

Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec : la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance ?

Frédéric Deschenaux
Université du Québec à Rimouski

Marc Tardif
Université de Sherbrooke

Résumé

Au Québec, le modèle de formation des enseignants de la formation professionnelle au secondaire est particulier. Les enseignants sont généralement recrutés dans les milieux de pratique, après quoi ils entreprennent des études universitaires en concomitance à leurs débuts en enseignement. Dans ces milieux, plusieurs acteurs se greffent à leur quotidien : leurs collègues enseignants, la direction et les intervenants universitaires sont autant de personnes avec qui la collaboration est nécessaire. Sur la base d'une enquête menée auprès de 1,325 personnes, cet article explore de manière descriptive les motifs de persévérance de ces nouveaux enseignants, dans la carrière enseignante comme dans leurs études universitaires. Ces résultats révèlent que la conciliation travail / études / famille constitue un défi de tous les instants pour les acteurs impliqués dans cette transition.

Mots-clés : reconversion professionnelle, formation professionnelle, formation des maîtres, conciliation travail-études-familles, persévérance et réussite à l'université

Abstract

In Quebec, the model of teacher education in vocational education is special. They are usually recruited in practice settings, after which they undertake university studies simultaneously at an early stage in the classroom. In these contexts, several actors are included into their daily lives: their fellow teachers, administrators and university teachers are all people with whom collaboration is necessary. Using a survey of 1,325 people, this paper explores descriptively the reasons for persistence of these new teachers in the teaching profession and in their university studies. These results indicate that work-studies and family is a challenge for all involved in this transition.

Keywords: retraining, vocational training, teacher training, work-studies-families, perseverance and success at university

Introduction

Au Québec, les enseignants de la formation professionnelle au secondaire sont principalement recrutés dans différents domaines en raison de leur expérience du métier, sans nécessairement avoir les compétences ni la formation pour enseigner. Qui plus est, les autorités ministérielles exigent, depuis 2003, qu'ils obtiennent un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 crédits (MEQ, 2001b). Le choix que font ces personnes de bifurquer vers l'enseignement constitue ainsi le point de départ d'un processus de développement professionnel aux étapes enchevêtrées dont leur expérience du métier constitue le socle.

En acceptant le défi d'enseigner leur métier, les nouveaux enseignants se voient plongés dans un nouveau contexte professionnel à concilier avec les autres sphères de leurs vies et la question de la persévérance dans ce nouveau rôle se pose avec acuité. Tout est nouveau pour eux : collègues, tâches, lieu de travail, formation universitaire, etc. Cette situation, pour le moins inusitée, force la rencontre d'acteurs habituellement peu amenés à collaborer : (1) les enseignants et les directions de centre de formation professionnelle, (2) les intervenants universitaires (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage) et (3) les « gens de métier ».

Afin de mieux comprendre ce contexte particulier dans lequel ces nouveaux enseignants se retrouvent, cet article aborde, tour à tour, la description générale de la formation professionnelle au Québec menant à l'objectif de cette recherche, la méthodologie mobilisée, de même que les résultats. En conclusion, une réflexion se dégage autour de la collaboration entre les acteurs comme adjuvant à la persévérance de ces nouveaux enseignants en formation à l'enseignement professionnel.

La formation professionnelle au Québec

Description générale

La formation professionnelle au secondaire a une longue histoire au Québec, marquée notamment par un lien plus ou moins étroit avec le marché de l'emploi, selon les périodes (Landry et Mazalon, 1995; Roussel et Deschenaux, 2010). De plus, l'image de cette

filière d'études n'a pas toujours été très reluisante dans l'esprit des élèves, du personnel enseignant et de la population en général. C'est pourquoi les divers ministères de l'Éducation au Québec, depuis plusieurs années, tentent de promouvoir la qualité de la formation dispensée dans les centres de formation professionnelle. Les efforts de valorisation se concentrent sur la rentabilité de ces programmes sur le marché de l'emploi, afin d'y attirer entre autres les jeunes, en promettant une formation de courte durée avec emploi à la clé.

Bien que centrée sur le développement des compétences professionnelles de métiers, la formation professionnelle au Québec est dotée d'une architecture complexe, sise au cœur des relations économiques et politiques, des contextes socioculturels et des systèmes éducatifs.

Une offre de formation très diversifiée. À la formation professionnelle au secondaire, plusieurs types de programmes se côtoient. Le diplôme d'études professionnelles (DEP) est celui qui exige le plus grand nombre d'heures. Il varie entre 600 et 1800 heures (Proulx, 2009). Ensuite, en complément à un certain nombre de ces programmes de DEP, il est possible de poursuivre vers une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) qui, comme son appellation l'indique, se veut une formation plus spécialisée en lien avec un métier donné.

Il existe une grande variété de programmes offerts au secondaire, c'est-à-dire 165 programmes conduisant à un DEP ou une ASP (MELS, 2010). Tous ces programmes sont regroupés sous 20 secteurs, exposant la grande diversité des domaines couverts. Cette grande variété de secteurs et de programmes prend vie dans l'un des 170 centres de formation professionnelle gérés par 70 commissions scolaires, dont 9 anglophones et 2 à statut particulier. À cela s'ajoutent 3 établissements gouvernementaux et une trentaine d'établissements privés de formation professionnelle. Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR, 2015), le nombre d'élèves inscrits aux différents programmes de DEP et d'ASP s'élevait à 112,621 en 2012–2013. Cette même année, 47,549 diplômes ont été délivrés au Québec en formation professionnelle (MEESR, 2015).

L'effectif étudiant en formation professionnelle. Les données ministérielles indiquent que les effectifs en formation professionnelle (FP) suivent une tendance à la hausse depuis plusieurs années, enregistrant une augmentation de plus de 30 % depuis

2001–2002. Bien que l’effectif jeune (de moins de 20 ans) soit en augmentation, passant de 23,986 en 2001–2002 à 27,066 en 2012–2013, il faut noter une autre tendance qui caractérise la composition de l’effectif étudiant en formation professionnelle. En effet, depuis la fin du siècle dernier, l’effectif adulte (de 20 ans et plus) a augmenté jusqu’à constituer près des trois quarts des élèves en FP. Ainsi, ils étaient 59,140 en 2001–2002 (MELS, 2010) par rapport à 85,555 en 2012–2013 (MEESR, 2015), soit une augmentation de 44,7 %.

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

Le portrait du personnel enseignant de la formation professionnelle. La dernière décennie montre une croissance soutenue des effectifs scolaires au secondaire professionnel, ce qui commande l’embauche de plusieurs nouveaux enseignants pour répondre à la demande. D’ailleurs, les dernières données disponibles permettent d’observer une augmentation considérable du nombre d’enseignants en formation professionnelle. Comme le montre le tableau ci-dessous, leur contingent est passé de 8,124 en 2000–2001 à 10,165 en 2012–2013, ce qui représente une hausse de 25,1 %. Toutefois, cette augmentation du nombre total d’enseignants en formation professionnelle ne se répartit pas de façon proportionnelle en fonction du statut d’emploi—le plus précaire, soit à taux horaire, étant en proportion relativement stable depuis 10 ans.

Tableau 1. Évolution du personnel enseignant en formation professionnelle

| Corps enseignant | 2000–2001 | 2010–2011 |
|----------------------|-----------------|------------------|
| Permanent (régulier) | 2,487 (30,6 %) | 2,379 (23,4 %) |
| À contrat | 1,849 (22,8 %) | 3,299 (32,4 %) |
| À taux horaire | 3,788 (46,6 %) | 4,500 (44,8 %) |
| Total | 8,124 (100,0 %) | 10,178 (100,0 %) |

Au Québec, la formation du personnel enseignant des ordres primaire et secondaire a été confiée, il y a plusieurs années, aux universités. La préparation de ce futur personnel enseignant, au secteur général, implique des apprentissages théoriques préalables à la prise en charge d’un groupe d’élèves par les étudiants en formation à l’enseignement.

La logique fondamentale est évidemment de se former avant d'enseigner. Dans le processus actuellement en vigueur, en partenariat avec le système scolaire, ce sont des stages d'une durée minimale de 700 heures dans chaque programme de formation à l'enseignement qui permettent une prise en charge progressive et accompagnée de la classe. Ces prescriptions font partie de la dernière réforme de la formation à l'enseignement, annoncée en 2001 (MEQ, 2001a) et implantée dans les universités en 2003. Toutefois, même si elles sont moins connues, le MEQ (2001b) a aussi énoncé des orientations de formation à l'enseignement pour le secteur de la formation professionnelle. Ce secteur, indépendant de celui de la formation générale se préoccupe des formations dites professionnelles offertes à l'ordre secondaire (par exemple l'électricité, la boucherie, la conduite de véhicules lourds, la coiffure) qui sont, dans les faits, les premières sorties qualifiantes du système scolaire québécois. Les enseignants qui y travaillent ne partagent pas les mêmes caractéristiques que leurs collègues du secteur général ni le même parcours de formation.

Le parcours de formation des enseignants de la FP est singulier, entre autres parce que, pour la majorité, leur spécialité ne s'enseigne pas à l'université et surtout parce que l'expérience de métier est fondamentale pour assurer leur crédibilité. Ainsi, les enseignants de la formation professionnelle (FP) sont principalement recrutés dans les milieux de pratique et débutent bien souvent l'enseignement avant d'entreprendre une formation universitaire (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2010; Grossman, 2011). Avant 2003, les exigences ministérielles quant à leur formation pédagogique se résumaient en l'obtention d'un certificat de 30 crédits et, au même titre que les stages, d'une période probatoire de deux ans dans leur milieu d'enseignement. L'admission à un certificat de 30 crédits était conditionnelle à un engagement, comme enseignant, dans un programme de FP offert dans un établissement d'enseignement reconnu, habituellement appelé un centre de formation professionnelle. Depuis 2003, la réussite d'un baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de 120 crédits est exigée pour l'obtention du brevet, l'autorisation permanente d'enseigner. Toutefois, même s'il partage ses principales caractéristiques avec ceux de la formation à l'enseignement au général (programme de 120 crédits, référentiel de 12 compétences, minimum de 700 heures de stages), le programme de formation à l'enseignement professionnel présente plusieurs spécificités qui lui sont propres et il est dispensé de manière bien différente compte tenu de la grande hétérogénéité des parcours et des domaines de la FP.

Parmi les différences majeures entre ces programmes, notons que dans le cadre du BEP, les compétences développées lors de l'exercice du métier offrent la possibilité d'une reconnaissance des acquis disciplinaires. Une autre différence importante est que l'étudiant inscrit au BEP chemine de manière individualisée, sans appartenance à une cohorte d'étudiants et, sauf pour quelques exceptions, à temps partiel. Tout ceci est bien différent d'un parcours universitaire divisé en huit trimestres à temps complet répartis sur quatre ans, comme c'est le cas pour les futurs enseignants du primaire et du secondaire. La durée du programme de formation est donc variable et étendue dans le temps. Cette caractéristique a été prise en compte par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui accorde une période de 10 ans pour compléter les 90 crédits nécessaires à l'obtention d'une licence d'enseignement, un type d'autorisation légale d'enseigner, non permanente, mais renouvelable à certaines conditions. Avant de recevoir la licence, au cours de cette période maximale de 10 ans durant laquelle les étudiants progressent dans leur formation universitaire, plusieurs obtiennent une autorisation provisoire d'enseigner, renouvelable à certaines conditions (notamment par l'obtention de crédits universitaires), qui leur permet l'accès à des contrats d'enseignement dans leur commission scolaire.

Les universités offrant le baccalauréat en enseignement professionnel. Jusqu'à la fin de l'année académique 2014–2015, six universités offraient le baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) : l'Université de Sherbrooke, l'Université Laval, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

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

Les principales composantes du programme. Les programmes de formation à l'enseignement professionnel ont été conçus en se référant à un document ministériel *La formation à l'enseignement professionnel—Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001b). Ce document précise les compétences attendues des enseignants au terme du parcours de formation et trace les grandes lignes des programmes de formation

qui sont offerts par les universités. Ainsi, tous les programmes doivent être conçus autour des composantes suivantes : l'initiation à la formation professionnelle, les cours axés sur la psychopédagogie, les stages (formation pratique), les cours de perfectionnement en langue d'enseignement (français ou anglais), la reconnaissance des acquis de métier, les activités de perfectionnement en enseignement, les activités de perfectionnement dans le métier et le test de certification dans la langue d'enseignement.

Les défis de la formation des enseignants de la formation professionnelle.

L'entrée dans la carrière enseignante en FP au secondaire pose d'importantes exigences. D'une part, une expérience de métier est nécessaire, ce qui signifie que le personnel enseignant vit invariablement une importante période de transition entre la pratique et l'enseignement d'un métier (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008; 2010; Gagné, 2015).

Contrairement aux enseignants du primaire et du secondaire, seulement une minorité des enseignants de la FP avait envisagé d'enseigner leur métier. Cette décision les place dans une situation inusitée où ils sont dépositaires d'un savoir de métier fort significatif (Deschenaux et Roussel, 2011) tout en vivant une transition professionnelle comme recrue dans l'enseignement en concomitance avec leur formation universitaire initiale en enseignement (Gagné, 2015). Pour les universités, cet enchevêtrement de rôles assez complexe entraîne des défis considérables pour l'élaboration et la gestion des programmes de formation de ces enseignants.

Bien qu'il puisse être difficile de départager les contextes d'enseignement et d'études, diverses entrées sont possibles pour les analyser. Ces regards sont d'ailleurs nécessaires, puisque des études montrent la difficulté de rétention des enseignants au Québec, en enseignement général (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013) mais aussi en FP (Tardif, 2001), et de persévérance des étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel (Tardif et Deschenaux, 2014a).

Diverses recherches se sont déjà intéressées à ces étudiants / enseignants de la FP. Par exemple, plusieurs travaux ont fouillé les motifs guidant la transition des enseignants de la FP. Parmi les raisons évoquées ayant mené à cette bifurcation se retrouvent une volonté de transmettre leur savoir de métier afin de former la relève ainsi que le désir d'améliorer de leurs conditions de travail (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008; 2010).

Les travaux qui détaillent la transition professionnelle de ces enseignants indiquent que ces personnes étaient généralement bien établies dans leur métier, ayant complété leur processus d'insertion professionnelle. Vient alors une occasion d'enseigner qu'ils acceptent. Cependant, ils ne se doutaient pas nécessairement que la stabilité et la sécurité qu'ils connaissaient seraient fortement perturbées par les exigences et les conditions d'exercice de leur nouveau métier (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010). Cette bifurcation de parcours, bien que choisie, est liée à des effets de conjoncture et induit ce que certains appellent une « reconstruction identitaire » (Gagné, 2015; Balleux et Perez-Roux, 2011; Grossmann, 2011) et d'autres, une « reconfiguration de l'habitus » (Deschenaux, Roussel et Alexandre, 2013). Ainsi, le cas des enseignants de la FP présente un intérêt théorique certain, puisque la bifurcation est habituellement définie comme « un processus dans lequel une séquence d'actions comportant une part d'imprévisibilité produit des irréversibilités qui concernent des séquences ultérieures » (Grossetti, 2010, p. 147). Les enseignants de la FP constituent ainsi une belle illustration de ces bifurcations imprévisibles, ces derniers ayant rarement prévu de faire carrière en enseignement, à l'exception des étudiants sans tâche d'enseignement qui réfutent ce modèle (Tardif et Deschenaux, 2014b). Toutefois, au Québec, les facteurs de persévérance des étudiants en formation à l'enseignement professionnel n'ont pas été étudiés.

Même si la recherche ne cesse d'identifier des facteurs permettant de mieux prédire la persévérance aux études [...], il s'avère qu'il n'existe pas de véritable consensus dans les recherches qui puisse clairement identifier les facteurs facilitant la persévérance aux études et peu de chercheurs se sont tournés vers les conceptions des étudiants pour les questionner sur ce sujet. (Sauvé et al., 2007, p. 42).

Cette avenue est effectivement intéressante. C'est la raison pour laquelle cette recherche exploitera les données recueillies auprès des acteurs concernés.

Cadre conceptuel

Afin de cerner conceptuellement la persévérance des enseignants de la FP, divers concepts et théories ont été utilisés, entre autres pour analyser plus généralement le phénomène de l'abandon et de la persévérance dans les études postsecondaires.

Parmi les principales théories de l'abandon et de la persévérance, ce sont celles de Tinto (1975; avec ses diverses révisions en 1988 et 1993), dite « interactionnelle », et de Bean et Metzner (1985), dite « organisationnelle », qui sont les plus fréquemment utilisées. L'étude de Sauvé et al. (2007) détaille ces deux théories tandis que Willcoxson, Cotter et Joy (2011) analysent leur portée. Ces derniers en arrivent à la conclusion que le modèle de Tinto est plus facile à utiliser pour expliquer l'abandon des études postsecondaires, alors que Monroe (2006) précise l'importance du modèle de Bean et Metzner (1985) pour les étudiants considérés comme non traditionnels. En lien avec ces derniers, Sauvé et al. (2007) soulignent l'apport du modèle intégré de Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler (1992), et son adaptation par Sandler (1998), pour expliquer leur abandon des études universitaires.

Parmi toutes ces évolutions des théories organisationnelles et interactionnelles, soulignons l'ajout d'une variable financière et une autre d'auto-efficacité liée à la prise de décision de carrière. Ces variables ont été ajoutées afin de prendre en compte les nouvelles réalités des étudiants universitaires souvent caractérisées par la conciliation entre le travail et les études ou même entre le travail, la famille et les études. Toutefois, en fonction de la préoccupation concernant les programmes de formation à l'enseignement professionnel (FEP), c'est le modèle de l'abandon des études en formation à distance de Kember (1990) qui apparaît le plus pertinent. L'analyse de ce modèle, même s'il est prévu pour la formation à distance, permet d'établir des similitudes avec les étudiants des programmes de FEP en faisant appel à des facteurs relatifs à leur vie, personnelle et professionnelle, qui peuvent servir de guide.

En lien avec ces théories, en ce qui concerne le sujet à l'étude, le concept d'étudiant non traditionnel est important. Gilardi et Guglielmetti (2011) soulignent cependant que les recherches spécifiques concernant ces étudiants demeurent insuffisantes, puisqu'elles s'attardent bien souvent seulement au contexte d'offre de formation traditionnelle. Plus fondamentalement, la littérature à leur sujet indique que les trois caractéristiques les plus utilisées pour déterminer leur statut d'étudiant non traditionnel sont : l'âge (25 ans et plus), le régime d'inscription (temps partiel) et le fait de travailler à temps complet. De son côté, Wyatt (2011) propose, en se basant sur les travaux de Horn (2006) et du National Center for Education Statistics (2002) aux États-Unis, les caractéristiques suivantes pour définir un étudiant non traditionnel : (a) s'inscrit dans une institution d'enseignement postsecondaire après une période d'au moins une année après la fin de

ses études secondaires, (b) habituellement à temps partiel, (c) travaille à temps complet, (d) n'est pas financièrement dépendant de ses parents, (e) peut être marié avec des enfants ou être monoparental et (f) dans certains cas, ne détient pas un diplôme d'études secondaires et s'inscrit après avoir complété le General Educational Development (GED).

Pour leur part, Pontes et Pontes (2012) établissent un lien entre le concept d'étudiant non traditionnel et les facteurs de risque d'abandon des études. Pour ce faire, ils identifient d'abord sept facteurs de risque d'abandon des étudiants non gradués : (1) être inscrit à temps partiel, (2) une période de délai après la fin du secondaire, (3) l'indépendance financière, (4) avoir des enfants ou des parents à charge, (5) travailler à temps complet, (6) être monoparental et (7) ne pas détenir un diplôme d'études secondaires. Ces auteurs distribuent ensuite les étudiants en quatre catégories, selon le nombre de facteurs de risque qu'ils présentent. Un étudiant traditionnel ne présente aucun facteur de risque; un étudiant minimalement non traditionnel présente un seul des sept facteurs de risque; celui considéré moyennement non-traditionnel aura deux ou trois facteurs de risque; alors que l'étudiant fortement non traditionnel présentera de quatre à sept facteurs de risque d'abandon.

Enfin, à la lecture du rapport de Sauvé et al. (2007), il est possible de conclure que les diverses raisons avancées dans les études recensées pour expliquer l'abandon des études postsecondaires puissent être regroupées en catégories. Le nombre de ces dernières et leurs diverses composantes varient selon les auteurs. Dans leur étude, Sauvé et al. (2007) en présentent certains, dont Chenard (2005) qui propose trois catégories énoncées en termes de caractéristiques (familiales, personnelles et académiques); l'Okla-homa State Regents for Higher Education (2002) qui propose cinq catégories énoncées en termes de barrières (barrières financières, barrières académiques, barrières sociales, émotionnelles et personnelles, barrières sur le plan des services aux étudiants, barrières sur le plan de l'insertion professionnelle future); et Bissonnette (2003) qui propose cinq catégories de facteurs (personnels, interpersonnels, familiaux, institutionnels et environnementaux). Toutefois, à la lumière de ces catégories, de leur description et de leur lien avec la présente problématique, un écart étant observé par rapport à la réalité des étudiants en FEP, il est prudent de garder une réserve quant à leur utilisation de manière stricte.

Objectif de la recherche

La réalité des enseignants de la FP est complexe et pose d'importants défis, notamment en ce qui a trait à leur formation universitaire en enseignement. Au regard des travaux exposés dans le cadre conceptuel, on peut certes qualifier ces personnes d'étudiants non traditionnels. L'inévitable chevauchement entre l'enseignement et les études universitaires induit un autre défi, celui de la conciliation entre leur emploi en enseignement (bien souvent en concomitance avec un emploi dans le métier), leurs études universitaires et le reste de leur vie personnelle. La question de la persévérance dans leurs études universitaires se pose alors avec acuité.

Étant donné les particularités de la formation à l'enseignement professionnel, en 2009, la Table MELS-Universités a souhaité faire le bilan de l'implantation du BEP de 120 crédits dans six universités québécoises, toutes données confondues, depuis son instauration en septembre 2003. À cet effet, elle a formé le Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel qui a mené une vaste enquête à la fin de 2010 et au début de 2011.

À partir des données recueillies par ce Groupe de réflexion, cet article explore de manière descriptive les motifs de persévérance de ces nouveaux enseignants, dans la carrière enseignante comme dans leurs études universitaires, afin d'aborder la nécessaire collaboration entre les acteurs impliqués pour favoriser la persévérance des nouveaux enseignants. Cette enquête permet une approche unique de ce thème puisque plusieurs catégories de répondants (étudiants, intervenants, directions) ont été interrogées, permettant de poser un regard inédit sur ce phénomène.

Méthodologie

Afin de répondre au mandat qui lui a été confié par la Table MELS-Universités, le Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel a mené son enquête auprès de 5 groupes de répondants, notamment, les **étudiants actifs, diplômés et ayant abandonné**; les **directions d'établissement** d'enseignement et les **intervenants** (professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage, enseignants associés, mentors, et personnel professionnel dans les universités). En tout, plus de 1,325 personnes ont participé à cette enquête.

Des questionnaires ont été développés pour chacun des groupes interrogés. Lorsqu'un questionnaire était finalisé, il était validé à l'aide d'une pré-expérimentation visant à s'assurer de la clarté et la pertinence des questions. À la suite des ajustements nécessaires, chaque questionnaire a été traduit dans un format électronique permettant la cueillette des données à l'aide d'un sondage en ligne administré par la firme SOM, sauf dans le cas des étudiants ayant abandonné leur programme de formation qui ont été joints par téléphone. Dans chaque université, les autorisations relatives à la dimension éthique ont été obtenues avant de procéder à la cueillette des données.

Les questionnaires étaient surtout composés de questions fermées. Celles-ci utilisent, autant que faire se peut, une échelle de type Likert en six points, selon la variable identifiée. Par exemple, chaque personne était invitée à s'exprimer en termes « d'accord », selon les six niveaux suivants : 1. Entièrement en désaccord; 2. En désaccord; 3. Plutôt en désaccord; 4. Plutôt en accord; 5. En accord; 6. Entièrement en accord. Des variables sociodémographiques ont également été recueillies auprès des répondants de chaque groupe.

En janvier 2012, le rapport du Groupe de réflexion a été déposé aux membres de la Table MELS-Université. Afin d'atteindre l'objectif de cet article, les données utilisées proviennent des fichiers des cinq groupes de répondants (étudiants actifs, diplômés, ayant abandonné, directions d'établissement et intervenants).

Ainsi, le sondage a été envoyé à toutes les personnes inscrites sur la liste des étudiants actifs et diplômés, par le biais du courrier électronique. L'envoi initial a été effectué le 3 novembre 2010, quatre rappels ont été envoyés et la cueillette s'est terminée le 28 janvier 2011. Au total, pour les étudiants actifs, 3,167 adresses de courrier électronique ont été utilisées et 709 personnes ont rempli le questionnaire pour un taux de réponse de 22,4 %. Pour les étudiants diplômés, ce sont 35 personnes sur les 166 de la liste initiale (21,1 %) qui ont commencé à répondre au sondage, mais seulement 32 (19,3 %) l'ont complété.

Pour les directions et les intervenants, la même procédure a été utilisée auprès de toutes les personnes identifiées. La cueillette des données s'est déroulée du 3 février au 1er mars 2011, deux rappels ont été effectués. Pour les directions, des 363 personnes à qui un questionnaire a été envoyé, 164 ont répondu. Environ la moitié de celles-ci (50,6 %) est constituée de directeurs de centre de formation professionnelle alors que l'autre moitié (49,4 %) représente des directions adjointes. Le groupe des intervenants compte 222

personnes et est constitué de cinq sous-groupes : 8,2 % sont des professeurs¹ d'université; 18,4 % des chargés de cours; 4,3 % du personnel professionnel qui intervient dans les universités; 14,0 % des superviseurs de stage et 55,1 % des enseignants associés ou des mentors qui accompagnent directement les étudiants en stage. C'est donc plus de la moitié des personnes qui composent le groupe des intervenants qui œuvrent directement, selon leur milieu d'appartenance, dans les centres de formation professionnelle.

Pour les abandons, considérant la difficulté potentielle de les rejoindre par le biais de leur adresse électronique (pour plusieurs d'entre eux, la seule adresse de correspondance fournie étant celle de l'institution universitaire à laquelle ils étaient inscrits), il a été décidé de procéder par sondage téléphonique, le questionnaire étant complété lors de l'entretien. Ce sont 227 étudiants qui ont abandonné leur programme d'études qui ont répondu aux questions posées lors d'une entrevue téléphonique. Selon les données initiales de la population à l'étude qui indiquent un nombre de 2,280 abandons, il est possible de dire que 10 % de la population constituée, identifiée comme ayant abandonné leur programme d'études, a été rejoint.

Facteurs favorisant la poursuite des études²

Différents facteurs favorisant la poursuite des études ont été soumis à tous les groupes de répondants. D'abord, les étudiants actifs, diplômés et ayant abandonné devaient indiquer leur niveau d'accord sur la possibilité que ces facteurs puissent favoriser la poursuite de leurs études. Ensuite, les directions et les intervenants ont aussi été interrogés sur les facteurs qui favorisent la persévérance dans les études universitaires des étudiants du BEP.

Les pourcentages présentés ci-après dans le tableau 2 correspondent au regroupement des taux d'accord 5 (En accord) et 6 (Entièrement en accord) des personnes répondantes.

1 Le masculin est ici employé pour alléger le texte, mais est constitué autant d'hommes que de femmes.

2 Il importe de mentionner que les données ont été recueillies par le comité mandaté par la Table de concertation MELS-Universités sur la formation à l'enseignement et financé par le MELS, les universités participantes et l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Toutefois, les calculs, analyses, propos et conclusions ici exposés n'engagent en rien cette instance et demeurent l'entière responsabilité des auteurs.

Pour les étudiants

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

Tableau 2. Facteurs favorisant la persévérance des étudiants actifs, diplômés et ayant abandonné

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

Pour les étudiants diplômés, « l'intérêt pour les études » et « l'intérêt pour la profession enseignante » recueillent respectivement 90,6 % et 87,5 % d'assentiment comme

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

Les étudiants qui ont abandonné leur programme étaient eux aussi appelés à se prononcer sur des facteurs qui auraient pu favoriser la persévérance. L'énoncé sur « les aptitudes requises pour ces études » se démarque en obtenant l'accord de 84,3 % des répondants. « L'intérêt pour les études » (71,9 %), de même que « les exigences réalistes des cours » (72,5 %) et « les exigences réalistes des stages » (70,1 %) retiennent également l'attention. Pour « la durée des études », le pourcentage d'accord rejoint celui des étudiants actifs avec 29,6 %. Les mêmes trois autres facteurs trouvés chez les actifs ont un niveau d'accord plus bas : « la conciliation entre le travail et les études » (43,7 %), « la conciliation entre la vie personnelle et les études » (27,3 %) et « le temps pour poursuivre vos études » (30,2 %). Enfin, lors de l'appel téléphonique, on demandait aussi à chaque répondant d'indiquer la raison principale justifiant l'interruption de ses études en enseignement professionnel. Plusieurs raisons sont invoquées et il apparaît que seulement quelques-unes d'entre elles sont répétées de manière significative. Le changement de carrière ou de formation est la raison la plus souvent citée (25,1 %), tandis que le manque de temps revient relativement souvent (11,6 %). Certains motifs se dégagent des autres avec environ 6 % des répondants : la rareté des emplois (6,5 %), la précarité d'emploi (6,0 %) et l'obtention d'un certificat, d'un brevet ou d'un permis d'enseigner (6,0 %).

Pour les directions et les intervenants

Le même exercice a été réalisé avec les directions des centres de formation et les intervenants dans les programmes. Les personnes interrogées devaient se prononcer sur le fait que les énoncés puissent, ou non, favoriser la réussite du projet d'études des enseignants inscrits au baccalauréat en enseignement professionnel. Le tableau 3 qui suit les expose. Premier constat, les personnes intervenantes sont, pour tous les facteurs de persévérance

présentés, toujours davantage en accord que les directions, allant jusqu'à un écart de plus de 30 points de pourcentage concernant « le soutien offert par les universités ».

De leur côté, les directions retiennent principalement deux facteurs de persévérance, l'un plus individuel et l'autre faisant référence à leur institution. Ainsi, « l'amélioration de leurs compétences en enseignement » (83,9 %) devrait, selon les directions, motiver les enseignants à terminer leur baccalauréat. On remarque que les directions s'identifient comme faisant partie de l'équation, car elles nomment « le soutien offert par l'établissement de formation » (80,3 %) comme un des facteurs importants de la persévérance des enseignants. A contrario, les directions ne semblent pas penser que « le soutien offert par les universités » puisse faire une aussi grande différence, puisque c'est le facteur avec lequel elles sont le moins en accord (50,4 %). Dans le même sens, « le soutien offert par la commission scolaire (pour ceux qui enseignent) » obtient 56,9 % d'accord.

Tableau 3. Facteurs favorisant la persévérance selon les directions et les intervenants

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

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

Conclusion

Tout d'abord, rappelons que les données présentées et analysées brossent le portrait de l'ensemble des universités offrant le BEP au Québec. Malgré les spécificités propres à chaque institution universitaire, notamment les modalités d'offre de formation et les approches curriculaires, un constat s'impose. Les étudiants inscrits dans les programmes de FEP répondent aux caractéristiques des étudiants non traditionnels. Même que, selon le modèle de Pontes et Pontes (2012), ils seraient considérés fortement non traditionnels, augmentant ainsi les risques d'abandon de leurs études. Par ailleurs, toujours en considérant que des particularités existent dans l'offre des BEP, les résultats montrent que les facteurs de persévérance identifiés par les étudiants concernent leur situation et les enjeux qui y sont sous-jacents: les capacités individuelles, le temps à y consacrer et la possibilité de concilier études / travail / famille pèsent dans la balance. Les directions de centre estiment avoir un plus grand rôle à jouer dans la persévérance que les intervenants universitaires.

Suggestions visant l'amélioration de la formation

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

L'adaptation aux études universitaires est un facteur de persévérance souvent abordé et différentes suggestions s'y rapportent. Par exemple, certains souhaiteraient un mentorat universitaire pour l'accompagnement des étudiants dans la réalisation de leurs études. Les intervenants ont suggéré l'idée de mettre en place des dispositifs facilitant la transition vers les études universitaires, spécialement chez les détenteurs d'un DEP pour qui la marche peut paraître haute. Finalement, il faudrait, selon plusieurs, que la stabilité d'emploi et les perspectives de carrière en enseignement soient favorisées afin de permettre aux étudiants de s'investir réellement dans ce processus en ayant l'assurance que tous ces efforts ne seront pas vains.

Une collaboration à instaurer

Et la collaboration entre les divers acteurs ? En fait, les divers facteurs de persévérance proposés aux répondants et identifiés comme étant importants pour ces différents acteurs rencontrent les catégories et variables de la théorie interactionnelle. Plus spécifiquement,

en lien avec la problématique soulevée, plusieurs facteurs identifiés comme ayant une grande importance par les différents acteurs dans cette étude, par exemple, le soutien offert par l'établissement de formation ou les exigences réalistes de cours ou de stages, exigent une collaboration accrue de toutes les personnes impliquées. Les résultats de cette enquête ciblent des dimensions pour lesquelles tous les acteurs auraient avantage à collaborer afin de placer la formation des nouveaux enseignants au cœur de leurs préoccupations et du coup favoriser leur persévérance. Toutefois, puisque plusieurs groupes d'acteurs différents, regroupés en trois catégories (étudiants, intervenants, directions), se prononcent parfois dans des proportions très éloignées, les résultats montrent à quel point les efforts, qui devront être consentis pour répondre aux exigences d'une véritable collaboration, devront être importants, partagés et entendus entre ces acteurs.

Références

- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29–48.
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 11, 5–14.
- Bean, J., & Metzger, B. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11, 1–16.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et Francophonie*, XXXVIII(1), 92–108.
- Deschenaux, F., & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15–26.
- Deschenaux, F., Roussel, C., & Alexandre, M. (2013). La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle? *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 30, 71–83.
- Gagné, A. (2015). Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle : leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33–53.
- Grossetti, M. (2010). Imprévisibilité et irréversibilité : les composantes des bifurcations. Dans M. Bessin, C. Bidart et M. Grossetti (dir.). *Bifurcations. Les sciences*

- sociales face aux ruptures et à l'événement* (p. 147–159). Paris, France : La Découverte.
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel. *Recherches en éducation*, 11(juin 2011), 67–82.
- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce Drop-out from distance education course. *The Journal of Higher Education*, 20(1), 11–24.
- Landry, C., & Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 781–808.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Monroe, A. (2006). Non-traditional transfer student attrition. *The Community College Enterprise*, 12(2), 33–54.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation & Formation*, (299), 13–35.
- Pontes, M. C. F., & Pontes, N. M. H. (2012). Enrollment in distance education classes is associated with fewer enrollment gaps among non-traditional undergraduate students in the US. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(1), 79–89.

- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal, QC : Chenelière-éducation.
- Roussel, C., & Deschenaux, F. (2010). La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre. *Formation et profession*, (Décembre), 17–20.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J., & Castonguay, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final* (Rapport déposé au FQRSC). Québec.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans A. Beaudesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles* (p. 131–141). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014a). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78–89.
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014b). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène unique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 131–154.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, 59, 438–455.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experience throughout undergraduate degree in six diverse universities. *Studies in Higher Education*, 36(3), 331–352.
- Wyatt, L. G. (2011). Non-traditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59, 10–20.