

ED.

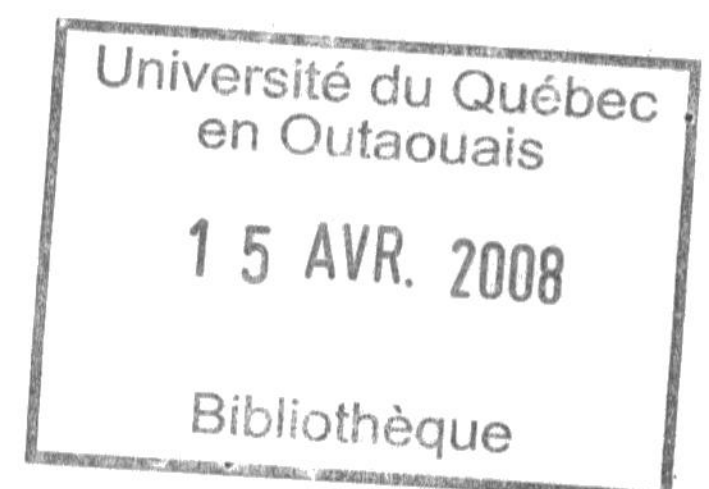
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR  
MADELEINE LEFEBVRE

L'APPORT DE CERTAINS VOLETS DU CURRICULUM QUÉBÉCOIS  
DE FORMATION DES MAÎTRES DU SECONDAIRE  
À LA SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS



1<sup>er</sup> NOVEMBRE 2007

## Sommaire

Les enseignants sont particulièrement insatisfaits professionnellement. Cette insatisfaction entraîne son lot de problèmes pour le système éducatif québécois, dont celui des démissions hâtives des jeunes recrues enseignantes. Nous savons que les universités québécoises ont un rôle à jouer dans la satisfaction professionnelle future de leurs étudiants, rôle faisant partie de la mission que le gouvernement du Québec a donnée aux établissements d'enseignement supérieur. Nous savons également ce que devrait contenir un programme de formation pour favoriser la satisfaction future des étudiants dans l'exercice de leur profession. Nous avons donc voulu évaluer dans quelle mesure certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle, tant au niveau des documents écrits que du vécu des étudiants. Pour y arriver, nous avons analysé des documents correspondants aux orientations données au curriculum évalué, ainsi que sondé par questionnaire 371 finissants des programmes en enseignement secondaire de 11 universités québécoises, et interviewé un petit échantillon composé de 6 de ces étudiants. L'interprétation des données recueillies nous a permis de juger l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans les volets conceptuel et opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire comme étant *partielle* par rapport aux éléments retenus comme devant être inclus dans tout curriculum, *inégaie* dans l'ensemble du curriculum et *insuffisante* en fonction des besoins des étudiants.



## *Table des matières*

SOMMAIRE.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	x
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION.....	1
 1- PROBLÉMATIQUE.....	 5
1. Problème d'insatisfaction professionnelle des enseignants.....	8
2. Différentes causes du problème d'insatisfaction professionnelle des enseignants.....	12
3. Rôle des universités québécoises relativement à la satisfaction professionnelle des enseignants.....	15
4. Question et objectifs de recherche.....	17
5. Limites de la recherche.....	20
 2- CADRE THÉORIQUE.....	 23
1. Définition de la satisfaction professionnelle.....	26
1.1 Constat de l'insatisfaction professionnelle des enseignants.....	26
1.2 Répertoire des causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants.....	29
2. Présentation des exigences envers un programme de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle.....	36
3. Précisions sur les quatre exigences envers un programme de formation des maîtres pour favoriser la satisfaction professionnelle.....	41

3.1 Exigence 1 : Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation.....	41
3.2 Exigence 2 Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études.....	43
3.3 Exigence 3 : Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études.....	48
3.4 Exigence 4 : Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants.....	59
4. Définition de la notion de curriculum.....	70
4.1 Définition des niveaux du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.....	73
3- MÉTHODOLOGIE.....	81
1. Choix du type de recherche : une recherche évaluative.....	84
1.1 Différents modèles d'évaluation de programme.....	85
2. <i>Consumer Based Evaluation</i> de Scriven (1996).....	88
3. Vue d'ensemble du protocole méthodologique.....	91
4. Instrumentation reliée au volet conceptuel du curriculum et modalités d'analyse : l'analyse documentaire.....	93
5. Instrumentation reliée au volet opérationnel du curriculum.....	98
5.1 Enquête auprès des finissants des programmes québécois en formation des maîtres du secondaire et modalités d'analyse.....	99
5.2 Entrevues auprès d'un échantillon de la population des finissants d'un programme québécois en formation des maîtres du secondaire et modalités d'analyse.....	101
6. Dimension éthique de la recherche.....	105
	107

4- ANALYSES ET RÉSULTATS.....	
1. Description et analyse des données obtenues par l'analyse documentaire.....	109
1.1 Niveau 1 : la mission de l'université québécoise (MEQ, 2000).....	112
1.2 Niveau 2 : les orientations des programmes québécois de formation des maîtres (MEQ, 2001; CAPFE, 2003).....	113
1.3 Niveau 3 : les objectifs particuliers de chaque programme.....	117
1.4 Niveau 4 : le contenu spécifique du programme de baccalauréat en enseignement secondaire de l'université ciblée.....	123
1.5 Synthèse de la première étape d'analyse documentaire selon la méthode de la convergence curriculaire de Goulet (1976, 1986).....	128
1.6 Analyse de la convergence du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec les exigences de la satisfaction professionnelle.....	129
2. Description et analyse des données obtenues par le questionnaire d'enquête.....	137
2.1 Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation.....	137
2.2 Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études.....	140
2.3 Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études.....	145
3. Description et analyse des données obtenues par les entrevues.....	151
3.1 Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation.....	151



3.2 Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études.....	157
3.3 Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études.....	161
3.4 Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants.....	168
5- DISCUSSION.....	174
1. Intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans le volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.....	177
1.1 Absence des indicateurs de la satisfaction professionnelle au deuxième niveau curriculaire et conséquences sur les niveaux subordonnés.....	177
1.2 Constats reliés au premier objectif de notre recherche.....	178
1.3 Axes d'amélioration du volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec les exigences pour favoriser la satisfaction professionnelle.....	181
2. Intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.....	183
2.1 Diversité des aspirations professionnelles des étudiants et besoin d'information concernant les diverses options professionnelles en éducation.....	183
2.2 Importance et appréciation de la formation pratique.....	188
2.3 Défis de la communication intra-universitaire.....	189
2.4 Constats reliés au deuxième objectif de notre recherche.....	190
2.5 Axes d'amélioration du volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec les exigences pour favoriser la satisfaction professionnelle.....	192
3. Réponse à notre question de recherche.....	195
4. Questionnements issus de la recherche.....	197



CONCLUSION.....	201
RÉFÉRENCES.....	206
APPENDICES.....	213
Appendice 1	
L'adresse Internet de chacune des universités	
québécoises offrant un programme de formation	
des maîtres du secondaire.....	214
Appendice 2	
Les 12 compétences professionnelles des enseignants	
tirées du référentiel du MEQ.....	215
Appendice 3	
Le PEBES_2.....	217
Appendice 4	
L'invitation à participer à une entrevue distribuée	
aux répondants du PEBES de l'université choisie.....	220
Appendice 5	
Le guide d'entrevue.....	223
Appendice 6	
La grille d'analyse des entrevues.....	238
Appendice 7	
Le certificat d'éthique.....	239

### *Liste des tableaux*

Tableau 1 : Principes sur lesquels l'action du gouvernement du Québec en regard des universités prend appui (MEQ, 2001).....	16
Tableau 2 : Orientations données par le gouvernement du Québec aux établissements d'enseignement supérieur (MEQ, 2001).....	17
Tableau 3 : Classement des principales causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants selon les regroupements des déterminants de la satisfaction professionnelle.....	34
Tableau 4 : Exigences envers un programme de formation des maîtres pour favoriser la satisfaction professionnelle.....	41
Tableau 5 : Sources des différentes professions de l'éducation.....	48
Tableau 6 : Exemples de mécanismes d'insertion professionnelle en enseignement.....	64
Tableau 7 : Niveaux du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.....	80
Tableau 8 : Administration du PEBES_2.....	100
Tableau 9 : Tableau de spécification.....	103
Tableau 10 : Objectifs spécifiques de chaque université québécoise concernant son(s) programme(s) de formation des maîtres du secondaire.....	119
Tableau 11 : Relations entre les compétences professionnelles des enseignants dictées par le MELs et les objectifs spécifiques des universités pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres du secondaire.....	121
Tableau 12 : Volets de l'éducation attirant les étudiants vers l'enseignement.....	138
Tableau 13 : Sentiment relatif à l'information reçue concernant certains volets de l'éducation et l'enseignement dans le système scolaire québécois.....	143
Tableau 14 : Choix d'aller en enseignement.....	144

Tableau 15 : Moyennes d'étudiants ayant expérimenté les différentes conditions d'exercice de l'enseignement au Québec.....	148
Tableau 16 : Résumés des informations tirées de l'analyse du PEBES_2 concernant les quatre indicateurs retenus.....	150
Tableau 17 : Résumés des informations tirées de l'analyse des entrevues concernant les quatre indicateurs retenus.....	173
Tableau 18 : Axes d'amélioration du volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.....	183
Tableau 19 : Axes d'amélioration du volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.....	195

*Liste des figures*

- Figure 1 : Principales conditions d'exercice de la profession enseignante dans le réseau scolaire québécois avec lesquelles un nouvel enseignant doit jongler.....55
- Figure 2 : Organisation des instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.....76
- Figure 3 : Méthode d'analyse documentaire en deux étapes basée sur le modèle de la convergence entre les niveaux curriculaires de Goulet (1976, 1986).....96
- Figure 4 : Analyse de la convergence du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec la satisfaction professionnelle.....135



## *Remerciements*

Je remercie infiniment madame Sylvie Fontaine, directrice de recherche, pour le soutien apporté. Les commentaires formulés tout au long du processus de recherche et de rédaction, les conseils prodigués et les encouragements offerts m'ont permis de profiter pleinement de cette expérience que sont les études supérieures et d'en ressortir épanouie.

Je remercie également les évaluateur de mon mémoire, mesdames Martine Leclerc et Lorraine Savoie-Zajc, pour leurs précieux commentaires.

Merci à ma famille, ma belle-famille et mes amis, qui ont toujours cru en moi et en mon projet. Leur intérêt envers ma recherche et leurs encouragements dans les moments plus difficiles m'ont permis de me dépasser.

J'adresse finalement deux mercis tout spéciaux : le premier à mon conjoint, Patrice Lacroix, pour sa patience, son aide et son amour, irremplaçables et inestimables; le second à mes enfants, Joshua et Olivia, qui, sans le savoir, furent ma principale source de motivation ♥.

## ***Introduction***

Nous avons été surprise, à la fin de nos études de premier cycle universitaire, de constater que les diplômés en enseignement ne sachant où se diriger dans leur carrière étaient nombreux. De plus, en tant que jeune enseignante au secondaire, nous nous sommes sentie interpellée par l'insatisfaction professionnelle que nous percevions chez plusieurs de nos collègues enseignants. De ces deux constats issus de nos expériences est né un questionnement par rapport au rôle que pouvait jouer la formation des maîtres dans la satisfaction professionnelle future des étudiants. Nous savions alors que les universités québécoises avaient une mission sociale clairement définie par le gouvernement du Québec. Comme la profession enseignante fait particulièrement mauvaise figure au chapitre de la satisfaction au travail, nous avons considéré que le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire méritait d'être évalué en regard des assises de la satisfaction professionnelle.

Le présent mémoire est le résultat de la recherche évaluative que nous avons menée sur le sujet. Il est constitué de cinq chapitres, suivis de la liste de références qui y sont mentionnées et des appendices.

Le premier chapitre fait état de la problématique de notre recherche. Nous y exposons le problème d'insatisfaction professionnelle des enseignants, en parallèle avec la mission qu'a donnée le gouvernement du

Québec aux universités québécoises. De cette mise en relation ressort notre question et nos objectifs de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre théorique sur lequel s'appuie notre étude. Nous y définissons les concepts fondamentaux de cette recherche et justifions nos choix conceptuels s'il y a lieu. Sont abordées la satisfaction professionnelle, ses causes et les exigences d'un programme de formation pour la favoriser, ainsi que la notion de curriculum.

Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour atteindre nos objectifs de recherche. Le choix du type de recherche – une recherche évaluative - est d'abord présenté, avant de détailler le modèle d'évaluation de programme retenu. Le protocole méthodologique associé à ce modèle est ensuite défini. Puis, les instruments de recherche employés sont détaillés, avec les méthodes d'analyse des données, et les considérations éthique de notre recherche.

Le quatrième chapitre sert à présenter les résultats obtenus. Nous les présentons et les analysons afin de les résumer dans un nombre restreint de propositions.

Finalement, dans le cinquième chapitre, nous discutons des résultats de notre recherche. Leur interprétation nous permet d'atteindre nos objectifs de recherche et de formuler des recommandations relatives au curriculum



évalué. Nous répondons également à notre question de recherche, et formulons des questions soulevées par cette étude qui pourraient alimenter d'éventuelles recherches.

# **1**

## ***Problématique***

*Investir dans la formation, c'est conjuguer au présent  
mais aussi au futur le souci des hommes et le souci des résultats  
(Philippe Bloch, Service compris [1997]).*

Ce chapitre dresse le portrait de la situation problématique à la base de notre recherche, soit l'insatisfaction vécue par un nombre inquiétant de jeunes enseignants. Cette insatisfaction est mise en relation avec la mission sociale des universités, mission établie par le gouvernement du Québec qui les mène à considérer les déterminants de la satisfaction professionnelle dans le contenu de leurs programmes de formation.

Dans un premier temps, le problème de l'insatisfaction professionnelle des enseignants, particulièrement des enseignants novices, est présenté.

Dans un deuxième temps, les diverses causes de cette insatisfaction professionnelle sont esquissées. Puis, les trois regroupements des facteurs influençant le plus l'état de satisfaction au travail selon Michel (1989), Lemire (1995), Spector (1996) et Dirani (2006) sont présentés, afin de faire ressortir la source de toute satisfaction au travail : les facteurs individuels.

Dans un troisième temps, le rôle des universités québécoises relativement à la satisfaction professionnelle des enseignants est exposé en présentant la mission des universités de la province, qui doivent entre autres

contribuer directement au développement des personnes, être attentives aux besoins de la société et chercher à répondre à ces besoins.

La question de recherche est ensuite posée, à savoir dans quelle mesure certains volets du curriculum étudié intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants. Deux objectifs de recherche spécifiques sont formulés pour permettre de répondre adéquatement à cette question.

Finalement, les limites de la recherche sont définies.



## **1. Problème d'insatisfaction professionnelle des enseignants**

La situation actuelle concernant la satisfaction professionnelle des travailleurs canadiens n'est pas des plus positives. On note en effet une baisse du nombre de travailleurs éprouvant une satisfaction élevée au travail : 45% en 2001, comparativement à 62% en 1991 (Santé Canada, 1990-1992; 2000-2001, cité dans l'Ordre des psychologues du Québec, 2002). Selon la même source, une érosion de l'engagement des employés envers l'organisation qui les embauche est également remarquée : 66% des travailleurs se sentaient fortement liés à leur milieu de travail en 1991, contrairement à 50% en 2001. Selon une étude réalisée en 2002 par Statistique Canada, les travailleurs canadiens se disant relativement ou totalement insatisfaits au travail sont 1,3 millions, soit un sur 12 (Statistique Canada, 2006).

Bien que la situation de l'ensemble des travailleurs canadiens se détériore en ce qui concerne la satisfaction professionnelle, elle est particulièrement préoccupante chez les enseignants. Ce sont les différentes relations existant entre la satisfaction au travail et diverses caractéristiques des employés qui mettent en évidence l'insatisfaction professionnelle ressentie par un nombre important d'enseignants occidentaux, dont des enseignants québécois, surtout chez les jeunes recrues. Ces relations, démontrées en totalité ou partiellement au fil des décennies par, entre autres, Hirschman (1970), Michel (1989), Lemire (1995), Spector (1997) et par Statistique Canada (2006), sont énumérées dans les titres des

paragrapes suivants. Ces paragraphes présentent des données actuelles concernant la situation des enseignants.

*Relation entre la satisfaction au travail et l'intention de démissionner ou la démission des employés*

Le Conseil supérieur de l'éducation indiquait dans son rapport intitulé *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (2004) un taux d'abandon de la profession enseignante de 20% dans les cinq premières années d'exercice, au Québec. Ce taux grimpe jusqu'à 50% aux États-Unis selon une étude effectuée par Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004). Or, la moyenne est d'environ 6% pour l'ensemble des professions, selon Martineau (cité dans Pagé, 2006), qui fait référence à King et Peart (1992).

Par ailleurs, Ingersoll (2001) a comparé les divers taux de démissions annuelles des enseignants nord-américains, peu importe leur nombre d'années d'exercice, avec celui d'autres professions libérales, et est arrivé à la conclusion que c'est la profession enseignante qui détient la palme d'or en la matière.

*Relation entre la satisfaction au travail et l'engagement des employés envers l'organisation ou la profession*

Il y a près de 20 ans, Huberman (1989) concluait, à la suite de travaux longitudinaux effectués en Europe et portant sur la carrière des enseignants, qu'un pourcentage important d'entre eux avaient un engagement de départ

fragile envers leur profession, en même temps qu'un attrait certain envers le domaine de l'éducation. En effet, 40% des enseignants interrogés avaient hésité à s'engager dans l'enseignement, dont 15% à cause d'un intérêt envers une autre profession de l'éducation. De plus, 43% avaient déjà songé à démissionner une fois en poste.

Des années auparavant, Lortie (1975) avait aussi effectué une vaste étude sur le cheminement professionnel des enseignants et avait également conclu à un manque d'engagement de ces derniers envers leur profession, et ce, dès leurs premières années d'exercice, car la majorité des enseignants débutants n'avaient pas l'intention d'enseigner durant toute leur carrière dans une salle de classe. Bien de l'eau a coulé sous les ponts depuis cette étude marquante du milieu de l'éducation, mais en dépit des changements de pratiques et de clientèles, Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* ont obtenu en 2004, quoique avec un échantillon restreint d'enseignants, des résultats similaires à ceux de Lortie (1975). Ils ont effectué une étude longitudinale auprès de 50 nouveaux enseignants du Massachusetts: seulement 15% de ceux pour qui cette profession était leur première carrière planifiaient rester dans une salle de classe jusqu'à leur retraite, même si 42% affirmaient vouloir s'engager dans le domaine de l'éducation.

Sultana (2002), qui a récemment étudié le problème de la pénurie d'enseignants aux Etats-Unis, est également arrivé à la conclusion d'un



engagement incertain envers la profession enseignante de la part des jeunes enseignants comme de ceux d'expérience. Les résultats de son étude intitulée *A study to examine the problem of teacher shortage and solutions* indiquent que 30% des enseignants considèrent un changement de carrière, alors qu'un autre 21% en considèreraient un s'il ne s'agissait pas du nombre d'années déjà investies dans cette profession, pour un total de 51% vivant avec un désir d'occuper un autre emploi que celui d'enseignant.

*Relation entre la satisfaction au travail et la santé physique et psychologique des employés*

Une étude réalisée en 2004 par le professeur Soares de l'École des sciences de la gestion de l'UQAM sur l'épuisement professionnel des membres de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), qui représente environ 100 000 enseignants, indique qu'un membre sur trois risque l'épuisement professionnel. Plus d'un salarié sur 10 souffre actuellement d'une dépression modérée (9%) ou sévère (3.7%) directement liée à ses conditions de travail et à la surcharge de sa tâche (Pagé, 2006).

*Relation entre la satisfaction au travail et l'absentéisme des employés*

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) rendait tout récemment publiques des données quant à l'évolution de l'absentéisme chez les enseignants québécois. Le portrait inquiète le Ministère, alors que depuis l'an 2000, les congés sabbatiques et de maladie sont en hausse constante. Tout congé confondu, le quart des enseignants du

Québec s'absente pendant au moins une partie de l'année scolaire (MELS, 2006).

Ainsi, les renseignements actuels concernant les divers aspects de la vie professionnelle des enseignants sont autant de symptômes d'une insatisfaction au travail préoccupante. Le problème étant identifié, en trouver la cause est une étape essentielle dans le processus de recherche de solutions. Plusieurs auteurs se sont penchés sur les différentes causes du problème d'insatisfaction professionnelle des enseignants, lesquelles sont présentées dans la prochaine section.

## **2. Différentes causes du problème d'insatisfaction professionnelle des enseignants**

Les données actuelles relatives à la satisfaction professionnelle mettent en lumière les facteurs l'influençant le plus, toutes professions confondues, ou plus spécifiquement concernant la profession enseignante. Ces facteurs varient d'une recherche à une autre, comme le démontrent les résultats suivants.

- Statistique Canada (2006) a relevé, comme déterminants de la satisfaction au travail en général, le niveau de stress ressenti par le travailleur, son âge et sa rémunération, les employés de 18 à 24 ans et les plus bas salariés étant les plus insatisfaits.
- De Jesus et Paixao (1996) ont quant à eux étudié spécifiquement les facteurs influençant le plus la satisfaction des enseignants et ils ont



soulevé l'influence du choc de la réalité du marché du travail que vivent les nouveaux enseignants (*reality shock*), leurs horaires de travail, l'instabilité de leur lieu de travail et les évaluations de performance auxquelles ils sont soumis.

- Sultana (2002) a aussi relevé les facteurs déterminant la satisfaction des enseignants spécifiquement, avec pour résultats leur charge de travail, l'image publique de leur profession et l'autonomie perçue (*empowerment*) dans l'exercice de leur profession.
- Pearson et Moomaw (2005) ont également relevé l'autonomie perçue dans l'exercice de la profession enseignante comme étant fort influente sur la satisfaction au travail des enseignants, avec leurs conditions de travail.
- Nickson et Kristonis (2006) sont aussi arrivés à la conclusion que les conditions de travail sont la principale cause de l'insatisfaction des enseignants.

Toutes ces causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants peuvent être regroupées en catégories, dont le nom varie selon les auteurs des classements. De façon simplifiée, Michel (1989), Lemire (1996), Spector (1997) et Dirani (2006) traitent des catégories suivantes, en partie ou en totalité:

- 1- *Les facteurs personnels sociodémographiques*, soit les événements de vie d'un individu, tels le divorce, le deuil ou d'autres épreuves,

combinés aux facteurs sociodémographiques comme le sexe, l'âge, le lieu de naissance, etc.

2- *Les facteurs organisationnels*, soit les éléments reliés au travail et à son organisation, tels la profession elle-même, les conditions de travail, le salaire, les relations de travail, l'ancienneté de l'employé, les pratiques de gestion du milieu, etc.

3- *Les facteurs individuels*, soit les aspirations professionnelles des individus et le contrôle qu'ils sentent exercer sur leur carrière, appelé le lieu de contrôle (*locus of control*).

Selon Michel (1989) et Dirani (2006), et conformément à la définition de la satisfaction professionnelle, qui se trouve à être une mesure basée sur la perception des employés (Dirani, 2006 ; Spector, 1997 ; Legendre, 2005), ce sont les **facteurs individuels** qui seraient la source de toute satisfaction ou insatisfaction au travail.

Sachant que ce sont les facteurs individuels qui seraient la source de la satisfaction professionnelle, les universités québécoises qui forment les enseignants ont-elles un rôle à jouer face à leur satisfaction au travail? Si l'on se base sur la mission de ces établissements d'enseignement, laquelle est présentée dans les prochains paragraphes, la réponse est affirmative.

### **3. Rôle des universités québécoises relativement à la satisfaction professionnelle des enseignants**

Le gouvernement du Québec a établi certains principes pour guider ses actions concernant les universités (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2000; voir Tableau 1 en page 16). Parmi ces principes se trouve celui stipulant qu'elles doivent contribuer au développement de la personne. Or, la satisfaction professionnelle constitue une préoccupation légitime pour toute institution se donnant le devoir de contribuer au développement de la personne, puisque le travail tient un rôle primordial dans la vie d'un individu. Il est vrai que dans notre société moderne, comme le travail occupe une part très importante de la vie adulte, la satisfaction ou l'insatisfaction qu'un individu ressent par rapport à son emploi a des répercussions importantes sur l'ensemble de sa vie et sur son bien-être général. Les recherches effectuées dans le domaine tendent ainsi à favoriser une relation entre la satisfaction au travail et la satisfaction par rapport à la vie en général (Spector, 1997). Par ailleurs, si la vie professionnelle peut permettre de combler un besoin plus primaire de sécurité, selon la célèbre pyramide de Maslow (1989), l'estime et la réalisation de soi sont aussi reliées au travail, car la satisfaction qu'on retire du travail influence l'actualisation de soi dans son emploi, et vice versa (Bujold, 2000).

Un autre principe établi par le gouvernement du Québec pour guider ses actions en regard des universités, que l'on retrouve aussi au Tableau 1, est que les universités ont pour responsabilité d'être attentives aux besoins



de la société et de chercher à y répondre. Cette réponse aux besoins sociaux est d'ailleurs l'une des orientations que le gouvernement a officiellement données aux établissements d'enseignement supérieur (voir Tableau 2 en page 17) et pour la suivre, ceux-ci doivent miser, entre autres, sur l'offre d'une aide efficace aux étudiants relativement à leur choix de carrière et à leur insertion professionnelle. Connaissant les problèmes de recrutement et de rétention en enseignement, dont traitent explicitement de nombreux auteurs, parmi lesquels Inman et Marlow (2004), Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004), Nagy et Wang (2006) et Nickson et Kritsonis (2006), il apparaît logique qu'une institution québécoise sensible aux besoins sociaux le soit à celui de trouver des solutions au problème d'insatisfaction des enseignants, dont une des conséquences est la démission (Hirschman, 1970; Michel, 1989; Lemire, 1995; Spector, 1997; Statistique Canada, 2006).

Tableau 1

Principes sur lesquels l'action du gouvernement du Québec en regard des universités prend appui (MEQ, 2001)

- L'université est un service essentiel.
- L'université transmet la culture et le savoir et les renouvelle.
- L'université exerce une fonction critique ; elle doit demeurer autonome.
- **L'université contribue directement au développement des personnes et de la société.**
- La formation universitaire doit demeurer accessible.
- L'université a une responsabilité sociale à l'égard de la formation supérieure des personnes ; **elle est attentive aux besoins de la société et cherche à y répondre.**
- Les universités, subventionnées par l'État, doivent faire preuve d'une gestion efficiente et responsable.
- La qualité de l'enseignement et de la recherche se doit d'être optimale.

Tableau 2

Orientations données par le gouvernement du Québec  
aux établissements d'enseignement supérieur (MEQ, 2001)

- L'accès aux études universitaires.
- La performance des universités au regard de la qualité de l'enseignement, de l'excellence de la recherche et de l'efficience globale du système.
- **La réponse aux besoins de la société** et l'ouverture sur le monde.

Les universités québécoises devraient donc, pour remplir pleinement leur mission, tenter de contrer l'insatisfaction que vivent plusieurs étudiants en éducation une fois en poste.

#### 4. Question et objectifs de recherche

De nombreuses recherches tentent actuellement et ont tenté au cours des dernières années de comprendre le phénomène du décrochage professionnel des jeunes enseignants. Cette question a été abordée sous plusieurs angles, dont celui de la formation des maîtres. Par contre, jamais, à notre connaissance, un curriculum de formation des maîtres ne fut étudié dans le cadre plus vaste de mise en relation avec la problématique de l'insatisfaction professionnelle. Or, tel qu'il sera expliqué dans le cadre théorique de cette recherche, la démission d'un employé est, parmi d'autres problèmes professionnels, un indicateur d'une insatisfaction au travail. Il semble donc pertinent, plutôt que de s'attarder aux façons pour un programme de formation d'aider à contrer le décrochage des jeunes diplômés en poste, de s'intéresser à la source même de nombreux



problèmes professionnels en cherchant à savoir comment un programme de formation peut contribuer à la satisfaction professionnelle. Cette recherche d'inclusions d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire est d'autant plus pertinente qu'il est de la mission même de l'université québécoise de contribuer au développement de la personne et de répondre aux besoins de la société en offrant entre autres une aide efficace aux étudiants relativement à leur choix de carrière et à leur insertion professionnelle.

C'est pourquoi, basée sur la problématique de l'insatisfaction au travail des enseignants, sur son lien avec la mission des universités québécoises et sur les théories relatives à la satisfaction professionnelle, la présente recherche vise à découvrir :

**Dans quelle mesure certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègrent-ils des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants?**

La découverte ou l'approfondissement de pistes relatives à l'amélioration du curriculum évalué sont souhaités, en vue, ultimement, de contribuer à augmenter la satisfaction des enseignants québécois, ce qui permettrait, entre autres, d'aider à contrer le décrochage professionnel des jeunes enseignants.

Pour répondre à cette question, une recherche évaluative est tout indiquée, puisqu'elle combine des éléments propres au domaine de la recherche, soit la définition d'une problématique et l'élaboration d'un cadre conceptuel, à des éléments propres au domaine de l'évaluation de programme, soit les critères d'évaluation, les normes employées et le jugement évaluatif (Gaudreau, 1997).

Dans cette recherche évaluative, deux volets du curriculum évalué ont été considérés : celui de sa conception, soit la planification et la théorie relative aux programmes, et celui de son opérationnalisation, soit son actualisation telle que vécue par les bénéficiaires (Durand, 1996). Chacun de ces volets fait l'objet d'un objectif de recherche.

- Objectif relié à la conception du curriculum :

**Évaluer dans quelle mesure la mission et les objectifs des différentes instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire<sup>1</sup> intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants.**

- Objectif relié à l'opérationnalisation du curriculum :

**Évaluer dans quelle mesure l'opérationnalisation de cette mission et de ces objectifs, telle que vécue par les étudiants en enseignement secondaire d'une université en particulier, intègre des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants.**

---

<sup>1</sup> Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, autrefois le MEQ) ; le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) ; les universités québécoises

## 5. Limites de la recherche

Cette recherche est limitée par sa nature même, car elle vise à évaluer un curriculum en tenant compte de son aspect opérationnel, ce qui implique la mesure de perceptions humaines. La perception des étudiants est limitée en terme de concordance avec la réalité globale d'un curriculum, car il est certain que les bénéficiaires d'un programme sont confrontés à une partie de l'ensemble des composantes de ce dernier. Cependant, il était primordial pour ce projet de tenir compte de la perception des étudiants malgré cette limite, car ils demeuraient les plus aptes à fournir des données sur l'opérationnalisation du curriculum en question (Scriven, 1996).

Outre l'aspect perceptif, des limites d'ordre méthodologique étaient prévisibles. Premièrement, bien que l'ensemble de la population des finissants des différents programmes québécois de formation des maîtres du secondaire aient été visée lors de l'administration du questionnaire utilisé ( $n= 724$ ), seulement six entrevues ont été réalisées avec des étudiants d'une même université de petite taille, choisie pour des raisons géographiques. Les résultats obtenus lors de ces entrevues n'ont ainsi pu être généralisés à l'ensemble des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres du secondaire. Le volet opérationnel du curriculum évalué dans cette recherche n'a donc été abordé que de façon très partielle, car le vécu des étudiants d'une seule université fut sondé. Nous ne pouvons alors juger, à la suite de la présente recherche, de l'apport de *l'ensemble* du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire à la satisfaction



professionnelle des enseignants. C'est pourquoi la question de cette recherche spécifie que celle-ci vise à évaluer l'apport de *certaines volets* du curriculum étudié à cette satisfaction au travail : le volet conceptuel, traité par une analyse des documents pertinents, et le volet opérationnel, traité partiellement seulement par un questionnaire d'enquête administré à travers le Québec et approfondi par des entrevues menées auprès d'étudiants en enseignement secondaire d'une université choisie. Bien que les conclusions tirées pour le volet opérationnel du curriculum ne peuvent être généralisées, elles ont apporté une dimension complémentaire essentielle aux résultats qui ont été obtenus par l'analyse documentaire effectuée.

La seconde limite méthodologique est relative au fait qu'un seul programme de formation des maîtres du secondaire a été approfondi lors de cette analyse documentaire. L'analyse du contenu spécifique de tous les programmes québécois de formation des maîtres du secondaire, combinée à une évaluation du vécu des étudiants par rapport à ces programmes, aurait été trop ambitieuse dans le cadre d'une maîtrise. Il a donc fallu limiter l'analyse du contenu, qui correspond au quatrième niveau du curriculum étudié (voir Tableau 7 en page 80), à celui du programme de formation des maîtres du secondaire de l'université d'où proviennent les étudiants qui ont été interviewés, afin de pouvoir mettre en parallèle plus justement et de façon plus complète ces deux méthodes de collecte de données que sont l'analyse documentaire et les entrevues. Il n'en demeure pas moins que la mission de l'université, les objectifs généraux des programmes de formation

des maîtres et les objectifs spécifiques de ces programmes pour chacune des universités québécoises qui les dispensent, ont été évalués pour cerner le volet conceptuel du curriculum évalué de la façon la plus juste pour une recherche effectuée dans le cadre d'une maîtrise.

Eventuellement, il pourrait être intéressant d'élargir les résultats obtenus par entrevues à un plus vaste échantillon d'étudiants en formation des maîtres, afin d'étoffer l'évaluation du volet opérationnel du curriculum en question, d'explorer d'autres avenues et de rechercher des constances et des divergences dans les témoignages selon les milieux d'études, dans la continuité de cette recherche au-delà d'une maîtrise. La comparaison des résultats obtenus avec l'évaluation d'un autre programme de formation dans un domaine où l'insatisfaction professionnelle est aussi particulièrement marquée serait également une piste de recherche intéressante à explorer.



## 2

### ***Cadre théorique***

*L'éducation consiste à nous donner des idées,  
et la bonne éducation à les mettre en proportion (Montesquieu, Essai sur  
les causes qui peuvent affecter les esprits et les caractères).*

Ce chapitre définit les principales notions sous-tendant notre recherche et explique les choix conceptuels effectués pour cadrer cette dernière.

La première section est consacrée à la définition de la satisfaction professionnelle, menant au constat de l'insatisfaction ressentie par les enseignants, puis au répertoire des causes de cette insatisfaction. Ces causes sont classées dans les trois regroupements des facteurs influençant le plus l'état de satisfaction au travail selon Michel (1989), Lemire (1995), Spector (1997) et Dirani (2006).

. Dans la deuxième section, les exigences envers un programme de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle sont présentées, avec un accent particulier mis sur la formation des maîtres. Elles sont ensuite résumées en quatre propositions. Ces propositions sont les indicateurs utilisés dans cette recherche pour évaluer les volets retenus du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.

Dans la troisième section, les notions relatives à chacune de ces quatre exigences envers un programme de formation sont précisées selon les données récentes présentes dans la littérature.

La dernière section contient d'abord la définition de la notion de curriculum selon Goulet (1976 ; 1986), Pinar (1995), Legendre (2005) et Durand (1996). Le choix conceptuel effectué dans le cadre de notre recherche, par rapport à cette notion de curriculum, est ensuite justifié. Puis, ce choix conduit à la définition des quatre niveaux du curriculum faisant l'objet de cette recherche : le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.

## **1. Définition de la satisfaction professionnelle**

La satisfaction professionnelle, employée dans cette recherche comme synonyme de la satisfaction au travail (*job satisfaction*), est généralement définie comme le degré auquel les travailleurs aiment leur emploi (Dirani, 2006), ou comment ils se sentent par rapport à leur emploi ou à différents aspects de celui-ci (Cheng, Yang et Liu, 2000 ; Spector, 1997). Legendre (2005) y va d'une définition plus précise qui sous-entend déjà l'importance de la réalisation de soi dans l'environnement professionnel en indiquant que la satisfaction au travail est le degré auquel les travailleurs peuvent satisfaire, dans leur vie professionnelle, diverses aspirations importantes. Il s'agit toujours d'une mesure d'attitude, positive (satisfaction) ou négative (insatisfaction), basée sur la perception des employés (Dirani, 2006 ; Spector, 1997 ; Legendre, 2005).

Il existe une relation entre la satisfaction au travail ressentie par les employés et leur intention de démissionner ou leur démission, leur rendement au travail, leur engagement envers l'organisation ou la profession, leur santé physique et psychologique, le climat général de travail qui règne au sein de l'organisation et l'absentéisme (Hirschman, 1970; Michel, 1989; Lemire, 1995; Spector, 1997; Statistique Canada, 2006).

### **1.1 Constat de l'insatisfaction professionnelle des enseignants**

Certaines des relations entre la satisfaction au travail et diverses problématiques ou divers aspects reliés au monde du travail énumérées plus

tôt mettent en évidence l'insatisfaction professionnelle ressentie par un nombre important d'enseignants québécois, et occidentaux en général, principalement chez les enseignants novices. Ces relations, au nombre de quatre, ont été abordées dans la problématique et sont reprises ci-bas.

*Relation entre la satisfaction au travail et l'intention de démissionner ou la démission des employés*

Le Conseil supérieur de l'éducation rapportait en 2004 un taux d'abandon de la profession enseignante de 20% dans les cinq premières années d'exercice, au Québec, alors qu'aux Etats-Unis, Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004) parlaient d'un taux de 50%. La moyenne pour l'ensemble des professions étant d'environ 6% (Martineau, cité dans Pagé, 2006), il n'est pas étonnant que la profession enseignante détienne la palme d'or en matière de démissions annuelles (Ingersoll, 2001).

*Relation entre la satisfaction au travail et l'engagement des employés envers l'organisation ou la profession*

Dès 1975, l'engagement des jeunes enseignants envers leur profession était mis en doute, alors que les travaux de Lortie (1975) révélaient que la majorité d'entre eux n'avaient pas l'intention d'enseigner durant toute leur carrière dans une salle de classe.

Près de quinze ans plus tard, à la suite de travaux longitudinaux effectués en Europe et portant sur la carrière des enseignants, Huberman (1989) avait lui aussi souligné qu'un pourcentage important d'enseignants débutants



avaient un engagement de départ incertain envers leur profession, en même temps qu'un attrait certain envers le domaine de l'éducation. En effet, 40% des enseignants interrogés avaient hésité à s'engager dans l'enseignement, dont 15% à cause d'un intérêt envers une autre profession de l'éducation. En outre, 43% avaient déjà songé à démissionner une fois en poste.

Encore aujourd'hui, cet engagement fragile demeure d'actualité, alors que Sultana (2002), qui a récemment étudié le problème de la pénurie d'enseignants aux Etats-Unis, a indiqué que 30% des enseignants considèrent un changement de carrière, alors qu'un autre 21% en considèrerait un s'il ne s'agissait pas du nombre d'années déjà investies dans cette profession, pour un total de 51% vivant avec un désir d'occuper un autre emploi. De plus, Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004) ont obtenu des résultats similaires à ceux de Lortie (1975) en effectuant une étude longitudinale auprès de 50 nouveaux enseignants du Massachusetts: seulement 15% de ceux pour qui cette profession était leur première carrière planifiaient rester dans une salle de classe jusqu'à leur retraite, même si 42% affirmaient vouloir s'engager dans le domaine de l'éducation.

#### *Relation entre la satisfaction au travail et la santé physique et psychologique des employés*

Le tiers des enseignants québécois risque l'épuisement professionnel, et un sur dix souffre actuellement d'une dépression modérée (9%) ou sévère

(3.7%) directement liée à ses conditions de travail et à la surcharge de sa tâche (Soares, cité dans Pagé, 2006).

### *Relation entre la satisfaction au travail et l'absentéisme des employés*

Depuis l'an 2000, les congés sabbatiques, parentaux, de maternité et de maladie sont en hausse constante chez les enseignants du Québec. Tout congé confondu, le quart des enseignants québécois s'absente pendant au moins une partie de l'année scolaire (MELS, 2006).

Les signes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants, particulièrement en début de carrière, sont donc présents en Occident, et dans le réseau scolaire québécois. Pourquoi? Plusieurs raisons ressortent des études menées pour trouver les causes de cette insatisfaction. Elles sont ici répertoriées.

## **1.2 Répertoire des causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants**

D'abord, Statistique Canada (2006) a étudié en 2002 les facteurs les plus influents sur la satisfaction au travail des Canadiens, toutes professions confondues. **Le stress** ressenti par le travailleur arrive en tête de liste, suivi, sans ordre d'importance, de **l'âge du travailleur** et de **sa rémunération**, les employés de 18 à 24 ans et les plus bas salariés étant les plus insatisfaits.

Le stress ressenti par les travailleurs et leur âge retiennent particulièrement l'attention lorsqu'il s'agit d'analyser spécifiquement les facteurs d'insatisfaction des enseignants, puisque le stress est lié à la dépression et à l'épuisement professionnel, dont de nombreux enseignants souffrent, tel que mentionné en pages 28 et 29 (Pagé, 2006), et parce que *les jeunes* enseignants sont les plus touchés par l'insatisfaction professionnelle, selon leur taux de démission présenté en page 27 (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers*, 2004).

Or, ces facteurs mènent à considérer **le choc de la réalité** du marché du travail que vit un nouveau travailleur (*reality shock*) comme une source d'insatisfaction des enseignants, puisque ce choc occasionne du stress et est ressenti le plus souvent par les jeunes employés nouvellement diplômés. Il compte d'ailleurs parmi les quatre principaux facteurs d'insatisfaction professionnelle des enseignants selon une étude réalisée par De Jesus et Paixao (1996), avec **leurs horaires de travail, l'instabilité de leur lieu de travail et les évaluations de performance** auxquelles ils sont soumis.

Plus récemment, Sultana (2002) a également étudié les causes de l'insatisfaction des enseignants avec comme conclusion des facteurs majeurs différents de ceux de De Jesus et Paixao (1996), soit **la charge de travail** des enseignants, **l'image publique** de leur profession et **l'autonomie perçue** (*empowerment*) dans l'exercice de leur profession.



Ce dernier facteur, c'est-à-dire l'autonomie perçue dans l'exercice de la profession, a également été relevé par Pearson et Moomaw (2005). Toutefois, leur étude a mis **les conditions de travail**, telles le salaire, les avantages sociaux, etc., au premier rang des causes d'insatisfaction au travail des enseignants. Nickson et Kristonis (2006) sont arrivés à la même conclusion concernant la principale cause de cette insatisfaction.

Donc, selon les études, les causes premières de l'insatisfaction des enseignants sont variées :

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| - L'âge;  | - La charge de travail;           |
| - L'autonomie perçue dans l'exercice des fonctions; | - Le choc de la réalité;          |
| - L'image publique de la profession;                | - Le stress;                      |
| - L'instabilité du lieu de travail;                 | - Les conditions de travail;      |
|   | - Les évaluations de performance; |
|   | - Les horaires de travail.        |

Toutes ces causes peuvent être regroupées en catégories qu'ont créés les chercheurs s'étant penchés sur les facteurs influençant le plus la satisfaction au travail, appelés les « déterminants ».

Ainsi, bien qu'en employant des appellations différentes, Michel (1989) et Lemire (1995) ont regroupé de façon semblable les déterminants de la satisfaction au travail en trois catégories:



1- *Les déterminants personnels* (Michel, 1989) ou *les déterminants individuels sociodémographiques* (Lemire, 1995)

Il s'agit des événements de vie d'un individu, tels le divorce, le deuil ou d'autres épreuves, combinés aux facteurs sociodémographiques comme le sexe, l'âge, le lieu de naissance, etc. Ces éléments sont dits personnels car ils touchent surtout la vie intime des individus.

2- *Les déterminants organisationnels* (Michel, 1989) ou *les déterminants individuels d'emploi et les déterminants organisationnels* (Lemire, 1995)

Il s'agit de tous les éléments reliés au travail et à son organisation : la profession elle-même, les conditions de travail, le salaire, les relations de travail, l'ancienneté de l'employé, les pratiques de gestion du milieu, etc. Ces éléments relèvent particulièrement de la gestion interne des entreprises et des organisations.

3- *Les déterminants individuels* (Michel, 1989) ou *les déterminants individuels de personnalité* (Lemire, 1995)

Il s'agit des aspirations professionnelles des individus et du contrôle qu'ils sentent exercer sur leur carrière, appelé le lieu de contrôle (*locus of control*). Les aspirations peuvent être définies comme les désirs des individus relativement à leur vie professionnelle (Poirier, 1986), ou l'objet de leurs motivations (Michel, 1989). Quant au lieu de contrôle, il s'agit d'une théorie divisant les gens en deux catégories : ceux sentant qu'ils ont de l'influence sur leur destinée: les volontaristes; puis ceux ayant l'impression d'être à la merci de forces extérieures : les déterministes, ou fatalistes

(Lemire, 1995). Les volontaristes, qui auraient plus tendance à se comporter conformément à leurs aspirations professionnelles, éprouvent une plus grande satisfaction au travail que les déterministes (Lemire, 1995, Spector, 1997).

Spector (1997) a, quant à lui, relevé deux catégories principales de déterminants de la satisfaction professionnelle : *le travail* proprement dit, incluant tout son environnement, et *les déterminants individuels*, qui comprennent à la fois la personnalité et les expériences de l'employé. Aucune catégorie spécifique ne traite des données sociodémographiques dans le classement de cet auteur.

Dirani (2006) a pour sa part retenu des catégories similaires à celles de Spector (1997) en classant simplement les déterminants en *antécédents environnementaux*, reliés au travail et à l'environnement de travail, et en *déterminants personnels*, constitués de toutes les caractéristiques de l'employé lui-même. Les données sociodémographiques présentes dans les classements de Michel (1989) et de Lemire (1995) se trouvent combinées aux autres caractéristiques de l'employé selon cette catégorisation.

Le tableau suivant présente le classement des principales causes de l'insatisfaction professionnelle vécue par les enseignants, à l'exception du choc de la réalité et du stress - qui peuvent être reliés à plusieurs facteurs-, selon les divers regroupements détaillés ci-haut.



Tableau 3

Classement des principales causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants selon les regroupements des déterminants de la satisfaction professionnelle

Regroupements des déterminants de la satisfaction professionnelle	Déterminants personnels (Michel, 1989)	Déterminants individuels (Michel, 1989)	Déterminants organisationnels (Michel, 1989)
	Déterminants individuels sociodémographiques (Lemire, 1995)	Déterminants individuels de personnalité (Lemire, 1995)	Déterminants individuels d'emploi et déterminants organisationnels (Lemire, 1995)
		Déterminants individuels (Spector, 1997)	Travail (Spector, 1997)
	Déterminants personnels (Dirani, 2006)		Antécédents environnementaux (Dirani, 2006)
Principales causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants			
L'âge	<b>x</b>		
L'autonomie perçue dans l'exercice des fonctions			<b>x</b>
L'image publique de la profession			<b>x</b>
L'instabilité du lieu de travail			<b>x</b>
La charge de travail			<b>x</b>
Le choc de la réalité			
Le stress			
Les conditions de travail			<b>x</b>
Les évaluations de performance			<b>x</b>
Les horaires de travail			<b>x</b>

À la lumière du Tableau 3, il apparaît clairement que, selon les études menées sur le sujet, ce sont les déterminants reliés au travail d'enseignant plutôt qu'aux enseignants eux-mêmes qui prédominent parmi les causes d'insatisfaction de ces derniers.

Toutefois, la satisfaction étant une mesure basée sur la *perception* des employés, pour un même travail, deux employés n'ont pas nécessairement le même niveau de satisfaction. Ainsi, malgré les apparences, les causes de l'insatisfaction professionnelle des enseignants, bien que reliées à leur travail, auraient pour point de départ non pas ce travail, mais plutôt l'enseignant. C'est ce qu'explique Michel (1989) lorsqu'elle précise que la plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître qu'indépendamment des facteurs organisationnels, ce sont les *déterminants individuels* (ou *individuels de personnalité*, ou *personnels*, selon les appellations) qui sont à **la source** de toute satisfaction au travail, sans égard au travail lui-même ; affirmation qu'a corroborée Dirani (2006).

Comment un programme de formation peut-il favoriser la satisfaction professionnelle, sachant que ce sont les déterminants individuels qui en sont la source? Selon les études présentées dans les prochains paragraphes, une attention toute spéciale doit être portée à **l'information** transmise aux étudiants.



## **2. Présentation des exigences envers un programme de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle**

Lemire (1995) souligne l'influence de l'idéal professionnel enseigné dans les universités sur les aspirations et, ultérieurement, sur la satisfaction au travail. Les résultats de son étude sur les professionnels québécois révèlent que ces derniers ont de fortes attentes en matière de reconnaissance, de développement de carrière et de conditions de travail, alors que le marché offre des possibilités réduites de réalisation de ces aspirations. Il semblerait donc que l'information fournie lors de la formation des travailleurs, qui influence leurs aspirations, les prédispose à l'insatisfaction professionnelle.

Michel (1989) avait auparavant indiqué dans ses travaux que l'information fournie par un programme doit servir à rendre les étudiants plus aptes à faire des choix professionnels éclairés, de sorte qu'ils prennent pleinement en compte leurs propres aspirations professionnelles, mais que le fossé entre ces dernières et la réalité du marché du travail ne soit pas trop grand. Le but est d'éviter que les attentes des jeunes travailleurs soient trop élevées et qu'ils aient à subir le choc de la réalité, dont ont traité, relativement aux nouveaux enseignants, Marso et Pigge (1992), et De Jesus et Paixao (1996), entre autres. Bref, l'information donnée doit servir à former des volontaristes avertis, pour reprendre les termes reliés au lieu de contrôle tel que défini par Lemire (1995).

Ainsi, de façon plus spécifique, Michel (1989) mentionne qu'un programme de formation devrait prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation, en plus d'informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études, et aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à ce domaine.

De Jesus et Paixao (1996) sont arrivés à la même conclusion que Michel (1989) concernant l'importance de la prise en compte des aspirations des futurs enseignants durant leur formation, pour éviter que les jeunes enseignants ne subissent le choc de la réalité conduisant à l'insatisfaction professionnelle. En plus de l'importance d'ancrer cette formation dans la pratique et de favoriser la transition études/travail par un support accru accordé au nouvel enseignant lors de la phase d'insertion professionnelle, la priorité devrait être donnée, selon De Jesus et Paixao (1996), à l'élaboration d'un modèle d'enseignement qui clarifieraient les théories implicites des étudiants et leurs croyances irrationnelles, en promouvant la formation d'attentes réalistes à propos de leur future profession.

Mentionnons également l'étude d'Hammerness (2000) qui souligne aussi que les programmes de formation des maîtres devraient, pour éviter des déceptions causant de l'insatisfaction, modeler les aspirations professionnelles – appelées « visions » par l'auteure - des futurs

enseignants afin que celles-ci cadrent davantage avec la réalité du marché du travail. La chercheure ajoute que le développement de visions plus réalistes rendrait les étudiants plus confiants en leur capacité d'atteindre leurs objectifs, et plus aptes à choisir des avenues professionnelles susceptibles de les conduire vers cette atteinte. On peut penser que cela en ferait davantage des volontaristes que des déterministes, ceci aidant également à ce qu'ils puissent être satisfaits professionnellement, selon la relation établie entre les déterministes et la satisfaction au travail (Lemire, 1995; Spector, 1997).

L'exigence d'informer les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études, énoncée par Michel (1989), trouve elle aussi des échos dans des données issues d'autres recherches. C'est le cas des recherches qui ont souligné l'intérêt que représente bien souvent, pour les étudiants en formation des maîtres et les enseignants, le domaine de l'éducation, au-delà de l'enseignement comme tel. En effet, rappelons qu'Huberman (1989) mentionnait que 15% des enseignants qu'il avait interrogés dans le cadre de son étude sur la carrière enseignante et qui avaient hésité à choisir l'enseignement attribuaient cette hésitation à un intérêt marqué envers une autre profession de l'éducation, et que parmi les 15% des enseignants de première carrière interrogés dans le cadre de l'étude *The Project on the next generation of teachers* (Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers*, 2004) qui souhaitaient quitter l'enseignement, 42% affirmaient vouloir s'engager dans



le domaine de l'éducation. Ainsi, considérant cet intérêt envers l'éducation au sens large, il apparaît pertinent de penser que l'enseignement ne devrait pas être la seule profession présentée aux étudiants en cours de formation.

Finalement, Sultana (2002) ainsi qu'Inman et Marlow (2004) ont quant à eux soulevés l'importance, pour retenir les jeunes enseignants dans la profession, que leur programme de formation leur fournisse de multiples occasions de visiter des enseignants et des administrateurs de l'éducation, et d'interagir avec eux dans une grande variété de situations réalistes. Ceci rejoint la nécessité d'information relative aux conditions réelles d'exercice de la profession soulevée par Michel (1989) et l'importance de la formation pratique mentionnée par De Jesus et Paixao (1996). En outre, Inman et Marlow (2004) ont mis l'accent sur la nécessité des programmes de mentorat lors de la phase d'insertion professionnelle, activité de support qui devrait, selon eux, être mise en place de concert avec les universités formant les enseignants.

À la lumière de ces différentes études traitant des exigences envers un programme de formation – souvent plus spécifiquement de formation des maîtres - concernant la prise en compte des aspirations professionnelles et du lieu de contrôle des étudiants, toujours en vue de favoriser leur satisfaction future au travail, il apparaît que la formulation des exigences faite par Michel (1989) intègre celle des auteurs préalablement mentionnés. C'est pourquoi nous retenons ces exigences comme indicateurs permettant



d'analyser certains volets curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en regard des assises de la satisfaction professionnelle.

Par contre, un autre élément dont ne traite pas Michel (1989) semble primordial à considérer dans une telle analyse, compte tenu de sa mention dans plusieurs recherches au cours de la dernière décennie, dont celle de De Jesus et Paixao (1996), celle d'Inman et Marlow (2004), et celle de Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004), qui ont été abordées dans les paragraphes précédents. Il s'agit de l'importance, pour les programmes de formation des maîtres, de prévoir une aide relative à la phase critique qu'est l'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

Le tableau suivant présente donc les quatre exigences envers un programme de formation des maîtres pour favoriser la satisfaction professionnelle, exigences résumant l'ensemble de celles mentionnées dans les études traitées dans les paragraphes précédents. Ces quatre exigences sont les indicateurs retenus pour porter un jugement évaluatif sur certains volets du curriculum étudié dans le cadre de cette recherche, soit celui de formation des maîtres du secondaire, au Québec.

Tableau 4

Exigences envers un programme de formation des maîtres  
pour favoriser la satisfaction professionnelle

- 1- Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation.
- 2- Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études.
- 3- Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études.
- 4- Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants.

### **3. Précisions sur les quatre exigences envers un programme de formation des maîtres pour favoriser la satisfaction professionnelle**

Il importe d'apporter des précisions sur les concepts inhérents aux exigences envers un programme de formation des maîtres pour favoriser la satisfaction professionnelle, puisqu'elles agissent comme indicateurs dans le cadre de cette recherche évaluative.

#### **3.1 Exigence 1 : Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation**

##### *Aspirations professionnelles*

Selon Poirier (1986), les aspirations peuvent englober tout désir d'ascension hiérarchique dans une organisation professionnelle : on parle alors de mobilité verticale. Lorsqu'on ajoute à ce désir celui de mouvance d'un emploi à l'autre, sans relation hiérarchique obligatoire, on parle de mobilité verticale et horizontale : c'est la planification générale d'une carrière.

Enfin, les aspirations professionnelles peuvent aussi être définies comme l'ensemble des événements auxquels une personne aspire en ce qui concerne son emploi, en terme de planification de carrière, mais aussi en terme d'objectifs, d'intérêts, etc.

Michel (1989) considère quant à elle les aspirations professionnelles comme l'objet de la motivation. Elle explique que tout individu est forgé de désirs qui provoquent des images de soi dans le futur : les aspirations. Ces aspirations maintiennent et augmentent les désirs, qui à leur tour nourrissent les aspirations. Or, c'est la motivation qui pousse l'individu à chercher à satisfaire ses aspirations, donc à concrétiser ses rêves. L'auteure ajoute que les aspirations se définissent par un ensemble d'éléments, ce qui rejoint la troisième définition de Poirier (1986): les actions des individus, leurs buts, leurs choix, leurs comportements, leurs expériences, leurs intentions, leurs intérêts et leurs projets.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas tenu compte des intentions, des actions et des expériences des bénéficiaires des programmes évalués, puisque Michel (1989) souligne que ces éléments englobent à la fois le passé et le présent d'un individu, alors que nous nous intéressons aux bénéficiaires dans le cadre temporel de leur formation des maîtres uniquement, voulant évaluer dans quelle mesure l'opérationnalisation des exigences des différentes instances gérant cette formation favorise leur satisfaction professionnelle future. Puis, nous avons également laissé de



côté les comportements des individus, car Michel (1989) indique que ces comportements émergent entre autres en milieu professionnel, alors que les bénéficiaires du curriculum qui nous intéresse n'ont pas encore intégré le marché du travail à titre d'enseignants. Ainsi, nous nous sommes attardés aux **choix**, aux **buts**, aux **projets** et aux **intérêts** de ces bénéficiaires relativement à leur formation et à leur carrière en éducation.

### **3.2 Exigence 2 : Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études**

#### *L'éducation en différents volets, différents lieux, différentes professions*

Les professions de l'éducation autres que l'enseignement sont de plus en plus nombreuses, et pour cause, puisque l'éducation en tant que telle est plus populaire que jamais. C'est ce qu'explique Novoa (2004) lorsqu'il dit que la société n'a cessé, depuis les origines de l'école, de se scolariser, et qu'on a assisté, depuis les trente dernières années, à l'expansion des systèmes scolaires qui ont envahi tous les temps et les espaces de la vie. C'est ainsi qu'on prône aujourd'hui « l'éducation et la formation tout au long de la vie », idéologie connue sous le nom de « formation continue ». Ce nouveau phénomène a, selon l'auteur, grandement contribué à ce que l'éducation ne s'épuise plus dans l'espace-temps de la salle de classe de l'école, mais qu'elle se projette plutôt dans des lieux et des occasions de formation multiples, d'où la diversification des professions de l'éducation. L'auteur parle principalement de trois nouvelles tendances qui modifient actuellement le visage de l'éducation publique. Elles sont présentes aux États-unis, au



Canada, mais aussi dans certains pays européens et sud-américains : l'école à la maison, l'école à charte et les chèques-études. Il les décrit ainsi :

### 1. L'école à la maison

L'école à la maison, qui consiste à ce que les enfants soient instruits par un parent au domicile familial, prend de plus en plus d'ampleur, alors que plus d'un million d'enfants de 5 à 17 ans y ont recours chaque année chez nos voisins du Sud. Cette pratique fait naître de nouvelles professions de l'éducation. En effet, comme mesure de soutien aux parents-enseignants, un nombre grandissant d'entreprises élaborent des programmes de formation et de supervision pédagogique, et fournissent du matériel didactique. Certaines vont même jusqu'à prendre en charge la « carrière éducative » des jeunes, garantissant leur succès en échange de redevances des futurs salariés.

### 2. L'école à charte

L'école à charte, traduction du concept de *charter school*, est une école privée à vocation particulière, comme une école axée sur les arts, sur l'écologie, une école chrétienne, etc. Elles sont de plus en plus nombreuses : 2500 écoles de ce type existent aux États-unis seulement, ce qui représente une population scolaire d'environ 600 000 élèves. La popularité grandissante de telles écoles fait vibrer la fibre entrepreneuriale de certains enseignants et administrateurs scolaires désireux de fonder leur propre école.

### 3. Les chèques-écoles

Les chèques-écoles, ces bons remis aux parents par le gouvernement pour leur permettre de choisir l'école de leur enfant, sont populaires à certains endroits. Cette idée fait aussi son chemin chez nous, alors qu'elle a été, en 2003, l'objet de discussions sérieuses au sein d'un parti politique québécois : celui de l'Action démocratique du Québec (sans toutefois être adoptée dans la plate-forme électorale du parti). Il va sans dire que l'adoption des chèques-écoles modifie grandement tout le système des écoles publiques, et ainsi le visage de l'enseignement, en encourageant encore une fois les enseignants-entrepreneurs et les administrateurs scolaires désireux de gérer une école hors de toute intervention gouvernementale.

Ainsi, des professions éducatives émergent à mesure que le rapport social à l'éducation évolue. À la source de cet éclatement des professions reliées à l'éducation, on retrouve l'éclatement des lieux de formation. En lien avec ce phénomène, Géhin (1998) traite quant à lui de la profession de formateur, qui est en train de se tailler une place importante aux côtés de celle d'enseignant, selon lui. Or, il admet que l'identité professionnelle du formateur, cet enseignant non attaché à un établissement scolaire, qui travaille habituellement à son propre compte et dont les clients sont souvent issus du monde des affaires (quoique les formateurs pour la clientèle scolaire existent également), est encore en cours de constitution. L'auteur affirme que sa construction passe inévitablement par l'établissement d'une distinction entre cette profession et le groupe proche et majoritaire des enseignants. Il

admet en outre que cette profession est complexe, puisqu'elle enferme en un seul terme une multitude de pratiques différentes.

Contrairement à Géhin (1998), Charlon et Vermelle (1998), bien qu'elles reconnaissent la présence du formateur dans le tableau de l'éducation, ne considèrent pas qu'être formateur soit une profession en soi. Elles croient qu'il s'agit plutôt de la résultante de l'évolution du rôle de l'éducation, et que la « formation » se présente comme un nouveau visage de l'enseignement. Elles admettent par contre que le milieu des formateurs se structure de plus en plus en dehors de la sphère publique de l'enseignement; on voit même apparaître des « pédagogues commerciaux », c'est-à-dire des entrepreneurs qui tentent de répondre aux divers besoins en formation des entreprises en mobilisant des formateurs.

Finalement, mentionnons que les diverses professions de l'éducation tiennent aussi pour source les divers volets de l'éducation. Si l'enseignement dans les écoles du système scolaire public demeure la profession de prédilection pour des étudiants cheminant dans un programme servant à les y préparer tout spécialement, il n'en demeure pas moins que la pédagogie ou la didactique ne sont qu'un volet de l'éducation, au même titre que l'histoire de l'éducation, la philosophie de l'éducation ou l'administration de l'éducation, tel que l'indique Tsafak (2001), qui a répertorié les principaux classements de ce domaine scientifique. Si les auteurs qu'il a étudiés ne s'entendent pas parfaitement sur les différentes catégories composant ces



sciences, tous y trouvent diverses approches qui en modifient la définition et la perception : une approche davantage historique, réflexive, didactique, pédagogique ou simplement pratique, administrative, interpersonnelle, ou encore une approche de l'objet éducatif via d'autres disciplines. Tsafak (2001) a pour sa part résumé les différentes disciplines composant les sciences de l'éducation comme suit : la pédagogie, la philosophie, la planification et l'histoire de l'éducation, son administration, l'éducation comparée, la psychologie, la sociologie et l'économie de l'éducation, la démographie scolaire et la didactique des disciplines.

Le tableau suivant résume les deux principales sources des différentes professions de l'éducation traitées dans les paragraphes précédents, soit les différents volets de ce domaine et ses différents lieux de pratique.



Tableau 5

Sources des différentes professions de l'éducation

Différents volets de l'éducation (Tsafak, 2004)		Différents lieux de formation (exemples)		Différentes professions de l'éducation (exemples)
L'administration		L'école à charte		Administrateur scolaire
La démographie scolaire		L'école à la maison		Auteur de matériel didactique
La didactique	+	L'école privée	=	Chercheur en éducation
La pédagogie		L'école privée subventionnée		Enseignant dans une école subventionnée par le gouvernement du Québec
La philosophie		L'école publique		Enseignant dans une école privée
La planification		L'entreprise		Enseignant-entrepreneur
La psychologie		L'organisation		Pédagogue / conseiller pédagogique
La sociologie				Psychoéducateur
L'économie				
L'éducation comparée				
L'histoire				

**3.3 Exigence 3 : Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études**

*Conditions réelles d'exercice de la profession enseignante*

Comme le programme dont certains volets sont évalués dans le cadre de la présente recherche est le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire, les prochains paragraphes clarifient quelles sont les conditions réelles d'exercice de la profession enseignante au Québec, dont devraient être informés les étudiants. Notons que c'est d'abord et avant tout sur les conditions d'exercice de cette profession - principalement pour les

nouvelles recrues - que le curriculum évalué devrait être clair auprès de ses étudiants, même s'il existe d'autres professions reliées au domaine de l'éducation, car il ne fait aucun doute que l'enseignement est la principale dans ce domaine. Par ailleurs, au Québec comme dans l'ensemble du Canada, en Allemagne, en France et aux États-Unis, entre autres, les sciences de l'éducation sont au service de la formation des maîtres et il n'existe dans ces pays aucune formation universitaire de premier cycle en éducation qui ne soit pas destinée à former des enseignants (Hofstetter et Schneuwly, 2001).

Les défis spécifiques auxquels doit faire face un nouvel enseignant dans le système scolaire québécois d'aujourd'hui ont été regroupés en quatre sections détaillées ci-bas, et résumées à la Figure 1 en page 55. La définition du phénomène de vision professionnelle à court terme attribué à l'enseignement vient ensuite clore la présentation des principales conditions d'exercice de l'enseignement au Québec.

#### 1. L'entrée dans la profession : la précarité, l'instabilité et la difficulté

L'entrée en enseignement représente, dans le système scolaire québécois comme ailleurs, une période particulièrement éprouvante pour les enseignants. Au Québec, cette entrée est actuellement caractérisée par la précarité et l'instabilité d'emploi, et par la difficulté des tâches assignées.

En effet, autour de 30% des enseignants ont encore, en ce moment, un statut précaire et ils attendent en moyenne de 7 à 10 ans avant l'obtention de leur permanence (Tardif, cité dans Sauvé, 2005a).

De plus, la majorité des nouveaux enseignants, s'ils ne cumulent pas les contrats de suppléance, ont des tâches d'enseignement éclatées dans des ordres d'enseignement ou des disciplines pour lesquels, souvent, ils n'ont pas été formés. Outre ces conditions ne facilitant pas leur adaptation au milieu professionnel, la plupart d'entre eux vivent dans l'instabilité : ils changent d'établissement ou de cycle d'enseignement année après année (Sauvé, 2005a).

Finalement, il n'est pas rare que les nouveaux enseignants se retrouvent avec les tâches les plus difficiles en terme d'horaire et de clientèle, affirme Boudreau (cité dans Krakow, 2005).

## 2. La réussite pour tous : l'intégration des élèves et la différenciation pédagogique

L'enseignement dans le système scolaire québécois est également marqué, actuellement, par la mise en application d'une réforme ayant débuté au milieu des années 1990. L'objectif premier de cette réforme est la réussite de tous les élèves et pour l'atteindre, l'intégration est prônée (MEQ, 2003a). Par *intégration*, on entend le regroupement des élèves dans une même classe selon leur âge, sans égard à leurs problèmes d'apprentissage,



comportementaux ou physiques particuliers, comme cela pouvait se faire auparavant, ni à leurs forces. C'est donc l'élimination de la ségrégation entre les élèves dits normaux, doués ou inadaptés (Legendre, 2005). Cette intégration requiert la pratique de la différenciation, attitude et stratégie pédagogique qui consiste à répondre aux besoins particuliers d'instruction, de socialisation et de qualification de chaque élève d'un groupe, comme le veut la mission de l'école québécoise (MEQ, 2003a). C'est ainsi que le MEQ a indiqué, au sujet du *Programme de formation de l'école québécoise* en vigueur dans toutes les écoles subventionnées du système scolaire du Québec :

La réussite pour tous les élèves repose sur la conviction que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que, placé devant des défis qui le mobilisent, tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre. Le programme actuel [...] permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves et il soutient la différenciation pédagogique, condition essentielle de la lutte contre l'échec. Il incite à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux. (MEQ, 2003a, p.18)

Sans débattre du fondement et de l'efficacité de l'intégration des élèves, il faut admettre que la pratique de la différenciation pédagogique a des conséquences sur la tâche des enseignants et que ces derniers ne sont pas adéquatement préparés pour y faire face. C'est ce que les finissants d'un programme québécois de formation à l'enseignement au secondaire, interrogés dans le cadre d'une recherche portant sur leurs attitudes face à



l'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, ont mentionné (Dufour, 2006). Les résultats de cette étude révèlent en effet que ces finissants se jugeaient insuffisamment préparés pour intervenir auprès de certaines clientèles d'élèves, en plus de considérer leur préparation inadéquate pour adapter leur enseignement en fonction des différences des élèves, ce que requiert la pratique de la différenciation.

Selon une autre étude québécoise récente portant sur l'intégration des élèves (Bélanger, 2004), la diminution du nombre d'élèves par classe, l'ajout de ressources humaines et matérielles ainsi que l'adaptation d'un horaire plus flexible et l'existence d'opportunité de développement professionnel pour les enseignants sont autant de conditions essentielles pour que la différenciation pédagogique requise par cette intégration des élèves soit viable en salle de classe.

Comme ces conditions ne sont pas remplies, il n'est pas étonnant que les syndicats d'enseignants, à savoir la Fédération des syndicats de l'enseignement et la Centrale des syndicats du Québec, demandent un moratoire sur ce qu'ils qualifient d'« intégration sauvage » des élèves en difficulté dans les classes régulières, car ces dernières seraient présentement « en péril » (Dion-Viens, 2006).

### 3. L'enseignement : un apprentissage dans l'action

Indépendamment des difficultés inhérentes à la pratique de l'enseignement dans le contexte de la réforme scolaire québécoise, il reste qu'aucune formation ne peut prétendre préparer à cent pour cent le futur enseignant au travail qui l'attend une fois en poste. Comme la plupart des professions, l'enseignement s'apprend d'abord et avant tout « sur le terrain », et la théorie étudiée en cours de formation n'a de sens et d'utilité que si elle est confrontée aux réalités vécues en exercice. Les futurs enseignants ne doivent donc pas s'illusionner sur leur préparation et être conscients que leur future profession s'apprend surtout au quotidien, dans l'action, comme le mentionne Louise Parent, mentor auprès des nouveaux enseignants de l'école secondaire Pointe-aux-Trembles (citée dans Sauvé, 2005b).

### 4. L'enseignant en quête d'identité professionnelle

Pour clore la liste des conditions réelles d'exercice de la profession enseignante dans le réseau scolaire québécois, particulièrement pour les nouveaux enseignants, la quête d'identité professionnelle qui marque actuellement l'enseignement, surtout en contexte de réforme, mérite d'être soulignée.

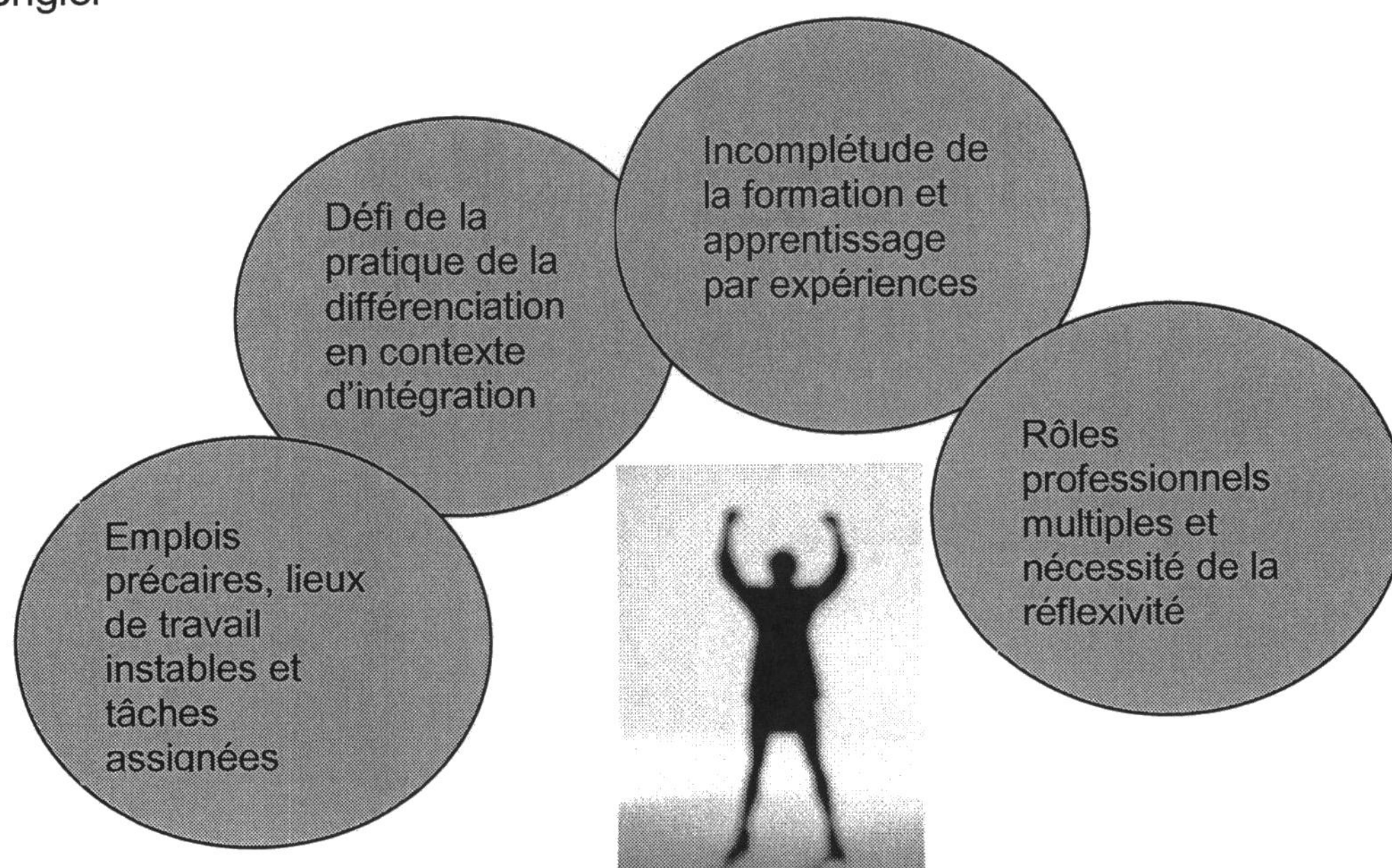
Comme l'explique Tardif (cité dans Sauvé, 2005a), l'enseignant est entré dans une culture postmoderne caractérisée par les multiples rôles du « maître d'école ». Ces rôles vont de pair avec la diversification des rôles mêmes de l'école, qui ne doit plus seulement instruire les élèves, comme

autrefois, mais également, tel que mentionné précédemment, les socialiser et les qualifier (MEQ, 2003a). Dans un cadre pareil d'exercice de sa profession, l'enseignant ne peut plus et ne veut plus se percevoir comme un maître ou un instituteur (Leroux, 2003). Si l'enseignement de contenus d'apprentissage, l'évaluation des élèves et la gestion de la classe sont toujours les tâches les plus en vue de l'enseignant, leur exécution dans le contexte actuel a changé, car c'est la mission professionnelle même de cet enseignant moderne qui est en train de se redéfinir.

Cette transformation coïncide avec un mouvement de professionnalisation qui vise à faire de l'enseignant non pas un technicien ou un expert, mais bien un praticien capable de réfléchir sur sa pratique, de la penser et de l'argumenter. L'exigence de la réflexivité dans la pratique de la profession enseignante marque donc aussi son contexte d'exercice moderne (Leroux, 2003 ; Sauvé, 2005a).



*Figure 1.* Principales conditions d'exercice de la profession enseignante dans le réseau scolaire québécois avec lesquelles un nouvel enseignant doit jongler



### *Vision professionnelle à court terme*

Si les conditions d'exercice de la profession enseignante dans le réseau scolaire québécois doivent être abordées dans le cadre de la formation des futurs enseignants, les instances gérant cette formation devraient aussi tenir compte du fait qu'une grande proportion d'enseignants entrant dans la profession ou déjà en poste ont une vision à court terme de leur carrière en enseignement.

Déjà en 1975, les travaux de Lortie arrivaient à la conclusion que la majorité des enseignants débutants n'avaient pas l'intention de terminer leur carrière dans une salle de classe, comme mentionné précédemment



relativement au manque d'engagement des enseignants (voir page 27). D'après l'auteur, deux facteurs principaux expliqueraient cette vision à court terme des enseignants dans leur profession. Dans un premier temps, il mentionne le manque d'étapes dans la carrière enseignante. Comme il l'explique, en enseignement, les possibilités d'avancement sont moins nombreuses et moins significatives que celles d'autres professions de la classe moyenne. Ainsi, contrairement à ces autres professions où l'on retrouve une plus vaste gamme d'opportunités de gains financiers, de gains en prestige ou de gains en pouvoir, la ligne typique de la carrière d'un enseignant ressemble davantage à une douce inclinaison qu'à une ascension raide. Le statut des jeunes enseignants n'est donc pas vraiment différent de celui des enseignants expérimentés. Cela aurait, selon Lortie (1975), un effet fort négatif sur le désir d'engagement à long terme dans la profession. En effet, il explique qu'une carrière organisée par étapes produit un cycle d'efforts, de réalisations et d'ambitions renouvelés, en plus de donner force et réalisme à l'idée du futur pour le travailleur. Cela génère donc motivation, ambition et identification à la profession. Tel n'est malheureusement pas le cas en enseignement, si bien qu'il est normal que les enseignants soient moins orientés vers le futur que les autres professionnels. L'auteur conclut son analyse de la carrière enseignante en indiquant que le manque d'étapes dans l'organisation de cette dernière résulte en :

- a) une prédominance de considérations relevant du présent aux dépens d'une vision d'avenir;

- b) un sentiment de perte relative chez ceux qui persistent dans l'enseignement et fournissent des efforts au-dessus de la moyenne.

Dans un deuxième temps, Lortie (1975) attribue ce problème de manque de vision d'engagement à long terme des enseignants au fait que l'enseignement soit l'une des professions les plus accessibles, les plus visibles et ce, à tout âge, particulièrement pour l'enfant et l'adolescent. Les adultes sentiraient alors moins de pression pour protéger les jeunes qui choisissent cette option contre leur possible déception. L'enseignement semble être un choix tout à fait normal et sécuritaire, pour lequel aucune réflexion poussée n'est nécessaire concernant l'avenir... jusqu'à ce que le travailleur soit en poste.

Huberman (1989) a lui aussi été frappé par ce manque de vision à long terme des enseignants dans leur profession, alors qu'il parle d'une « certaine inconscience » face à leur propre évolution professionnelle pour une grande proportion de ceux qu'il a interrogés dans le cadre de son étude longitudinale sur la carrière enseignante. Par ailleurs, les résultats auxquels il est arrivé au terme de cette étude appuient la première cause soulevée par Lortie (1975) pour expliquer ce manque de vision à long terme: 14% des enseignants interrogés qui disaient ne pas vouloir choisir l'enseignement de nouveau si un retour en arrière était possible prendraient cette décision parce qu'ils considéraient que la carrière en enseignement avait un trop haut risque de cristallisation ou de routine.

Peske (Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers*, 2004) explique quant à elle qu'avant 1950, l'enseignement était surtout une profession à court terme, un « travail itinérant », comme elle le nomme, que les hommes occupaient quelques années avant d'entrer dans une autre profession, ou que les femmes occupaient jusqu'à ce qu'elles se marient et aient des enfants. C'est dans les années 1960 que l'enseignement serait devenu une carrière à long terme. Or, le nombre important d'enseignants planifiant demeurer en enseignement pour une courte période, parmi ceux interrogés dans le cadre de l'étude *The Project on the next generation of teachers* (2004) auquel a participé l'auteure, lui suggère que l'enseignement est en train de redevenir une profession à court terme, une étape dans un cheminement de carrière, un « travail itinérant ».

Tardif et Lessard (2004) reconnaissent également cette évolution de la profession enseignante, et ils considèrent en parallèle la perte de puissance que le paradigme de l'enseignement a subi et continue de subir. Selon eux, le modèle d'enseignement classique s'est effondré sans qu'aucun autre modèle n'ait réussi à le remplacer, ce qui contribuerait à expliquer le désintéressement des jeunes travailleurs envers l'enseignement. Ils résument donc cette crise à l'impossibilité de maintenir un modèle du métier en pleine décomposition. Ils croient que la solution à cette impasse se trouve dans le changement, dans l'adaptation de l'éducation à de nouveaux modèles, à de nouvelles idées.



### **3.4 Exigence 4 : Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants**

#### *Insertion professionnelle en enseignement*

L'insertion professionnelle est le premier processus d'intégration dans un emploi (Legendre, 2005). S'il semble y avoir consensus dans la communauté des chercheurs sur cette notion de *processus* inhérente à l'insertion professionnelle, qui suggère le passage d'un état initial à un état final, cet état final n'est pas défini uniformément. Ainsi, le moment où l'on peut considérer qu'un individu est « intégré professionnellement » n'est pas clair, puisqu'il varie selon les auteurs (Vincens, 1997). C'est ainsi qu'en enseignement comme dans d'autres professions, si certains mécanismes sont mis en place pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants dans le milieu professionnel, ces mécanismes ont une durée fort variable (Nagy et Wang, 2006 ; Bergevin et Martineau, 2007). Les objectifs que s'est donnés le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement du Québec (CNIPE, En ligne) laissent entendre que l'insertion professionnelle prend fin lorsque l'individu en intégration juge lui-même son processus terminé. Pour les fins de cette recherche, comme les bénéficiaires du curriculum évalué sont au cœur de l'évaluation effectuée, c'est cette durée de l'insertion professionnelle, soit celle déterminée par l'individu qui s'intègre, qui nous semble la plus pertinente.

#### *Mécanismes d'insertion professionnelle en enseignement*

Les mécanismes d'insertion professionnelle possibles en enseignement sont nombreux, et leur agencement diffère d'une école à

l'autre, d'une commission scolaire à l'autre, d'une région à l'autre, passant de variés et à certains endroits, à pratiquement inexistantes à d'autres. Puis, pour un même mécanisme, des variances existent également. Par exemple, Nagy et Wang (2006) ont interrogé par questionnaire 142 enseignants et 35 directeurs d'école provenant de 33 écoles secondaires différentes du New Jersey, aux Etats-Unis, sur le support qu'ils ont reçu de la part de leur école ou de leur district (l'équivalent de leur commission scolaire) lors de leur processus d'intégration en enseignement. Il s'est avéré que 87% de ces enseignants ont reçu, en début d'année, les manuels pédagogiques des élèves, que 85% ont reçu les manuels pédagogiques des enseignants, que 80% ont reçu les plans pour les situations d'urgence, que 65% ont reçu une copie d'un formulaire d'observation des étudiants, que 56% ont reçu des instructions sur la gestion de classe, que 56% ont reçu des instructions concernant le fonctionnement d'un service de mentorat, et que 55% ont reçu la visite d'un mentor durant leur première semaine. Or, il semblerait que des discordances existent également entre les individus en autorité et ceux en processus d'intégration par rapport à la perception des mécanismes d'insertion mis en place, car selon cette même étude (Nagy et Wang, 2006), 88% des directeurs d'écoles interrogés ont affirmé qu'un mentor avait été formellement assigné aux nouveaux enseignants.

En plus de relever des différences entre les milieux et entre les perceptions par rapport aux mécanismes d'insertion professionnelle en enseignement, cette étude de Nagy et Wang (2006) donne des exemples de

ces mécanismes, soit la distribution de matériel pour les nouveaux enseignants, et le mentorat. Ce deuxième exemple est en fait le volet le plus souvent présent dans les programmes d'insertion professionnelle en enseignement, selon Bergevin et Martineau (2007). Ces chercheurs du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières (LADIPE) relèvent par contre qu'une différence majeure existe au niveau de l'assistance donnée aux jeunes enseignants via le mentorat, aux États-Unis et au Canada. À titre indicatif, en 1999-2000, 60 % des enseignants américains débutants participaient à des programmes d'insertion formelle, contre malheureusement un nombre infiniment plus petit d'enseignants au Québec (Bergevin et Martineau, 2007).

Bergevin et Martineau (2007) ont aussi, à la lumière des écrits consultés sur l'insertion professionnelle, dégagé six types de mentorat, qui peuvent se combiner :

1. **Le mentorat technique**, qui vise à répondre aux besoins immédiats des enseignants débutants (réponses aux questions diverses, soutien psychologique et soutien technique par rapport aux procédures et politiques de l'école).

2. **Le mentorat éducatif**, dans lequel le mentor aide le novice à interpréter les agissements des élèves afin qu'il apprenne l'enseignement. Ce mentorat



peut être compris comme une forme de développement professionnel individualisé.

3. **Le mentorat à responsabilité partagé**, où une équipe de mentors se partage la responsabilité du mentorat au lieu d'un seul enseignant.

4. **Le mentorat enseignant-stagiaire**, issu de la recherche menée par Nault (1993) dans laquelle elle propose un modèle rénové d'insertion professionnelle, en suggérant que l'enseignant et le stagiaire soient accompagnés d'un mentor lors du quatrième stage.

5. **Le mentorat via Internet**, qui propose une assistance individuelle ou collective à un novice. Il s'agit d'une communauté de pratique en ligne pour les nouveaux enseignants, qui permet d'échanger des messages électroniques. Des mentors interviennent pour guider les novices dans leurs réflexions.

6. **Le mentorat intensif**, où des enseignants d'expérience accompagnent les novices avant le début des classes, pour les aider à préparer leur classe, à parcourir le programme, à développer des routines de classe, etc. Par la suite, les mentorés reçoivent de l'aide et du soutien de leur(s) mentor(s) pendant au moins une demi-journée par semaine, durant toute l'année scolaire.

Outre la distribution directe de matériel et le mentorat, les services offerts par le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement du Québec (CNIPE, En ligne) sont autant d'autres exemples de mécanismes d'insertion professionnelle existant en enseignement. Le CNIPE offre en effet, en plus d'un service de mentorat via Internet, une variété d'autres services électroniques:

- un forum de discussion;
- une liste de diffusion pour être au courant des nouvelles concernant la profession et son insertion;
- un bottin d'utilisateurs pour créer une communauté virtuelle de soutien;
- une foire aux questions pour des consultations rapides;
- un blogue pour partager, réagir, poser des questions ou poursuivre une réflexion.

De plus, le CNIPE propose des ateliers thématiques pour venir en aide aux nouveaux enseignants.

Le tableau suivant résume les différents exemples de mécanismes d'insertion professionnelle pouvant être proposés aux enseignants qui viennent d'être présentés.

Tableau 6

Exemples de mécanismes d'insertion professionnelle  
en enseignement

La distribution directe de matériel
Le mentorat <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le mentorat technique</li> <li>- Le mentorat éducatif</li> <li>- Le mentorat à responsabilité partagé</li> <li>- Le mentorat enseignant-stagiaire</li> <li>- Le mentorat via Internet</li> <li>- Le mentorat intensif</li> </ul>
Les services électroniques <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le mentorat via Internet</li> <li>- Les forums de discussion</li> <li>- Les listes de diffusion</li> <li>- Les communautés virtuelles de soutien</li> <li>- Les foires aux questions</li> <li>- Les blogues</li> </ul>
Les ateliers thématiques

Ces mécanismes d'insertion regroupés dans le Tableau 6 semblent en général avoir un impact positif sur l'intégration des nouveaux enseignants. C'est la conclusion que tirent Nagy et Wang (2006) du fait que les enseignants embauchés en début d'année scolaire, qui ont davantage d'opportunités de bénéficier de programmes d'insertion, sont statistiquement moins à risque de quitter l'enseignement que ceux embauchés en cours d'année, alors que les mécanismes d'insertion sont moins disponibles. Il a d'ailleurs été prouvé que le mentorat spécifiquement contribue à la rétention des nouvelles recrues en enseignement. En effet, à titre d'exemple, Bédard (2000) mentionne que les nouveaux enseignants sont deux fois plus



nombreux à quitter l'enseignement après trois ans s'ils n'ont pas bénéficié d'un tel programme, et Trubowitz (2004) appuie l'idée selon laquelle les enseignants bénéficiant d'un programme intensif de mentorat sont moins sujets à quitter l'enseignement.

### *Instigateurs des différents mécanismes d'insertion professionnelle des enseignants*

Au Québec, les mécanismes d'insertion professionnelle en enseignement relèvent officiellement des commissions scolaires selon la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2006). Ils sont ainsi, au Québec comme aux États-Unis, le plus souvent mis en place par les instances administratives, soit les commissions scolaires ou leur équivalent, ou les directions d'école. Ces instances ont un rôle particulièrement important à jouer selon les recherches effectuées sur la rétention des nouveaux enseignants (Martineau, Presseau et Portelance, 2005). Ces auteurs mentionnent qu'en plus de s'occuper du recrutement, les commissions scolaires et les écoles doivent accueillir les débutants et leur fournir l'information nécessaire, comme les informer sur le projet éducatif de l'école où ils enseigneront, les règles de vie et de conduite de cette école, son organisation physique, les services disponibles, etc. Elles peuvent aussi aider les débutants en favorisant l'instauration d'un système de mentorat, ou jouer elles-mêmes ce rôle de mentor en observant les enseignants débutants et en leur offrant rétroaction et conseils. En outre, les administrateurs scolaires doivent assurer les conditions de travail les plus adéquates

possibles et ce, autant pour les enseignants d'expérience que pour les novices. Pour ces derniers, on évitera les tâches trop lourdes ou morcelées, les groupes problématiques, l'enseignement de matières pour lesquelles le nouvel enseignant n'a pas été formé, etc. Finalement, la direction a également un rôle important quant au développement professionnel et à la formation continue des novices. Elle doit s'assurer d'instaurer une culture de formation continue au sein de l'école et doit demander à la commission scolaire de mettre en place des mesures de soutien pour les nouveaux enseignants.

En plus des instances administratives que sont les commissions scolaire et les directions d'école, certains auteurs croient que les universités offrant un programme de formation des maîtres devraient également s'engager dans la mise en place des mécanismes d'insertion professionnelle des enseignants, même si la *Loi sur l'instruction publique* québécoise ne le requiert pas, bien qu'elle l'autorise: « La commission scolaire peut conclure une entente avec tout établissement d'enseignement de niveau universitaire sur la formation des futurs enseignants et l'accompagnement des stagiaires ou des enseignants en début de carrière » (Gouvernement du Québec, 2006, article 261.1).

De Jesus et Paixao (1996) mentionnent qu'un superviseur nommé par une université devrait fournir un support cognitif, émotif et comportemental aux nouveaux enseignants lors de leur intégration à leur milieu de travail, en

promouvant des processus d'apprentissage professionnel continu et de développement de carrière, en plus de les aider dans la planification de leur enseignement.

Brewster et Railsback (2001) donnent quant à elles plusieurs exemples de collaborations possibles entre les universités formant les enseignants et les écoles les accueillant. En plus du développement conjoint de programmes de rétention ou de programmes de mentorat, les universités peuvent être invitées à former les enseignants-mentors, à donner des ateliers thématiques aux nouveaux enseignants dans leur milieu de travail, à visiter les classes des nouveaux enseignants afin d'y enseigner des activités spécifiques en guise de modelage, ou encore, à développer un programme d'internat dans lequel les étudiants en éducation seraient placés en salle de classe à titre d'apprentis pendant une année scolaire complète. Les auteures mentionnent également que les vidéoconférences, les courriels et les logiciels informatiques peuvent être utilisés par les universités et les écoles afin de contrer les problèmes que peut causer la distance physique entre les établissements.

Concernant le développement de programmes de mentorat, Inman et Marlow (2004) affirment que, comme les facultés d'éducation ayant formé les nouveaux enseignants les connaissent tout particulièrement, elles seraient en mesure de pouvoir établir un tel programme où le pairage serait approprié et positif.



Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004) appuient quant à eux l'idée selon laquelle les universités auraient avantage à mettre en place, en collaboration avec les écoles, un programme d'internat pour les étudiants en éducation. En effet, les nouveaux enseignants ayant participé à leur étude et ayant vécu un tel programme se sont particulièrement bien intégrés professionnellement.

La collaboration université/école est donc souhaitable selon plusieurs auteurs lorsqu'il s'agit d'aider les enseignants débutants à s'intégrer. Cela dit, cet engagement des universités n'est pas toujours vécu de façon positive, comme le démontre la recherche de Moseley (2003). Le but de cette recherche était d'étudier la collaboration des établissements d'enseignement supérieur lors de l'implantation de programmes d'aide pour les nouveaux enseignants de la Californie. Les résultats obtenus ont mené à la conclusion que la collaboration avec les institutions d'enseignement supérieur était difficile pour les écoles et les districts, pour les raisons suivantes :

1. Bien que les programmes évalués aient choisi comme partenaire collaboratif les institutions d'enseignement supérieur, la plupart des directeurs de ces programmes ont déclaré que les écoles et les districts avaient eu une plus grande appropriation du programme que les institutions d'enseignement supérieur désignées.
2. Beaucoup de directeurs des programmes ont parlé des problèmes rencontrés quant au maintien des liens avec les institutions d'enseignement supérieur désignées.

3. Les représentants des institutions d'enseignement supérieur ont présenté moins de résultats positifs au sujet des programmes d'aide aux enseignants débutants que ne l'ont fait les directeurs d'école et des districts, comme si leur perception fut plus négative.
4. La structure fondamentale des récompenses de la plupart des institutions d'enseignement supérieur n'a donné aucun avantage à l'individu s'engageant dans l'implantation d'un programme d'insertion des nouveaux enseignants. En fait, les représentants des institutions d'enseignement supérieur semblent avoir été pénalisés pour leurs efforts de collaboration, car ils ont investi du temps dans des activités qui ne sont pas hautement valorisées par l'institution qui les emploie.
5. La collaboration entre les écoles et les districts avait plus de succès que la collaboration entre les écoles, les districts et les institutions d'enseignement supérieur. Toutefois, s'il y avait au moins une personne responsable qui faisait le lien entre les institutions d'enseignement supérieur et le district ou l'école, on notait une collaboration plus efficace.

Ainsi, l'engagement des universités dans tout le processus d'implantation des mécanismes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ne se fait pas nécessairement sans heurt. Par contre, tel que le mentionne Moseley (2003) comme autre conclusion de sa recherche, là où il y a des ressources et un engagement adéquat de la part de tous ceux qui collaborent, des pratiques de soutien régulier et efficace semblent émerger.

Les précisions concernant les quatre exigences envers un programme de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle étant données, il reste à définir le programme dans lequel la présence de ces exigences sera recherchée, afin d'évaluer l'apport du programme en question à la satisfaction professionnelle des enseignants. C'est pourquoi la prochaine et dernière section de ce cadre théorique présente le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire tel qu'il est compris comme objet de cette recherche évaluative.

#### **4. Définition de la notion de curriculum**

Comme cette recherche consiste en l'évaluation de certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en regard des assises de la satisfaction professionnelle, il importe de s'attarder à la notion de curriculum, sur laquelle les quatre auteurs suivants ont effectués des méta analyses (Benoît, 2002).

Goulet (1976 ; 1986) a résumé le curriculum en un « processus d'éducation/apprentissage ». Il a précisé que parmi les paramètres qui interagissent dans le processus curriculaire se trouvent les influences culturelles et sociales ayant guidé l'élaboration et la transmission d'un programme. Ces influences se retrouvent dans tout programme en différents niveaux d'intentions, des généraux aux plus particuliers : le niveau des intentions d'apprentissage proprement dites, le niveau des objectifs généraux, le niveau des objectifs spécifiques et celui du plan d'intervention.



Chaque niveau propose l'articulation de valeurs et autres postulats des parrains et agents d'une institution d'éducation/apprentissage en des buts. Chaque intention associée à un niveau devrait correspondre à une intention stratégique décrite dans le schéma curriculaire ; bref, à chaque niveau de valeurs et d'idéaux devrait correspondre une explication de mesures concrètes pour les vivre en situation réelle. De plus, les valeurs et idéaux des différents niveaux devraient être cohérents entre eux : c'est ce que Goulet appelle « la convergence ».

Au terme de sa méta analyse des définitions portant sur le curriculum, Pinar (1995) l'a quant à lui défini comme étant la «totalité de l'expérience éducationnelle ». On retrouve ici aussi l'idée d'une conception plus vaste que le seul aspect tangible d'un programme d'études. Cette conception inclut en effet celle d'une opérationnalisation d'un programme. D'ailleurs, Pinar (1995) a précisé que c'est par l'actualisation des contenus éducatifs que se produit la situation pédagogique réelle. Les textes officiels, tels les énoncés de missions ou les contenus de cours, ne sont donc que le point de départ du curriculum présenté par cet auteur.

Legendre (2005) a ajouté aux paramètres de Goulet (1976, 1986) des éléments qu'il a situé dans ce qu'il a nommé l'«infrastructure pédagogique » et la « situation pédagogique », concepts déjà abordés par Pinar (1995). L'infrastructure pédagogique comprend les besoins des apprenants, les objectifs de l'éducation, les méthodes éducatives, l'évaluation des

apprentissages et la gestion de l'ensemble de ce système, tandis que la situation pédagogique est formée de l'interaction entre un objet (le contenu), un sujet (l'apprenant), et un agent (l'enseignant). Ainsi, Legendre (2005) a défini le curriculum comme l'ensemble organisé de cette infrastructure pédagogique et des situations pédagogiques, et des interrelations entre leurs diverses composantes respectives.

Durand (1996), sans proposer elle-même de définition synthèse du curriculum après avoir recensé l'ensemble des conceptions associées à ce terme, a tout de même précisé qu'un curriculum est un système qui se réalise à deux niveaux : celui de sa conception, soit la planification des expériences d'apprentissage, et celui de son opérationnalisation dans l'expérience de la vie scolaire. Elle a ainsi résumé les conceptions élargies du terme « curriculum » définies par les auteurs précédents.

Ce résumé fait par Durand (1996) des deux aspects curriculaires est particulièrement intéressant dans le cadre de notre recherche, car il présente clairement les deux principaux volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire permettant d'en faire une meilleure évaluation : le volet présenté dans les documents écrits, et celui découlant du vécu des étudiants. Cela dit, nous avons également retenu la définition de Goulet (1976, 1986), car son classement du contenu des programmes en différents niveaux, qui permet d'en évaluer la convergence, offre un cadre d'analyse pertinent pour le volet conceptuel du curriculum étudié. Par contre, cette

analyse de la convergence a été effectuée en ciblant un aspect parallèle, c'est-à-dire extérieur au curriculum évalué : celui des exigences reliées à la satisfaction professionnelle.

#### **4.1 Définition des niveaux du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire**

Tout curriculum comprend donc des intentions décrites à divers niveaux et il en est de même pour celui de la formation des maîtres du secondaire au Québec. Il est important de définir la ou les instances associées à chacun des niveaux de ce curriculum, pour justifier le choix des documents utilisés lors de l'analyse documentaire effectuée pour atteindre le premier objectif (voir les objectifs de la recherche en page 19).

Tout d'abord, définissons les instances régissant le curriculum en question. Tel qu'on peut le lire dans le site Internet du MELS (En ligne), la mission de ce ministère est la suivante :

[S]'assurer que les Québécoises et les Québécois aient accès à des services éducatifs de qualité et à un environnement d'apprentissage qui leur permettent de développer pleinement leurs compétences et d'exploiter leur potentiel tout au long de leur vie.

[...] De façon spécifique, l'article 1.2 de la *Loi sur le ministère de l'Éducation* confie au ministre le pouvoir d'élaborer et de proposer au gouvernement des politiques relatives aux domaines précités en vue, notamment, de :

- promouvoir l'éducation;
- contribuer, par la promotion, le développement et le soutien de ces domaines, à l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la population québécoise et des personnes qui la composent;



- favoriser l'accès aux formes les plus élevées du savoir et de la culture à toute personne qui en a la volonté et l'aptitude;
- contribuer à l'harmonisation des orientations et des activités éducatives avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels de la société québécoise.

Les fonctions du Ministère consistent plus particulièrement à :

- adopter des mesures propres à contribuer à la formation et au développement des personnes;
- assurer le développement des établissements d'enseignement et veiller à la qualité des services éducatifs dispensés par ces établissements;
- favoriser la consultation et la concertation des ministères, organismes et personnes intéressées;
- favoriser et coordonner le développement et la diffusion de l'information.

De façon concrète, la première responsabilité du ministre de l'Éducation est de définir la nature des services éducatifs à donner de même que le cadre général de leur organisation. Celui-ci veille également à ce que ces services éducatifs soient implantés de façon cohérente, en fonction des besoins de formation de la population et de l'évolution socioéconomique du Québec. À l'enseignement universitaire, cette responsabilité est exercée conjointement avec les établissements.

La première instance gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire est donc le **MELS**. Or, pour gérer ce curriculum en veillant à l'accréditation des différents programmes de formation des maîtres offerts au Québec, le MELS a créé une autre instance relevant de lui: le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (**CAPFE**). La mission du CAPFE est de conseiller le ministre sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Comme

indiqué dans le site Internet du Comité (CAPFE, En ligne), pour l'exercice de sa mission, il :

1. Examine et agréé les programmes de formation à l'enseignement touchant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire;
2. Recommande au ministre les programmes de formation à l'enseignement aux fins de l'obtention d'une autorisation d'enseigner;
3. Donne son avis au ministre sur la définition des compétences attendues des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Ainsi, le MELS, aidé du CAPFE lorsqu'il s'agit de la formation des maîtres, définit la nature des services éducatifs à offrir. Toutefois, dans le cas de l'enseignement universitaire, cette responsabilité est exercée conjointement avec les établissements (MELS, En ligne), comme mentionné plus tôt. Les **universités québécoises** offrant un programme de formation des maîtres du secondaire sont donc la troisième instance gérant cette formation.

Par ailleurs, la structure interne des universités varie d'un établissement à l'autre, mais les onze universités québécoises offrant un programme en formation des maîtres du secondaire<sup>2</sup> comportent une instance à l'intérieur de leur établissement ayant pour but de gérer les

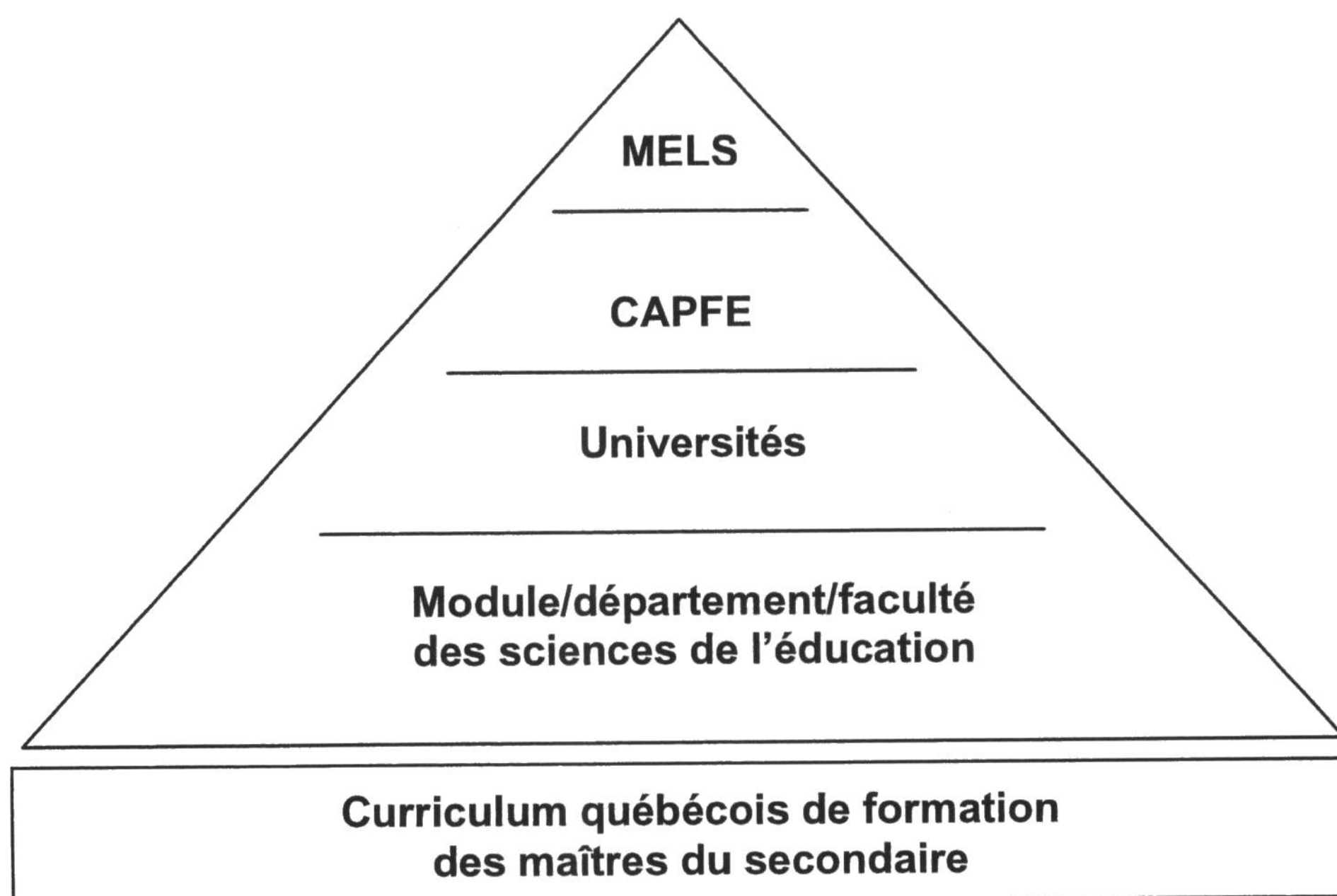
---

<sup>2</sup> Université Bishop (UB), Université de Montréal (UdeM), Université de Sherbrooke (UdeS), Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Université du Québec à Montréal (UQAM), Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Université du Québec à Rimouski (UQAR), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Université du Québec en Outaouais (UQO), Université Laval (UL), Université McGill (UMcG)

programmes de premiers cycles reliés à l'éducation, qu'il s'agisse d'un **module**, d'un **département** ou d'une **faculté** des sciences de l'éducation.

En guise de résumé, la Figure 2 illustre la pyramide hiérarchique des différentes instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire.

*Figure 2.* Organisation des instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire



Ensuite, voyons comment ces instances peuvent être associées à chacun des niveaux du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire, selon la définition des niveaux d'un curriculum donnée par Goulet (1976, 1986). Examinons également dans quels documents il est possible de retrouver les informations nécessaires à la définition de chaque



niveau selon son instance associée. Ces données sont contenues dans les paragraphes suivants, et elles sont résumées dans le Tableau 7 à la page 80.

Le tout premier niveau d'un curriculum tel que décrit par Goulet (1976, 1986) concerne la mission générale de l'éducation. Ainsi, par rapport au curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire, il s'agit de la mission de l'université québécoise, dictée par le gouvernement du Québec via le MELS. Le document le plus récent auquel renvoie le MELS sur son site Internet (En ligne) pour connaître cette mission est celui de la *Consultation parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités* (MEQ, 2003b). Cependant, comme le mandat de Commission de l'éducation sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités dont est issu ce document était d'«examiner le financement des universités dans la perspective des exigences de qualité de la mission universitaire et de l'accessibilité aux études supérieures » (MEQ, 2003b, p.4), les exigences de la mission universitaire y sont traitées en une seule page, parmi nombre d'autres éléments. Le document intitulé *Pour mieux assurer notre avenir collectif : politique québécoise à l'égard des universités* (MEQ, 2000), issu de l'analyse de plus de 40 mémoires, est plus complet en ce qui concerne la définition de la mission de l'université québécoise, puisque son objectif est celui de :

- Réaffirmer l'importance des universités pour le développement des personnes et de la société québécoise [...]

- Faire connaître les orientations de l'action gouvernementale à l'égard des universités [...]
- Établir un cadre de référence situant les engagements et les attentes du gouvernement à l'endroit des universités [...]. (MEQ, 2000, p.7)

C'est d'ailleurs à ce document que réfèrent les archives du MELS (En ligne) à propos de la mission de l'université québécoise.

Le deuxième niveau d'un curriculum selon Goulet (1976, 1986) se définit par chacun des domaines d'apprentissage particuliers, donc par chacun des programmes d'études. Dans le cas de cette recherche-ci, il s'agit alors des orientations des programmes de formation des maîtres dictées par le CAPFE, selon le MELS. Ces orientations et exigences sont présentées dans les documents suivants :

- *La fonction d'agrément, un catalyseur de la profession enseignante* (CAPFE, 2003), où l'on indique le rôle que joue le CAPFE dans l'agrément des programmes québécois de formation à l'enseignement.
- *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), document officiel le plus récent présentant le contenu des programmes de formation des maîtres au Québec en terme de compétences à développer pour les enseignants de la province. Ces compétences sont prescrites et leur développement doit faire l'objet d'évaluations de la part des universités formatrices (CAPFE, 2003).

Le troisième niveau, caractérisé par l'expression des intentions en suggestions concrètes d'objectifs observables, se retrouve dans les objectifs particuliers de chaque programme de formation des maîtres de chacune des onze universités québécoises à dispenser cette formation<sup>3</sup>. La définition de ces objectifs est présentée dans le site Internet respectif de chacune de ces universités (voir les adresses en Appendice 1).

Finalement, le quatrième niveau des intentions d'un curriculum se définit en un plan d'intervention précis, lequel devrait tenir compte des besoins réels des étudiants. Il se concrétise en un contenu d'enseignement. Le cheminement des cours proposé pour chaque programme de formation des maîtres dans chaque université se situe donc à ce niveau, et à l'instar des objectifs de ces programmes, on le retrouve dans le site Internet respectif de chacune des institutions d'enseignement concernées (voir Appendice 1).

---

<sup>3</sup> UB, UdeM, UdeS, UQAC, UQAM, UQTR, UQAR, UQAT, UQO, UL, UMcG



Tableau 7

Niveaux du curriculum québécois  
de formation des maîtres du secondaire

**Niveau 1: La mission générale de l'éducation**

La mission de l'université québécoise

*Pour mieux assurer notre avenir collectif : politique québécoise à l'égard des universités. (MEQ, 2000).*

**Niveau 2: Les domaines d'apprentissage particuliers**

Les orientations des programmes de formation des maîtres

*La fonction d'agrément: un agent catalyseur de la profession enseignante. (CAPFE, 2003).*

*La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles. (MEQ, 2001).*

**Niveau 3: Les suggestions concrètes d'objectifs observables**

Les objectifs de chaque programme de formation des maîtres de chacune des universités québécoises

*Site Internet de chacune des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres*

**Niveau 4: Le plan d'intervention**

Le cheminement des cours de chaque programme de formation des maîtres de chacune des universités québécoises

*Site Internet de chacune des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres*

Les bases conceptuelles de notre recherche étant maintenant établies, voyons, dans le chapitre qui suit, le protocole méthodologique suivi pour atteindre nos objectifs.

### **3**

## ***Méthodologie***

*La satisfaction intérieure est en vérité  
ce que nous pouvons espérer de plus grand (Baruch Spinoza,  
L'Éthique [1677]).*

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée afin d'atteindre les objectifs de notre recherche et de répondre à la question la soutenant.

Dans un premier temps, le choix du type de recherche effectuée, soit une recherche évaluative, est justifié par les objectifs poursuivis. Puis, un bilan des différents modèles s'étant succédé en évaluation de programmes au fil des décennies est dressé, pour présenter le modèle retenu : celui du *Consumer based evaluation* (CBE) de Scriven (1996).

Dans un deuxième temps, le CBE de Scriven (1996) est détaillé afin de faire ressortir l'importance de la sélection d'indicateurs dans l'utilisation de cette méthode évaluative. Un rappel des indicateurs retenus pour cette recherche est ensuite fait (ils avaient déjà été présentés dans le cadre théorique).

Dans un troisième temps, une vue d'ensemble du protocole méthodologique utilisé, avec comme base l'emploi du CBE, est offerte.

La méthodologie reliée au volet conceptuel du curriculum évalué est par la suite présentée, soit la méthode d'analyse documentaire utilisée.



L'instrumentation reliée au volet opérationnel du curriculum évalué est abordée subséquemment, en deux parties : la présentation du questionnaire relatif à l'enquête menée auprès des finissants en formation des maîtres du secondaire au Québec, suivie de la présentation du protocole d'entrevue employé avec un échantillon de ces finissants. Chaque fois, les modalités d'analyse des résultats sont également identifiées.

Finalement, les considérations éthiques reliées à cette recherche sont discutées.

### **1. Choix du type de recherche : une recherche évaluative**

Comme la présente recherche vise à évaluer certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire sous l'angle particulier qu'est celui de son apport à la satisfaction professionnelle des enseignants, une recherche évaluative semble tout à fait désignée. En effet, la recherche évaluative combine des éléments propres au domaine de la recherche, soit la définition d'une problématique et l'élaboration d'un cadre conceptuel, à des éléments propres au domaine de l'évaluation de programme, soit les critères d'évaluation, les normes employées et le jugement évaluatif (Gaudreau, 1997).

Cependant, il existe plusieurs modèles d'évaluation de programme pouvant être utilisés dans le contexte d'une telle évaluation. Ces modèles sont associés à différentes phases qui ont marqué le domaine de l'évaluation de programme, appelées les générations, dont ont traité, entre autres, Nadeau (1988), Guba et Lincoln (1989), Krathwohl (1993), Payne (1994), Fetterman, Kaftarian et Wandersman (1996), Scriven (1996) et Stufflebeam (2001). Ces générations, et les principaux modèles qui leur sont associés, sont présentés dans les prochains paragraphes, afin d'avoir une idée des possibilités qui s'offraient à nous dans le choix du modèle encadrant cette recherche évaluative.

### **Différents modèles d'évaluation de programme**

La première génération est l'ère de la mesure, où évaluer un programme consiste à mesurer des résultats. Elle date de la fin du 19<sup>e</sup> et du début du 20<sup>e</sup> siècle, alors que les tests d'intelligence de Binet viennent d'être élaborés. Pour évaluer un programme de formation selon un modèle issu de cette période, les résultats des étudiants sont la référence (Guba et Lincoln, 1989; Stufflebeam, 2001).

Les années 1930 voient se modifier cette ère de la mesure en celle de la description, alors que la simple mesure de résultats ne suffit plus à évaluer un programme donné : il faut aussi tenir compte des objectifs du programme à l'aide d'indicateurs précis, comme le fait Tyler (1933) avec son modèle visant l'évaluation de l'atteinte des objectifs d'un programme (Guba et Lincoln, 1989 ; Stufflebeam, 2001).

Quelque trente ans plus tard, il devient évident qu'un jugement doit être apporté aux évaluations faites : la mesure et la description froides de résultats et d'objectifs ne permettent pas à elles seules d'évaluer efficacement la valeur et les mérites d'un programme. Ainsi, aux indicateurs sont ajoutés des critères, basés sur des standards extérieurs, pour pouvoir porter un jugement évaluatif sur ce qui est observé et décrit (Guba et Lincoln, 1989; Stufflebeam, 2001). Scriven commence également à cette époque à mettre en doute la pertinence pour l'évaluateur de connaître d'emblée les objectifs d'un programme avant d'évaluer ce dernier ; il craint que l'évaluation



en soit faussée. Il élabore alors le *Goal Free Model* au début des années 1970, modèle qui consiste à ce qu'un évaluateur totalement extérieur au programme évalué procède à son évaluation sans en connaître les objectifs, de sorte qu'il puisse les établir uniquement d'après son évaluation. Scriven s'intéresse aussi quelques années plus tard aux intérêts en jeu dans une évaluation de programme, et il refuse qu'une telle évaluation ne serve que les dirigeants ou les instigateurs des programmes évalués. Son modèle *Consumer Based Evaluation*, élaboré en 1983, permet de donner une voix prédominante aux bénéficiaires des programmes, une première dans le domaine évaluatif (Scriven, 1996). Ce modèle est en quelque sorte opposé au CIPP de Stufflebeam, créé dans les années 1970, qui vise le jugement d'un point de vue beaucoup plus administratif, en terme de rapport coûts/bénéfices (Stufflebeam, 2001).

Le visage de l'évaluation de programme est encore une fois modifié dans le milieu des années 1980 par une nouvelle vague voulant que la vérité soit une notion subjective et que par conséquent, il faille négocier le sens donné aux différents éléments d'un programme et de son évaluation : c'est l'ère de la négociation de sens. Par leur modèle *Responsive constructivist evaluation* élaboré en 1989, Guba et Lincoln marque cette ère en prônant la considération du point de vue et des valeurs de tous les groupes d'intérêts reliés au programme évalué, en impliquant ces derniers dans tout le processus évaluatif, ce qui va au-delà de l'idée de Scriven d'écouter les bénéficiaires (Guba et Lincoln, 1989).

Dans le milieu des années 1990, Fetterman et al. vont plus loin en impliquant non seulement tous les groupes d'intérêts à toutes les étapes de l'évaluation d'un programme, mais en visant leur pleine autonomie pour les évaluations futures. Ils veulent redonner le pouvoir d'évaluer aux communautés desquelles les programmes sont issus : l'ère de l'empowerement commence (Fetterman et al., 1996).

La présente recherche a pour objet l'évaluation de certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire. Aussi, comme son but n'est pas l'autonomie du MELS, qui chapeaute les programmes en question, ni l'autonomie de quelque instance que ce soit reliée à la gestion de ces programmes, elle ne pourrait se baser sur un modèle issu de l'ère de la négociation de sens ou de l'empowerement. Notre recherche ne vise pas non plus l'évaluation des programmes de formation des maîtres du secondaire en terme d'efficacité, de résultats des étudiants, ni même simplement d'atteinte des objectifs fixés; l'ère de la mesure et celle de la description ne correspondent donc pas. Par contre, dans l'ère du jugement se trouve un élément qui sied parfaitement aux objectifs de notre recherche : celui de porter un jugement sur un programme à l'aide de critères extérieurs. En effet, les objectifs généraux des modèles de l'ère du jugement sont conformes à cette recherche, puisqu'elle vise à évaluer l'apport de certains volets d'un curriculum de formation à un élément extérieur au milieu éducatif direct, soit la satisfaction professionnelle, et que les critères pour évaluer ce

programme sont ainsi influencés par les déterminants de cet élément extérieur qu'est la satisfaction professionnelle.

Par ailleurs, le modèle *Consumer Based Evaluation* (CBE) de Scriven (1996) issu de cette ère du jugement vise à mettre en lumière la satisfaction des bénéficiaires d'un programme par rapport à certains aspects de ce dernier. Il est donc tout à fait pertinent que la présente recherche se base sur ce modèle pour élaborer sa méthodologie, car la voix des bénéficiaires du curriculum de formation des maîtres du secondaire est centrale dans l'évaluation de son apport à la satisfaction professionnelle, compte tenu de la définition de « curriculum » retenue, soit celle en deux volets : conceptuel et opérationnel (Durand, 1996) (voir page 72).

Ainsi, le CBE étant retenu comme base méthodologique pour cette recherche évaluative, nous le détaillons dans les prochaines lignes.

## **2. *Consumer Based Evaluation* de Scriven (1996)**

Scriven (1996) a indiqué que la caractéristique première du CBE est de baser l'évaluation d'un programme sur les individus qui bénéficient de ce programme, appelés les bénéficiaires. Cette caractéristique modèle toute la méthodologie employée dans une telle évaluation, car elle donne une orientation spécifique aux interventions : celle d'aller chercher l'opinion des bénéficiaires de la façon la plus juste possible. Cela dit, leur opinion n'est pas recueillie de façon aléatoire et libre; elle doit traiter de certains aspects reliés



au programme évalué qui ont préalablement été déterminés en fonction des caractéristiques de ce programme et des objectifs poursuivis par l'évaluation.

C'est ainsi que Scriven a établi en 2005 les fondements d'une évaluation faite selon le modèle CBE dans ce qu'il a nommé un *Key Evaluation Checklist*:

1. **La toile de fond et le contexte du programme** : il s'agit de déterminer dans quel cadre social et culturel existe le programme évalué.
2. **Les descriptions et les définitions relatives au programme** : il s'agit de s'assurer que la terminologie relative au programme est bien définie.
3. **Les bénéficiaires du programme** : il s'agit d'identifier clairement qui sont les individus bénéficiant de ce programme.
4. **Les ressources reliées au programme** : il s'agit de connaître et de comprendre les différents acteurs matériels et humains engagés dans le maintien du programme évalué.
5. **Les indicateurs** : en fonction des objectifs de l'évaluation du programme et des caractéristiques de ce dernier préalablement déterminées (aux numéros 1 à 4), il s'agit de dresser la liste des aspects qui mouleront les interventions auprès des bénéficiaires du programme évalué, comme indicateurs guidant l'évaluation. Notons de plus que Gaudreau (2004) a défini les indicateurs d'une évaluation comme étant les facettes concrètes de la réalité analysée.

La première étape de notre méthodologie consiste donc à suivre le *Key Evaluation Checklist* (Scriven, 2005), afin de déterminer les indicateurs qui guideront l'évaluation des volets retenus du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire. L'élaboration de la problématique et du cadre théorique a permis de réaliser cette étape, et les indicateurs ont été identifiés (voir Tableau 4 en page 41). De cette façon, nous avons établi que notre évaluation vise à mesurer l'apport de certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire à la satisfaction professionnelle des enseignants et qu'ainsi, **les exigences** envers un tel curriculum pour favoriser la satisfaction professionnelle sont les aspects à considérer pour cette évaluation. Ces exigences sont donc les indicateurs retenus. Nous rappelons que, selon une revue de la littérature sur le sujet, ces exigences qui nous servent d'indicateurs sont les suivantes :

- 1- Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation.**
- 2- Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études.**
- 3- Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études.**
- 4- Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants.**

À partir de ces indicateurs, le protocole méthodologique utilisé pour sonder les finissants en formation des maîtres du secondaire au Québec, qui sont les bénéficiaires les plus susceptibles d'avoir une vue d'ensemble du

programme dont ils ont bénéficié, peut être déterminé. Ce protocole est défini sommairement dans le paragraphe suivant, avant d'être détaillé dans les sections subséquentes.

### 3. Vue d'ensemble du protocole méthodologique

Rappelons que pour répondre à la question de recherche, - **dans quelle mesure certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègrent-ils des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants?** - les deux volets suivants d'un curriculum sont considérés : celui de sa conception et celui de son opérationnalisation (voir page 72). De plus, chacun de ces volets fait l'objet d'un objectif de recherche :

- Objectif relié à la conception du curriculum

**Évaluer dans quelle mesure la mission et les objectifs des différentes instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire<sup>4</sup> intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants.**

- Objectif relié à l'opérationnalisation du curriculum

**Évaluer dans quelle mesure l'opérationnalisation de cette mission et de ces objectifs, telle que vécue par les étudiants en enseignement secondaire d'une université en particulier, intègre des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants.**

Afin d'atteindre le premier objectif, une approche qualitative a été retenue : une **analyse documentaire** de la convergence des quatre niveaux

---

<sup>4</sup> Le MELS, le CAPFE, les universités québécoises



du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire, en lien avec la variable qu'est la satisfaction professionnelle. Rappelons que les niveaux en question, qui sont présentés au Tableau 7 en page 80, sont les suivants :

**Niveau 1 : La mission de l'université québécoise.**

**Niveau 2: Les orientations des programmes de formation des maîtres.**

**Niveau 3: Les objectifs de chaque programme de formation des maîtres de chacune des universités québécoises.**

**Niveau 4: Le cheminement des cours de chaque programme de formation des maîtres de chacune des universités québécoises.**

L'analyse de la convergence curriculaire a été réalisée pour l'ensemble des universités québécoises pour les niveaux 1 à 3. Pour le niveau 4, nous nous sommes limités à une seule université québécoise, car tel que mentionné en page 21, l'analyse du contenu spécifique de tous les programmes québécois de formation des maîtres, combinée à une évaluation du vécu des étudiants par rapport à ces programmes, aurait été trop ambitieuse dans le cadre d'une maîtrise. Une université a donc été retenue pour des raisons géographiques, mais aussi parce que les étudiants ciblés pour les entrevues y avaient étudié.

Puis, pour atteindre le deuxième objectif de cette recherche, un protocole méthodologique mixte a été privilégié, car ni un questionnaire (quantitatif) ni des entrevues (qualitatives) seuls ne permettraient d'aller à la fois chercher l'opinion de l'ensemble de la population des bénéficiaires visés – les

finissants des programmes québécois en enseignement secondaire – et d’approfondir les données récoltées. Un **questionnaire d’enquête** a donc été administré à l’ensemble des finissants des programmes québécois en enseignement secondaire, et six **entrevues** ont été réalisées avec un sous-groupe de cette population, soit des finissants de l’université choisie pour l’analyse documentaire (niveau 4), afin d’approfondir et de compléter les données issues du questionnaire d’enquête.

Ce portrait d’ensemble étant dressé, les paragraphes qui suivent détailleront l’instrumentation reliée à chacun des objectifs de cette recherche, ainsi que les modalités retenues pour analyser les résultats recueillis à l’aide de ces instruments.

#### **4. Instrumentation reliée au volet conceptuel du curriculum et modalités d’analyse: l’analyse documentaire**

Pour évaluer dans quelle mesure la mission et les objectifs des différentes instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire<sup>5</sup> intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants, certains documents du MELS, du CAPFE et des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres du secondaire ont été analysés. Ces documents, présentés au Tableau 7 (voir page 80) et dont le choix est justifié des pages 77 à 79, sont les suivants :

---

<sup>5</sup> Le MELS, le CAPFE, les universités québécoises

*Pour mieux assurer notre avenir collectif : politique québécoise à l'égard des universités. (MEQ, 2000).*

*La fonction d'agrément: un agent catalyseur de la profession enseignante. (CAPFE, 2003).*

*La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles. (MEQ, 2001).*

*Site Internet de chacune des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres*

Le but de cette analyse documentaire était de chercher la présence des indicateurs retenus comme devant être inclus dans tout programme de formation des maîtres afin de favoriser la satisfaction professionnelle des enseignants, soit :

**1- La prise en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation.**

**2- L'information adéquate donnée aux étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux en éducation.**

**3- L'information adéquate donnée aux étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à l'éducation.**

**4- L'aide offerte lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants.**

Pour ce faire, la méthode d'analyse selon le modèle de la convergence entre les divers niveaux du curriculum étudié, telle que proposée par Goulet (1976, 1986), a été retenue.


La recherche des indicateurs retenus a d'abord été faite de façon dite « horizontale » (Goulet, 1976, 1986), c'est-à-dire pour chaque niveau



curriculaire individuellement, en lisant les documents correspondant à chacun. Tel qu'indiqué dans le Tableau 7 (page 80) et repris dans la Figure 3 ci-après, chaque document évalué est en effet relié à un niveau du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire. Dans un deuxième temps, la recherche des indicateurs retenus a été effectuée de façon dite « verticale » (Goulet, 1976, 1986), c'est-à-dire du premier niveau au quatrième, afin d'analyser la convergence entre les contenus des divers documents reliés à ces niveaux, relativement aux indicateurs. La Figure 3 résume cette méthode d'analyse documentaire.

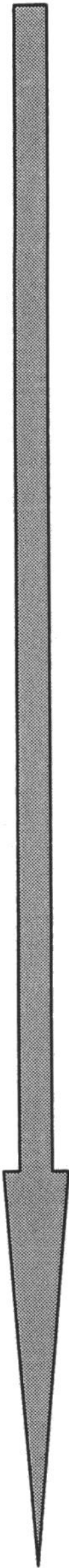
Figure 3. Méthode d'analyse documentaire en deux étapes basée sur le modèle de la convergence entre les niveaux curriculaires de Goulet (1976, 1986)

**Étape 1.** Recherche des indicateurs par la lecture des documents associés à chaque niveau du curriculum évalué



Niveaux du curriculum évalué	Documents analysés
<b>Niveau 1 :</b> La mission de l'université québécoise	<i>Pour mieux assurer notre avenir collectif : politique québécoise à l'égard des universités.</i> (MEQ, 2000).
<b>Niveau 2 :</b> Les orientations des programmes de formation des maîtres	<i>La fonction d'agrément: un agent catalyseur de la profession enseignante.</i> (CAPFE, 2003).  <i>La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles.</i> (MEQ, 2001).
<b>Niveau 3 :</b> Les objectifs de chaque programme de formation des maîtres de chacune des universités québécoises	Site Internet de chacune des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres (voir Appendice 1)
<b>Niveau 4 :</b> Le cheminement des cours des programmes de formation des maîtres de l'université ciblée	Site Internet de l'université ciblée

**Étape 2.** Analyse de la convergence entre les contenus des divers niveaux par rapport aux indicateurs



Cependant, mentionnons encore une fois que, tel que présenté dans la Figure 3, le quatrième niveau d'un curriculum est défini comme un plan d'intervention, donc comme le cheminement des cours de chaque programme de formation des maîtres de chacune des universités québécoises. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, le programme spécifique d'une seule université a été approfondi pour ce niveau, soit une université québécoise de petite taille choisie pour les raisons énumérées précédemment (voir pages 21 et 92).

Donc, la méthode d'analyse de la convergence curriculaire (Goulet, 1976, 1986) a permis de faire ressortir le contenu de chaque niveau du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec les indicateurs de la satisfaction professionnelle retenus, les manques de ce contenu lorsque cela s'applique, et les cohérences et divergences dans les documents officiels des divers paliers décisionnels, donc entre les divers niveaux du curriculum en question, toujours relativement à ces indicateurs. À la lumière de ces informations, un jugement évaluatif a pu être posé afin de déterminer **dans quelle mesure la mission et les objectifs des différentes instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire<sup>6</sup> intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants** et ainsi, d'atteindre le premier objectif de cette recherche.

---

<sup>6</sup> Le MELS, le CAPFE, les universités québécoises



## **5. Instrumentation reliée au volet opérationnel du curriculum**

Rappelons d'abord que nous nous sommes basée sur le CBE de Scriven (1996) pour évaluer dans quelle mesure l'opérationnalisation de la mission et des objectifs des instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire<sup>7</sup>, telle que vécue par les étudiants en enseignement secondaire d'une université en particulier, intègre des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants. Pour être conforme à ce modèle d'évaluation de programme, il fallait aller sonder l'opinion des bénéficiaires des programmes en question.

Un questionnaire d'enquête a donc, dans un premier temps, été distribué à l'ensemble des finissants des programmes québécois de formation des maîtres du secondaire. Dans un deuxième temps, certaines réponses données dans ce questionnaire et nécessitant des précisions, et certains aspects reliés aux indicateurs retenus, mais non abordés dans le questionnaire, ont fait l'objet d'un guide d'entrevue semi-dirigée soumis à six étudiants de l'université de petite taille retenue pour l'analyse documentaire du quatrième niveau du curriculum évalué. Les deux prochaines sections détailleront le protocole utilisé pour administrer et analyser le questionnaire d'enquête, puis les entrevues.

---

<sup>7</sup> Le MELS, le CAPFE, les universités québécoises

### **Enquête auprès des finissants des programmes québécois en formation des maîtres du secondaire<sup>8</sup> et modalités d'analyse**

Pour pouvoir accéder à l'ensemble de la population visée lors de l'administration d'un questionnaire, soit les finissants des programmes québécois de baccalauréat en enseignement secondaire, nous avons bénéficié d'un questionnaire, intitulé *Préparation des étudiants du baccalauréat à l'enseignement secondaire* (PEBES), déjà administré dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure menée dans les 11 universités du Québec à offrir un tel programme<sup>9 10</sup>. Comme il s'agit d'une étude relative à la préparation des jeunes enseignants à la profession enseignante, certaines questions posées dans le PEBES ont rejoint les indicateurs sélectionnés dans le cadre de notre recherche.

Ainsi, le questionnaire d'enquête utilisé pour notre recherche, appelé PEBES\_2, a été construit à partir de questions sélectionnées du PEBES (voir les questions sélectionnées en Appendice 3). Le PEBES a été validé auprès d'un groupe d'experts et mis à l'essai auprès d'un groupe d'étudiants à l'automne 2006. L'instrument comprend treize questions, à choix multiples ou à échelle graphique, excluant la section des renseignements personnels d'ordre démographique. Six de ces treize questions, avec la totalité ou une partie de leurs items respectifs, ont été utilisées pour construire le PEBES\_2, présenté en Appendice 3. Rappelons que cette sélection a été basée sur les quatre indicateurs retenus à la suite de l'application du *Key Evaluation*

<sup>8</sup> Voir Appendice 7 pour le Certificat d'éthique

<sup>9</sup> UB, UdeM, UdeS, UQAC, UQAM, UQTR, UQAR, UQAT, UQO, UL, UMcG

<sup>10</sup> Recherche dirigée par la professeure Sylvie Fontaine de l'UQO ; subvention CRSH 410-2006-0858

*Checklist* (Scriven, 2005), tel que présenté dans le tableau de spécification qui figure en page 103.

L'ensemble de la population des finissants d'un programme québécois en enseignement secondaire était visé pour l'administration du PEBES, et par conséquent pour l'administration du PEBES\_2 également, soit un total de 724 étudiants, comme indiqué au Tableau 8, qui présente également le nombre de répondants réel. L'administration s'est effectuée entre le début janvier et la fin avril 2007 dans l'ensemble des universités, lors d'un cours ou d'un séminaire, sauf pour une seule université, où l'administration s'est faite par courriel. Notons que les répondants du PEBES ont été informés, via une lettre remise avec le questionnaire, que certaines de leurs réponses pourraient être utilisées dans le cadre d'une deuxième recherche.

Tableau 8

Administration du PEBES\_2

Nombre de répondants visé	Nombre de répondants réel	Taux de réponse
724	371	51.2%

Pour analyser les données issues de ce questionnaire, le logiciel SPSS version 12 a été utilisé. Nous avons effectué des analyses descriptives de fréquence. De cette façon, il nous a été possible de dresser un portrait d'ensemble de l'opinion des répondants pour chaque question et ainsi d'évaluer, dans une certaine proportion, l'intégration par le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire d'éléments favorisant la



satisfaction professionnelle des enseignants, selon le vécu des bénéficiaires de ce programme. Notre deuxième objectif a donc été partiellement atteint ; il restait à approfondir certaines données et à obtenir des réponses à certaines questions non posées dans notre questionnaire d'enquête via des entrevues. Le processus d'administration et la méthode d'analyse utilisés pour ces entrevues sont présentés dans les lignes qui suivent.

### **Entrevues auprès d'un échantillon de la population des finissants d'un programme québécois en formation des maîtres du secondaire <sup>11</sup> et modalités d'analyse**

Lors de l'administration du PEBES dans l'université retenue pour analyser le quatrième niveau du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire dans le cadre de notre recherche, une invitation à participer à une entrevue pour cette recherche a été distribuée aux étudiants (voir Appendice 4). Nous avons nous-même administré le questionnaire sur place et par la même occasion, nous avons présenté notre projet de recherche et sollicité la participation des étudiants finissants à l'entrevue.

Huit étudiants se sont portés volontaires pour participer à une entrevue. Après que nous soyons entrée en contact avec eux par courriel, six ont continué de manifester un intérêt envers notre recherche et des rendez-vous ont été donnés à chacun afin de réaliser les entrevues. Compte tenu de l'impossibilité de rencontrer deux de ces étudiants volontaires, l'un pour des raisons géographiques et l'autre à cause d'horaires incompatibles, ces deux

---

<sup>11</sup> Voir Appendice 7 pour le Certificat d'éthique

entrevues ont été réalisées par téléphone, tandis que les quatre autres ont été réalisées en personne, dans divers endroits selon les préférences des étudiants volontaires : à leur travail, chez eux ou chez l'intervieweuse. Nous avons réalisé toutes les entrevues, qui ont été enregistrées sur appareil digital avant d'être transcrites pour fin d'analyse. Elles ont duré entre 17 et 31 minutes, avec pour moyenne 22 minutes.

Un guide d'entrevue avait préalablement été construit en vue de cibler de façon plus approfondie certaines questions du PEBES\_2 (voir Appendice 5). De plus, comme certains indicateurs n'étaient pas ou que partiellement couverts par les questions sélectionnées du PEBES, tel qu'indiqué dans le tableau de spécification en page 103, certaines questions ont été développées et intégrées au guide d'entrevues pour palier ce manque.

Nous avons opté pour le type d'entrevue semi-dirigé : une entrevue comportant peu de questions, certaines très générales, d'autres plus précises, mais toujours à réponses ouvertes, dont le but précis permet une compréhension fine du sujet abordé (Deslauriers, 1991). Notre guide d'entrevue comprenait ainsi un total de 12 questions ouvertes, dont cinq portaient sur des éléments à approfondir par rapport aux réponses données par les étudiants dans le PEBES\_2 préalablement rempli; les autres portaient sur des éléments non abordés dans ce questionnaire d'enquête, mais reliés aux mêmes indicateurs retenus (voir le tableau de spécification ci-bas).

Tableau 9

Tableau de spécification

	<b>Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation</b>	<b>Informar adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études</b>	<b>Informar adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études</b>	<b>Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants</b>
<b>Numéros des questions du questionnaire de notre recherche (PEBES_2)</b>	1 (14) 2 (26) 3 (15) 4 (16)	5 (26) 6 (24)	7 (20)	
<b>Numéros des questions d'entrevue</b>	1a 1b 1c 1d 1e 1f	2a 2b	3a 3b 3c	4a

**Légende**

(xx) : Numéro de la question du PEBES correspondant à la question de notre questionnaire

Afin d'analyser le contenu de ces six entrevues transcrites, nous nous sommes inspirée du modèle général d'analyse d'entrevues mis en place par L'Écuyer (1990), dont les étapes sont les suivantes :

- 1- **Lectures préliminaires des verbatims en tentant d'établir une liste d'énoncés pouvant servir à la construction d'une grille d'analyse.** Cependant, nous étant d'abord basée sur le *Key Evaluation Cheklist* (Scriven, 2005) pour déterminer les étapes



d'évaluation de notre recherche évaluative, les indicateurs retenus pour cette évaluation ont moulé notre guide d'entrevue ainsi que l'analyse des données issues de ces entrevues. La grille d'analyse (voir Appendice 6) a donc été construite en fonction de ces indicateurs et des informations recherchées lors de l'entrevue, lesquelles étaient déjà déterminées dans le guide. Cette première étape de la méthode d'analyse de contenu de l'Écuyer (1990) ne s'est donc pas appliquée à notre recherche.

- 2- **Processus de catégorisation des données.** Pour ce faire, nous avons, à la suite de lectures successives des réponses données aux questions d'entrevues, catégorisé les données en fonction de la grille d'analyse.
- 3- **Processus de classification des données fait en même temps que l'étape 2.** Des codes ont d'abord été attribués aux données ressortant de ces réponses (étape de catégorisation) et tel que suggéré par Huberman et Miles (1991), la lecture de tous les codes a permis de les regrouper en catégories reliées à la grille d'analyse, par croisement entre les codes ou par une certaine hiérarchisation des idées. Les étudiants interviewés ont été numérotés afin de conserver leur anonymat, et ainsi, toute référence à leurs propos s'est faite selon le code E pour « étudiant » et « X » pour le numéro lui étant associé (par exemple : E1 pour « premier étudiant rencontré en entrevue »).

- 4- **Description de façon scientifique.** Nous avons décrit chaque catégorie formée par un titre bref récapitulatif de son contenu.
- 5- **Interprétation des données.** Pour ce faire, les catégories et classifications ressorties de l'analyse des entrevues ont été mises en relation avec les indicateurs d'évaluation retenus, en considérant toujours ces données en fonction du cadre théorique de cette recherche (voir chapitre 3). Nous avons ainsi pu poursuivre notre appréciation de l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans le programme d'études des étudiants interviewés, selon l'opérationnalisation de ce programme, en complément de l'analyse des questionnaires d'enquête, afin d'atteindre le deuxième objectif de notre recherche .

## **6. Dimension éthique de la recherche**

Les risques encourus par les sujets humains qui ont participé à notre recherche étaient minimes. Les étudiants sollicités étaient entièrement libres de participer ou non, et de se retirer en tout temps de la recherche, sans préjudice. Le temps consacré à remplir le questionnaire et à participer à une entrevue, le cas échéant, était pour eux l'inconvénient principal, alors que la contribution à l'amélioration de la formation des maîtres du secondaire et à la satisfaction professionnelle future de ses étudiants était le bénéfice direct anticipé.

L'ensemble du projet de recherche a été soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'UQO et approuvé par ce dernier avant l'administration du questionnaire d'enquête et des entrevues. L'autorisation reçue par ce comité figure en Appendice 7.



## **4**

### ***Analyses et résultats***

*Choisir provoque un sentiment de satisfaction.  
On a tranché dans le vif de la conscience.  
Un nouvel ordre se profile que l'on a soi-même imaginé  
(Jean-Guy Rens, La mort du coyote [1973])*

Ce chapitre présente les données recueillies dans le cadre de notre recherche et les résultats des analyses faites de ces données selon les modalités décrites dans la méthodologie. Nous pourrions ainsi vérifier ultérieurement, soit au cinquième chapitre, si ces données nous permettent de répondre à notre question de recherche : **Dans quelle mesure certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègrent-ils des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants?**

Pour ce faire, nous effectuons dans un premier temps une description et une analyse des données issues de l'analyse documentaire. Nous procédons de même dans un deuxième temps pour les données provenant du questionnaire d'enquête, puis dans un troisième et dernier temps, pour celles provenant des entrevues.

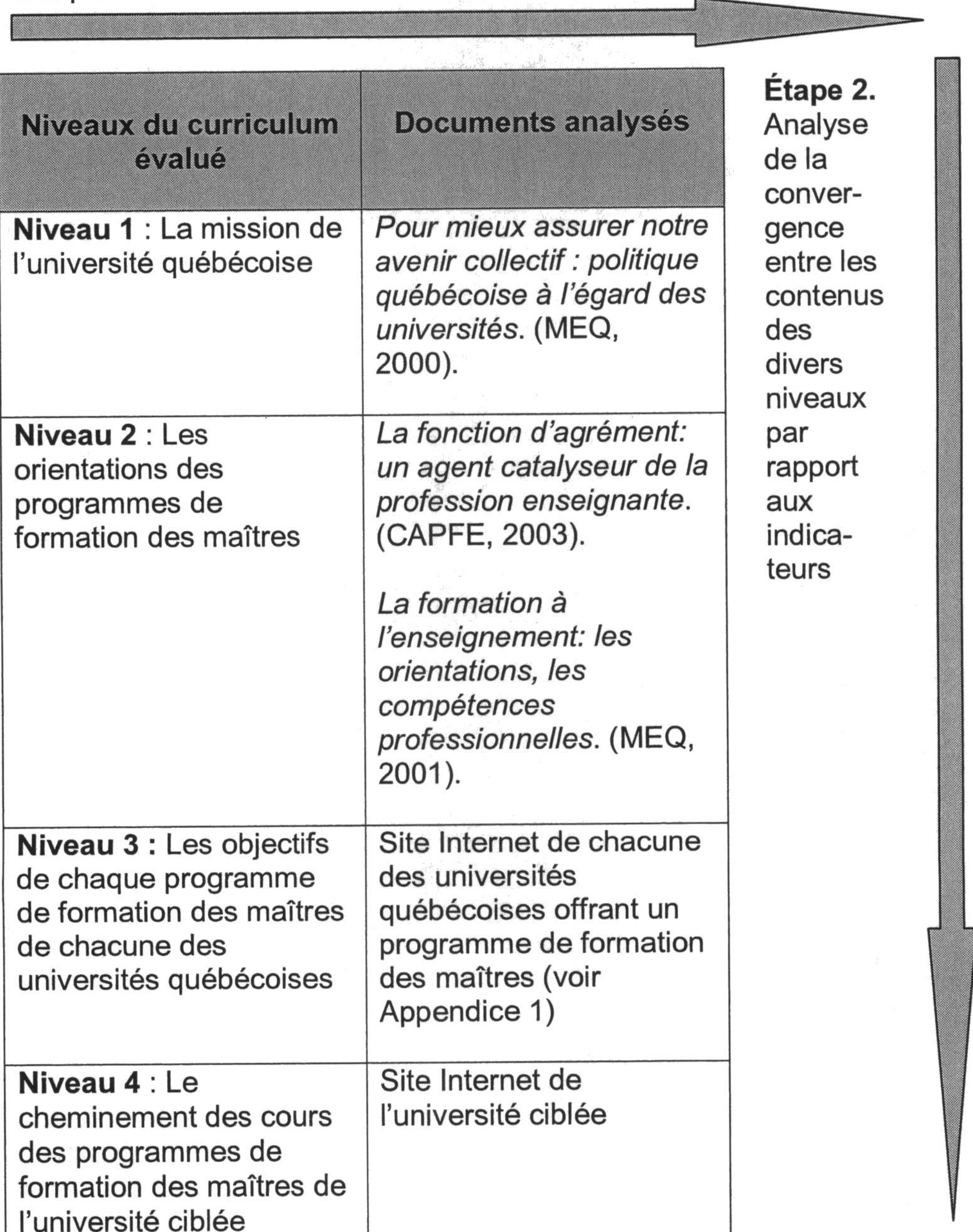
## **1. Description et analyse des données obtenues par l'analyse documentaire**

Nous avons analysé les documents sélectionnés pour les niveaux du curriculum évalué selon la méthode de la convergence de Goulet (1976, 1986), tel que présenté à la Figure 3 en page 96. Cette figure est ici reprise pour rappeler les deux étapes successives de l'analyse qui a été effectuée.



Figure 3. Méthode d'analyse documentaire en deux étapes basée sur le modèle de la convergence entre les niveaux curriculaires de Goulet (1976, 1986)

**Étape 1.** Recherche des indicateurs par la lecture des documents associés à chaque niveau du curriculum évalué



Niveaux du curriculum évalué	Documents analysés
<b>Niveau 1 :</b> La mission de l'université québécoise	<i>Pour mieux assurer notre avenir collectif : politique québécoise à l'égard des universités.</i> (MEQ, 2000).
<b>Niveau 2 :</b> Les orientations des programmes de formation des maîtres	<i>La fonction d'agrément: un agent catalyseur de la profession enseignante.</i> (CAPFE, 2003).  <i>La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles.</i> (MEQ, 2001).
<b>Niveau 3 :</b> Les objectifs de chaque programme de formation des maîtres de chacune des universités québécoises	Site Internet de chacune des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres (voir Appendice 1)
<b>Niveau 4 :</b> Le cheminement des cours des programmes de formation des maîtres de l'université ciblée	Site Internet de l'université ciblée

**Étape 2.**  
Analyse de la convergence entre les contenus des divers niveaux par rapport aux indicateurs

Les prochaines sections (1.1 à 1.5) correspondent à la première étape d'analyse, soit l'identification des données issues de la lecture des documents reliés à chaque niveau curriculaire, pour chaque indicateur retenu.

Puis, la deuxième étape, soit l'analyse faite de la convergence entre les niveaux, est décrite à la section 1.6. Il s'agissait de vérifier si les données provenant de la première étape d'analyse pour un niveau curriculaire se retrouve dans les documents des autres niveaux, et si les lacunes se répètent d'un niveau à l'autre également.

### **1.1 Niveau 1 : la mission de l'université québécoise (MEQ, 2000)**

*Indicateur 1 : Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation*

*Indicateur 2 : Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études*

*Indicateur 3 : Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études*

*Indicateur 4 : Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants*

Tel que présenté aux Tableaux 1 et 2 (voir pages 16 et 17), parmi les principes établis par le gouvernement du Québec pour guider ses actions concernant les universités se trouvent leur devoir de contribuer au développement de la personne et celui d'être attentives aux besoins de la société afin de chercher à y répondre. Cette réponse aux besoins sociaux est en outre l'une des orientations que le gouvernement a officiellement données aux établissements d'enseignement supérieur. Pour parvenir à répondre à ces besoins, on suggère entre autres de miser sur l'offre d'une aide efficace aux étudiants relativement à leur choix de carrière et à leur insertion professionnelle.

Les indicateurs retenus pour notre recherche sont reliés à ces principes gouvernementaux comme des conséquences logiques de ces derniers. En effet, une institution d'enseignement supérieur voulant contribuer au développement de la personne ne peut que conséquemment travailler à améliorer la satisfaction professionnelle des employés par ses programmes d'enseignement, puisque cette satisfaction a une influence



directe sur le développement de la personne (Maslow, 1989 ; Spector, 1997 ; Bujold, 2000). De plus, une institution d'enseignement supérieur située au Québec et voulant répondre aux besoins de la société ne peut ignorer les problèmes de recrutement et de rétention des enseignants dans le réseau scolaire québécois et ainsi, vouloir contribuer à la satisfaction de ces professionnels par ses programmes de formation des maîtres, sachant que l'une des conséquences de l'insatisfaction est leur démission (Hirschman, 1970; Michel, 1989; Lemire, 1995; Spector, 1997; Statistique Canada, 2006).

Ainsi, un lien est établi entre les principes retenus dictés par le gouvernement pour les universités et le devoir de celles-ci de contribuer à la satisfaction professionnelle des enseignants. Les exigences envers les programmes de formation pour qu'ils puissent favoriser la satisfaction professionnelle, qui sont nos quatre indicateurs retenus, se retrouvent donc en aval du premier niveau curriculaire.

## **1.2 Niveau 2: les orientations des programmes québécois de formation des maîtres (MEQ, 2001 ; CAPFE, 2003)**

*Indicateur 1 : Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation*

*Indicateur 2 : Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études*

Les indicateurs 1 et 2 ne trouvent pas d'écho officiel dans les orientations des programmes de formation des maîtres énoncées par le CAPFE selon le MELS.

*Indicateur 3 : Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études*

Au Québec, pour être agréé par le CAPFE, un programme de formation des maîtres doit être conforme aux orientations et aux compétences professionnelles déterminées par le MELS dans le référentiel de compétences intitulé *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Les deux orientations majeures données à la formation des maîtres présentées dans ce document sont :

- 1- La professionnalisation de l'enseignement;**
- 2- L'approche culturelle de l'enseignement.**

La formation à l'enseignement dans cette optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement s'appuie donc sur un référentiel de 12 compétences professionnelles (voir ces compétences en Appendice 2). Bien que la plupart de ces compétences siéent à tout enseignant, peu importe son milieu de travail, elles ont été déterminées pour un enseignant œuvrant dans le réseau scolaire du Québec :

Le présent document porte sur les programmes de formation à la profession enseignante pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (formation générale), l'enseignement des arts, l'enseignement

de l'éducation physique et à la santé, l'enseignement des langues secondes et l'adaptation scolaire. (MEQ, 2001, p.x)

Cette distinction modifie la lecture de ces compétences car, par exemple, lorsqu'il est question de « programme de formation » dans l'une d'elle, on sous-entend le programme du MELS en vigueur dans les écoles subventionnées par le gouvernement du Québec. De même, lorsqu'on fait mention des « élèves », on parle des élèves de ces écoles, et non de tout apprenant potentiel. D'ailleurs, le nom des divers programmes québécois de formation des maîtres est sans équivoque quant à leur visée de formation professionnelle spécifiquement orientée vers l'enseignement pour le système scolaire : on ne s'inscrit pas dans un programme général de « baccalauréat en enseignement » ou de « baccalauréat en éducation », mais plutôt en éducation préscolaire, en enseignement primaire ou secondaire, ou encore en enseignement des arts à ces niveaux d'enseignement, etc.

Il est précisé dès l'introduction du référentiel que son objectif est de mieux informer les futurs enseignants sur les conditions réelles d'exercice de la profession enseignante telle que pratiquée dans le réseau scolaire québécois :

Il convenait [...] d'harmoniser la formation des maîtres aux changements touchant le système dans son ensemble et de la rendre mieux adaptée aux nouvelles réalités qui définiront le milieu scolaire pour les années à venir. (MEQ, 2001, p.ix)



L'information quant aux conditions réelles d'exercice des professions reliées à l'éducation est donc donnée de façon partielle et très ciblée : pour la profession enseignante, dans son exercice dans le réseau scolaire québécois.

On mentionne également, par rapport à la première orientation, soit la professionnalisation, l'importance que la formation des futurs enseignants soit intégrée et ancrée dans les divers lieux de pratique, et qu'elle soit polyvalente.

Le projet de professionnalisation a pour objet de promouvoir la formation intégrée. [...] C'est pourquoi un accent plus fort est mis non seulement sur une meilleure intégration des cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles d'exercice de la profession dans lesquelles le futur maître aura à travailler. (MEQ, 2001, p.25)

Aussi, sans mettre en cause les visées de la formation pratique, il est souhaitable d'introduire une plus grande souplesse dans la nature et le modèle d'organisation et d'encadrement des activités éducatives liées à la formation pratique. [...] [I]l y a lieu d'examiner, entre autres, diverses formes d'activités, divers modèles d'organisation et de supervision, divers lieux de stage qui pourraient contribuer à assurer une formation pratique à tous les futurs maîtres. (MEQ, 2001, p.26)

Ce principe d'ouverture quant aux lieux de stage rejoint aussi l'indicateur 3. Cela dit, conformément à l'objectif du référentiel (voir page 115), cette ouverture se restreint aux différentes écoles primaires et secondaires subventionnées par le gouvernement du Québec, plutôt que de s'étendre aux autres lieux d'exercice de la profession enseignante. En effet,

la diversité dont il est question dans ce document officiel du MELS (MEQ, 2001) concerne plutôt le milieu socioéconomique, culturel et ethnique des écoles, ainsi que leur clientèle.

[L]a profession enseignante exige une adaptation significative des interventions en fonction des ordres d'enseignement, des populations scolaires et des groupes ou des personnes présentant des caractéristiques particulières. Ces contextes d'intervention variés, lorsqu'ils sont pris en considération dans la formation à l'enseignement, constituent un trait caractéristique de la nature polyvalente de cette formation. (MEQ, 2001, p.27)

*Indicateur 4 : Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants*

Tout comme pour les indicateurs 1 et 2, le quatrième indicateur ne trouve pas d'écho officiel dans les orientations des programmes de formation des maîtres énoncées par le CAPFE selon le MELS.

### **1.3 Niveau 3: les objectifs particuliers de chaque programme**

*Indicateur 1 : Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation*

*Indicateur 2 : Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études*

Les universités du Québec sont libres d'établir des objectifs spécifiques pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres, tant que ces programmes respectent les orientations dictées par le MELS, afin d'obtenir l'agrément obligatoire du CAPFE (CAPFE, 2003).

Le Tableau 10 dresse le portrait de l'ensemble des objectifs fixés par les 11 universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres du secondaire, et présentés dans le site Internet respectif de chaque établissement (voir Appendice 1). Il est à noter que l'absence d'un certain objectif dans le site Internet d'un établissement ne signifie pas la désapprobation de cet objectif par l'université en question ni son absence dans d'autres documents écrits. Nous pouvons seulement affirmer que l'information diffusée via Internet ne permet pas de croire que cet objectif a été *clairement, explicitement ou officiellement* fixé par l'établissement pour son(ses) programme(s) de formation des maîtres du secondaire.



Tableau 10

**Objectifs spécifiques de chaque université québécoise concernant son(s) programme(s) de formation des maîtres du secondaire**  
*Par leur formation, les étudiants pourront...*

C	Objectifs	Bishop	UdeM	Sherb.	UQAC	UQAM	UQAR	UQTR	UQAT	UQO	Laval	McGill
Aucun	1. Devenir des enseignants											
Aucun	2. Devenir des enseignants préparés à assumer des rôles de leader											
Aucun	3. Maîtriser les compétences d'un professionnel de l'enseignement (au secondaire)											
11	4. Devenir des enseignants réflexifs											
1	5. Devenir des professionnels de l'enseignement cultivés											
11	6. S'engager dans un processus de formation continue											
3; 4	7. Acquérir les savoirs disciplinaires, (psycho)pédagogiques (et complémentaires) propres à l'enseignement de leur(s) discipline(s) (au secondaire)											
3; 4; 10	8. Comprendre les orientations et l'esprit du nouveau programme de formation de l'école québécoise											
3; 4; 10	9. Intégrer les valeurs véhiculées par l'approche de l'enseignement prônée dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise											
1-12	10. Maîtriser les 12 compétences d'un professionnel de l'enseignement selon le MELS											
3; 4; 7	11. Devenir des enseignants capables d'adapter leurs interventions afin de favoriser la réussite de tous les élèves											
1-12	12. Recevoir une base théorique bien ancrée dans la pratique											
12	13. Recevoir une formation basée sur le principe de responsabilité sociale et de respect de la dignité humaine											

Légende : C = numéros des compétences du référentiel du MELS (voir Appendice 2) pouvant être associées à chacun des objectifs

Regroupés en 13 énoncés, les objectifs répertoriés sont, pour la plupart (10), propres à une seule université chacun. Or, trois d'entre eux sont communs à plusieurs établissements, soit :

- la maîtrise par les étudiants des compétences d'un professionnel de l'enseignement (au secondaire), objectif partagé par quatre universités;
- la maîtrise par les étudiants des 12 compétences d'un professionnel de l'enseignement selon le MELS, objectif partagé aussi par quatre universités;
- l'acquisition par les étudiants des savoirs disciplinaires, (psycho)pédagogiques (et complémentaires) propres à l'enseignement de leur(s) discipline(s) (au secondaire), objectif partagé par six universités.

Aucun de ces objectifs particuliers ne traite explicitement de la prise en compte des aspirations professionnelles des étudiants ou de l'information donnée quant aux différentes professions de l'éducation (indicateurs 1 et 2).

*Indicateur 3 : Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études*

Les objectifs présentés au Tableau 10 sont principalement reliés à l'exigence pour les programmes québécois de formation des maîtres de développer la totalité ou une partie des compétences professionnelles des enseignants explicitées dans le référentiel du MELS (MEQ, 2001).

En effet, la grande majorité (10) peut être reliée à une ou plusieurs compétences professionnelles dictées par le MELS, comme le présente la colonne de gauche portant la lettre « C » dans le Tableau 10, qui spécifie le



numéro des compétences associées à chaque objectif (voir les numéros des compétences en Appendice 2). Certaines compétences font plus souvent l'objet d'objectifs que d'autres. Le tableau suivant présente le nombre d'objectifs particuliers des universités pouvant être associés à chaque compétence des enseignants dictée par le MELS (avec leur numéro respectif référant au Tableau 10), ainsi que le nombre d'universités partageant chacun de ces objectifs. Rappelons que le descriptif de la compétence ministérielle associé à chaque numéro de compétence se trouve en Appendice 2.

Tableau 11

Relations entre les compétences professionnelles des enseignants dictées par le MELS et les objectifs spécifiques des universités pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres du secondaire

Compétences	Nombre d'objectifs pouvant être associés (sur 13)	Nombre d'universités partageant ces objectifs (sur 11)
1 <sup>ère</sup>	3 (objectifs 5, 10, 12)	5 (Bishop, Sherb, UQAC, UQAR, Laval)
2 <sup>e</sup>	2 (objectifs 10, 12)	4 (Bishop, Sherb, UQAC, Laval)
3 <sup>e</sup>	6 (obj. 7, 8, 9, 10, 11, 12)	9 (Bishop, UdeM, Sherb, UQAC, UQAM, UQTR, UQAT, UQO, Laval)
4 <sup>e</sup>	6 (obj. 7, 8, 9, 10, 11, 12)	9 (Bishop, UdeM, Sherb, UQAC, UQAM, UQTR, UQAT, UQO, Laval)
5 <sup>e</sup>	2 (obj. 10, 12)	4 (Bishop, Sherb, UQAC, Laval)
6 <sup>e</sup>	2 (obj. 10, 12)	4 (Bishop, Sherb, UQAC, Laval)
7 <sup>e</sup>	3 (obj. 10, 11, 12)	5 (Bishop, Sherb, UQAC, UQAM, Laval)
8 <sup>e</sup>	2 (obj. 10, 12)	4 (Bishop, Sherb, UQAC, Laval)
9 <sup>e</sup>	2 (obj. 10, 12)	4 (Bishop, Sherb, UQAC, Laval)
10 <sup>e</sup>	4 (obj. 8, 9, 10, 12)	5 (Bishop, UdeM, Sherb, UQAC, Laval)
11 <sup>e</sup>	4 (obj. 4, 6, 10, 12)	5 (Bishop, UdeM, Sherb, UQAC, Laval)
12 <sup>e</sup>	3 (obj. 10, 12, 13)	4 (Bishop, Sherb, UQAC, Laval)



Ainsi, la troisième et la quatrième compétences, qui traitent de la conception et du pilotage de situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise, font davantage l'objet d'objectifs des programmes de formation des maîtres du secondaire, et dans plus d'universités québécoises, que les autres.

Outre la popularité de certaines compétences professionnelles du MELS par rapport aux autres dans les objectifs des universités pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres du secondaire, nous notons que trois de ces objectifs ne peuvent être directement reliés à l'une de ces compétences, comme indiqué dans le Tableau 10. Il s'agit du vaste objectif de former des enseignants, de celui de former des leaders et de celui de permettre aux étudiants de maîtriser les compétences d'un enseignant (du secondaire), sans précision quant à la nature de ces compétences.

Par ailleurs, seulement trois universités mentionnent explicitement comme l'un (ou le seul) objectif de leur(s) programme(s) de formation des maîtres du secondaire, la maîtrise de l'ensemble des 12 compétences d'un enseignant selon le MELS.

Tel qu'indiqué précédemment (voir pages 114 à 117), les compétences professionnelles des enseignants énoncées par le MELS dans son référentiel (MEQ, 2001) ont pour but de mieux former les enseignants d'aujourd'hui à enseigner dans le réseau scolaire québécois et donc, de les informer sur les conditions réelles d'exercice de la profession reine de l'éducation : l'enseignement, dans un contexte précis de pratique : le réseau scolaire du Québec. Les objectifs particuliers des universités étant, pour la plupart (10 sur 13), reliés au développement de la totalité ou d'une partie de ces compétences, ils sont ainsi en partie reliés à l'indicateur 3.

*Indicateur 4 : Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants*

Tout comme pour les indicateurs 1 et 2, le quatrième indicateur ne trouve pas d'écho officiel dans les objectifs particuliers des universités pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres.

**1.4 Niveau 4 : le contenu spécifique du programme de baccalauréat en enseignement secondaire de l'université ciblée**

*Indicateur 1 : Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation*

Tout comme les universités sont libres de fixer leurs objectifs spécifiques pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres, elles le sont de décider du contenu et de l'organisation de ces programmes, tant qu'ils reçoivent l'agrément du CAPFE. C'est ainsi que les cours offerts et les modalités de formation pratique varient d'une université à l'autre.

L'université que nous avons retenue propose à ses étudiants en enseignement secondaire un plan de formation comportant 93 crédits en formation théorique et 27 en formation pratique.

La formation théorique est principalement composée de cours obligatoires portant sur la pédagogie, la didactique, et la(les) discipline(s) d'enseignement choisie(s) par l'étudiant en début de formation. Un autre cours obligatoire traite quant à lui de l'administration scolaire québécoise, et les étudiants doivent suivre deux cours d'enrichissement qui sont également obligatoires : l'un traitant de l'expression orale et écrite, et l'autre des différentes valeurs présentes dans la société.

Quant aux cours que les étudiants peuvent choisir, ils sont de deux ordres : un cours optionnel, que les étudiants choisissent parmi ceux offerts dans leur programme, et deux cours d'enrichissement libres, que les étudiants choisissent parmi tous les cours libres disponibles des autres programmes non reliés au domaine de l'éducation (par exemple, en administration). On peut penser que les étudiants ont la possibilité de prendre en compte leurs aspirations professionnelles pour influencer leur formation en choisissant des cours libres qui les intéressent ou qui correspondent à leur projet professionnel, que ces cours soient reliés à l'éducation (cours optionnel) ou non (cours d'enrichissement).



*Indicateur 2 : Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études*

Le descriptif du contenu des cours théoriques offerts dans le programme de l'université choisie ne permet pas de conclure qu'un ou plusieurs d'entre eux visent de façon explicite et structurée à informer les étudiants quant aux divers choix professionnels reliés au domaine de l'éducation.

*Indicateur 3 : Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études*

Le plan de formation des programmes en enseignement secondaire de l'université choisie étant approuvé par le CAPFE, il vise assurément à développer les 12 compétences professionnelles des enseignants énoncées par le MELS (2001). En ce sens, il a ainsi le souci d'informer les futurs maîtres des conditions réelles d'exercice de la profession enseignante dans le réseau des écoles subventionnées du Québec.

La formation pratique de ce programme est quant à elle divisée en quatre stages et trois séminaires, soit un séminaire par stage, sauf le premier. Le séminaire du premier stage est en fait combiné à un cours théorique. Un stage pratique a donc lieu chaque année scolaire, et sa durée augmente d'année en année, pour atteindre trois mois consécutifs au quatrième stage. Ces stages se déroulent dans les écoles secondaires de la région où se situe l'université, mais ils peuvent avoir lieu dans une autre région au troisième et au quatrième stage, sur approbation du Module de

l'éducation, selon le bon dossier scolaire de l'étudiant et la disponibilité des superviseurs de stage. Il n'est pas impossible qu'un troisième ou quatrième stage puisse avoir lieu à l'extérieur du Québec, mais l'étudiant devrait alors faire la preuve que ce stage lui permettrait de développer les compétences professionnelles des enseignants énoncées par le MELS. Par ailleurs, aucune procédure n'a été clairement établie en ce sens et comme aucune promotion n'est faite de cette possibilité, sa réalisation est très rare.

Le lien entre la formation pratique offerte à cette université et l'indicateur 3 est donc très fragmentaire, car encore une fois, seules les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec peuvent être explorées, et encore, l'expérimentation de l'enseignement dans une certaine région du Québec est favorisée. Quant aux conditions d'enseignement dans les autres régions, il est possible de les explorer, mais ceci n'est pas la norme, encore moins pour ce qui est de l'enseignement ailleurs au pays et dans le monde. Les conditions d'exercice des autres professions de l'éducation que l'enseignement ne trouvent aucun écho dans la formation pratique offerte.

Notons par contre que depuis 2006, le quatrième stage peut avoir lieu en même temps qu'un contrat d'enseignement<sup>12</sup>. Le stagiaire a donc la possibilité d'être rémunéré pendant sa période de stage, ce qui n'est pas possible en situation traditionnelle de stage. De plus, en stage-contrat, le

---

<sup>12</sup> Des critères très précis s'appliquent pour que les étudiants puissent se prévaloir d'une telle disposition, avec l'approbation explicite du Module de l'éducation de l'université

stagiaire enseigne à ses propres étudiants, alors que dans les circonstances de stage traditionnelles, il enseigne aux étudiants de l'enseignant qui l'accueille. Cette nouveauté rapproche les conditions de stage des conditions *réelles* d'exercice de la profession enseignante au Québec.

*Indicateur 4 : Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants*

Le descriptif des cours du programme en question ne permet pas non plus de conclure qu'un ou plusieurs d'entre eux visent à présenter aux étudiants les modalités d'aide offerte lors de la phase d'insertion professionnelle.

Toutefois, nous savons, pour l'avoir lu dans le site Internet de cette université, qu'elle détient un *Service d'emploi* auquel les étudiants ont accès non seulement pendant leurs études, mais également lorsqu'ils sont diplômés. Les services qui y sont offerts sont les suivants : information sur la rédaction du curriculum vitae, les lettres de présentation, les entrevues de sélection, les stratégies de recherche d'emploi; affichage d'offres d'emploi ; activités de recrutement ; stands et rencontres d'information avec des employeurs.

Ce service n'est cependant nulle part mentionné dans la section du Module de l'Éducation du site Internet de l'université ciblée. Nous concluons donc que l'aide à l'insertion professionnelle existe au niveau de l'université



en général, mais n'est pas intégrée de façon spécifique, officielle ou structurée au plan de formation des programmes en éducation.

### **1.5 Synthèse de la première étape d'analyse documentaire selon la méthode de la convergence curriculaire de Goulet (1976, 1986)**

Cette première étape de l'analyse documentaire a permis de déceler la présence, l'absence partielle ou l'absence totale de relations entre le contenu de chaque niveau curriculaire évalué et les indicateurs retenus.

En résumé, nous pouvons affirmer que **le premier niveau curriculaire**, soit celui de la mission de l'université québécoise, est logiquement relié aux quatre indicateurs retenus pour favoriser la satisfaction professionnelle. **Le deuxième niveau**, soit celui des orientations des programmes québécois de formation des maîtres, tisse quant à lui partiellement des liens avec l'exigence d'informer les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études, mais ne traite pas des trois autres indicateurs. **Le troisième niveau**, soit celui des objectifs spécifiques de chaque programme québécois de formation des maîtres du secondaire, se traduit en 13 objectifs partagés par une ou plusieurs universités. Ces objectifs se rapportent presque tous à l'exigence du développement d'une ou de plusieurs des 12 compétences professionnelles du référentiel du MELS (MEQ, 2001), ce qui les relie partiellement à l'exigence d'information relative aux conditions réelles d'exercice des professions de l'éducation. Finalement, **le quatrième niveau**

**curriculaire**, soit celui du plan de formation du baccalauréat en enseignement secondaire de l'université que nous avons ciblée, comporte des éléments directement reliés avec l'exigence de prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants afin qu'elles puissent influencer leurs expériences tout au long formation. Puis, ce plan étant approuvé par le CAPFE, certains de ses éléments sont également reliés à l'exigence ministérielle du développement des 12 compétences des enseignants et conséquemment, à l'exigence d'informer les étudiants quant à la pratique de l'enseignement dans le réseau scolaire québécois. Par contre, il ne traite pas explicitement d'information quant aux divers choix professionnels s'offrant aux étudiants en éducation ni d'aide lors de la phase d'insertion professionnelle, bien que cette aide soit offerte par l'université.

Afin de compléter notre analyse documentaire, nous procédons à sa deuxième étape, soit celle de vérifier la cohérence entre le contenu de chaque niveau curriculaire évalué relativement aux indicateurs retenus, appelée **la convergence** entre les niveaux (Goulet, 1976, 1986).

### **1.6 Analyse de la convergence du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec les exigences de la satisfaction professionnelle**

#### **Premier et deuxième niveaux curriculaires**

Tout d'abord, le lien logique reliant la mission de l'université québécoise (premier niveau curriculaire) aux quatre exigences envers les

programmes de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle ne se retrouve pas dans les orientations données par le Ministère aux programmes de formation des maîtres (deuxième niveau curriculaire).

En effet, ni l'exigence de prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants, ni celle de les informer relativement aux divers choix de professions qui s'offrent à eux en éducation, ni celle de traiter avec eux d'aide relative à la phase d'insertion professionnelle ne se retrouvent dans ces orientations de façon claire et précise afin qu'on puisse y voir une convergence vers le premier niveau curriculaire.

Quant à l'exigence d'informer les étudiants des conditions réelles qui les attendent sur le marché du travail relativement aux professions de l'éducation, on y fait référence par la prescription du développement des 12 compétences professionnelles du référentiel conçu par le MELS, développement dont dépend l'agrément des programmes de formation des maîtres. Le développement de ces compétences vise en effet à former des enseignants mieux adaptés aux conditions d'exercice de la profession enseignante dans le réseau scolaire du Québec (MEQ, 2001). Cet objectif est cependant trop restrictif, car axé sur une profession – l'enseignement – dans un milieu précis, pour converger totalement vers l'exigence d'information quant aux conditions réelles d'exercice des diverses professions de l'éducation.



Nous constatons toutefois que le développement de ces compétences énoncées par le MELS pour former des enseignants aptes à oeuvrer dans le réseau scolaire du Québec est logiquement relié au titre du programme auquel il se rapporte : un programme d'*enseignement au secondaire*. La nature même de ce programme à visée « professionnalisante » ne converge donc par totalement vers l'exigence d'information quant aux conditions d'exercice de l'ensemble des professions de l'éducation.

Cette exigence est également abordée au deuxième niveau curriculaire lorsqu'on prône une formation pratique polyvalente et ancrée dans les divers lieux de pratique. Cependant, tel que mentionné lors de la première étape d'analyse et conformément à la nature des programmes québécois de formation des maîtres, cette diversité se restreint aux milieux d'enseignement du réseau scolaire québécois.

### **Premier, deuxième et troisième niveaux curriculaires**

Au troisième niveau curriculaire, les lacunes du deuxième niveau sont répétées, ce qui constitue une convergence selon Goulet (1976, 1986), car les niveaux étant reliés entre eux de façon hiérarchique, on ne peut s'attendre à voir un élément à un certain niveau s'il n'est pas présent à un niveau supérieur. Nous constatons donc qu'à ce troisième niveau comme au supérieur, ni l'exigence de prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants, ni celle de les informer relativement aux divers choix de professions qui s'offrent à eux en éducation, ni celle de traiter

avec eux d'aide relative à la phase d'insertion professionnelle ne se retrouvent dans les objectifs spécifiques des programmes évalués.

Quant à la relation partielle qui figurait au deuxième niveau avec l'exigence d'information concernant les conditions réelles d'exercice des professions de l'éducation, elle a traversé au niveau inférieur. Ainsi, la plupart des objectifs particuliers des universités pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres sont reliés au développement d'une partie ou de la totalité des 12 compétences du référentiel du MELS, référentiel qui vise à informer sur les conditions réelles d'exercice de la profession d'enseignant dans le réseau scolaire québécois. Par contre, trois objectifs sur 13 ne peuvent être reliés au développement de ces compétences. Ils sont à part dans le schéma curriculaire évalué et font ainsi figure de divergence, bien qu'ils soient tout à fait pertinents relativement à la nature d'un baccalauréat en enseignement secondaire, qui désire former des enseignants, des leaders, et développer chez eux les compétences d'enseignants. C'est la généralité de ces objectifs qui ne permet pas de les relier à l'une ou l'autre des compétences du référentiel ministériel, mais ils demeurent cohérents avec la nature des programmes auxquels ils se rapportent.

### **Premier, deuxième, troisième et quatrième niveaux curiculaires**

Dans une cohérence des lacunes, le contenu du quatrième niveau curriculaire se voit sans lien avec deux des indicateurs retenus qui ne trouvaient pas d'écho aux deuxième et troisième niveaux également :

l'exigence d'information quant aux divers choix professionnels en éducation et celle d'aide lors de la phase d'insertion professionnelle.

Puis, la relation partielle qui figurait au deuxième niveau avec l'exigence d'information concernant les conditions réelles d'exercice des professions de l'éducation, et qui avait traversé au troisième niveau, revient également dans le plan de formation évalué. On la retrouve assurément dans ce plan de formation puisque étant approuvé par le CAPFE, il se doit de viser à développer les 12 compétences du référentiel ministériel, lequel, on le rappelle, a pour objectif d'informer sur les conditions d'exercice de l'enseignement dans les écoles subventionnées du Québec. On retrouve aussi un lien avec l'exigence d'information quant aux conditions réelles d'exercice des différentes professions de l'éducation par une formation pratique comportant quatre stages, dont certains peuvent être effectués à l'extérieur de la région où se situe l'université retenue, et même à l'extérieur du Québec. La convergence est cependant, encore une fois, partielle, puisque les stages hors de la région de l'université et surtout, hors du Québec sont des cas d'exception qui ne sont ni favorisés ni promus. En outre, seule l'information quant aux conditions réelles d'exercice de la profession enseignante est véhiculée par cette formation pratique, comme c'était le cas au deuxième niveau curriculaire, dans les orientations données par le MELS via le CAPFE.



Cela dit, le plan de formation évalué pour le quatrième niveau converge vers l'indicateur issu de l'exigence de prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants afin qu'elles puissent influencer leurs expériences en cours de formation ; c'est la première fois que cette exigence trouve écho dans un niveau curriculaire autre que le premier. En effet, dans le plan de formation, il est mentionné de la présence d'un cours optionnel et de deux cours d'enrichissement que les étudiants peuvent choisir parmi une certaine liste, ce qui laisse entendre une liberté de prise en compte de ses aspirations (et intérêts) pour modifier sa formation en conséquence.

La figure suivante résume l'analyse de la convergence du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec la satisfaction professionnelle telle que nous venons de la décrire. Nous y retrouvons les différents niveaux curriculaire, le contenu relatif à chacune des quatre exigences envers un programme de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle et ce, pour chaque niveau, les lacunes relatives à la convergence entre les niveaux par rapport à ces exigences et les liens de convergence partiels (voir la légende à la suite de la figure).







## Légende

### La convergence



= Manque de convergence entre les niveaux

= Convergence partielle entre les niveaux

### Les objectifs spécifiques des universités pour leur(s) programmes(s) de formation des maîtres du secondaire

1= Devenir des enseignants

2= Devenir des enseignants préparés à assumer des rôles de leader

3= Maîtriser les compétences d'un professionnel de l'enseignement (au secondaire)

4\*= Devenir des enseignants réflexifs

5\*= Devenir des professionnels de l'enseignement cultivés

6\*= S'engager dans un processus de formation continue

7\*= Acquérir les savoirs disciplinaires, (psycho)pédagogiques (et complémentaires) propres à l'enseignement de leur(s) discipline(s) (au secondaire)

8\*= Comprendre les orientations et l'esprit du nouveau programme de formation de l'école québécoise

9\*= Intégrer les valeurs véhiculées par l'approche de l'enseignement prônée dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise

10\*= Maîtriser les 12 compétences d'un professionnel de l'enseignement selon le MELS

11\*= Devenir des enseignants capables d'adapter leurs interventions afin de favoriser la réussite de tous les élèves

12\*= Recevoir une base théorique bien ancrée dans la pratique

13\*= Recevoir une formation basée sur le principe de responsabilité sociale et de respect de la dignité humaine

\* cet objectif est relié à une ou plusieurs des compétences professionnelles des enseignants indiquées dans le référentiel du MELS (MELS, 2001)



Le nombre de cases noircies correspond au nombre d'universités québécoises partageant l'objectif identifié au-dessus (sur une possibilité de 11)

### Autre



La flèche relie le troisième niveau curriculaire au tableau présentant les objectifs des universités pour leur(s) programmes(s) de formation des maîtres du secondaire



## **2. Description et analyse des données obtenues par le questionnaire d'enquête**

Les réponses au PEBES\_2 des 371 répondants nous ont fourni des données relatives à l'intégration de trois des quatre indicateurs retenus pour favoriser la satisfaction professionnelle dans le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire. Nous présentons dans les paragraphes qui suivent ces données, regroupées par indicateur. Elles ont été, pour chaque indicateur, résumées par des propositions, lesquelles sont également présentées à la fin de chaque section.

### **2.1 Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation**

Rappelons que nous avons retenus les éléments suivants formant les aspirations professionnelles, selon la définition de Michel (1989) : les choix, les buts, les projets et les intérêts des étudiants.

Les réponses au PEBES\_2 ont permis de mieux cerner quelles aspirations professionnelles ont les étudiants en enseignement secondaire, aspirations dont les programmes de formation des maîtres devraient tenir compte.

Tout d'abord, il apparaît qu'au terme de leur formation, la grande majorité des étudiants (89.4%) ne remettent pas en question son choix de carrière : l'enseignement.

Cela dit, différents volets de l'éducation (Tsafak, 2004) attirent les étudiants vers l'enseignement, avec en tête de liste le volet social de cette profession, qui est « très important » pour 95.2% des étudiants, suivi de près par les volets pédagogique et didactique. Le Tableau 12 présente le pourcentage de répondants ayant classé comme « très importante » certaines raisons de choisir l'enseignement correspondant à cinq volets de l'éducation :

Tableau 12

Volets de l'éducation attirant les étudiants vers l'enseignement

Raisons « très importante » de choisir l'enseignement	Volets de l'éducation correspondant	Fréquence
Désir d'aider les jeunes à devenir des membres accomplis de la société	Volet social	95.2%
Amour de l'enseignement	Volet pédagogique	94.9%
Passion pour la matière	Volet didactique	92.8%
Désir d'améliorer le système d'éducation pour les jeunes	Volet administratif	83.5%
Désir de mettre à l'œuvre sa créativité	Volet créatif	75.1%

Malgré leurs intérêts variés en éducation, les étudiants en enseignement ont, pour la plupart, le même plan de carrière, soit celui

d'enseigner dans le réseau scolaire québécois (72.9%), à temps plein ou partiel, de façon continue ou interrompue. Toutefois, plus du quart des étudiants (25.9%) ont un projet professionnel différent :

- un plan inconnu, à déterminer selon les opportunités (6.9%)
- l'administration scolaire (5.4%) ;
- l'enseignement à l'extérieur du Québec (4.8%) ;
- les études supérieures à temps plein (4.5%) ;
- l'enseignement ailleurs que dans les écoles secondaires, sans précision où (2.5%) ;
- l'enseignement au niveau collégial (0.3%) ;
- la profession de formateur (0.3%) ;
- la profession de travailleur en coopération internationale en éducation (0.3%) ;
- la profession d'enseignant-entrepreneur (0.3%) ;
- la profession d'ingénieur (0.3%) ;
- la profession d'animateur de vie spirituelle (0.3%).

Finalement, même si la majorité des étudiants en enseignement veulent effectivement enseigner, au Québec ou ailleurs, la moitié (50.6%) est intéressée à essayer au moins un autre emploi que l'enseignement au cours de sa carrière.

En somme, nous pouvons résumer par les quatre points suivants les informations retirées du PEBES\_2 concernant l'exigence envers les



programmes de formation de prendre en compte des aspirations professionnelles des étudiants :

- 1- La grande majorité des étudiants ne remettent pas en question leur choix d'aller en enseignement.**
- 2- Divers volets de l'éducation, comme les volets social ou didactique, attirent les étudiants vers l'enseignement.**
- 3- La plupart des étudiants veulent enseigner dans le réseau scolaire québécois, mais plus du quart ont un projet professionnel différent.**
- 4- Peu importe leur projet professionnel, la moitié des étudiants veulent essayer au moins un autre emploi que l'enseignement au cours de leur carrière.**

Voyons maintenant les informations obtenues concernant l'exigence envers les programmes de formation d'informer les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études.

## **2.2 Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études**

Rappelons que même si l'enseignement demeure la profession reine du domaine de l'éducation (Hofstetter et Schneuwly, 2001), les choix professionnels en éducation sont variés (voir Tableau 5 en page 48). Ils ont pour principales sources les différents volets de ce domaine (administration, didactique, etc.) (Tsafak, 2004) et ses différents lieux de pratique. De plus,

certaines professions sont émergentes en éducation, comme celles de formateur, de pédagogue commercial ou d'enseignant-entrepreneur, à cause des nouvelles tendances dans le domaine (Géhin, 1998; Charlon et Vermelle, 1998; Novoa, 2004).

Sans aborder directement la question de l'information transmise sur les divers choix professionnels en éducation, le PEBES\_2 a permis de savoir si les étudiants étaient informés sur certains volets de l'éducation, reliés à différentes professions (Tsafak, 2004). Puis, il a permis de savoir si leur choix de programme – l'enseignement – avait été réfléchi, et s'il leur semblait définitif.

Tout d'abord, il semble clair que les étudiants en formation des maîtres (98.6%) se sentent informés concernant la didactique de leur(s) matière(s) d'enseignement. Quant à la didactique des autres matières qu'ils pourraient avoir à enseigner, ils sont moins nombreux (61.2%), mais tout de même majoritaires, à affirmer la connaître et la comprendre.

Plus de 82% des étudiants se disent également bien informés concernant le volet psychopédagogique de l'éducation : les caractéristiques individuelles des élèves (84.2%) et l'influence de leur développement émotionnel, social, physique et cognitif sur leur motivation et leur apprentissage (82.3%).



Plus des trois-quarts des étudiants se sentent également bien informés concernant le volet pédagogique de l'enseignement : les théories de l'apprentissage (78.4%) et les étapes de l'apprentissage et de l'enseignement (78.8%). Soulignons par contre que cet aspect demeure problématique, c'est-à-dire inconnu et incompris, pour environ 21% des finissants en enseignement secondaire.

En somme, les étudiants se disent donc généralement bien informés concernant la didactique, la pédagogie et la psychopédagogie. Cependant, ils ne peuvent en dire autant de leurs connaissances et de leur compréhension de certains aspects de l'enseignement au Québec, qui est la profession pour laquelle ils ont pourtant été spécialement formés pendant quatre ans. En effet, 27.6% disent connaître et comprendre peu, ou pas du tout, les programmes d'apprentissage en vigueur dans les écoles québécoises ainsi que les exigences ministérielles. Légèrement plus (27.9%) disent la même chose des enjeux de la réforme actuelle dans le système d'éducation provincial.

Le Tableau 13 résume les pourcentages d'étudiants se sentant informés par rapport à certains volets de l'éducation, ainsi qu'à la profession pour laquelle ils ont été formés, soit l'enseignement dans le système scolaire du Québec.



Tableau 13

Sentiment relatif à l'information reçue concernant certains volets de l'éducation et l'enseignement dans le système scolaire québécois

	Étudiants se sentant bien informés	Étudiants se sentant peu ou pas du tout informés
Didactique de la (des) matière(s) d'enseignement	98.6%	1.4%
Didactique des autres matières	61.2%	38.7%
Psychopédagogie	83.3%	16.8%
Pédagogie	78.6%	21.5%
Enseignement dans le système scolaire québécois	72.2%	27.8%

Concernant le choix de programme et de carrière – l'enseignement –, les résultats du questionnaire d'enquête permettent d'affirmer qu'environ les trois-quarts des étudiants (72.1%) y ont réfléchi, peu importe si leur choix d'enseigner est clair ou non. Au contraire, environ 27.8% des étudiants se sont engagés en enseignement sans jamais remettre ce choix en question, sans analyser différents choix de carrière ou sans vraiment réfléchir à ce choix.

Par ailleurs, pour environ les trois-quarts des étudiants aussi (73.1%), il est clair que ce choix d'enseigner est le bon, que c'est le choix qui leur convient. Par contre, plus du quart (27%) des finissants en enseignement

secondaire ne sont pas convaincus que l'enseignement est la profession qui leur convient ou que leur choix est le bon.

Le Tableau 14 résume les informations tirées du PEBES\_2 concernant le choix des étudiants d'aller en enseignement.

Tableau 14

Choix d'aller en enseignement

	Fréquences	
	Oui	Non
Choix bien réfléchi	72.1%	27.8%
Choix bien clair	73.1%	27%

Notons finalement qu'indépendamment de l'assurance ou non qu'ont les étudiants concernant leur choix d'enseigner, près du tiers (28.4%) se garde une porte ouverte sur d'autres possibilités, en continuant de comparer diverses professions.

Nous avons résumé les informations retirées du questionnaire concernant l'exigence envers les programmes de formation des maîtres d'informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent en éducation ainsi:



- 1- Les étudiants se sentent dans l'ensemble bien informés concernant les volets didactique, psychopédagogique et pédagogique de l'enseignement.
- 2- Près du tiers des étudiants se sentent mal informés par rapport à certains aspects de l'enseignement dans le réseau scolaire québécois.
- 3- Près du tiers des étudiants ont choisi l'enseignement sans comparer plusieurs professions, sans jamais remettre ce choix en question ou sans vraiment y réfléchir.
- 4- Près du tiers des étudiants ne sont pas certains que l'enseignement est un bon choix, un choix qui leur convient.

Voyons maintenant les informations obtenues concernant l'exigence envers les programmes de formation d'informer les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice des professions reliées à leur domaine d'études.

### **2.3 Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études**

Rappelons que tel que présenté à la Figure 1 en page 55, nous avons résumé les conditions réelles d'exercice de la profession reine du domaine de l'éducation, soit l'enseignement (Hofstetter et Schneuwly, 2001), aux suivantes :

- Emplois précaires, lieux de travail instables et tâches assignées



difficiles pour les nouveaux enseignants;

- Défi de la pratique de la différenciation en contexte d'intégration;
- Incomplétude de la formation et apprentissage par expériences;
- Rôles professionnels multiples et nécessité de la réflexivité.

L'exercice de l'enseignement est également marqué par une vision professionnelle à court terme (Lortie, 1975; Huberman, 1989; Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers*, 2004; Tardif et Lessard, 2004).

Ces conditions d'exercice de l'enseignement au Québec sont dans l'ensemble, d'après les résultats obtenus au PEBES\_2, bien connues des finissants en enseignement secondaire et ce, grâce à leur formation pratique.

En effet, la grande majorité des étudiants ont expérimenté la quête professionnelle qui touche la profession enseignante et la nécessité de la réflexivité dans l'exercice de cette profession. Il ont approfondi leur compréhension de leur enseignement (95.9%), mieux compris ce que signifie être enseignant (95.7%), eu de nombreuses occasions d'autoévaluer leur enseignement (86.5%) et questionné des éléments reliés à la pratique enseignante (85.3%).

Ils ont aussi été majoritaires à expérimenter la pratique de la différenciation en contexte d'intégration scolaire, alors qu'ils ont vu l'influence du contexte culturel, communautaire et scolaire sur l'apprentissage des

élèves (92.4%), et qu'ils ont eu à varier leurs approches selon les élèves (88.3%). Par contre, ils ont été moins nombreux à côtoyer des élèves aux bagages culturels et ethniques différents (79%). Vingt pour cent des finissants en enseignement secondaire affirment donc avoir peu ou pas du tout développé leur conception des élèves du secondaire comme des apprenants ayant ces différents bagages.

Quant à la difficulté d'une tâche d'enseignement, les étudiants l'ont expérimenté dans une certaine mesure alors qu'ils ont été majoritaires à affirmer avoir amélioré leurs habiletés de gestion de classe (91.8%). Par contre, seulement la moitié (52.6%) des étudiants a vécu l'enseignement à différents niveaux du secondaire, ce qui constitue pourtant une réalité courante des nouveaux enseignants.

Finalement, concernant l'incomplétude de la formation reçue, mentionnons que 30.3% des étudiants disent avoir peu ou pas du tout compris les liens entre la théorie apprise et la pratique de l'enseignement qu'ils ont vécue, ce qui, en soit, peut converger vers cette idée de la nécessité d'apprendre la profession, en partie, dans l'action. Ils ont été plus du double (63.5%) à avoir peu ou pas du tout approfondi en stage les ouvrages théoriques qu'ils avaient étudiés en cours de formation, et encore plus (72.2%) à avoir eu l'impression que leur formation universitaire avait peu de liens avec leurs expériences de stage.

Le Tableau 15 dresse les moyennes de pourcentages d'étudiants ayant expérimenté en stage les différentes conditions d'exercice de l'enseignement au Québec. Nous avons par contre omis volontairement « l'incomplétude de la formation », car nous ne considérons pas que les résultats issus du questionnaire nous permettent de juger de l'expérimentation de cette condition d'exercice qui, par sa nature, se vit une fois en poste, « dans l'action ».

Tableau 15

Moyennes d'étudiants ayant expérimenté les différentes conditions d'exercice de l'enseignement au Québec

	Étudiants affirmant avoir très souvent ou souvent expérimenté	Étudiants affirmant avoir rarement ou pas du tout expérimenté
La quête professionnelle et la réflexivité	90.9%	9.2%
La pratique de la différenciation en contexte d'intégration	86.6%	13.4%
La difficulté des tâches des nouveaux enseignants	72.2%	27.75%

Nous résumons ainsi les données issues de l'analyse du PEBES\_2 par rapport à l'exigence envers les programmes de formation des maîtres d'informer les étudiants relativement aux conditions réelles d'exercice des professions de l'éducation:

**1- Les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec sont dans l'ensemble bien connues des étudiants grâce à leur formation pratique.**



- 2- Le cinquième des étudiants affirment avoir peu ou pas du tout développé leur conception des élèves du secondaire comme des apprenants ayant des bagages culturels et ethniques différents.**
- 3- La moitié des étudiants n'ont pas expérimenté en stage une tâche d'enseignement à différents niveaux du secondaire.**
- 4- Les liens entre ce qui a été appris en formation des maîtres et ce qui a été vécu en stage ne semblent pas évidents aux yeux des étudiants.**

Finalement, aucune question du PEBES\_2 ne traitait de l'exigence d'aider les étudiants lors de leur phase d'insertion professionnelle. Cet indicateur a été abordé dans les entrevues semi-dirigées dont les résultats seront décrits à la prochaine section.

Mais avant de passer à l'analyse des entrevues, le Tableau 16 résume l'ensemble des propositions relatives aux informations tirées du PEBES\_2 quant à chaque exigence envers un programme de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle.

Tableau 16

Résumés des informations tirées de l'analyse du PEBES\_2  
concernant les quatre indicateurs retenus

Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation	Informier adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études	Informier adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études	Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants
La grande majorité des étudiants ne remettent pas en question leur choix d'aller en enseignement.	Les étudiants se sentent dans l'ensemble bien informés concernant les volets didactique, psychopédagogique et pédagogique de l'enseignement.	Les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec sont dans l'ensemble bien connues des étudiants grâce à leur formation pratique.	(Aucune information)
Divers volets de l'éducation, comme les volets social ou didactique, attirent les étudiants vers l'enseignement.	Près du tiers des étudiants se sentent mal informés par rapport à certains aspects de l'enseignement dans le réseau scolaire québécois.	Le cinquième des étudiants affirment avoir peu ou pas du tout développé leur conception des élèves du secondaire comme des apprenants ayant des bagages culturels et ethniques différents.	
La plupart des étudiants veulent enseigner dans le réseau scolaire québécois, mais plus du quart ont un projet professionnel différent.	Près du tiers des étudiants ont choisi l'enseignement sans comparer plusieurs professions, sans jamais remettre ce choix en question ou sans vraiment y réfléchir.	La moitié des étudiants n'ont pas expérimenté en stage une tâche d'enseignement à différents niveaux du secondaire.	
Peu importe leur projet professionnel, la moitié des étudiants veulent essayer au moins un autre emploi que l'enseignement au cours de leur carrière.	Près du tiers des étudiants ne sont pas certains que l'enseignement est un bon choix, un choix qui leur convient.	Les liens entre ce qui a été appris en formation des maîtres et ce qui a été vécu en stage ne semblent pas évidents aux yeux des étudiants.	



### **3. Description et analyse des données obtenues par les entrevues**

Les six entrevues semi-dirigées effectuées dans le cadre de notre recherche nous ont permis d'obtenir des données complétant ou approfondissant celles provenant du questionnaire d'enquête. Ces données ont été résumées pour chacun des quatre indicateurs retenus pour évaluer le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire. Ces résumés s'ajouteront à ceux tirés de l'analyse du questionnaire d'enquête pour atteindre notre deuxième objectif de recherche. Voyons dans un premier temps, pour chacun des quatre indicateurs retenus, les catégories d'informations tirées de l'analyse des entrevues faite selon L'Écuyer (1990), et les résumés de ces informations.

#### **3.1 Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation**

Rappelons que nous avons retenu les éléments suivants formant les aspirations professionnelles, selon la définition de Michel (1989) : les choix, les buts, les projets et les intérêts des étudiants.
--

Tout d'abord, l'importance des aspirations professionnelles est ressortie des entrevues par la mention des étudiants du fait que leurs motivations, dont les aspirations sont l'objet (Michel, 1989), étaient souvent le moteur leur fournissant l'énergie nécessaire pour persévérer dans leur formation universitaire de quatre ans.



[Mes raisons de choisir l'enseignement étaient] ma raison de commencer le bac et c'est pour ça que je l'ai fini, parce que par rapport à plusieurs choses qui se sont passées tout au long de mon bac, je ne suis pas certaine que j'aurais fini, que j'aurais terminé. J'aurais lâché. (E4)

Puis, les aspirations professionnelles des étudiants et leurs intérêts en général se sont avérés être fort diversifiés. En effet, malgré le fait que les étudiants interviewés étaient tous sur le point de terminer un même programme de formation en enseignement secondaire, trois cheminements de carrière anticipés ont ressortis des entrevues :

1. L'enseignement uniquement;
2. L'enseignement à court terme et un changement de carrière hâtif;
3. L'enseignement à long terme et un changement de carrière tardif.

Les autres professions intéressant les étudiants sont de tout ordre. Elles sont reliées au domaine de l'éducation, comme pour cette étudiante : « Ça peut être autant conseillère pédagogique que, conseillère, par exemple, en formation continue dans une entreprise, ou faire des plans d'apprentissages pour des gens » (E3) ou non reliées à l'éducation : « [Travailler au gouvernement fédéral ou lancer mon entreprise]; ce serait en fonction des ouvertures et en fonction de ma vie. » (E1)

Toutefois, malgré l'importance des aspirations professionnelles dans la poursuite d'une formation, et malgré la diversité de ces aspirations, les étudiants ont mentionné que des lacunes étaient présentes dans la prise en compte de leurs aspirations professionnelles au cours de leur baccalauréat.

Premièrement, ils étaient tout à fait conscients du fait que leur formation était orientée vers un seul objectif : celui de préparer des enseignants pour le système scolaire québécois. Ainsi, les étudiants croyaient ne pas être ou doutaient d'être outillés pour enseigner dans un autre milieu ou pour exercer une autre fonction dans le domaine de l'éducation :

[Mon programme d'études ne m'a pas outillée pour réaliser mon plan de carrière] parce que, admettons que je veux être soit conseillère pédagogique ou que j'ai le goût d'aller travailler sur [...] des manuels scolaires, il faut être très, très outillé sur le plan intellectuel, autant au niveau de la discipline que de la pédagogie; il faut aller encore plus loin que juste le bac. Donc, les gens qui veulent se trouver une autre avenue doivent, de toute façon, aller chercher des cours ailleurs, que ce soit en rédaction, en communication, que ce soit en perfectionnement de la didactique ou des choses comme ça. Donc, non, le bac, si quelqu'un [comme moi] décide de ne plus aller en enseignement, n'outille pas pour aller ailleurs.  
(E3)

Certains étudiants doutaient même d'être outillés pour effectuer des études supérieures : « Je ne sais pas à quel point un bac en enseignement, qui est justement très, très pratico pratique, [prépare] [...] aux études supérieures. »  
(E6)

Deuxièmement, la formation est apparue lacunaire dans la poursuite même de son propre objectif, car les étudiants ne se sentaient pas compétents pour enseigner *partout* au Québec, et ils étaient mitigés quant à leur connaissance de la réforme en cours dans le système scolaire québécois :

Mon bac ne m'a vraiment pas outillée à enseigner à l'extérieur du Québec, je pense. Bien, même, je te dirais à l'extérieur de la région [où se situe mon université] [...] parce que la diversité culturelle, ce n'est pas quelque chose qu'on vit beaucoup ici [...] puis j'ai eu un [seul] cours là-dessus. (E4)

Troisièmement, les étudiants ont soulevé le fait que les cours optionnels et d'enrichissement étaient des endroits privilégiés pour qu'une prise en compte de leurs aspirations puisse avoir lieu, mais ils ont du même coup déploré le manque de ces cours, ou le choix trop restreint de cours qui leur était offert : « [Mes aspirations n'ont été prises en compte] d'aucune façon, car je n'ai pas eu de choix de cours. Mes choix n'étaient pas des choix : il fallait que je prenne ce qui se donnait à ce moment-là. » (E2) Les étudiants ont affirmé que la prise en compte de leurs aspirations professionnelles dans leur formation avait été carrément absente, ou indirecte par le biais des sujets de travaux, qui étaient souvent libres.

Quatrièmement, les étudiants ont déclaré qu'ils auraient apprécié être mieux informés concernant les moyens de concrétiser leurs aspirations professionnelles, en enseignement ou en éducation en général. Ils ont en effet déploré le manque d'information concernant les procédures pour débiter en enseignement, les étapes typiques d'une carrière en enseignement, les façons d'avancer dans une telle carrière, les dispositions concernant la formation continue des enseignants, et les transferts de compétences possibles entre l'enseignement et d'autres professions.



Comme dernière lacune relevée par les étudiants concernant la prise en compte de leurs aspirations par leur programme d'études se trouve une critique de la nature même de leur baccalauréat, que certains trouvaient réducteur en terme d'issues professionnelles, dans le cas où ils étaient intéressés par d'autres professions de l'éducation : « Moi, ce que j'aime faire, c'est de l'éducation à un sens plus large, donc de la formation, mais tout ce qui touche de près ou de loin l'enseignement [...]. Je trouvais ça très réducteur le programme » (E3); « C'est difficile de trouver : ok, si maintenant je veux faire autre chose [qu'enseigner], comment je peux appliquer [ma formation] autrement. » (E2)

Finalement, les étudiants ont soulevé des impacts que pouvaient avoir ces lacunes relatives à la prise en compte de leurs aspirations professionnelles au cours de leur formation. Si la plupart ont affirmé que malgré tout, ils choisiraient de nouveau l'enseignement car ils jugent qu'ils apprécieront cette profession, certains ont confié qu'ils ne referaient pas le même choix à cause de leurs déceptions envers la formation reçue : « [Je ne choisirais pas de nouveau l'enseignement] parce que la formation n'est pas assez stimulante. » (E1) Notons également qu'une étudiante interviewée a soulevé le problème de l'avenue unique de formation de premier cycle en éducation, en expliquant que si son choix était à refaire, et se dirigerait vers le même baccalauréat en enseignement, faute d'autres choix pour nourrir ses aspirations professionnelles :

Bien, je choisirais de nouveau l'enseignement car il n'y a pas d'autres choix. [Il faut avoir] [...] toutes les bases qui, à mon avis, sont quand même importantes et qui peuvent s'adapter, comme je le disais, à d'autres types d'emploi reliés à l'éducation, comme les théories de l'apprentissage, mais je regrette qu'il n'y ait pas une formation en éducation qui donne ces bases-là, mais qui ne mène pas nécessairement à enseigner au secondaire. (E3)

En somme, nous pouvons résumer les informations retirées des entrevues concernant l'exigence envers les programmes de formation de prendre en compte des aspirations professionnelles des étudiants par les quatre points suivants :

- 1- Les motivations des étudiants jouent un rôle important dans la poursuite de leur projet d'études, selon eux.**
- 2- Les intérêts et aspirations professionnels des étudiants d'un même programme en enseignement secondaire sont diversifiés.**
- 3- Des lacunes existent dans la prise en compte des aspirations professionnelles des étudiants au cours de leur formation, selon eux.**
- 4- Ces lacunes dans la prise en compte des aspirations professionnelles des étudiants peuvent avoir un impact sur leur perception de leur choix professionnel/choix de formation.**

Voyons maintenant les informations obtenues concernant l'exigence envers les programmes de formation d'informer les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études.



### **3.2 Informer adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études**

Rappelons que même si l'enseignement demeure la profession reine du domaine de l'éducation (Hofstetter et Schneuwly, 2001), les choix professionnels en éducation sont variés (voir Tableau 5 en page 48). Ils ont pour principales sources les différents volets de ce domaine (administration, didactique, etc.) (Tsafak, 2004) et ses différents lieux de pratique. De plus, certaines professions sont émergentes en éducation, comme celles de formateur, de pédagogue commercial ou d'enseignant-entrepreneur, à cause des nouvelles tendances dans le domaine (Géhin, 1998; Charlon et Vermelle, 1998; Novoa, 2004).

D'abord, les six étudiants interviewés ont unanimement déclaré que les informations qu'on leur a fournies au cours de leur formation sur les différentes professions du domaine de l'éducation étaient nettement insuffisantes. Il est par ailleurs ressorti des entrevues qu'il ne semblait pas faire partie de leur plan de formation d'aborder d'autres professions que l'enseignement, car il n'y avait pas de consensus entre les étudiants concernant les autres professions qui furent abordées, et d'après leurs dires, celles qui ont été abordées l'ont le plus souvent été au hasard de discussions émergeant dans les cours.

[La profession d'auteur de matériel didactique], bien moi, il y a [une professeure qui en a parlé], parce qu'elle, elle fait [du matériel didactique], mais [on n'a] pas [parlé] beaucoup de comment tu peux arriver là, ce qu'il faut faire... Je ne sais pas [si ça m'intéresserait], justement, car je ne sais pas ce que ça implique, ce que ça demande, alors il faudrait vérifier plus.



[Chercheur en éducation, on en a parlé] [...] juste des fois, par rapport [aux] propres recherches [des professeurs], ce qu'ils faisaient, mais en dehors de ça, non. Encore une fois, pas ce qu'il faut faire... [Conseiller pédagogique], non. Ça, vraiment pas. Je l'ai vu là, je commençais à le voir en faisant des stages que ça existait premièrement... [Directeur d'école], [on l'a abordé] encore un petit peu par la bande, parce qu'on parlait beaucoup de travailler avec l'équipe-école et tout, je sais qu'il y a un directeur dans une école, mais pas plus que ça. (E6)

Outre le manque d'information concernant les diverses professions du domaine de l'éducation autres que l'enseignement, les étudiants intéressés par une ou plusieurs de ces professions ont mentionné leur malaise d'en parler ouvertement en cours de formation : « C'est un peu tabou de dire que oui, tu aimes l'éducation, mais que dans le fond tu ne veux pas du tout enseigner, que t'aimes ça mais... Écoute, moi, je commence à le dire. » (E3)

Finalement, les étudiants ont, en cours d'entrevue, fait ressortir deux conséquences qu'ils considéraient que les lacunes de leur formation concernant l'information sur les professions de l'éducation pouvaient avoir.

Premièrement, ils ont affirmé que ce manque d'information nuisait à leurs choix professionnels, car ils sentaient qu'ils auraient pu être intéressés par l'une ou l'autre des professions de l'éducation autres que l'enseignement s'ils les avaient mieux connues: « J'aurais aimé ça être informée à ce sujet-là, car il y en a peut-être [des professions] qui m'auraient intéressée » (E5); « Je pense que ça aurait été intéressant qu'[on] nous en [parle]; ça pourrait être une réalité qui nous intéresse » (E4);

On avait une idée concrète de ce qui nous attendait en sortant pour l'enseignement, si c'est ça qu'on allait faire, qu'on était sûr que c'était l'enseignement. Mais c'est ça, moi je veux peut-être faire autre chose, et je connais beaucoup d'autres étudiants qui se demandent ce qu'ils vont faire après, puis ça, il n'y a pas eu nécessairement beaucoup d'informations, comme : « Regarde, tu peux faire ça aussi avec l'enseignement, où tu peux aller là... » Ça, ça n'a pas été démontré, parce que je sais qu'il y en a plusieurs qui se cherchent. (E6)

Deuxièmement, les étudiants ont déploré qu'on ait, volontairement ou non, omis d'aborder des professions reliées à l'éducation autres que l'enseignement au cours de leur formation, car ils sont conscients que plusieurs de ces professions gravitent autour de celle d'enseignant. Le conseiller pédagogique, par exemple, ou le directeur d'école sont des acteurs du milieu éducationnel avec lesquels les enseignants doivent travailler. Ignorer le rôle de ces professionnels, ignorer leurs tâches et, dans le cas de certains étudiants, ignorer même leur existence peut nuire au travail de l'enseignant qui, selon le MELS (2001), doit développer entre autres les compétences de :

1. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves, en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école;
2. Travailler, de concert avec les membres de l'équipe pédagogique, à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation en fonction des élèves concernés.

Nous avons résumé les informations retirées des entrevues concernant l'exigence envers les programmes de formation des maîtres d'informer



adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent en éducation. Ainsi, selon les étudiants :

- 5- Les informations fournies en cours de formation concernant les diverses professions de l'éducation sont insuffisantes.**
- 6- Il n'y a pas, en cours de formation, d'ouverture à la discussion concernant un potentiel intérêt envers des professions de l'éducation autres que l'enseignement.**
- 7- Les lacunes dans les informations transmises aux étudiants concernant les diverses professions de l'éducation peuvent avoir un impact négatif sur les choix professionnels des étudiants.**
- 8- Ces lacunes dans les informations transmises aux étudiants concernant les diverses professions de l'éducation peuvent avoir un impact négatif sur le développement de certaines des compétences des enseignants requises par le MELs (2001).**

Voyons maintenant les informations obtenues concernant l'exigence envers les programmes de formation d'informer les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice des professions reliées à leur domaine d'études.



### 3.3 Informer adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études

Rappelons que tel que présenté à la Figure 1, nous avons résumé les conditions réelles d'exercice de la profession reine du domaine de l'éducation, soit l'enseignement (Hofstetter et Schneuwly, 2001), aux suivantes :

- Emplois précaires, lieux de travail instables et tâches assignées difficiles pour les nouveaux enseignants;
- Défi de la pratique de la différenciation en contexte d'intégration;
- Incomplétude de la formation et apprentissage par expériences;
- Rôles professionnels multiples et nécessité de la réflexivité.

L'exercice de l'enseignement est également marqué par une vision professionnelle à court terme (Lortie, 1975; Huberman, 1989; Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers*, 2004; Tardif et Lessard, 2004).

Tout d'abord, les étudiants étaient conscients du fait que leur baccalauréat en *enseignement secondaire* devait principalement les mettre au fait des conditions réelles d'exercice de la profession enseignante au Québec. Toutefois, l'analyse des entrevues a permis de noter, encore une fois, des lacunes dans les informations qui leur ont été transmises à ce sujet en cours de formation.

Premièrement, les problèmes de recrutement des enseignants semblent avoir été abordés de façon partielle, c'est-à-dire concernant la région où les étudiants ont reçu leur formation exclusivement. C'est ce qui expliquerait que les étudiants aient affirmé savoir qu'il y a des manques dans cette région, mais qu'ils avaient des connaissances contradictoires, erronées ou n'avaient pas de connaissances concernant les besoins en personnel enseignant à l'extérieur de la région de leur université, et qu'ainsi ils aient prétendu qu'ailleurs, « c'est saturé » (E1) d'enseignants, « il y a une pénurie » (E5), ou encore : « Je ne sais pas pour l'extérieur » (E6); « Je ne connais pas les régions où il manque de gens. » (E4)

Deuxièmement, au sujet du problème majeur de rétention des nouveaux enseignants auquel font face les gestionnaires du système scolaire ici et ailleurs, problème qui concerne en première ligne les finissants en enseignement, les étudiants avaient des connaissances inégales. Nous présumons alors que les informations qui leur ont été transmises à ce sujet pendant leur formation l'ont été de façon insuffisamment structurée ou consistante, de sorte que certains étudiants se sentent connaisseurs : « [Je sais] qu'au bout de cinq ans, c'est rare qu'il y en a [des nouveaux enseignants] qui continuent. Beaucoup lâchent » (E5); « [Je sais] que les jeunes enseignants quittent après cinq ans environ » (E1), et d'autres ne se sentent pas du tout connaisseurs : « Je ne suis pas au courant » (E2); « Ça ne me dit rien. » (E4)

Troisièmement, les informations à propos de la réforme en cours dans les écoles du système scolaire québécois semblent aussi avoir été transmises d'une façon insuffisamment structurée ou consistante, de sorte que certains étudiants se sentent très connaisseurs par rapport à cette réforme, et d'autres, ayant suivi le même programme de formation, ne se sentent pas connaisseurs:

J'ai l'impression de ne pas du tout connaître les enjeux de la réforme scolaire actuelle dans le système scolaire québécois parce que [ça n'a] pas [été] abordé, parce que les gens au Ministère ne savent même pas, eux autres, où ils s'en vont. C'est sûr que [...] les professeurs ne savent pas à l'université où ils s'en vont eux autres non plus si les gens du Ministère ne le savent pas. (E1)

« C'est vraiment inacceptable, surtout que la réforme, en plus, elle commence. [...] Je ne suis vraiment pas outillée. » (E4)

L'analyse des entrevues a donc permis de ressortir des manques à palier ou des améliorations à apporter dans les informations données pendant la formation concernant les conditions réelles d'exercice de la pratique enseignante au Québec. Cela dit, en dépit de ces lacunes, le principal oubli dans les informations transmises à propos des conditions réelles d'exercice des professions reliées à l'éducation est la mention même de l'exercice possible des professions émergentes en éducation. Nous avons déjà souligné le fait que les étudiants interviewés considéraient insuffisantes les informations qui leur avaient été fournies concernant les professions de l'éducation autres que l'enseignement, ce qu'ils déploraient, car ils



craignaient que cela nuise à leurs choix professionnels ainsi qu'au développement de certaines de leurs compétences d'enseignants. Il n'est donc pas étonnant que notre analyse des entrevues fasse également ressortir le fait que ces étudiants affirment ne pas avoir été informés de l'existence de professions émergentes en éducation, et encore moins de leurs conditions d'exercice, ce qui va directement à l'encontre d'une des exigences envers un programme de formation pour favoriser la satisfaction professionnelle (Michel, 1989; Marso et Pigge, 1992; Lemire, 1995; De Jesus et Paixao, 1996; Hammerness, 2000; Sultana, 2002; Inman et Marlow, 2004).

Toutefois, il n'y a pas que des aspects négatifs qui ont émergé des entrevues relativement à cette exigence d'information concernant les conditions réelles d'exercice des professions de l'éducation. En effet, la grande majorité des étudiants rencontrés (5 sur 6) ont affirmé avoir trouvé leur formation pratique, soit les quatre stages effectués, fort aidante pour connaître les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec. Plus particulièrement, les stages ont parfois été jugés très enrichissants à propos des réelles conditions de pratique d'un nouvel enseignant au Québec :

[On a parlé des difficultés propres aux nouveaux enseignants] dans le cadre de mon stage, dans les analyses réflexives. Mais ça c'est moi qui le faisais alors... Moi je le voyais... Mais c'est sûr que mon superviseur de stage m'en parlait. (E1)

[Mes connaissances par rapport à la réalité d'un nouvel enseignant], ce n'est pas par ma formation [théorique] que j'ai eu ça. Disons qu'on évite volontairement, je pense, de nous

en parler pour ne pas nous décourager en partant. C'est plus en stage que j'ai pris conscience de ça, [...] en côtoyant d'autres professeurs dans le milieu, c'est certain qu'on en jase. (E5)

De plus, cette formation pratique a parfois permis de mieux définir le plan professionnel des étudiants :

Mon stage 1, je l'ai fait dans une école privée et je me suis rendue compte que je ne veux jamais enseigner dans une école privée. Après ça, j'ai fait mes stages 2 et 4 avec un de mes anciens enseignants, qui est un excellent, excellent prof [...]. Je me suis rendue compte que c'est ça que je voulais faire toute ma vie. (E4)

« J'ai eu quatre stages vraiment exceptionnels. J'ai été super chanceuse, j'ai *trippé* dans tous les stages, j'ai eu d'excellents enseignants associés. [...] C'est sûr que ça m'a donné le goût, justement, d'enseigner, de faire ça longtemps. » (E5)

Finalement, bien que les stages aient été généralement appréciés comme lieux privilégiés d'information relative à l'exercice de la profession enseignante au Québec, les étudiants interviewés ont tous plaidé en faveur d'une formation pratique plus ouverte.

D'abord, certains étudiants étant potentiellement attirés par diverses professions de l'éducation (voir section 3.2 en page 157), il est certain que d'effectuer un ou des stages avec différents professionnels du domaine de l'éducation ou dans différents lieux d'exercice de ces professions paraissait intéressant à leurs yeux. Ils affirment qu'ils auraient eu, par ces stages, la

chance d'en savoir plus sur ces professions, de confirmer ou d'infirmer leurs intérêts, d'élargir leur réseau de contacts professionnels, ou d'acquérir de l'expérience.

Puis, d'autres étudiants ont aussi souligné que sans être nécessairement attirés de prime abord vers d'autres professions de l'éducation que l'enseignement dans le réseau scolaire québécois, la simple curiosité envers une de ces professions pouvait parfois leur donner envie d'effectuer un ou des stages dans ce milieu. Les étudiants ont en effet démontré en entrevue une soif de connaissances envers les différents milieux et agents reliés au domaine de l'éducation qui justifiaient aussi, selon eux, l'ouverture de leur formation pratique.

Les étudiants ont finalement noté qu'une plus grande ouverture de leur formation pratique aurait été bénéfique au développement de leurs compétences générales d'enseignants. En effet, selon eux, des stages effectués dans différents milieux et avec différents agents du domaine de l'éducation auraient pu être enrichissants pour les futurs enseignants qu'ils sont, car ils auraient pu y acquérir des connaissances et des compétences nouvelles, originales, non conventionnelles, etc., qui sauraient leur être utiles dans leur future profession, comme l'expliquent ces étudiants : « L'expérience [d'enseignement à l'international] peut être enrichissante pour découvrir d'autres méthodes d'enseignement » (E3); « [Travailler avec un auteur de matériel didactique m'aurait intéressée] à cause du contexte de la réforme



qui exige de changer le matériel utilisé » (E4); « [Travailler avec un enseignant qui a fondé une école m'aurait permis de] découvrir une autre philosophie de l'éducation que celle qui prévaut dans le système scolaire actuel. »(E6)

Nous résumons ainsi les données issues de l'analyse des entrevues par rapport à l'exigence envers les programmes de formation des maîtres d'informer les étudiants relativement aux conditions réelles d'exercice des professions de l'éducation:

- 1- Les problèmes de recrutement et de rétention des enseignants, ainsi que les enjeux de la réforme en cours dans le système scolaire québécois, ont été abordés de façon partielle, insuffisamment structurée ou inconsistante pendant la formation.**
- 2- L'exercice possible des professions émergentes en éducation a été totalement esquivé pendant la formation.**
- 3- La formation pratique reçue a été utile pour connaître les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec, en particulier celles des nouveaux enseignants.**
- 4- La formation pratique a parfois permis de mieux définir son plan professionnel.**
- 5- La formation pratique devrait être plus ouverte, de sorte que les étudiants intéressés par d'autres professions de l'éducation puissent en savoir plus sur ces professions,**



**confirmer ou infirmer leurs intérêts, élargir leur réseau de contacts professionnels, ou acquérir de l'expérience.**

**6- La formation pratique devrait être plus ouverte, pour satisfaire la curiosité de certains étudiants envers une ou plusieurs professions de l'éducation.**

**7- La formation pratique devrait être plus ouverte, pour optimiser le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants.**

Reste maintenant à faire ressortir les classements d'informations provenant de l'analyse des entrevues à propos de la dernière exigence envers les programmes de formation pour favoriser la satisfaction au travail, soit celle d'aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants.

### **3.4 Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants**

Rappelons que les modalités d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants sont variées, comme indiqué au Tableau 6 à la page 64. Elles comprennent, entre autres, la distribution directe de matériel, les diverses formes de mentorat et de services électroniques, et les ateliers thématiques (Nagy et Wang, 2006 ; Bergevin et Martineau, 2007 ; CNIPE, En ligne).

D'abord, notons que nous ne voulons aucunement prétendre que l'université d'où proviennent les étudiants interviewés n'offre aucune aide à

l'insertion professionnelle. Au contraire, tel que mentionné en page 127, cette université détient un *Service d'emploi* auquel les étudiants ont accès pendant et après leurs études. Des services variés y sont offerts: information sur la rédaction du curriculum vitae, les lettres de présentation, les entrevues de sélection, les stratégies de recherche d'emploi; affichage d'offres d'emploi ; activités de recrutement ; stands et rencontres d'information avec des employeurs. Or, de toute évidence, ou les étudiants que nous avons interviewés ignoraient l'existence de ce service, ou ils auraient apprécié qu'il leur soit directement offert pendant leur cheminement de formation.

En effet, l'analyse des entrevues a permis de déceler une absence de connaissance concernant le sujet global de l'aide offerte par l'université pour les jeunes enseignants en phase d'insertion professionnelle, car les étudiants interviewés étaient incertains à savoir si leur université leur offrirait de l'aide ou non: « Il n'y en a pas [d'aide à l'insertion professionnelle de la part de l'université]. Aucune, zéro. Je ne pense pas. S'il y a quelque chose, je n'ai jamais été informée » (E4); « Y a-t-il un programme d'aide pour les nouveaux enseignants? Bien, non, je ne penserais pas » (E5); « Je n'ai pas entendu parlé de programme, de soutien. Ça c'est une question que je me posais : est-ce que je vais pouvoir continuer d'aller à la didacthèque? » (E6).

Les étudiants ont jugé que cette absence de connaissance concernant l'insertion professionnelle ne comblait pas certains de leurs besoins. Ils ont effectivement souligné qu'ils auraient bénéficié de renseignements sur les



procédures à suivre pour pénétrer le milieu de l'enseignement, comme les normes de rédaction du CV, les démarches de recherche d'emploi, le déroulement des entrevues, etc. : « La chose que j'aurais aimée qu'ils fassent à [l'université], c'est un cours sur comment se présenter en entrevue, comment faire son CV, comment se présenter aux directeurs d'école. Ça, j'aurais apprécié » (E1); « J'ai été obligée d'avoir des bribes d'informations pour savoir comment postuler à la commission scolaire, comment les entrevues fonctionnaient... J'aurais aimé le savoir. » (E3) Certains étudiants ont également mentionné qu'ils auraient apprécié la mise en place d'un certain service d'accompagnement de la part de l'université :

J'apprécierais un minimum de mentorat, de soutien pour que je puisse me rendre au bout du processus. [...] Mais je n'ai aucune idée de l'aide que je vais avoir de la part de l'[université]. Je ne suis même pas au courant. (E3)

Ajoutons en terminant que, malgré que les étudiants aient identifié des besoins en matière d'aide à l'insertion professionnelle qu'ils auraient aimé que leur université participent à combler, notamment en fournissant des renseignements sur les procédures à suivre pour pénétrer le milieu de l'enseignement (ou en indiquant aux étudiants où aller chercher ces renseignements, comme au *Service d'emploi* existant), ils ne croyaient pas qu'il était du devoir de l'université de jouer un rôle dans leur insertion professionnelle. Ils ont vu juste, car rappelons que selon la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2006), les mécanismes d'insertion professionnelle en enseignement relèvent officiellement des commissions scolaires. « Je sais que ça ne relève pas d'eux autres [à



l'université], mais j'apprécierais un minimum de mentorat » (E3); « Je ne crois pas que ce serait de leur ressort [à l'université] [de m'aider lors de mon insertion professionnelle] » (E5).

En résumé, concernant l'exigence envers les programmes de formation d'aider lors de la phase d'insertion professionnelle, les étudiants interviewés avaient à dire ceci :

- 1- Il y a une absence d'information en cours de formation concernant l'aide offerte ou non par l'université aux enseignants en insertion professionnelle (qui s'avère en fait être une lacune dans la communication de l'information existante).**
- 2- Cette absence d'information (ou de communication de l'information) contribue à ce que les besoins des étudiants en matière de renseignements concernant les procédures d'insertion du milieu enseignant ne soient pas comblés.**
- 3- Les étudiants savent que l'université n'a pas le devoir officiel de leur offrir de l'aide lors de leur insertion professionnelle, bien que cette aide (ou la connaissance de l'aide existante) serait appréciée.**

Nous avons analysé les données issues des entrevues en décrivant les catégories d'informations formées en lien avec les indicateurs retenus pour notre recherche, selon la méthode d'analyse de contenu de l'Écuyer

(1990). Puis, nous les avons résumées chaque fois par un nombre restreint de propositions, que l'on retrouve dans le Tableau 17. En joignant, dans la discussion qui suit, ces propositions à celles provenant de l'analyse du questionnaire d'enquête (voir Tableau 16 en page 150), nous pourrons compléter l'évaluation de l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire, et ainsi atteindre notre deuxième objectif de recherche.



Tableau 17

**Résumé des informations tirées de l'analyse des entrevues  
concernant les quatre indicateurs retenus**

<b>Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation</b>	<b>Informier adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études</b>	<b>Informier adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études</b>	<b>Aider lors de la phase d'insertion professionnelle des étudiants</b>
Les motivations des étudiants jouent un rôle important dans la poursuite de leur projet d'études.	Les informations fournies en cours de formation concernant les diverses professions de l'éducation sont insuffisantes.	Les problèmes de recrutement et de rétention des enseignants, et les enjeux de la réforme en cours dans le système scolaire québécois, ont été abordés de façon partielle, insuffisamment structurée ou inconsistante pendant la formation.	Il y a une absence d'information (de communication de l'information) en cours de formation concernant l'aide offerte ou non par l'université aux enseignants en insertion professionnelle.
Les intérêts et aspirations professionnels des étudiants d'un même programme en enseignement secondaire sont diversifiés.	Il n'y a pas, en cours de formation, d'ouverture à la discussion concernant un potentiel intérêt envers des professions de l'éducation autres que l'enseignement.	L'exercice possible des professions émergentes en éducation a été totalement esquivé pendant la formation.	Cette absence d'information contribue à ce que les besoins des étudiants en matière de renseignements concernant les procédures d'insertion du milieu enseignant ne soient pas comblés.
Des lacunes existent dans la prise en compte des aspirations professionnelles des étudiants au cours de leur formation.	Les lacunes dans les informations transmises aux étudiants concernant les diverses professions de l'éducation peuvent avoir un impact négatif sur les choix professionnels des étudiants.	La formation pratique reçue a été utile pour connaître les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec, en particulier celles des nouveaux enseignants.	Les étudiants savent que l'université n'a pas le devoir officiel de leur offrir de l'aide lors de leur insertion professionnelle, bien que cette aide, ou la connaissance de l'aide existante, serait appréciée.
Ces lacunes dans la prise en compte des aspirations professionnelles des étudiants peuvent avoir un impact sur leur perception de leur choix professionnel/ choix de formation.	Ces lacunes dans les informations transmises aux étudiants concernant les diverses professions de l'éducation peuvent avoir un impact négatif sur le développement de certaines compétences des enseignants requises par le MELS (2001).	La formation pratique a parfois permis de mieux définir son plan professionnel.	
		La formation pratique devrait être plus ouverte, de sorte que les étudiants intéressés par d'autres professions de l'éducation puissent en savoir plus sur ces professions, confirmer ou infirmer leurs intérêts, élargir leur réseau de contacts professionnels, ou d'acquérir de l'expérience.	
		La formation pratique devrait être plus ouverte, pour satisfaire la curiosité de certains étudiants envers une ou plusieurs professions de l'éducation.	
		La formation pratique devrait être plus ouverte, pour optimiser le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants.	

***Discussion***

*Ecarquiller les yeux n'a jamais amélioré le regard...  
et les fermer non plus (Louis Casamayor, La Mystification [1977]).*

Ce chapitre met en relation les résultats et analyses présentés au chapitre précédant avec les informations contenues dans le cadre théorique de notre recherche. Il est divisé en quatre sections.

Premièrement, nous interprétons les résultats issus de l'analyse documentaire à l'aide du cadre théorique de notre recherche et des résultats provenant du questionnaire administré et des entrevues effectuées. Nous déterminons ainsi dans quelle mesure le volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègre des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants et atteignons notre premier objectif de recherche. Puis, à la lumière des constats faits, nous formulons des recommandations pour améliorer le volet conceptuel du curriculum en question en lien avec la favorisation de la satisfaction professionnelle.

Deuxièmement, nous combinons les résultats provenant du questionnaire d'enquête et des entrevues. Nous les interprétons en tirant trois observations principales, pour atteindre le deuxième objectif de notre recherche. Rappelons que cet objectif est d'évaluer dans quelle mesure l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants, telle que vécue par les étudiants en enseignement secondaire d'une université en particulier, se fait dans le volet opérationnel du curriculum



québécois de formation des maîtres du secondaire. Ensuite, à la lumière des constats faits, nous formulons des recommandations pour améliorer le volet opérationnel du curriculum en question, toujours en lien avec la favorisation de la satisfaction professionnelle.

Troisièmement, l'atteinte de nos deux objectifs et leur mise en relation nous permettent de répondre à notre question de recherche, à savoir : **Dans quelle mesure certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègrent-ils des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants?**

Finalement, nous exposons les questions qui demeurent en suspens ou qui ont surgi à la suite des conclusions tirées de notre recherche, questions qui seraient intéressantes à traiter dans d'éventuelles recherches.

## **1. Intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans le volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire**

### **1.1 Absence des indicateurs de la satisfaction professionnelle au deuxième niveau curriculaire et conséquences sur les niveaux subordonnés**

L'analyse des données provenant de l'analyse documentaire nous permet de ressortir que dès le deuxième niveau curriculaire, donc dès les orientations données aux programmes par le MELS via le CAPFE, des lacunes sont présentes.

En effet, les indicateurs de la satisfaction professionnelle (voir Tableau 4 en page 41), pourtant reliés logiquement à la mission de l'université québécoise (voir Tableau 1 en page 16 et Figure 4 en page 135), ne se retrouvent pas dans les orientations prescrites, ou s'y retrouvent partiellement dans le cas d'une seule. Le fait est que les orientations données aux programmes en enseignement par le CAPFE sont reliés à l'enseignement uniquement, et axé sur son exercice dans le réseau scolaire québécois, indépendamment de la diversité des aspirations professionnelles des étudiants démontrée entre autres par Lortie (1975), Huberman (1989), Sultana (2002), Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004), et confirmée par l'analyse des résultats du PEBES\_2 utilisé dans notre recherche et des entrevues effectuées pour cette dernière.

Nous présumons que l'exigence sociale et économique de former des enseignants pour le réseau scolaire du Québec l'a emporté sur celle de favoriser la satisfaction professionnelle lorsque est venu le temps d'établir les orientations des programmes québécois de formation des maîtres. Peut-être que les ressources présentes permettent difficilement ou ne permettent pas, en cours de formation, la prise en compte des multiples aspirations professionnelles des étudiants, et l'information relative aux diverses professions de l'éducation et à leur exercice. Peut-être aussi que les exigences relatives à la satisfaction professionnelle (voir Tableau 4 en page 41) sont méconnues des décideurs concernés par les orientations des programmes québécois de formation des maîtres.

Toujours est-il que ces lacunes existent, et il n'est pas étonnant qu'elles se répètent dans les niveaux curriculaires hiérarchiquement inférieurs (les objectifs spécifiques de chaque programme et leur plan de formation respectif), puisque ce sont les niveaux supérieurs qui dictent le contenu des niveaux qui leur sont subordonnés (Goulet, 1976, 1986).

## 1.2 Constats reliés au premier objectif de notre recherche

**Premier objectif :** Évaluer dans quelle mesure la mission et les objectifs des différentes instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire<sup>13</sup> intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants.

<sup>13</sup> Le MELS; le CAPFE; les universités québécoises



L'interprétation des données provenant de l'analyse documentaire en lien avec les informations issues de la littérature nous permet donc de juger l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans le volet conceptuel du curriculum évalué comme étant lacunaire. Les trois constats suivants peuvent être faits :

- 1- Le volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègre des éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans sa mission.**
- 2- Le volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire n'intègre pas assez spécifiquement d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans ses orientations, de sorte que les objectifs de ses programmes et, possiblement, leur plan de formation respectif, ne traitent pas ou que partiellement de l'exigence d'informer les étudiants relativement aux conditions réelles d'exercice des professions de l'éducation, de les informer de ces choix concernant les diverses professions de l'éducation, de les aider lors de la phase d'insertion professionnelle, et de prendre en compte leurs aspirations professionnelles afin qu'elles puissent influencer leur formation.**



3- Le volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire est dans son ensemble cohérent avec l'exigence des programmes de développer les 12 compétences professionnelles des enseignants énoncées par le MELS, exigence donnée par le CAPFE et qui se répercute dans les objectifs des programmes et, assurément, dans leur plan de formation respectif. Cette exigence est reliée à la nature professionnalisante de la formation des maîtres. Toutefois, cette nature diverge de la mission de l'université en ce qu'elle restreint la visée des programmes à une formation axée sur une seule profession de l'éducation, alors qu'aucune autre formation de premier cycle universitaire n'existe au Québec en éducation. Or, il est possible que des étudiants se retrouvent dans un tel programme avec un projet professionnel autre que l'enseignement dans le réseau scolaire, à court ou à long terme. D'après notre étude, cela est le cas au Québec, et d'après Lortie (1975), Huberman (1989), Sultana (2002), et Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004), cela se produit/s'est produit ailleurs. C'est donc la nature même des programmes de formation des maîtres qui diverge de la mission de l'université de contribuer à la satisfaction professionnelle, dans le cas où un individu serait intéressé à œuvrer en éducation dans une autre profession que l'enseignement, ou à enseigner



**dans un autre milieu que les écoles subventionnées par le gouvernement du Québec.**

### **1.3 Axes d'amélioration du volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec les exigences pour favoriser la satisfaction professionnelle**

Si tous les étudiants en enseignement avaient pour aspiration professionnelle l'enseignement dans le réseau scolaire québécois, l'exigence du CAPFE de développer les compétences professionnelles des enseignants selon le MELS comblerait les besoins en information concernant l'exercice de cette seule profession de l'éducation. L'unique aspiration des étudiants serait forcément prise en compte également. Il ne resterait qu'à inclure dans les orientations données à la formation des maîtres par le CAPFE l'exigence d'informer les étudiants quant aux autres possibilités de carrière en éducation et quant à l'aide offerte pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Or, les aspirations professionnelles des étudiants sont diversifiées. Selon les résultats du PEBES\_2, plus du quart des finissants en enseignement secondaire au Québec, soit 25.9%, ont un projet professionnel autre que l'enseignement dans le réseau scolaire québécois (voir page 139). Ces données rejoignent les conclusions de Lortie (1975), Huberman (1989), Sultana (2002), et Moore Johnson et *The Project on the next generation of teachers* (2004) sur le sujet. C'est pourquoi l'inclusion de l'exigence



d'information quant aux divers choix professionnels en éducation et à l'aide existant pour l'insertion dans le milieu enseignant ne suffirait pas à ce que le volet conceptuel du curriculum évalué favorise pleinement la satisfaction professionnelle des enseignants.

Pour y arriver, les orientations des programmes québécois de formation des maîtres du secondaire doivent prescrire clairement tous les éléments reliés aux exigences envers les programmes de formation pour favoriser la satisfaction au travail (voir Tableau 4 en page 41).

Ils doivent ainsi prendre en compte les aspirations des étudiants, dans une mesure proportionnelle à leur importance, sachant que plus du quart des étudiants ont un projet professionnel autre que l'enseignement dans le réseau scolaire du Québec. Ils doivent, parallèlement à cette prise en compte des diverses aspirations des étudiants, informer ces derniers des professions de l'éducation et des conditions de leur exercice. Ils doivent finalement inclure dans les programmes une information structurée de l'aide existant en insertion professionnelle, sinon offrir eux-mêmes des mécanismes d'aide (voir Tableau 6 en page 64).

Cette inclusion en amont guiderait les universités dans l'énonciation des objectifs de leurs programmes de formation des maîtres et en aval, le contenu des plans de formation de ces programmes ne pourrait qu'en être influencé.

Le Tableau 18 résume les propositions émergeant des constats de notre recherche pour que le volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire favorise davantage la satisfaction professionnelle des enseignants.

Tableau 18

Axes d'amélioration du volet conceptuel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire

***Pour favoriser pleinement la satisfaction professionnelle des enseignants, le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire devrait, dans son volet conceptuel...***

Prendre en compte les diverses aspirations professionnelles des étudiants, dans une mesure proportionnelle à leur importance.

Parallèlement à la prise en compte des diverses aspirations des étudiants, informer ces derniers des professions de l'éducation et des conditions de leur exercice.

Inclure dans les programmes une information structurée de l'aide existant en insertion professionnelle, sinon offrir lui-même des mécanismes d'aide.

## **2. Intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire**

### **2.1 Diversité des aspirations professionnelles des étudiants et besoin d'information concernant les diverses options professionnelles en éducation**

Premièrement, nous observons à la lumière de l'analyse des résultats du PEBES\_2 que les étudiants en enseignement secondaire, bien que majoritairement intéressés à enseigner dans le réseau scolaire québécois, sont loin d'avoir tous ce plan de carrière en tête. Les résultats du

questionnaire montrent en effet que plus d'un étudiant sur quatre (25.9%) a un projet professionnel différent, la plupart du temps relié au domaine de l'éducation. L'analyse des entrevues menées auprès de 6 étudiants d'une même université est allée dans le même sens, alors que trois cheminements de carrière sont ressortis : l'enseignement uniquement, l'enseignement à court terme suivi d'un changement hâtif de carrière, et l'enseignement à long terme avec en perspective un changement de carrière plus tardif. Nous ne pouvons corroborer les conclusions auxquelles étaient arrivés Lortie (1975), Huberman (1989) et Sultana (2001), à savoir que la majorité des enseignants ne prévoient pas enseigner toute leur vie ou aimeraient changer de carrière. Par contre, nous pouvons affirmer que les finissants en enseignement secondaire ayant participé à notre recherche (PEBES\_2 et entrevues) ont des aspirations professionnelles diverses et que :

- S'ils désirent travailler en éducation, ils ne veulent pas tous enseigner ;
- S'ils désirent enseigner, ils ne veulent pas tous le faire dans le système scolaire du Québec ;
- Qu'ils veuillent enseigner dans le système scolaire du Québec ou non, ils sont ouverts (50.6%) à essayer au moins un autre emploi au cours de leur carrière.

Leur engagement envers l'enseignement est donc fragile, et ceci rejoint l'idée générale ressortie des conclusions de Lortie (1975), Huberman (1989) et Sultana (2002). Comment expliquer alors leur choix d'avoir suivi une



formation de quatre ans en enseignement ? Nous ne pouvons répondre à cette question que partiellement. Nous savons que plusieurs volets de l'éducation les ont attirés vers cette formation. Nous savons également qu'elle est la seule formation de premier cycle universitaire reliée directement au domaine de l'éducation dans la plupart des pays industrialisés (Hofstetter et Schneuwly, 2001).

Deuxièmement, il est intéressant de noter que d'après l'analyse des résultats provenant des entrevues réalisées dans le cadre de notre recherche, les aspirations professionnelles des étudiants sont influencées par leurs connaissances. Le fait est que les étudiants que nous avons interviewés ont démontré une grande curiosité envers toutes les professions de l'éducation gravitant autour de celle d'enseignant. Cette curiosité était alimentée par leur désir d'occuper un de ces postes ou par leur compréhension du fait que l'enseignant compétent doit travailler avec plusieurs agents du milieu éducationnel (MELS, 2001). Or, les étudiants ont souligné que leur choix professionnel pourrait se modifier s'ils en savaient davantage sur les diverses options qui s'offrent à eux en éducation, comme si leurs aspirations actuelles étaient tributaires de leurs connaissances actuelles.

Troisièmement, soulignons que si la majorité des étudiants en enseignement secondaire au Québec désirent bel et bien enseigner, ce choix n'est pas toujours clair ou réfléchi. D'après les résultats du PEBES\_2, plus

du quart d'entre eux (27.8%) ont choisi d'aller vers l'enseignement sans vraiment soupeser ce choix, c'est-à-dire sans comparer diverses professions entre elles, sans remettre leur choix en question ou sans vraiment y penser. Ils sont également près de la même proportion d'étudiants (27%) à ne pas être certains que leur choix d'aller en enseignement est le bon, qu'il leur convient. Ceci rejoint l'hypothèse énoncée par Lortie (1975) pour expliquer le manque de vision à long terme des enseignants. Il soulignait que l'enseignement étant une des professions les plus accessibles, les plus visibles pour tous dès l'enfance, elle pouvait sembler être un choix de carrière normal pour lequel aucune réflexion poussée n'est nécessaire.

La diversité des aspirations professionnelles des étudiants en enseignement secondaire au Québec est donc bien réelle, tout comme l'importance de leurs connaissances pour clarifier ces aspirations et faire des choix réfléchis. Il est donc déplorable de constater que leurs aspirations ne sont pas prises en compte par leur programme d'études et que ces étudiants sont mal informés en ce qui concerne les diverses options professionnelles en éducation.

En effet, si nous considérons premièrement l'aspiration majoritaire qui est d'enseigner dans le système scolaire du Québec, les résultats de notre recherche indiquent qu'elle est prise en compte, oui, puisque le programme lui est entièrement dédié, mais des lacunes existent dans les informations transmises sur cette profession. Ainsi, près du tiers des étudiants (27.8%) se

sentent mal informés par rapport à certains aspects de l'enseignement au Québec, dont les enjeux de la réforme scolaire en cours. Ceci rejoint des conclusions de recherches reliées à l'enjeu majeur qu'est l'intégration scolaire, à savoir que les enseignants se sentent mal préparés à y faire face (Dufour, 2006 ; Bélanger, 2004). Puis, la moitié des étudiants n'ont pas expérimenté en stage l'enseignement à divers niveaux du secondaire, une condition d'enseignement pourtant fréquente chez les nouvelles recrues (Krakow, 2005 ; Sauvé, 2005a).

Si nous considérons ensuite les autres aspirations des étudiants, rien n'indique dans nos entrevues qu'elles ont été prises en compte dans le plan de formation de l'université choisie. Pourtant, son volet conceptuel indiquait pour les étudiants la possibilité de prendre en compte leurs intérêts et buts via des cours optionnels et d'enrichissement. Toutefois, ces cours sont, aux dires des étudiants, trop peu nombreux et les choix, trop restreints. Nous ne pouvons cependant affirmer qu'il en est de même pour le vécu de tous les étudiants dans leur programme respectif.

Nous constatons par ailleurs qu'il est dangereux pour un programme de formation de laisser de côté les aspirations professionnelles de plus du quart de ses étudiants, sachant qu'elles sont le moteur de leur persévérance scolaire, selon les étudiants interviewés, puisqu'elles sont l'objet de leur motivation (Michel, 1989). De plus, sachant que ces aspirations risquent d'être modifiées au fur et à mesure que les étudiants apprendront les réalités



des conditions d'exercice de l'enseignement (Lortie, 1975) ainsi que l'existence et les conditions d'exercice d'autres professions de l'éducation, une introduction à ces diverses professions et à leurs conditions d'exercice à même le programme de formation des maîtres favoriserait la réflexion des étudiants. Ils seraient ainsi plus aptes à faire des choix éclairés et à devenir des déterministes (Lemire, 1995), ce qui favoriserait davantage leur satisfaction future au travail. En ce sens, notre recherche rejoint les recommandations de Michel (1989), Lemire (1995), De Jesus et Paixao (1996), Hammerness (2000), Sultana (2002), et Inman et Marlow (2004), à savoir que le programme de formation devrait tenir compte des aspirations professionnelles des étudiants ainsi que les informer des divers choix d'emplois qui s'offrent à eux dans leur domaine d'études, et des conditions d'exercice de ces emplois, pour favoriser leur satisfaction future au travail.

## **2.2 Importance et appréciation de la formation pratique**

Outre nos constatations relatives aux aspirations professionnelles des étudiants, nous observons que la formation pratique qu'ils ont reçue a été très profitable pour connaître en gros les conditions d'exercice de l'enseignement au Québec. En effet, les finissants en enseignement secondaire au Québec ont presque tous (90.9%) expérimenté la quête professionnelle et la nécessité de la réflexivité qui caractérisent l'enseignement. Ils ont aussi été nombreux à expérimenter la pratique de la différenciation pédagogique (86.6%) et les difficultés des tâches des nouveaux enseignants (72.2%), même s'ils se disent plus ou moins bien

informés sur les enjeux de la réforme, dont fait partie la pratique de la différenciation (MEQ, 2003a), et même si seulement la moitié d'entre eux a enseigné à divers niveaux du secondaire, condition d'exercice fréquente pour les nouveaux enseignants (Sauvé, 2005a ; Krakow, 2005).

Cette importance de la formation pratique converge vers l'idée que l'enseignement est une profession qui nécessite une grande part d'apprentissage dans l'action, comme la plupart des professions d'ailleurs (Sauvé, 2005b). Cependant, comme la majorité des étudiants (72.2%) n'ont pas eu l'impression que leur formation pratique avait des liens explicites avec leur formation théorique, peut-être cette nécessité d'apprendre dans l'action n'est pas assez bien expliquée en cours de formation, ou peut-être la théorie reçue est trop éloignée de la réalité des conditions réelles d'exercice de l'enseignement dans le réseau scolaire du Québec.

Notons finalement que les étudiants interviewés ont trouvé cette formation pratique si enrichissante que, conformément à leurs diverses aspirations professionnelles, ils ont tous manifesté un désir de la voir s'ouvrir à d'autres professions de l'éducation ou d'autres milieux d'enseignement que le réseau scolaire québécois.

### **2.3 Défis de la communication intra-universitaire**

Nous observons finalement que d'après l'analyse des entrevues menées, les étudiants ont un grand besoin d'information quant à leur

insertion professionnelle. Ils ressentent le besoin d'être guidés, accompagnés ou informés de diverses façons, et leur satisfaction professionnelle future sera d'ailleurs influencée par l'aide reçue en ce sens (Bédard, 2000 ; Trubowitz, 2004; Nagy et Wang, 2006). Dans le cas de l'université choisie, il apparaît que des mécanismes fournissant cette information sont mis en place par l'établissement via le *Service d'emploi*. Cependant, les entrevues révèlent que les étudiants ignorent l'existence de ce service ou qu'ils auraient apprécié qu'il leur soit présenté ou offert directement pendant leur formation.

Moseley (2003) avait fait état dans ses conclusions de recherche des difficultés pouvant survenir lors de l'engagement d'une université dans l'aide à l'insertion professionnelle des enseignants. Il avait mentionné entre autres les problèmes de communication entre l'université aidante et les écoles, les commissions scolaires ou les districts. Notre recherche permet d'ajouter à ces défis des universités voulant s'engager dans l'aide à l'insertion professionnelle celui de la communication intra-universitaire des services offerts, c'est-à-dire la communication claire et opportune de ces services à même les programmes de formation.



## 2.4 Constats reliés au deuxième objectif de notre recherche

**Deuxième objectif :** Évaluer dans quelle mesure l'opérationnalisation de la mission et des objectifs des différentes instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire<sup>14</sup>, telle que vécue par les étudiants en enseignement secondaire d'une université en particulier, intègre des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants.

L'interprétation des données provenant du PEBES\_2 et des entrevues, en lien avec les informations issues de la littérature, nous permet de juger l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans le volet opérationnel du curriculum évalué comme étant problématique. Les quatre constats suivants peuvent être faits :

- 1- Le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire tient peu compte de la diversité des aspirations professionnelles des étudiants.
- 2- Le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire offre une formation pratique qui informe bien sur les conditions globales de l'enseignement dans le réseau scolaire québécois.
- 3- Le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire ne fournit pas aux étudiants d'information structurée concernant les diverses professions de l'éducation

---

<sup>14</sup> Le MELS, le CAPFE), les universités québécoises



autres que l'enseignement dans le réseau scolaire québécois, ni concernant leurs conditions d'exercice.

4- La communication intra-universitaire des services d'aide existant, à l'université ou ailleurs, pour faciliter l'insertion professionnelle des étudiants, peut représenter un défi dans l'opérationnalisation du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire. Si ce défi n'est pas adéquatement relevé, ceci nuit à l'aide que reçoivent effectivement les étudiants, faute de connaissances appropriées.

## **2.5 Axes d'amélioration du volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire en lien avec les exigences pour favoriser la satisfaction professionnelle**

Nous savons, d'après les résultats de notre recherche et conformément aux conclusions tirées d'autres recherches (Lortie, 1975 ; Huberman, 1989 ; Sultana, 2001), que les aspirations des étudiants en éducation sont diverses. Nous savons également que cette diversité est très peu prise en compte dans les volets conceptuel et opérationnel du curriculum de formation. Nous sommes en mesure de comprendre l'impact de cette situation sur la satisfaction professionnelle future des étudiants, selon les résultats de recherches sur le sujet (Michel, 1989 ; Lemire, 1995 ; De Jesus et Paixao, 1996 ; Hammerness, 2000 ; Sultana, 2002 ; Inman et Marlow, 2004). Par contre, nous ne pouvons juger des raisons de cette faible prise en



compte, bien que nous soupçonnions des raisons sociales et économiques. Toujours est-il que pour améliorer son apport à la satisfaction professionnelle des enseignants, le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire devrait s'assurer de d'abord *connaître* les aspirations de ses étudiants, puis d'*en tenir compte*. Par cette prise en compte, nous entendons des modifications concrètes au plan de formation (le quatrième niveau curriculaire, le seul à avoir un volet opérationnel [Goulet, 1976 ; 1986]) en fonction de la diversité des aspirations des étudiants : choix de cours adaptés, ouverture de la formation pratique, etc.

De plus, comme la plupart des étudiants en enseignement secondaire sont intéressés à un changement de carrière rapide, éventuel ou à essayer un autre emploi que l'enseignement au cours de leur carrière d'enseignant, leur programme de formation devrait inclure formellement de l'information actualisée sur les diverses professions du domaine de l'éducation. Ceci nourrirait adéquatement leurs aspirations afin d'éviter qu'ils vivent de l'insatisfaction au travail (Michel, 1989 ; Lemire, 1995 ; De Jesus et Paixao, 1996 ; Hammerness, 2000 ; Sultana, 2002 ; Inman et Marlow, 2004) et les aiderait à être plus en contrôle de leur destinée professionnelle (Lemire, 2005). La majorité d'étudiants désirant enseigner dans le réseau scolaire québécois, à court ou à long terme, ne serait pas laissée pour compte par cette transmission d'informations sur d'autres professions, car celle-ci permettrait également de former des enseignants plus aptes à travailler avec les divers acteurs du milieu éducationnel, comme le requiert le MELS (2001).



Nous savons également que les étudiants en enseignement secondaire, bien qu'ils apprécient grandement, dans l'ensemble, leur formation pratique, ne voient pas clairement les liens entre celle-ci et la théorie vue à l'université. Les étudiants gagneraient à être mieux informés du fait qu'une part importante de leur formation d'enseignant ne peut s'effectuer que dans l'exercice même de la profession (Sauvé, 2005b) et qu'ainsi, les stages sont des lieux où peuvent émerger des occasions d'apprentissage ne s'étant encore jamais présentées lors de la formation théorique. Toutefois, si l'apprentissage dans l'action est en effet une part importante de la formation des enseignants, cet apprentissage ne serait que plus significatif aux yeux des étudiants si des liens explicites étaient créés et mis en évidence dans le plan de formation entre la théorie et la pratique.

Finalement, il s'avère que, d'une part, les étudiants en enseignement secondaire ressentent le besoin d'être guidés, à divers niveaux, dans leur insertion professionnelle. D'autre part, des mécanismes offrant de l'aide à l'insertion professionnelle sont mis en place, que ce soit dans les universités, dans les commissions scolaires, dans les écoles ou via des services tels le CNIPE (En ligne). Reste pour les programmes de formation des maîtres du secondaire à faire le lien entre les besoins des étudiants et les façons de les combler, par une communication claire, opportune et structurée, à même le plan de formation, de l'aide à l'insertion professionnelle existante.

Le Tableau 19 résume les propositions émergeant des constats de notre recherche pour que le volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire favorise davantage la satisfaction professionnelle des enseignants.

Tableau 19

Axes d'amélioration du volet opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire

***Pour favoriser pleinement la satisfaction professionnelle des enseignants, le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire devrait, dans son volet opérationnel...***

Tenir compte des diverses aspirations professionnelles des étudiants - connues parce que sondées - en fournissant certains choix de cours, de parcours ou de formation pratique adaptés.

Inclure formellement de l'information sur les diverses professions du domaine de l'éducation, pour nourrir les aspirations des étudiants prévoyant, maintenant ou ultérieurement, ne pas enseigner dans le réseau scolaire québécois, et pour former des enseignants plus aptes à travailler avec les divers acteurs du milieu éducationnel.

Exposer clairement aux étudiants la nécessité d'apprendre la profession d'enseignant en partie dans l'action, et arrimer les formations théorique et pratique pour que les étudiants voient leur complétude.

Communiquer clairement aux étudiants, et au moment opportun, l'aide offerte par l'université ou ailleurs pour faciliter leur insertion professionnelle.

### 3. Réponse à notre question de recherche

La lecture de la problématique et du cadre théorique soulève des interrogations quant à l'intégration faite des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire. Les résultats de notre recherche ont

apporté des connaissances quant à l'intégration de quatre éléments importants pour favoriser la satisfaction au travail (voir Tableau 4 en page 41) dans les volets conceptuel et opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire (Durand, 1996). Ces connaissances nous ont permis de proposer des axes d'amélioration pour le curriculum en question.

Nous nous appuyons maintenant sur les constats présentés précédemment pour porter un jugement global nous permettant de déterminer dans quelle mesure les volets retenus du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègrent des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants, et ainsi répondre à notre question de recherche.

Nous jugeons que l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans les volets conceptuel et opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire est partielle, inégale et insuffisante.

Nous la jugeons partielle, car certains des quatre éléments retenus sont davantage intégrés que les autres, et aucun de l'est de façon totale.

Nous la jugeons inégale, car l'intégration des éléments retenus varie d'un niveau curriculaire à un autre (Goulet, 1976, 1986 ; voir Tableau 7 en



page 80) ainsi qu'entre le volet conceptuel du curriculum et son volet opérationnel (Durand, 1996). En outre, comme les universités sont libres de fixer les objectifs pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres et d'en déterminer le plan, rien n'assure une intégration égale des éléments retenus dans ces objectifs et ces plans, d'autant plus que le CAPFE, qui agréé les programmes en question, ne fait pas mention de l'intégration de ces éléments comme exigence préalable à l'agrément.

Nous la jugeons insuffisante, car notre évaluation, campée sur le modèle CBE de Scriven (1996), donne une voix prédominante aux bénéficiaires du curriculum évalué. Or, les besoins des étudiants en enseignement secondaire, en terme d'information et de direction, ne sont pas comblés par l'intégration actuellement faite des éléments retenus comme favorisant leur satisfaction professionnelle future.

Nous jugeons donc, en terminant, que les axes d'amélioration proposés dans la présente discussion (voir Tableaux 18 et 19 aux pages 183 et 195) méritent d'être pris en considération par les différentes instances gérant le curriculum évalué.

#### **4. Questionnements issus de la recherche**

La présente recherche, par l'analyse et l'interprétation de ses résultats, nous a permis de répondre à la question qui la sous-tendait. Elle a également soulevé chez nous de nouveaux questionnements.

Premièrement, comme les universités du Québec sont libres d'établir des objectifs et un plan de formation pour leur(s) programme(s) de formation des maîtres, tant que ces programmes respectent les orientations dictées par le CAPFE, ces objectifs et plans varient. Ces différences entre les programmes des universités sont-elles suffisamment significatives pour avoir une influence sur la satisfaction professionnelle future des étudiants? Dans le cadre de cette recherche, nous avons analysé les données issues de notre questionnaire d'enquête, administré aux finissants en enseignement secondaire des 11 universités québécoises offrant un tel programme, sans distinction entre les universités. Il serait intéressant de mesurer la satisfaction au travail des jeunes enseignants et de regrouper les données selon leur université de provenance. Ceci permettrait de fournir des pistes de réponses à la question ici soulevée et de peut-être fournir des pistes d'amélioration ancrées dans des pratiques qui semblent plus prometteuses en faveur de la satisfaction professionnelle.

Deuxièmement, il a été démontré par notre recherche que le curriculum évalué ne tenait pas suffisamment compte des diverses aspirations professionnelles des étudiants ni ne les informait adéquatement sur les différentes professions du domaine de l'éducation. La question naturellement soulevée par ce constat est : pourquoi? Pour expliquer ces lacunes du curriculum, nous avons avancé l'hypothèse des contraintes sociales, comme la pénurie d'enseignants dans le réseau scolaire québécois,

et des contraintes économiques. Par contre, il serait intéressant de mesurer les connaissances des instances décisionnelles du curriculum évalué concernant l'importance de l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans les programmes de formation, ainsi que leur connaissance des aspirations professionnelles des étudiants. Ceci pourrait aider à comprendre les lacunes ci-haut mentionnées.

Troisièmement, notre recherche a soulevé le fait que les étudiants en enseignement ne sont pas tous intéressés à enseigner dans le réseau scolaire québécois, ni même à enseigner tout simplement, à court ou à long terme, malgré un intérêt généralement répandu pour le domaine de l'éducation et ses divers volets (Tsafak, 2001). Une étudiante interviewée a par contre fait remarquer qu'elle considérait ne pas avoir vraiment eu le choix de s'inscrire en enseignement malgré qu'elle ne veuille pas enseigner, car il s'agit de la seule formation de premier cycle universitaire traitant de l'éducation. Il n'existe en effet, dans les pays industrialisés, aucune formation universitaire de premier cycle en éducation qui ne soit pas destinée à former des enseignants (Hofstetter et Schneuwly, 2001). Nous nous demandons donc quel serait l'intérêt des étudiants envers un programme de premier cycle universitaire offrant une formation générale en éducation, mais ne conduisant pas nécessairement à l'obtention d'un brevet d'enseignement, nécessaire pour enseigner dans le réseau scolaire du Québec (MELS, En ligne). Cette connaissance pourrait mener à la création d'un tel programme



ou à des modifications majeures aux programmes québécois actuels en enseignement.

Finalement, pour élargir nos horizons, aller quérir des connaissances, des hypothèses intéressantes ou même des pistes d'amélioration du curriculum évalué, il serait intéressant de mener une recherche semblable à la nôtre avec pour objet d'évaluation un autre curriculum de formation des maîtres, soit celui d'une autre province canadienne, ou d'un autre pays. Aussi, il serait intéressant de mesurer l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle dans d'autres programmes de formation, dans des domaines où les travailleurs sont particulièrement satisfaits au travail, ou au contraire, comme en enseignement, particulièrement insatisfaits. La lecture des résultats de telles études pourrait jeter un éclairage nouveau sur la problématique de notre recherche.

## ***Conclusion***

Le contexte actuel d'insatisfaction professionnelle des enseignants, mis en parallèle avec la mission des universités québécoises, a soulevé la question sous-tendant notre recherche : Dans quelle mesure certains volets du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègrent-ils des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants?

Pour y répondre, nous avons réalisé une recherche évaluative s'inspirant du modèle *Consumer based evaluation* de Scriven (1996). Nous avons ainsi mis l'accent sur les bénéficiaires du programme évalué. Les indicateurs retenus pour procéder à cette évaluation ont été déterminés en fonction des éléments devant être inclus dans tout curriculum pour favoriser la satisfaction professionnelle, selon une revue de la littérature que nous avons effectuée. Trois instruments nous ont permis de collecter les données que nous avons analysées : une grille d'analyse documentaire, un questionnaire d'enquête et un protocole d'entrevue semi-dirigée. L'analyse documentaire nous a permis de mesurer la présence des indicateurs retenus dans le volet conceptuel du curriculum évalué (Durand, 1996). Pour ce faire, nous avons analysé des textes sélectionnés selon la méthode de l'analyse de la convergence curriculaire élaborée par Goulet (1976, 1986). Le questionnaire d'enquête nous a, quant à lui, permis de mesurer la présence de ces indicateurs dans le volet opérationnel du même curriculum (Durand, 1996). L'analyse des données provenant du questionnaire a été faite en



utilisant le logiciel SPSS version 12. Nous avons effectué des analyses descriptives de fréquence. Les résultats obtenus au questionnaire ont été complétés ou approfondis par des entrevues semi-dirigées. Ces entrevues ont été analysées selon la méthode d'analyse de contenu de l'Écuyer (1990). Nous avons finalement corroboré tous ces résultats entre eux et avec le cadre théorique.

L'analyse des données de notre recherche, en lien avec le cadre théorique, nous a permis de juger l'intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants dans les volets conceptuel et opérationnel du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire comme étant *partielle* par rapport aux éléments retenus comme devant être inclus dans tout curriculum, *inéga*le entre les différents niveaux du curriculum évalué (Goulet, 1976, 1986), et *insuffisante* en fonction des besoins des étudiants.

Des pistes à suivre pour potentiellement améliorer cette intégration ont aussi pu être formulées en fonction des résultats de notre recherche. En somme, une meilleure connaissance des aspirations professionnelles des étudiants devrait être recherchée par les instances gérant le curriculum en question, afin d'adapter la formation en conséquence en fournissant davantage d'informations sur les diverses professions de l'éducation, et des possibilités d'expérimentation concrètes de ces dernières. Une volonté d'inclure dans le curriculum des éléments favorisant la satisfaction

professionnelle devrait aussi être clairement démontrée par l'ajout de critères d'agrément allant en ce sens pour les programmes québécois de formation des maîtres.

La réponse que nous apportons à notre question de recherche se veut dans la lignée des études faites préalablement sur le sujet de la gestion de la formation des maîtres, ainsi que sur celui de l'amélioration de la satisfaction professionnelle. Toutefois, considérant l'accent mis sur les bénéficiaires du curriculum évalué, qui ne représentent qu'une part de tout ceux impliqués dans sa mise en place et son administration, d'autres recherches devraient être entreprises en priorisant différents intérêts en cause, comme ceux des instances décisionnelles, pour ajouter un nouvel éclairage à la question posée. En outre, comme nous avons seulement menées six entrevues auprès d'étudiants d'une même université, et considérant les différences existant entre les programmes en enseignement secondaire des différentes universités québécoises, il serait intéressant, voire important d'aller sonder des étudiants de partout au Québec et d'analyser conjointement tous les programmes en enseignement secondaire de la province. Ceci permettrait de juger de l'influence des disparités entre ces programmes sur leur intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle, et éventuellement, sur la satisfaction au travail des enseignants provenant de ces diverses institutions.

Nous sommes donc conscients des limites de notre recherche, qui réduisent la portée des résultats. Par contre, nous sommes également

conscients du fait que cette recherche a permis d'identifier des lacunes importantes dans le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire, en ce qui concerne son intégration d'éléments favorisant la satisfaction professionnelle. Elle a également permis de proposer des axes d'amélioration concrets et pertinents susceptibles de favoriser davantage la satisfaction au travail des diplômés en enseignement secondaire au Québec. Nous souhaitons donc que ses résultats inspirent les instances gérant les divers programmes en enseignement secondaire au Québec, dans le meilleur intérêt des étudiants et des futurs professionnels qu'ils sont.



## ***Références***

- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Bélanger, S. (2004). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Benoît, C. (2000). *Vers un changement de paradigme du trouble de l'apprentissage en vue de la détermination des assises essentielles au développement d'un curriculum individualisé à l'intention des élèves du secondaire « en difficulté d'apprentissage »*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Bergevin, C., & Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Trois-Rivières : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE).
- Brewster, C. & Railsback, J. (2001). Supporting beginning teachers: how administrators, teachers, and policymakers can help new teachers succeed. *Northwest regional educational laboratory*.
- Bujold, C., & Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), site visité en mai 2007 au <http://www.insertion.qc.ca>.
- Charlon, É., & Vermelle, M.-C. (1998). La production de la formation pour l'entreprise: organisations, professions et compétences des acteurs de la formation. dans R. Bourdoncle & L. Demailly (Eds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris: Les Presses universitaires du Septentrion.
- Cheng, Z., Yang, D., & Liu, F. (2000). *Increasing job satisfaction*. Document présenté à l'AHRD Conference, Raleigh-Durham.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), site visité en avril 2007 au <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2003). *La fonction d'agrément: un agent catalyseur de la profession enseignante*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- De Jesus, S. N., & Paixao, M. P. (1996). *The « reality shock » of the beginning teachers*. Document présenté à l'International conference of FEDORA. Coimbra, Portugal.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative. Guide Pratique*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- Dion-Viens, D. (7 décembre 2006). Appel pour corriger la réforme, *Le Soleil*, p.8
- Dirani, K. M. (2006) *A model linking the learning organization and performance job satisfaction*. Document présenté à l'Academy of human resource development international conference, Columbus.
- Dufour, J. (2006). *Attitudes des finissants à un programme de formation à l'enseignement secondaire face à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- Durand, M-J. (1996) *État de la question du curriculum conduisant à la conception d'un réseau notionnel du domaine*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J., & Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Londres: Sage Publications.
- Gaudreau, L. (1997). *De l'évaluation de programme à la recherche évaluative*. Document présenté au Séminaire EDAMAZ sur l'éducation relative à l'environnement en Amazonie, Montréal.
- Géhin, J.-P. (1998). Le métier de formateur: quelques contours d'une identité professionnelle en émergence. dans R. Bourdoncle & L. Demailly (Eds.), *Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris: Les Presses universitaires du Septentrion.
- Goulet, G. (1976). *Analyse comparative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale*. Thèse de doctorat, Université d'Ottawa.
- Goulet, G. (1986). Vers une théorie de l'éducation/apprentissage. *International review of education*, 32(4), 439-457.
- Gouvernement du Québec. (à jour au 15 avril 2007). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du gouvernement du Québec.



- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hammerness, K. (2000). *Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional lives of teachers*. Document présenté à l'Annual meeting of the American educational research association, New Orleans.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations, and states*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2001) *La Pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M., & M. B. Miles. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Inman, D., & Marlow, L. (2004). Teacher retention : why do beginning teachers remain in the profession? *Education* (124).
- King, A. J. C., & Peart, M.J. (1992) *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Krakov, E. (2005). Soutenir les nouveaux enseignants et enseignantes. *Virage*, 7(3).
- Krathwohl, D. R. (1993). *Methods of educational and social science research: an integrated approach*. New York: Longman Publishing Group.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e ed.)*. Montréal: Guérin.

- Lemire, L. (1995). *La gestion des aspirations professionnelles insatisfaites: le cas de professionnels syndiqués québécois*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Leroux, G. (2003). *Instruire, enseigner, former: le métier d'enseignant aujourd'hui*. Communication présentée au Colloque 40 ans après le Rapport Parent, Montréal.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Martineau, S., Presseau, A., & Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme: naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Trois-Rivières: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE).
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1992). *Teachers' ratings of job entry expectations prior to and following first year of teaching: evidence of idealistic expectations and transition shock*. Document présenté à l'Annual meeting of the Midwestern educational research association, Chicago.
- Maslow, A. (1989). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- Michel, S. (1989). *Peut-on gérer les motivations?* Paris: Presses universitaires de France.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS), site visité en avril 2007 au <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2000). *Pour mieux assurer notre avenir collectif: politique québécoise à l'égard des universités*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités*. Québec: Gouvernement du Québec.



- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), site visité en juin 2007 au [www.mels.gouv.qc.ca](http://www.mels.gouv.qc.ca)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2006). PERCOS, banque informatisée. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moore, S., & The Project on the next generation of teachers. (2004). *Finders and keepers: helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moseley, R. (2003). *California's beginning teacher support and assessment program: an analysis of collaboration between higher education institutions and school districts, California*. Thèse de doctorat : University of the Pacific Stockton.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Nagy, C., & Wang, N. (2006). *The alternate route teacher's transition to the classroom: preparation, support and retention*. Document présenté à l'Annual meeting of American Educational research association, San Francisco.
- Nault, G. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique* (128), 23-25.
- Nickson, L. M., & Kritsonis, W. A. (2006). A national perspective: an analysis of factors that influence special educators to remain in the field of education. *Doctoral forum*, 1.
- Novoa, A. (2004). Les enseignants et le « nouvel » espace public de l'éducation. dans M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ordre des psychologues du Québec. (2002). *La vie au travail: un monde en transformation*. Document présenté au Symposium Santé mentale au travail. Montréal.
- Pagé, L. (6 mai 2006). Le malaise enseignant, *Le Devoir*, p.b5.
- Payne, D. A. (1994). *Designing educational project and program evaluations: a practical overview based on research and experience*. Boston: Kluwer Academic Publishers.



- Pearson, C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism, *Educational Research Quarterly*, 29, 37-53.
- Pinar, W. F. (1995). *Understanding curriculum : an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, New York: P. Lang.
- Poirier, M. (1986). *Recherche: éléments de définition*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Sauvé, P. (2005a). Pour une insertion réussie dans la profession enseignante. *Virage*, 7(3).
- Sauvé, P. (2005b). Histoire et avenir de la profession enseignante. *Virage*, 7(3).
- Scriven, M. (1996). Goal-free evaluation. *Evaluation news and comment*, 5(2).
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Statistique Canada. (17 octobre 2006). Rapport sur la santé: satisfaction au travail, stress et dépression. *Le Quotidien*.
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation Models*. San Francisco: American Evaluation Association.
- Sultana, Q. (2002). *A study to examine the problem of teacher shortage and solutions*. Document présenté à l'Annual meeting of the Mid-South educational research association, Chattanooga.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Trubowitz, S. (2004). The why, how, and what of mentoring. *Phi Delta Kappan*.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36.

## ***Appendices***

## Appendice 1

L'adresse Internet de chacune des universités québécoises offrant un programme de formation des maîtres du secondaire

Université Bishop	<a href="http://www.ubishops.ca">www.ubishops.ca</a>
Université de Montréal	<a href="http://www.umontreal.ca">www.umontreal.ca</a>
Université de Sherbrooke	<a href="http://www.usherbrooke.ca">www.usherbrooke.ca</a>
Université du Québec à Chicoutimi	<a href="http://www.uqac.ca">www.uqac.ca</a>
Université du Québec à Montréal	<a href="http://www.uqam.ca">www.uqam.ca</a>
Université du Québec à Rimouski	<a href="http://www.uqar.ca">www.uqar.ca</a>
Université du Québec à Trois-Rivières	<a href="http://www.uqtr.ca">www.uqtr.ca</a>
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	<a href="http://www.uqat.ca">www.uqat.ca</a>
Université du Québec en Outaouais	<a href="http://www.uqo.ca">www.uqo.ca</a>
Université Laval	<a href="http://www.ulaval.ca">www.ulaval.ca</a>
Université McGill	<a href="http://www.mcgill.ca">www.mcgill.ca</a>



## Appendice 2

### Les 12 compétences professionnelles des enseignants tirées du référentiel du MEQ<sup>15</sup>

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

<sup>15</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec

## Appendice 3

### Le PEBES\_2

#### Légende

**No.** : Numéro de la question du questionnaire de notre recherche (PEBES\_2)

**(No)** : Numéro de la question du PEBES correspondant à la question de notre questionnaire

**No.** : Numéro de l'item de la question du questionnaire de notre recherche (PEBES\_2)

**(No)** : Numéro de l'item de la question du PEBES correspondant à la question de notre questionnaire

Indicateur 1
<p><b>Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation</b></p>
<p><b>1. (14) Voici [une partie d']une liste des raisons les plus souvent invoquées par les enseignants pour expliquer leur choix de carrière en enseignement . Indiquez l'importance de chacune de ces raisons dans votre décision de devenir enseignant, en cochant la case appropriée.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (1) aider les jeunes à devenir des membres accomplis de la société</li> <li>2. (3) mettre à l'œuvre ma créativité</li> <li>3. (13) amour de l'enseignement</li> <li>4. (18) améliorer le système d'éducation pour les jeunes</li> <li>5. (21) passion pour la matière</li> <li>6. (26) autres raisons Précisez, svp</li> </ol>
<p><b>2. (26) Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (8 ) L'enseignement offre des possibilités intéressantes mais il y a plusieurs emplois tout aussi intéressants. Ainsi, durant ma carrière, j'aimerais avoir la chance d'essayer au moins un emploi autre que l'enseignement.</li> </ol>
<p><b>3. (15) Si vous aviez à refaire votre choix de carrière, choisiriez-vous de nouveau l'enseignement?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (1) certainement</li> <li>2. (2) probablement</li> <li>3. (4) probablement pas</li> </ol>

4. (4) certainement pas
<p><b>4. (16) Actuellement, quels sont vos plans concernant votre carrière en enseignement? Cochez <u>une seule</u> option parmi les suivantes : J'aimerais...</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (1) enseigner aussi longtemps que possible au Québec</li> <li>2. (2) prendre une pause pour fonder une famille puis retourner à l'enseignement</li> <li>3. (3) enseigner jusqu'à ce que j'obtienne ma permanence puis prendre une pause pour des projets personnels</li> <li>4. (4) enseigner en attendant que de meilleures occasions s'offrent à moi</li> <li>5. (5) poser ma candidature à des postes en enseignement à l'extérieur du Québec</li> <li>6. (6) enseigner jusqu'à ce que j'obtienne ma permanence et quitter définitivement l'enseignement</li> <li>7. (7) enseigner pendant quelques années puis postuler à des postes administratifs (direction d'école, poste dans une commission scolaire)</li> <li>8. (8) enseigner à temps partiel</li> <li>9. (9) commencer des études supérieures à temps plein</li> <li>10. (10) postuler pour des postes d'enseignement ailleurs que dans des écoles secondaires Svp justifier brièvement les raisons</li> </ol>

<p align="center"><b>Indicateur 3</b></p> <p align="center"><b>Informers adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études</b></p>
<p><b>5. (26) Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (1) Je ne sais pas exactement pourquoi j'ai choisi l'enseignement et je ne questionne pas ce choix de carrière. Mes objectifs personnels ne sont pas vraiment très clairs.</li> <li>2. (5) Jusqu'à présent, je n'ai jamais envisagé une autre carrière que l'enseignement parce que c'est toujours ce que j'ai voulu faire.</li> <li>3. (7) J'ai toujours su que j'allais devenir enseignant et je n'ai jamais remis ce choix en question</li> <li>4. (9) Malgré l'étape avancée de mes études en enseignement, je questionne sérieusement la justesse de mon choix de carrière</li> </ol>



5. (11) Même si je pourrai bientôt enseigner, je continue de comparer diverses professions afin de m'assurer que l'enseignement correspond vraiment à mes objectifs personnels.
6. (13) Compte tenu de mes questionnements dans le passé, je suis maintenant convaincu que l'enseignement est la profession qui répond le mieux à mes objectifs, à mes valeurs et à mes croyances
- (15) J'ai sérieusement examiné plusieurs options avant de choisir l'enseignement et maintenant, j'ai la conviction que mon choix est le bon

**6. (24) En tant que futur diplômé et enseignant débutant, indiquez dans quelle mesure vous pensez connaître et comprendre les domaines suivants.**

*Je pense connaître et comprendre...*

1. (1) mes matières préférées d'enseignement
2. (2) les autres matières que je pourrais avoir à enseigner
3. (3) les programmes d'apprentissage actuels et les exigences ministérielles
4. (4) les stratégies d'enseignement qui favorisent la compréhension de la matière de la part des élèves
5. (6) les enjeux de la réforme actuelle dans le système d'éducation québécois
6. (7) les théories d'apprentissage et leur application en vue de favoriser la réussite scolaire des élèves
7. (8) les caractéristiques individuelles des élèves
8. (9) comment le développement émotionnel, social, physique et cognitif des élèves influence leur motivation et leur apprentissage
9. (10) comment analyser le travail des élèves afin d'identifier les étapes subséquentes pour l'apprentissage et l'enseignement

**Indicateur 2**

**Informar adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études**

**7. (20) En réfléchissant à votre DERNIER stage en milieu scolaire, indiquez dans quelle mesure vous avez fait les expériences suivantes :**

*J'ai...*

1. (1) mieux compris ce que signifie être enseignant
2. (2) été limité dans ce que j'ai pu faire en salle de classe à cause de l'approche de mon enseignant associé
3. (3) mieux compris les liens entre la théorie et la pratique

4. (4) varié mes approches afin de faciliter l'apprentissage des élèves
5. (6) approfondi ma compréhension de mon enseignement
6. (8) approfondi ma compréhension des ouvrages théoriques étudiés durant le programme de formation initiale en enseignement
7. (9) questionné des éléments reliés à la pratique enseignante
8. (11) eu l'impression que ma formation à l'université avait peu de liens avec les situations vécues en stage
9. (17) compris l'influence du contexte (culturel, communautaire, scolaire) sur l'apprentissage des élèves
10. (18) eu de nombreuses occasions d'autoévaluer mon enseignement
11. (19) enseigné à différents niveaux au secondaire
12. (20) enseigné selon la conception d'un bon enseignant développée au cours de mon programme de formation initiale en enseignement
13. (21) développé ma conception des élèves au secondaire en tant qu'apprenants ayant différents bagages culturels ou ethniques
14. (24) amélioré mes habiletés de gestion de classe



## Appendice 4

L'invitation à participer à une entrevue  
distribuée aux répondants du PEBES de l'université choisie

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### Titre du projet de recherche :

*L'apport du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire  
à la satisfaction professionnelle des enseignants*

Ce projet s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en éducation  
et il a reçu une aide financière du Conseil de recherches en sciences  
humaines du Canada (CRSH)

Étudiante à la maîtrise en éducation:	<b>Madeleine Lefebvre</b> (819) 778-0743 lefm03@uqo.ca	Directrice	<b>Sylvie Fontaine</b> Département des sciences de l'éducation Université du Québec en Outaouais 595-3900 poste 4419 sylvie.fontaine@uqo.ca
---	--	------------	--

Moi, Madeleine Lefebvre, réalise la recherche en titre dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Madame Sylvie Fontaine, Ph.D., du Département des sciences de l'éducation de l'UQO, dirige mon projet de recherche.

Cette recherche vise à déterminer dans quelle mesure le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègre les éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants. Cette intégration sera évaluée selon les deux volets d'un curriculum d'enseignement : celui de sa conception, soit la planification et la théorie relative aux programmes, et celui de son opérationnalisation, soit son actualisation telle que vécue par les étudiants. Les retombées attendues de cette étude sont la formulation d'hypothèses qui viendront s'ajouter à l'ensemble de celles recueillies jusqu'à ce jour pour comprendre le phénomène du décrochage professionnel des jeunes enseignants d'une part, et d'autre part, pour aider à améliorer les programmes de formation des maîtres au Québec.

Pour analyser le deuxième volet du curriculum, soit son actualisation telle que vécue par les étudiants, les données seront puisées à même les résultats du questionnaire d'enquête de la recherche dirigée par Madame Fontaine, intitulée *La formation des enseignants : un facteur de réussite scolaire*. C'est pour approfondir et compléter ces données que votre participation à une entrevue est aujourd'hui demandée.

Je sollicite donc votre participation à une entrevue qui portera sur l'approfondissement et la complétude de certaines réponses données au questionnaire que vous aurez préalablement rempli pour la recherche *La formation des enseignants : un facteur de réussite scolaire*. Le but de cette entrevue est de connaître votre perception de l'intégration à votre programme d'études des



éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants. L'entrevue se déroulera à l'**UQO** dans les deux mois suivant la réception de votre questionnaire. Elle durera entre **30 et 45 minutes**, sera enregistrée sur bande audio avec votre accord et sera réalisée par moi-même.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée de la façon suivante :

1. Un code sera utilisé pour désigner chacun des participants et chacune des participantes afin de rendre la banque de données anonyme.
2. En aucun cas, les résultats individuels des participantes et des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
3. Les informations recueillies seront conservées sous clé et seulement moi (Madeleine Lefebvre) aurai accès à la liste des noms et des codes.
4. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants et participantes. Ils seront diffusés dans mon mémoire de maîtrise et sous forme d'articles ou de communiqués. Le nom des participants et participantes ou toute information permettant d'identifier personnellement un participant ou une participante ne sera jamais publié.
5. Les données seront détruites 5 ans après la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et je m'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer à l'entrevue, soit environ 30 à 45 minutes. La contribution à l'avancement des connaissances concernant le décrochage professionnel des jeunes enseignants et l'amélioration de la formation des maîtres du secondaire est le bénéfice direct anticipé. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée dans ce projet.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec moi, **Madeleine Lefebvre**, au 819-778-0743 ou par courriel à lefm03@uqo.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec **André Durivage**, président du Comité d'éthique de la recherche à l'Université du Québec en Outaouais, au 819-595-3900 poste 1781.

Ce formulaire de consentement qui vous est remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de détails ou de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire soigneusement ce qui suit et de bien comprendre toutes les informations. Ce projet a déjà été examiné et approuvé au plan éthique par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer librement. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

*Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.*

---

Nom du participant

---

Signature

---

Date

---

Nom du chercheur

---

Signature

---

Date

**Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.**



## Appendice 5

### Le guide d'entrevue

#### GUIDE D'ENTREVUE

---

► Le questionnaire d'enquête (q.e.) de l'étudiant doit être consulté avant l'entretien afin de sélectionner des éléments pertinents à certaines questions d'entrevue, ou de choisir entre deux questions possibles. La partie du q.e. à consulter est indiquée au-dessus de la question d'entrevue, lorsque cela s'applique. L'ensemble des renseignements personnels concernant l'étudiant se trouvent aussi dans le q.e.

Nom de l'étudiant : \_\_\_\_\_

Adresse courriel de l'étudiant : \_\_\_\_\_

Date de l'entrevue : \_\_\_\_\_

#### Introduction de l'entrevue au répondant

Cette entrevue vise à évaluer dans quelle mesure l'accomplissement de la mission et des objectifs des instances gérant le curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire intègre, selon votre perception et votre vécu, des éléments favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants.

Elle fait suite au questionnaire d'enquête que vous avez rempli pour une étude dirigée par Madame Sylvie Fontaine portant sur la préparation des jeunes enseignants à la profession enseignante. Certaines questions posées pendant l'entretien seront donc basées sur des réponses que vous avez données à des questions du questionnaire d'enquête; d'autres ne feront pas référence à ce questionnaire, mais aborderont des sujets connexes.

Je vous rappelle que, tel qu'indiqué sur le formulaire de consentement que vous avez signé, votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice.



### Indicateur 1

## Prendre en compte les aspirations professionnelles des étudiants pour que celles-ci puissent influencer leurs expériences tout au long de leur formation

► Consulter préalablement la réponse donnée à la question 14 du q.e.

1.a Dans le questionnaire d'enquête, vous deviez, à un certain moment, indiquer l'importance des raisons suivantes dans votre décision de devenir enseignant. Vous avez identifié cette(ces) raison(s) comme étant très importante(s). Est-ce que ces raisons de devenir enseignant ont pu influencer votre cheminement de formation (par exemple, dans votre choix de cours) et si oui, comment?

Raisons les plus souvent invoquées par les enseignants pour expliquer leur choix de carrière :

- Aider les jeunes à devenir des membres accomplis de la société
- Travailler avec des jeunes
- Mettre à l'œuvre sa créativité
- Ressembler à des enseignants que j'ai connus
- Obtenir le respect de la population en général
- Faire un travail qui a une image publique attrayante
- Faire partie d'une communauté d'apprentissage professionnelle
- Bénéficier de perspectives attrayantes de vacances
- Aider les jeunes à participer à la vie de leur communauté
- Faire une différence dans la réussite des étudiants
- Ambiance amicale de travail
- Aider les élèves en difficulté
- Amour de l'enseignement
- Salaire intéressant
- Sécurité d'emploi
- Contribuer au progrès de la société
- Avoir un travail dont on peut être fier
- Améliorer le système d'éducation pour les jeunes
- Avoir une carrière pour la vie
- Faire quelque chose d'important dans la vie
- Passion pour la matière
- Possibilité d'exercer son leadership
- Variété des tâches
- Activités extracurriculaires (ex. concerts, entraînement des équipes sportives)
- Possibilité de poursuivre son développement professionnel
- (Autres raisons): \_\_\_\_\_

Information attendue :

- Une appréciation de la prise en compte des motivations de l'étudiant par son programme d'études
- Une évaluation du lien entre les motivations de l'étudiant et la formation reçue



► Consulter préalablement la réponse donnée à la question 26 (8) du q.e.

1.b Vous avez indiqué dans le questionnaire d'enquête que durant votre carrière, vous aimeriez avoir la chance d'essayer au moins un emploi autre que l'enseignement. Donnez-moi des exemples d'emplois autres que l'enseignement qui vous intéressent.

Sous-questions :

Quels liens faites-vous entre ces autres emplois qui vous intéressent et le domaine de l'éducation?

Le domaine de l'éducation demeure-t-il votre intérêt premier?

Information attendue :

- Des titres d'emplois ou de professions intéressant l'étudiant
- Le lien entre ces derniers et le domaine de l'éducation

**OU**

► Consulter préalablement la réponse donnée à la question 26 (8) du q.e.

1.b Vous avez indiqué dans le questionnaire d'enquête que vous durant votre carrière, vous n'aimeriez pas avoir la chance d'essayer au moins un emploi autre que l'enseignement. Pourquoi?

Sous-questions :

Pourquoi êtes-vous certain de votre orientation professionnelle?

Pourquoi l'enseignement est-il votre seul intérêt professionnel?

Information attendue :

- Une explication concernant la certitude dont fait preuve l'étudiant envers son choix professionnel
- Une explication concernant le grand intérêt dont fait preuve l'étudiant envers l'enseignement



► Consulter préalablement la réponse donnée à la question 15 du q.e

1.c Vous avez indiqué dans le questionnaire d'enquête que si vous aviez à refaire votre choix de carrière, vous...

...choisiriez certainement de nouveau l'enseignement.

...choisiriez probablement de nouveau l'enseignement.

...ne choisiriez probablement pas de nouveau l'enseignement.

...ne choisiriez certainement pas de nouveau l'enseignement.

Pour quelles raisons?

Sous-questions :

Quels sont les avantages ou les désavantages à faire ce choix de carrière pour vous?

Quel serait votre nouveau choix de carrière (s'il y a lieu)? Pourquoi?

Information attendue :

- La justification du choix ou du changement de choix de carrière de l'étudiant

1.d Quelle est la dimension de votre programme d'études qui vous intéresse le plus et pourquoi?

Sous-question :

Quel est votre intérêt envers :

- la dimension pratique?
- la dimension théorique?
- les cours de didactique?
- les cours de pédagogie?
- les cours optionnels?

Information attendue :

- Le principal intérêt de l'étudiant dans sa formation, en terme de volets de l'éducation (volet pratique, didactique, théorique, psychologique, administratif, etc.)

- Les raisons de cet intérêt

► Consulter préalablement la réponse donnée à la question 16 du q.e

1.e Vous avez indiqué dans le questionnaire d'enquête qu'actuellement, votre plan de carrière est...

...d'enseigner aussi longtemps que possible au Québec.

...de prendre une pause pour fonder une famille, puis de retourner à l'enseignement.

...d'enseigner jusqu'à l'obtention de votre permanence, puis de prendre une pause pour des projets personnels.

...d'enseigner en attendant que de meilleures opportunités s'offrent à vous.

...de poser votre candidature à des postes en enseignement à l'extérieur du Québec.

...d'enseigner jusqu'à l'obtention de votre permanence, puis de quitter définitivement l'enseignement.

...d'enseigner pendant quelques années, puis de postuler à des postes administratifs reliés à l'éducation.

...d'enseigner à temps partiel.

...de commencer des études supérieures à temps plein.

...de postuler pour des postes d'enseignement ailleurs que dans des écoles secondaires, parce que \_\_\_\_\_

Est-ce que votre programme d'études vous a outillé, aidé à réaliser ce plan et si oui, comment?

### Sous-questions :

Comment votre plan de carrière a-t-il pu influencer votre cheminement scolaire (par exemple, dans votre choix de cours)?

### Information attendue :

- Une appréciation de l'orientation donnée à l'étudiant vers l'accomplissement de son plan professionnel par son programme d'études
- Une évaluation du lien entre le plan professionnel de l'étudiant et la formation reçue



1.f Votre formation vous a-t-elle permis d'être plus connaissant par rapport à votre plan de carrière, à la façon de le bâtir, aux étapes à franchir pour le concrétiser et si oui, comment?

Sous-questions :

Quelles sont les étapes à franchir pour bâtir votre projet de carrière?

Quelles sont les étapes à franchir pour concrétiser votre projet de carrière?

Information attendue :

- La connaissance qu'a l'étudiant des étapes à franchir, de la marche à suivre pour bâtir et concrétiser son rêve
- Le lien entre cette connaissance et la formation suivie

**Indicateur 2**

**Informier adéquatement les étudiants quant aux divers choix professionnels qui s'offrent à eux relativement à leur domaine d'études**

2.a Vous a-t-on amené à vous questionner sur les différentes professions relatives à l'éducation pendant votre formation et si oui, de quelle façon?

Sous-question :

Comment vous a-t-on invité à réfléchir à votre choix professionnel durant votre formation?

Information attendue :

- Une description de l'apport de la formation qu'a reçu l'étudiant dans son processus de réflexion sur son choix professionnel

2.b A-t-on abordé les professions suivantes durant votre formation et si oui, de quelle façon?

- auteur de matériel didactique
- chercheur en éducation
- conseiller pédagogique
- directeur d'école
- enseignant pour le gouvernement fédéral
- enseignant pour une entreprise privée
- enseignant-entrepreneur
- formateur

Sous-question :

Que savez-vous des professions suivantes?

Information attendue :

- Une appréciation de l'étudiant de ses propres connaissances par rapport aux divers choix professionnels reliés à l'éducation
- Une appréciation de l'étudiant du lien entre ces connaissances et la formation reçue

Notes :

- Rechercher une réponse pour chacune des huit professions mentionnées
- Si l'étudiant oriente davantage ses commentaires vers une profession, approfondir
- Si l'étudiant traite d'autres professions, approfondir



### Indicateur 3

#### **Informez adéquatement les étudiants quant aux conditions réelles d'exercice de la ou des professions reliées à leur domaine d'études**

► Consulter préalablement la réponse donnée à la question 24 (6) du q.e

3.a Vous avez indiqué dans le questionnaire d'enquête que vous pensiez connaître et comprendre les enjeux de la réforme actuelle du système scolaire québécois...

...très bien.

...bien.

...un peu.

Quels sont les principaux enjeux de la réforme du système scolaire québécois que vous pensez connaître et comprendre?

#### Sous-questions :

Parlez-moi des enjeux de la réforme actuelle du système scolaire québécois.

Quelles sont vos connaissances sur :

- les problèmes de recrutement du système scolaire québécois?
- les problèmes de rétention des enseignants du système scolaire québécois?
- les difficultés propres aux nouveaux enseignants dans le système scolaire québécois?
- les professions émergentes en éducation au Québec et ailleurs?

#### Information attendue :

- La connaissance qu'a l'étudiant des principaux enjeux du système scolaire québécois, notamment ceux concernant les nouveaux enseignants et leur orientation professionnelle

**OU**

► Consulter préalablement la réponse donnée à la question 24 (6) du q.e

2.c Vous avez indiqué dans le questionnaire d'enquête que vous pensiez connaître et comprendre un peu, ou pas du tout, les enjeux de la réforme actuelle du système scolaire québécois. Pourquoi cette ignorance, selon vous?

#### Information attendue :

- Une explication de l'ignorance que pense avoir l'étudiant concernant les enjeux actuels du système scolaire québécois

3.b Comment les stages que vous avez effectués cadrent-ils avec votre plan de carrière?

Sous-questions :

Comment les stages que vous avez effectués sont-ils reliés à vos intérêts professionnels?

Information attendue :

- L'appréciation de l'étudiant du lien entre les stages effectués et son plan professionnel global
- Le rôle qu'a tenu la formation pratique reçue par l'étudiant dans son plan de carrière

3.c Auriez-vous été intéressé à faire un ou des stages dans les milieux suivants, et pourquoi?

- stage au gouvernement fédéral
- stage avec un auteur de matériel didactique
- stage avec un chercheur en éducation
- stage avec un conseiller pédagogique
- stage avec un directeur d'école
- stage avec un enseignant-entrepreneur
- stage avec un formateur
- stage dans une entreprise d'enseignement privée
- stage international

Sous-question :

Quel est votre intérêt envers les divers lieux d'exercice/les diverses professions suivantes?

Information attendue :

- L'intérêt que l'étudiant aurait eu à faire un ou des stages dans les divers lieux ou avec les diverses personnes mentionnées (ou autres), pour y vivre une formation *pratique*, en lien avec son intérêt pour les divers lieux d'exercice ou les diverses professions

Notes :

- Rechercher une réponse pour chacun des stages mentionnés
- Si l'étudiant oriente davantage ses commentaires vers un stage, approfondir
- Si l'étudiant traite d'autres stages possibles, approfondir



**Indicateur 4**  
**Aider lors de la phase d'insertion professionnelle**

4.a Quelle aide aurez-vous de la part de votre université pour vous soutenir lors de votre entrée dans la profession enseignante?

Sous-questions :

Quels sont les dispositifs mis en place par votre université pour vous soutenir lors de votre entrée dans la profession enseignante?

Information attendue :

- La connaissance qu'a l'étudiant des mesures d'aide mises en place (ou non) par son université pour aider l'insertion professionnelle des étudiants
- L'appréciation de l'étudiant des mesures d'aide mises en place/ de l'absence de mesures d'aide par son université pour aider l'insertion professionnelle des étudiants

## Conclusion

Qu'aimeriez-vous ajouter concernant votre perception et votre vécu de votre formation au baccalauréat en enseignement secondaire?

**Je vous remercie pour votre précieuse collaboration!**

Appendice 6

La grille d'analyse des entrevues

GRILLE D'ANALYSE DES ENTREVUES

Indicateur d'évaluation :

Question posée
Informations obtenues par rapport aux informations recherchées
Info recherchée :
E1.
E2.
E3.
E4.
E5.
E6.
Catégorisation des informations



## **Appendice 7**

### **Le certificat d'éthique**

**Université du Québec en Outaouais**

Case postale 1030, succursale F.U. - Gatineau (Québec) Canada J8X 3X7  
Téléphone : (819) 393-2800  
Télécopieur : (819) 393-2800

Notre référence : 706

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

Le Comité d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

Objet : *L'apport du curriculum québécois de formation des maîtres du secondaire à la satisfaction professionnelle des enseignants*


Soumis par: Madame Madeleine Lefebvre  
Étudiante  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec en Outaouais

cc. Madame Sylvie Fontaine  
professeure  
Département des sciences de l'éducation

Le Comité a conclu que la recherche proposée respecte les principes directeurs de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Outaouais.

Ce certificat est valable jusqu'au 14 décembre 2007.

Au nom du Comité,

  
Lorraine Savoie-Zajc  
Présidente du Comité d'éthique de la recherche

*pour:*

Le 13 décembre 2006

Date d'émission