorat, Université de Montréal : Montréal
- Barnett, B., Hopkins-Thompson, P. et Hoke, M. (2002). *Assessing and Supporting New Teachers. Lessons from the Southeast. Teaching Quality in the Southeast Policy Brief*. The Southeast Center for Teaching Quality, Chapel Hill, NC
- Beaumier, F. (1998). *Facteurs de l'organisation scolaire québécoise pouvant influencer sur le désir de quitter ou de rester en enseignement en adaptation scolaire*. Trois-Rivières. Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? *Recherche et formation*, 46, 61-80.,

- Beckers, J. et al. (2004), *Insert'Prof: Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle, bilan et propositions*, Service de didactique générale et formation des enseignants.
- Beckers, J. et al. (2005). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Université de Liège et Université catholique de Louvain, 1-18.
- Bobek, B.L. (2002). Teacher Resiliency : A Key to Carrer Longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Bonura, S. (2003). *The effects of mentoring release model on beginning teachers job satisfaction*, Arizona. Thèse de doctorat : Northern Arizona University.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Bourdoncle, R. (1991). «La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions». *Revue française de pédagogie*, 94.
- . (1993). «La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines». *Revue française de pédagogie*, 94(1), 73-92.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation universitaire professionnelle? *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- Bouchard, S. et Cyr, C. (2006). *Recherches psychosociales. Pour harmoniser recherche et pratique*, 2^e éd. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, J. et al. (2009). L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31 (2), 355-376.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyd, D. et al. (2009). Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement. *CALDER Working Paper*, 23.
- Brau-Antony, S., Jourdain, C. et Vincent, J. (2008). La construction des compétences professionnelles chez les professeurs stagiaires de lycée et collège : influence des dispositifs de formation et des cultures disciplinaires. *Revue de Recherche en Éducation*, 42, 3-18.

Bullough R.V. Jr. (1989). *First-Year Teacher : A Case Study*, Teachers College Press : New York.

CAPFE. (2008). *Journée thématique avec le milieu scolaire. La formation à l'enseignement et le développement des compétences professionnelles. La contribution de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud à la formation initiale et la transition entre l'université et le milieu scolaire*. Québec.

———. (2011). L'agrément des programmes de formation à l'enseignement : un processus cohérent et équitable. Document en ligne consulté le 4 janvier 2012 de <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57.

Céré, R., (2003) L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique* (128), 26-30.

Charette, A., Fortin, J. et Hurteau, M. (1995). How context influences evaluation practice: A case study of two university programs. Dans A.J. Love (Éd.), *Evaluation methods sourcebook II* (pp. 18–29). Ottawa: Canadian Evaluation Society.

Chenu, F. (2005). Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence. *Éducation permanente*, 162(1), 201-208.

COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec. Document en ligne consulté le 30 juillet 2011, de <http://sbsrvntweb.uqac.ca/archivage/18359630.pdf>.

Collège des médecins du Québec. (2009). *Statistiques du tableau des membres*. Document en ligne consulté le 11 août 2011, de <http://www.cmq.org/en/public/profil/commun/AProposOrdre/Publications.aspx>

Conseil interprofessionnel du Québec. (2012). *Le système professionnel*. Document consulté en ligne le 11 août 2012, de <http://www.professions-quebec.org/index.php/fr/element/visualiser/id/7>

CSQ. (2006). *Réunis pour le Réseau des jeunes*. Drummondville. Document en ligne consulté le 3 août 2011, de <http://www.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9656,2323,0,html?action=display&BoxID=12087&LangID=2&KindID=2&complete=yes>

Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Université du Québec à Montréal en collaboration avec Université du Québec à Trois-Rivières, Montréal.

- Corriveau, G. (1999a) «À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique». *Vie pédagogique*, 111(2), 36-37.
- . (1999b). «À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : le petit miracle de Notre-Dame-de-Fatima». *Vie pédagogique*, 111, 27-31.
- Costigan, A. (2004). Finding a name for what they want : a study of New York City's Teaching Fellows. *Teaching and Teacher Education*, 20, 129-143.
- Coulon Le Moign, B. (2009). VAE et appropriation des référentiels de compétences. *Congrès Hammamet 2009*, 1-15.
- Curtis, K. C. (2005). *An Analysis of the Construct of Efficacy on New Teacher Retention*, Fairfax (VA). Thèse de doctorat : George Mason University.
- Darling-Hammond, L. Et al. (2005). The Design of Teacher Education Programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 390-441). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Desaulniers, M.P. (2000). L'éthique appliquée en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 299-317.
- Desbiens, J.-F. (2006). Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 91-110.
- De Villers, M.-É. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*, 5^e éd. Québec Amérique. Québec.
- Dion-Desjardins, C. (2004) *Faciliter l'insertion des nouveaux enseignants*. Communication présentée dans le cadre du Colloque sur l'insertion professionnelle tenu à Laval en mai 2004. Dans Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2006). Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Université du Québec à Trois-Rivières. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Document consulté en ligne le 4 août 2011 de, http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf
- Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle. (2000). *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Université du Québec.
- Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de doctorat en psychopédagogie.

- Epperson, A. D. (2004). *A study of new teacher efficacy and mentor teacher relationships*, Texas. Thèse de doctorat : Texas A&M University-Commerce.
- Etienne R. et al. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles, De Boeck Supérieur. Perspectives en éducation et formation.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- FSE. (2008). *Insertion professionnelle: Une tournée stimulante pour la FSE*. [En ligne]. Disponible le 31 juillet 2011 : http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/documents/PE/INSERProf-rapport2.pdf
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). «Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589-607.
- Gauthier, C. et Melouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec. Les Presses de l'Université Laval.
- Gérard, F. M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.
- . (2007). *La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain*. BIEF.
- . (2008). Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation. *ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE. CENTRE INFO*, 211, 13-23.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie pédagogique*, 111, avril-mai.
- Gervais, C. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants au Québec : politiques, rôle des acteurs et des établissements, dispositifs. Université de Montréal. CRIPFE. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE: L'insertion professionnelle des enseignants*. 75-90.
- Gervais, C. et Lévesque, M. (2000). L'insertion professionnelle : Une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40(1), 12-15.
- Gohier, C. et al. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

- Gold, P. W. (2003). *Mentor and protégé attitudes toward secondary level mentoring programs in Suffolk county*, New York. Thèse de doctorat : Dowling College.
- Gouvernement du Canada. (2009). *Service Canada. Statistiques emplois et avenir*. Document consulté en ligne le 13 août 2011, de http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/1111.shtml
- Gouvernement du Québec. (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- . (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- . (2002). Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. *Offrir la profession en héritage*. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement.
- . (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*. Québec.
- . (2005). *La fonction de suivi de l'agrément des programmes de formation à l'enseignement : mandat et modalités d'application*, révisée. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document consulté en ligne le 28 janvier 2012, de <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>
- . (2010). *Taux de décrochage annuel. Données 2008-2009*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- . (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Document consulté en ligne le 4 août 2012, de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- . (2012). *Ministère de la Justice du Québec*. Document consulté en ligne le 11 août 2012 de <http://www.justice.gouv.qc.ca/Francais/publications/generale/termes/ordre.htm>
- . (2012). *Code des professions*. Document consulté en ligne le 12 août 2012 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.htm&PHPSESSID=36617b2f4fa6d2928dd8ec6f1def1284
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education*, 32(4), 764-796.

- Hammerness, K. (2003). Learning to Hope, or Hoping to Learn? The Role of Vision in the Early Professional Lives of Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 43-56.
- Hensley, S. F. (2002). *First year teachers' perceptions of what constitutes effective induction programs in North Carolina, Charlotte*. Thèse de doctorat: University of North Carolina at Charlotte.
- Hoffman, J. (2003). Multiage Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5-17.
- Hofstetter, R. (2005). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. *REF 2005 : Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Université de Genève, 1-24.
- Hurteau, M. (2004). Le benchmarking et l'amélioration continue. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 19(2), 57-74.
- International Institute for Learning. (1995, juin). *Breakthrough results with benchmarking*. Présentation effectuée dans le cadre de la conférence sur le benchmarking, Houston, TX.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les collectifs du CIRP*, 2, 28-43. Université Laval.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : De nouvelles références pour les programmes d'études*. Texte d'appui aux conférences du professeur P. Jonnaert à la deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire les 18, 19, 20, 21 et 22 décembre 2001 à Bobo Dioulasso au Burkina Faso.
- Jonnaert, P. et al. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(30), 667-693.
- Jonnaert, P. et al. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui d'agir compétent*. IBE Working Paper Issue, (4). Genève : Bureau international de l'éducation UNESCO.
- Jorro, A. (2005). *Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants*. Université de Provence. UMR-ADEF. 1-7.
- Jutras et al. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.

- Kane, T. J. et al. (2006). *What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City*. NBER Working Paper 12155. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, Inc.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et al. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 2-5.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal. Montréal, QC, Canada.
- Kraft, S. S. (2005). *Second year teachers perceptions of induction program training and support and their level of teacher efficacy when working with diverse students*, California. Thèse de doctorat : University of the Pacific Stockton.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris. Presses Universitaires de France.
- . (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherches et formation*, 38, 95-117.
- Lataille-Démoré, D. (2008). «Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples?». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 351-369.
- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2007). Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement. *Actualité de la recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg 2007*.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Éducation permanente*, 135, 143-152.
- . (2007). *Ingénierie et évaluation des compétences, 5^e éd.* Groupe Eyrolles.
- . (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Groupe Eyrolles.
- Legault, G. A. (2007). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e éd.* Montréal : Guérin.

- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Lenoir, Y. (2004). L'ENSEIGNANT EXPERT. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *RECHERCHE et FORMATION*, 47.
- Lenoir, Y. et al. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Documents du CRIE et de la CRCIE (nouvelle série). N° 2. Université de Sherbrooke.
- Le Petit Larousse illustré. (2011). Larousse. Paris.
- Leroux, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en sciences de l'éducation option psychopédagogie. Université de Montréal.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *RECHERCHE et FORMATION*, 35, 91-116.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques: une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*, Texte de la communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires le 11 avril 2005, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Martineau, S. (2006). Les enjeux de l'identité professionnelle en insertion au travail. *Parlons insertion*.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2006). Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Université du Québec à Trois-Rivières. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Document consulté en ligne le 22 septembre 2011 de, http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf
- Martineau, S., Portelance, L. et Bergevin, C. (2007). Représentations de l'entrée dans a profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. *Communication présentée dans le cadre du LABORATOIRE D'ANALYSE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT (LAPIDE)*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2007). *Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Masciotra, D., Jonnaert, P. et Daviau, C. (2003). La relationalité : esquisse d'un cadre éactif pour l'intelligence des situations. *Communication présentée dans le cadre du symposium «Situation de formation et problématisation» au REF2003, Université de Genève, Genève, 18-19 septembre*.
- Mason, D. A. et Burns R. B. (Automne 1996). « Simply No Worse and Simply No Better » May Simply Be Wrong : A Critique of Veenman's Conclusion About Multigrade Classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Melyani, M. (1995). Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 519-539.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives 2^e éd.* Paris: De Boeck.
- Mukamurera, J. (2004). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. *Contribution longue de la communication N°7282-Atelier 6 «Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain?» 7e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, 14-17 avril 2004*.
- Mukamurera, J., Dezutter, O. et Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de fonction: état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIRDE*, 34, 12-17.

- Mukamurera, J. et Gingras C. (2005). Identité professionnelle chez les enseignantes et les enseignants à statut précaire au secondaire. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, Sherbrooke, C.R.P., 207-223.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (éds). *La profession enseignante au temps des réformes*, 313-336. Sherbrooke, QC : Editions du CRP.
- . (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, document consulté en ligne le 29 juillet 2011, de <http://www.education.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2035,0,html>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans Portelance, L., Mukamurera, J., Gervais, C. et Martineau, S. (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*.
- Müller Kucera, K. et Stauffer, M. (2003). *Attirer, former des enseignants de qualité. Étude thématique nationale de l'OCDE*. Berne: CORCHED.
- Mulryan-Kyne, Catherine (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514.
- Nadot, S. (2003). L'entrée dans le métier d'enseignant ou la pratique à ses débuts. Dans Boutin, G. (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, 125-155. Montréal, QC : Éditions nouvelles.
- Nagels, M. (2005). Le positionnement à l'entrée en formation : source d'engagement en formation. *7e colloque européen sur l'Autoformation «faciliter les apprentissages autonomes» Enfa, Auzeville - 18 -19- 20 mai 2006*.
- Nagels, M. et Le Goff, M. (2008). Des référentiels de compétences innovants : Quelle appropriation par les enseignants? *5e colloque "Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives*, Brest : France.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, (128), 23-25.
- Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne : des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE*, 10 (2), 18-20.

- Ndoreraho, J. P. (2006). *Discours sur les sciences de l'éducation dans les institutions d'enseignement supérieur au Rwanda*, Trois-Rivières. Mémoire de maîtrise : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ndoreraho, J.P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. UQTR. Document consulté en ligne le 4 juin 2012 de http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Observatoire des Réformes en Éducation (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent»*. Université du Québec à Montréal.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2010). *Infostats*. 2(2), 1-3. Document consulté en ligne le 2 août 2011 de <http://www.oiiq.org/uploads/periodiques/infostats/vol02n02/index.html>
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.
- . (2009). Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Consulté le 20 juillet 2011 de <http://www.oecd.org/>
- Office des professions du Québec. (2012). *Ordres professionnels*. Document consulté en ligne le 2 août 2012 de <http://www.opq.gouv.qc.ca/ordres-professionnels/>
- Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. (2003). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: grandir dans la profession*. 1-18.
- . (2006). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants: Grandir dans la profession*. 1-19.
- . (2008). *Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : Grandir dans la profession*. Document consulté en ligne le 14 septembre 2012 de http://www.oeeo.ca/publications/pdf/Induction_White_Paper_f.pdf
- . (2009). *Notre mandat évolue*. 1-8.
- . (2012). *Types de certificats de qualification et d'inscription*. Document consulté en ligne le 5 août 2012 de http://www.oct.ca/become_a_teacher/certificates.aspx?lang=fr-CA
- . (2012). *Cadre de formation de la profession enseignante*. Document consulté en ligne le 5 août 2012 de <http://www.oct.ca/standards/framework.aspx?lang=fr-CA>

- Paré, G et al. (2000). Conditions essentielles pour que les enseignants persévèrent en adaptation scolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11(1), 5-11.
- Parent, F. (2008). Étude sur la gestion et le développement des ressources humaines en santé pour une meilleure adéquation entre formation et compétences attendues des professionnels de santé. Thèse de doctorat en sciences de la santé publique de l'École de Santé Publique de l'U.L.B., présentée en juin 2006. *Revue médicale Bruxelles*, 29, 46-53.
- Parent, F. et al. (2010). L'évaluation dans le cadre d'un curriculum basé sur l'approche par compétences intégrée. *Curriculum et évaluation*, 1-12. Document consulté en ligne le 22 novembre 2011 de http://www.ulb.ac.be/esp/pedasp/docs/Chap_Parent_dHoop_Lejeune_DeKetele_ADMEE_271009.pdf
- Paquay, L. (2005). Vers quelle évaluation du personnel enseignant pour dynamiser leur développement professionnel et leur implication vers des résultats? *Recherche et Formation*, 50, 55-74.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La revue de la CFDT*.
- . (2004). Introduction. Recherches en didactique professionnelle. Dans Samurçay, R. et Pastré, P. (Dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. 1-14.
- . (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes: le cas des régleurs en plasturgie. Dans Samurçay, R. et Pastré, P. (Dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. 17-48.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods, 3rd ed.* Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Perrenoud, P. (1993) Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- . (1994). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Université de Genève.
- . (1995a). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie Collégiale*, 9(1), 20-24.
- . (1995b). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes, *Savoirs et savoir-faire*, 73-88.

- . (1997). *Formation continue et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- . (1998a). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception, *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22.
- . (1998b). *Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants?* Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- . (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- . (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Éducation et francophonie*, 28(2), 74-99.
- . (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève.
- . (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. France : ESF.
- . (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université? *Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Genève, 12-14 septembre 2005*.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Doctorat. Sciences de l'Éducation. Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education*, 43(2), 95-110.
- . (2010). Le référentiel de compétences du point de vue des formateurs : intérêt et points aveugles de l'instrument central du processus de professionnalisation dans les métiers de l'interaction humaine. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49.

- Postiaux, N. (2010). *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université : rôle, enjeux et limites*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences psychologiques et de l'éducation. Université libre de Bruxelles.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales polytechnique.
- Rivkin, S. G. et al. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2): 417-458.
- Robert, P. (2011). *Le nouveau Petit Robert*. Le Robert. Paris.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review Proceeding*, 94(2), 247-252.
- Royer, N. et al. (2001) Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Russel, T. et McPherson, S. (2001). *Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation. Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures*. Université Laval. Québec.
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.
- Stoel, C. F. et Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants au Québec?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.
- Tardif, M. et Gérin-Lajoie, D. (2001). Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace. *Étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, 22-23 mai 2001. Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures*. Université Laval (Québec).
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658.

- Théorêt, M. et al. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, 52 (6), 575-598.
- Uwamarya, A. et Mukamurera, J. (2005). «Le développement professionnel en enseignement : approches théoriques». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2e éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1993). «Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement». *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 159-173.
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives / hors série/ 7*.
- Vallerand, A.-C., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Texte présenté dans le cadre du Colloque LADIPE, CNIPE, CRIFPE. ACFAS, Université McGill, Montréal.
- Valli, L. (1992). Beginning teachers problems : Areas for teacher education improvement. *Action in teacher education*, 14 (1), 18-25.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Villegas, Reimers, E. (2003). Teachers professional development: an international review of literature. *UNESCO International Institute of Educational Planning*. Document consulté en ligne le 25 septembre 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Wittorski, R. (2005.) Formation, travail et professionnalisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 511-512.
- . (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.
- Worthy, J. (2005). "It Didn't Have to Be so Hard": The First Year of Teaching in an Urban School. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.
- Zacharyas, C. (2010). *La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé psychologique des enseignants : déterminer des types de résilience*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en psychologie (M. Sc.) option psychologie du travail et des organisations. Université de Montréal.