Vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants novices

**Mireille Castonguay
Clermont Gauthier**
Université Laval

Jean-François Desbiens
Université de Sherbrooke

M'hammed Mellouki
Université Laval

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une revue de recherches empiriques qui définissent les niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les novices en enseignement. Vingt études ont été recensées et analysées selon un cadre de référence précis : le référentiel La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles (MEQ, 2001). Ce document constitue la nouvelle politique de formation à l'enseignement du Québec qui regroupe en quatre catégories les douze gestes professionnels attendus des futurs enseignants. Des analyses de contenu réalisées, il se dégage que la quasi-totalité des sujets évalués parviennent correctement, facilement ou très facilement à maîtriser l'ensemble des compétences professionnelles du référentiel.

Boursière du FQRSC, Mireille Castonguay (M.A.) est doctorante sous la direction de Clermont Gauthier et membre étudiante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent principalement sur la formation en enseignement, plus particulièrement sur l'efficacité des divers programmes de formation.

Clermont Gauthier (Ph.D.) est titulaire de la Chaire de recherche du Canada en Formation à l'enseignement. Il œuvre également à l'Université Laval à titre de chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). M. Gauthier s'intéresse particulièrement à la pédagogie, au savoir des enseignants ainsi qu'à leur formation, sujets sur lesquels il a publié de nombreux ouvrages et prononcé plusieurs communications. Jean-François Desbiens (Ph.D.) enseigne présentement à la Faculté d'éducation physique et sportive. Ses intérêts de recherche touchent la gestion de classe, les formules, méthodes et procédés d'enseignement, la supervision pédagogique ainsi que la formation à la supervision des personnes enseignantes associées.

M'hammed Mellouki (Ph.D.) Assistant de Recherche à la Faculté des sciences de l'éducation essaie d'exorciser le démon de l'ennui en explorant les côtés ludique et corrosif du discours.

Abstract

The objective of this article is to present the results of a literature review of empirical studies which define the mastery levels of professional competencies attained by novice teachers. Twenty studies were reviewed and analysed using a specific framework: the Quebec Ministry of Education's inventory of competencies (2001). This document constitutes the new policy on teacher development in Quebec. It groups into four categories the twelve professional behaviours expected of future teachers. Results of the content analysis indicate that the majority of participants can arrive easily, very easily, or correctly at all the professional competencies in the inventory. The authors question these results in the light of other studies on novice teachers.

Présentation de l'étude

À partir de l'analyse de recherches menées sur le terrain, la présente étude vise à décrire les niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par des novices en enseignement. Pour ce faire, nous nous attardons dans un premier temps à la présentation de la problématique et du cadre d'analyse avant d'aborder dans un second temps la méthodologie employée. Cette deuxième partie expose les critères de sélection des études, le processus d'analyse ainsi que la grille de lecture utilisée. Deux autres aspects méthodologiques importants font également l'objet de commentaires, à savoir la création d'une échelle commune et l'attention portée à la fiabilité des résultats. Finalement, sont détaillés puis discutés les résultats à propos des niveaux de maîtrise des compétences atteints.

Problématique et cadre d'analyse

Dans la foulée des rapports du groupe Holmes (1986, 1990, 1996), une tendance lourde déferle en occident sur le monde de l'éducation. En plus d'un sentiment grandissant d'insatisfaction face à la performance des écoles, plusieurs nations occidentales nourrissent dorénavant l'idée qu'une relève plus qualifiée est garante du progrès. Autrement dit, selon elles, l'amélioration de la formation offerte aux générations montantes agit comme un levier favorisant l'essor économique du pays (Calderhead, 2001) et cette amélioration passe, entre autres, par le perfectionnement de la formation des enseignants (Feiman-Nemser, 2001). Des pays tels les États-Unis, l'Australie et la Grande-Bretagne entreprennent donc des réformes de leurs programmes de formation à l'enseignement et pour réaliser ces changements, l'approche par compétences est adoptée (Calderhead, 2001). En France, en Suisse et en Belgique

francophone, c'est à travers la question de la professionnalisation de l'enseignement que surgit la préoccupation visant l'amélioration de la compétence du personnel enseignant (Bourdoncle, 1993; Perrenoud, 1994). Or, le Québec n'échappe pas à ce mouvement.

En effet, dès le début des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) procède à une révision des programmes de formation des niveaux primaire et secondaire et veille par la suite à harmoniser la formation offerte aux futurs enseignants aux changements apportés. Le MEQ publie donc en 2001 une nouvelle politique de formation à l'enseignement intitulée *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ce document ministériel précise, en les regroupant en quatre catégories, les douze compétences attendues des finissants en formation des maîtres. Il constitue donc le nouveau cadre de référence visant, entre autres, à guider les universités dans leur processus de rénovation des programmes de formation en enseignement.

À la suite du travail de définition des compétences, les rédacteurs du référentiel décortiquent celles-ci en leurs diverses composantes dans le but de faciliter l'application de la nouvelle politique. Au nombre de 65, ces composantes représentent de manière plus tangible les gestes professionnels posés par les enseignants. Par la suite, toujours dans le but de rendre le référentiel le plus accessible et le plus pratique possible, ils tentent de déterminer des niveaux de maîtrise attendus pour chacune des douze compétences afin de « déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession » (MEQ, 2001, p. 57). Or, les rédacteurs constatent rapidement la difficulté de cette tâche étant donné l'insuffisance de la littérature consultée à ce propos au moment de rédiger le document. C'est pourquoi, pour les fins de la publication du référentiel, ils extrapolent au meilleur de leurs connaissances des niveaux de maîtrise devant être atteints, mais reconnaissent du même coup la nécessité de mener des recherches plus approfondies afin de caractériser plus finement les niveaux de maîtrise. À ce sujet, ils affirment que « des chantiers de recherche sont donc à mettre en œuvre pour contribuer à définir ce qu'il est réaliste d'attendre de la part des sortantes et des sortants de la formation initiale » (*Idid.*, p. 57). Par ailleurs, il est également dans l'intérêt des universités de réfléchir à cette question puisque ces institutions sont responsables de traduire dans leurs programmes de formation les orientations prescrites par le nouveau référentiel (MEQ, 2003).

La présente recherche s'inscrit donc dans le cadre de cette problématique soulevée par les auteurs du référentiel et elle vise à faire le point sur les connaissances à propos des niveaux de maîtrise des compétences

professionnelles atteints par des enseignants novices. L'objectif poursuivi est donc d'apporter une réponse à la question de recherche suivante: « Que disent les recherches empiriques à propos des niveaux de maîtrise des compétences effectivement démontrés en pratique par les novices en enseignement? » Le but visé étant de caractériser les niveaux de maîtrise atteints pour chacune des douze compétences, il est apparu justifié d'utiliser la politique ministérielle en guise de cadre d'analyse. À ce titre, il importe d'en rappeler brièvement les libellés des compétences afin d'en donner un aperçu.

Tout d'abord, deux compétences relatives aux *Fondements* de l'acte d'enseigner figurent dans une première catégorie de compétences professionnelles. Ainsi, la compétence 1 *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* traduit dans le référentiel l'importance accordée dans la formation des maîtres aux aspects disciplinaire et culturel tels la connaissance du contenu, le souci à propos des diverses cultures et la distance critique par rapport au contenu. En ce qui concerne la compétence 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*, elle rappelle qu'il est attendu de **** les professionnels de l'enseignement qu'ils maîtrisent la langue d'enseignement et ce, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Au nombre de quatre, les compétences relatives à la catégorie *Acte d'enseigner* représentent l'ensemble des actes posés de manière traditionnelle par une majorité d'enseignants. Gauthier (2001, p. 22) parle d'ailleurs de ces compétences en termes de « gestes professionnels classiques de l'enseignant ». Il s'agit donc des gestes liés au noyau dur de l'acte pédagogique, à savoir les compétences 3 *Concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage*, 4 *Piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage*, 5 *Évaluer la progression des apprentissages* et 6 *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves*.

Dans une autre catégorie figurent les quatre compétences en lien avec le nouveau *Contexte social et scolaire* dans lequel doit évoluer l'enseignant. En effet, les changements qui ont lieu au niveau de la société québécoise exercent une pression sur le système éducatif, ce qui signifie, d'après les auteurs du document ministériel, que l'enseignant aura dorénavant à relever de nouveaux défis pour lesquels il devra être préparé lors de sa formation initiale. Il devra porter une attention particulière à *adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap* (compétence 7) et *intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC)* (compétence 8). Les compétences 9

Tableau 1

Résumé schématique du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001, p. 59)

Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école et 10 Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés font également partie des compétences relatives au contexte social et scolaire attendues des personnes se destinant à l'enseignement.

Les compétences 11 *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* et 12 *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* forment pour leur part la dernière catégorie de compétences liées à l'*Identité professionnelle*. Alors que la première compétence rappelle que la formation initiale ne constitue qu'un premier pas dans la carrière d'un enseignant et qu'une démarche de formation continue doit être entreprise par chacun, la seconde s'attarde à préciser le comportement attendu de la part d'un professionnel de l'enseignement. Pour conclure ce survol du référentiel, le tableau 1 présente de façon schématique les douze compétences regroupées dans les quatre catégories.

La présente étude a donc été menée avec, en toile de fond, ces douze compétences du référentiel ministériel en guise de cadre d'analyse. Toutefois, ce sont ajoutées des considérations d'ordre méthodologique avant d'en arriver à apporter une réponse à notre question de recherche.

Méthodologie

Les critères de sélection des études analysées

Quatre critères ont été retenus pour la sélection des textes. En premier lieu, seules ont été sélectionnées les recherches empiriques ou encore une revue de telles recherches. En effet, bien qu'ils puissent représenter des sources d'informations pertinentes sur certains aspects de la formation des enseignants, les articles de type normatif n'ont pas été retenus, car ils ne permettent pas de spécifier des niveaux de maîtrise des compétences qu'un nombre important de novices en enseignement démontrent.

Dans un second temps, dans le but de ne pas donner une importance démesurée à certaines compétences, il a été décidé de ne sélectionner que les recherches portant sur un ensemble de compétences professionnelles. Troisièmement, les études devaient cibler des enseignants novices. Pour les fins de notre étude, ont été considérés novices les étudiants finissants de la formation des maîtres ainsi que les enseignants débutants possédant cinq ans ou moins d'expérience.

Finalement, étant donné que peu d'études correspondaient à ces trois premiers critères, il s'est avéré nécessaire d'élargir notre quatrième critère et d'inclure dans notre champ de recherches les travaux effectués depuis les vingt-cinq dernières années. Toutefois, il semble qu'un tel recul dans le temps ne représente qu'un risque mineur puisque selon Byrd-Rider (1998, p. 145), les différences entre les besoins ressentis par les enseignants débutants ainsi que leurs niveaux de maîtrise ont très peu changé à travers les années. Un examen attentif de la littérature a permis de constater que les principales recherches correspondant aux quatre critères spécifiés avaient été menées aux États-Unis. Devant cette situation, des questions ont surgi à propos de la légitimité de la transposition des résultats. Cependant, étant donné les nombreuses similitudes entre les réalités américaine et québécoise et en appui sur les travaux de Veenman (1984), qui indiquent que les problèmes des enseignants débutants sont similaires et universels, il a été décidé de retenir les vingt articles américains recensés.

Grille de lecture, processus d'analyse et échelle des niveaux de maîtrise retenue

La sélection du corpus terminée, une grille de lecture dont les catégories correspondent à chacune des 65 composantes des douze compétences du référentiel a permis d'effectuer le repérage puis le classement des 697 énoncés tirés des vingt articles. Le processus de classement et d'analyse s'est déroulé de la manière suivante. D'abord, chacun des énoncés a été associé selon son sens à une des 65 composantes. Il s'agissait alors d'interpréter chaque résultat de recherche afin de voir s'il correspondait au sens donné d'une composante du référentiel. Autrement dit, bien que les énoncés issus des recherches et les libellés des catégories de la grille soient, à première vue, formulés différemment, une seconde lecture a permis de constater des similitudes sémantiques. Chaque énoncé a donc été associé à la catégorie de la grille qui correspondait à son sens, accompagné de son niveau de maîtrise.

Les échelles de niveaux de maîtrise utilisées dans les études sélectionnées n'étant pas toutes identiques, certaines ont dû faire l'objet d'une uniformisation afin de comparer, d'analyser et d'interpréter quantitativement les résultats obtenus. La majorité des articles du corpus employant des échelles s'étalant sur un intervalle de cinq niveaux, celles qui ne répartissaient pas leurs résultats en cinq parties égales ont été modifiées de façon à y parvenir. Dans le cadre de la présente étude, les résultats à propos des niveaux de maîtrise se répartissent donc sur une échelle à cinq niveaux à intervalles égaux. Le niveau de maîtrise 1 signifie que les évaluateurs estiment que les sujets parviennent très difficilement à maîtriser la tâche décrite par un énoncé. Comme les résultats obtenus sont

présentés sous forme de moyenne de niveau de maîtrise, le niveau 1 se traduit par des valeurs s'échelonnant de 1,00 à 1,79. Le niveau de maîtrise 2 comprend les valeurs dans l'intervalle de 1,80 à 2,59 et il indique que la tâche décrite par un énoncé est maîtrisée difficilement par les sujets évalués. Une compétence maîtrisée de façon correcte correspond à un niveau de maîtrise 3 dont les valeurs s'étendent de 2,60 à 3,39. Le niveau de maîtrise 4 indique qu'une compétence est facilement maîtrisée par les sujets évalués et il comprend les valeurs entre 3,40 et 4,19. Finalement, lorsque les évaluateurs jugent que les novices en enseignement parviennent très facilement à maîtriser une compétence, ils lui octroient la cote 5 qui correspond aux valeurs s'échelonnant entre 4,20 et 5,00.

Afin d'exemplifier le processus poursuivi, utilisons un énoncé tiré de l'étude de Byrd-Rider : « *Les enseignants débutants perçoivent qu'ils sont capables de démontrer leur connaissance de la matière* » pour lequel le niveau de maîtrise atteint par les sujets évalués s'élève à 4,10. Selon l'analyse sémantique, cet énoncé correspond à la composante 1 de la compétence 1 *Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves*. Ainsi, ce niveau de maîtrise est inséré vis-à-vis la composante 1 de la compétence 1 accompagné de son niveau de maîtrise 4,10 (voir tableau 2).

Tableau 2

Exemple de la grille utilisée et du processus de classement

Catégorie 1.1. Compétence 1 composante 1	Énoncés	Niveaux de maîtrise moyens atteints
<i>Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.</i>	Byrd-Rider : <i>Les enseignants débutants perçoivent qu'ils sont capables de démontrer leur connaissance de la matière.</i> etc...	4,10 etc...

À la suite du classement de **** les énoncés provenant de l'ensemble des articles du corpus, un total de 34 énoncés caractérisent cette composante. La moyenne calculée à partir des niveaux de maîtrise atteints selon ces 34 énoncés s'élève à 3,92, ce qui signifie, selon l'échelle adoptée, que les sujets évalués

parviennent facilement à maîtriser cette composante de la compétence culturelle. Le même processus, appliqué pour les cinq composantes de la compétence 1, a permis de préciser un niveau de maîtrise moyen atteint pour cette compétence. Nous avons procédé de la même façon pour chacune des compétences du référentiel. Ainsi, une fois les 697 énoncés regroupés dans une catégorie de la grille selon leur sens, il s'est avéré possible de calculer la moyenne des niveaux de maîtrise atteints par composante, par compétence et par catégorie de compétences.

Finalement, il importe de souligner que lors du repérage et du classement des énoncés, certains n'ont pu être catégorisés dans la grille. En effet, le sens de ces énoncés résiduels ne correspondait à aucune catégorie de la grille de lecture basée sur le référentiel. Regroupés dans un premier temps dans une catégorie appelée *Énoncés hors référentiel*, leur nombre important a par la suite justifié de ne pas les exclure de l'analyse. Ainsi, une seconde lecture de ces énoncés a permis une catégorisation en quatre composantes : les qualités personnelles, la préparation et la compétence globale des enseignants, les tâches connexes à l'enseignement (routines administratives, localisation de l'information, etc.) ainsi que les autres énoncés, c'est-à-dire ceux n'appartenant à aucune autre catégorie. Des résultats sont donc précisés dans la présente étude pour cette catégorie en plus de celles comprises dans le référentiel.

Fiabilité du classement

Afin de vérifier la fiabilité du classement, le codeur principal a effectué un second codage d'un échantillon des énoncés quatre mois après avoir terminé le classement de l'ensemble des énoncés. Lors de ce second exercice, 87 % des énoncés ont été codés de manière identique, ce qui semble indiquer une bonne stabilité dans le temps.

Niveaux de maîtrise moyens atteints par les sujets évalués

En plus du niveau de maîtrise moyen atteint par compétence et par catégorie de compétences, le tableau 3 précise la répartition des énoncés ainsi que le nombre d'études d'où ils proviennent. Dresser le portrait de la base de connaissances sur laquelle reposent les niveaux de maîtrise atteints nous a semblé favoriser une lecture plus éclairée des résultats. Toutefois, l'objectif poursuivi par la présente étude étant de documenter les niveaux de maîtrise atteints, seuls les résultats à ce propos feront l'objet de commentaires.

Tableau 3

Synthèse du nombre d'énoncés obtenus, du nombre d'études les ayant produits et du niveau de maîtrise moyen atteint par compétence et par catégorie de compétences

Compétences	1	2	3	4	5	6
Énoncés (n)	55	25	145	110	95	57
Proportion (%)	8%	4%	21%	16%	14%	8%
Études (n)	18	13	20	19	19	20
Niveau de maîtrise moyen atteint	3,75	4,11	3,83	4,01	3,89	3,89
Catégories de compétences	Fondements		Acte d'enseigner			
Énoncés (n)	80		407			
Proportion (%)	12%		58%			
Études (n)	19		20			
Niveau de maîtrise moyen atteint	3,86		3,90			

Compétences	7	8	9	10	11	12	Hors référen- tiel
Énoncés (n)	16						
Proportion (%)	2%						
Études (n)	11						
Niveau de maîtrise moyen atteint	3,51	3,25	3,82	4,15	4,09	3,87	4,08
Catégories de compétences	Contexte social et scolaire			Identité professionnelle		Hors référen- tiel	
Énoncés (n)	48			64			
Proportion (%)	7%			9%			
Études (n)	17			20			
Niveau de maîtrise moyen atteint	3,71			3,94		4,08	

Selon les résultats obtenus, les enseignants novices parviennent en moyenne *facilement* à maîtriser la compétence disciplinaire et culturelle (niveau de maîtrise de 3,75 selon l'évaluation de 12 743 sujets évalués) ainsi que la compétence langagière (niveau de maîtrise de 4,11 pour 5 295 sujets évalués).

De façon globale, il semble donc qu'il soit *facile* (niveau de maîtrise de 3,86 selon l'évaluation de 12 937 sujets) pour les novices de maîtriser les deux compétences relatives à la catégorie *Fondements*.

La conception et le pilotage des activités d'enseignement-apprentissage s'avèrent deux tâches *facilement* maîtrisées par les sujets évalués (niveaux de maîtrise de respectivement 3,83 selon l'évaluation de 13 417 sujets évalués et de 4,01 selon l'évaluation de 12 937 sujets évalués). En ce qui a trait à la compétence à propos de l'évaluation, bien qu'elle semble un peu plus difficile à maîtriser que les autres compétences de cette catégorie, il semble que les novices en enseignement parviennent *correctement* (niveau de maîtrise de 3,89 selon l'évaluation de 12 937 sujets évalués) à accomplir cette tâche. Les résultats à propos de la gestion de la classe indiquent pour leur part que les sujets évalués maîtrisent en moyenne *facilement* (niveau de maîtrise de 3,89 selon l'évaluation de 13 147 sujets) cette compétence. Au total, les quatre compétences relatives à l'*Acte d'enseigner* sont donc *facilement* maîtrisées (niveau de maîtrise de 3,90 selon l'évaluation de 13 147 sujets).

Les sujets évalués parviennent en moyenne *facilement* (niveau de maîtrise de 3,51 selon l'évaluation de 11 271 sujets) à maîtriser la compétence à adapter ses interventions. Coopérer avec l'équipe-école semble également chose *facile* (niveau de maîtrise de 3,82 selon l'évaluation de 9 513 sujets). Parmi les compétences comprises dans la catégorie *Contexte social et scolaire*, il semble qu'il soit plus *facile* pour les enseignants débutants de travailler de concert avec l'équipe pédagogique puisque c'est pour cette compétence que le niveau de maîtrise atteint se situe au niveau le plus élevé (4,15 selon l'évaluation de 3 239 sujets). À l'opposé, parmi les quatre compétences de cette catégorie, l'intégration des TIC semble représenter le plus grand défi pour les novices en enseignement évalués. Selon l'évaluation de 551 sujets, ces derniers parviennent à maîtriser non pas facilement, mais *correctement* cette tâche (niveau de maîtrise de 3,25). De façon générale, les résultats obtenus indiquent que les novices en enseignement accomplissent en moyenne *facilement* (niveau de maîtrise de 3,71 selon l'évaluation de 12 630 sujets) les tâches liées au *Contexte social et scolaire*.

La catégorie de compétences liées à l'*Identité professionnelle* regroupe quant à elle les gestes relatifs au développement professionnel et à l'éthique. Ces deux compétences semblent maîtrisées *facilement* (niveau de maîtrise de 4,09 selon l'évaluation de 8 548 sujets pour la première et de 3,87 selon l'évaluation de 12 885 sujets pour la seconde). En résumé, les novices évalués parviennent *facilement* (niveau de maîtrise de 3,94 pour 13 147 sujets) à maîtriser les compétences 11 et 12.

En ce qui concerne la catégorie *Énoncés hors référentiel*, les novices évalués par les études analysées démontrent *très facilement* (niveau de maîtrise de 4,35 selon l'évaluation de 2 277 sujets) certaines qualités personnelles attendues des professionnels de l'enseignement. Les tâches connexes à l'enseignement semblent pour leur part *facilement* (niveau de maîtrise de 4,01 selon l'évaluation de 8 807 sujets) maîtrisées. La préparation et la compétence globale des enseignants débutants évalués semble, en moyenne, apporter satisfaction (niveau de maîtrise 3,75 selon l'évaluation de 3 046 sujets) tout comme leur maîtrise des énoncés autres (niveau de maîtrise 3,63 selon l'évaluation de 5 389 sujets). De façon générale, les novices en enseignement évalués parviennent *facilement* (niveau de maîtrise 4,08 selon l'évaluation de 12 206 sujets) à maîtriser les tâches relatives aux *Énoncés hors référentiel*.

Pour conclure, aucun énoncé issu des études analysées n'indique une grande difficulté à maîtriser une compétence alors que 0,71 % des énoncés signalent une légère difficulté à s'acquitter d'une tâche. Plus de 99 % des énoncés figurent donc aux niveaux de maîtrise 3, 4 ou 5, ce qui signifie qu'en moyenne tout près de la totalité des enseignants novices évalués parviennent correctement, facilement ou très facilement à maîtriser des compétences semblables à celles comprises dans le référentiel québécois. De manière plus précise, les 13 147 novices en enseignement évalués par les vingt études analysées parviennent en moyenne *facilement* (3,91) à maîtriser toutes les tâches décrites par les énoncés recueillis.

Discussion

Les niveaux de maîtrise atteints par les enseignants novices selon les résultats obtenus peuvent, à première vue, sembler réjouissants. Toutefois, une comparaison entre ceux-ci et d'autres résultats de recherches conduites à propos des difficultés vécues par les enseignants novices suffisent à semer le doute sur la performance exceptionnelle attribuée à ces derniers par les études du corpus analysé. À titre de premier exemple, alors que nos résultats indiquent que les sujets évalués maîtrisent en moyenne facilement la compétence langagière, les nombreuses erreurs relevées par Asselin et McLaughlin (1989) dans trois cents rédactions de futures enseignantes inscrites au programme du baccalauréat en formation des maîtres en 1986 font plutôt état de leur piètre maîtrise de la langue. L'étude à propos du test sur les exigences relatives à la connaissance de la langue écrite de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, menée par Roy, Lafontaine et Morin (1990) arrive à des conclusions similaires. En effet, en septembre 1989, 49,7 % des 183 étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire et 55,9 % des 93 étudiants

se destinant à l'enseignement secondaire sont parvenus lors de la première passation à atteindre le seuil de réussite fixé pour la partie rédaction de l'examen. Si près de la moitié des futurs enseignants ne parviennent pas à réussir un examen de rédaction selon les exigences fixées et ce, dès le premier essai, est-il légitime de considérer qu'ils maîtrisent facilement la langue d'enseignement lors de leurs débuts dans la profession? On peut en douter, à moins que n'aient été mises en œuvre certaines mesures visant à remédier en profondeur à ces difficultés.

À titre de second exemple, nos résultats indiquent que les enseignants novices parviennent facilement à gérer la classe alors que plusieurs études infirment cette conclusion (Johnson, 1993, 1994; Jones, 1996; Reynolds, 1992, 1995; Veenman, 1984). À ce sujet, Chouinard (1999) va même jusqu'à affirmer que la gestion de la classe constitue la principale source de difficulté pour les enseignants débutants. Dans le même ordre d'idées, les résultats obtenus par Martin, Nault et Loof (1994) indiquent que 83 % des enseignants débutants éprouvent des difficultés à gérer la classe tandis que Greenlee et Ogletree (1993) ajoutent que la discipline et la gestion de classe représente le facteur dominant ayant poussé 39 enseignants sur 41 à abandonner la profession.

Comment expliquer cette apparente contradiction entre les niveaux de maîtrise élevés obtenus dans le cadre de la présente étude et ceux, nettement plus bas, issus d'autres recherches? Bien que notre étude ne vise pas à apporter de réponse à cette question, nous émettons l'hypothèse qu'il pourrait s'avérer fécond de s'intéresser à la méthodologie employée dans les recherches empiriques conduites à propos des niveaux de maîtrise atteints par les novices en enseignement. En effet, force est de constater que les chercheurs ayant conduit les vingt études sélectionnées dans le corpus ont questionné les enseignants novices eux-mêmes, leurs superviseurs universitaires, leurs maîtres-associés ou encore leurs directeurs d'école. Or, serait-il possible que ces répondants, activement et personnellement impliqués dans la formation des sujets évalués, aient tendance à surestimer leur propre performance ou celle de leurs protégés? Les liens affectifs qui unissent les divers acteurs seraient-ils à l'origine du phénomène?

Cette piste semble prometteuse puisqu'elle est également soulevée par Maynard (2000) au terme d'une étude menée dans le domaine de la supervision. En effet, cette chercheuse arrive à la conclusion que les maîtres-associés refusent de dire quoi que ce soit qui pourrait peiner leurs stagiaires bien que les futurs enseignants interrogés affirment qu'ils auraient aimé bénéficier des critiques constructives de la part de leur mentor afin de progresser. Par conséquent, selon Maynard, il est temps d'examiner à fond les réalités de la relation maîtres-associés/stagiaires et de reconnaître les limites de la formation par la pratique.

Conclusion

Pour conclure, la performance exceptionnelle attribuée aux enseignants novices selon la présente étude ne semble pas corroborée par certaines recherches menées dans d'autres domaines. Découle de cette situation une interrogation fondamentale: est-il réaliste d'attendre de la part de personnes débutant dans la profession enseignante qu'elles parviennent facilement à maîtriser un ensemble des compétences aussi complexes que celles comprises dans le référentiel? À ce sujet, Reynolds (1995) affirme:

In particular, research findings –sketchy as they are– indicate that beginners are *not* able to perform all the tasks expected of competent teachers (...) This contrast between expectations and research findings has uncovered a quandary that requires much more thought than it now receives in the world of teacher education and assessment. (p. 216)

En ce sens, les résultats obtenus dans le cadre de la présente recension des écrits doivent être considérés comme un premier pas vers une définition des niveaux de maîtrise des compétences professionnelles atteints par les enseignants novices. D'autres recherches seront encore nécessaires afin d'enrichir cette description et de préciser quelle est la pratique attendue d'un enseignant novice dit compétent. Ces travaux permettront, entre autres, d'outiller plus efficacement les divers acteurs de la formation des maîtres évoluant autant dans les milieux scolaire qu'universitaire. Il reste donc à espérer qu'un nombre sans cesse grandissant de chercheurs caractériseront toujours plus finement ce domaine encore peu exploré.

Références générales

- Asselin, C., et McLaughlin, A. (1989). *Apprentissage de la grammaire du français écrit*. Longueuil: Infodoc.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines, 2 : Les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Byrd-Rider, L. (1998). *What should beginning teachers know and be able to do following their preservice teacher preparation?* Thèse de doctorat inédite, Asuza Pacific University.
- Calderhead, J. (2001). International experiences of teaching reform. Dans V. Richardson (Éd.) *Handbook of research on teaching* (pp. 777-800). Washington: American Educational Research Association.

- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 497-514.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Gauthier, C. (2001). La réforme des programmes de formation en enseignement. Les orientations et les compétences attendues. *Écho du R.E.S.E.A.U. Laval*, 1, 13-24.
- Gouvernement du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences attendues*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Greenlee, A. R., et Ogletree, E. J. (1993). *Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies*. ED 364 330.
- Groupe Holmes (1986). *Tomorrow's Teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI.
- Groupe Holmes (1990). *Tomorrow's Schools. Principles for the design of Professional Development Schools*. East Lansing, MI.
- Groupe Holmes (1996). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing, MI.
- Johnson, V. G. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, LA.
- Johnson, V. G. (1994). *Eyes in the back of your head: Student teachers' concept of management and control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, LA.
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Sikula (dir.), *The handbook of research on teacher education* (2^e éd., pp. 503-521). New York (NY): Macmillan.
- Martin, M.-C., Nault, T., et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions*, XV(3), 5-7.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors ? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 17-30.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Reynolds, A. (1995). The knowledge base for beginning teachers: Education professionals' expectations versus research findings on learning to teach. *The Elementary School Journal*, XCV(3), 199-221.

- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, LXII(1), 1-35.
- Roy, G. R., Lafontaine, L., et Morin, S. (1990). La maîtrise du français à l'université. Dans CRP (Éd.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation* (pp. 533-550). Actes du 2^{ème} congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, LIV(2), 143-178.

Références des études formant le corpus analysé

- Bartos, R., et Lotven, B. (1980). *Need and proficiency of teacher competencies as perceived by student teachers vs practicing professional teachers*. ED 193179.
- Byrd-Rider, L. (1998). *What should beginning teachers know and be able to do following their preservice preparation?* Thèse de doctorat inédite, Asuza Pacific University.
- Dickson, G. E., et Wiersma, W. (1982, octobre). *Measurement of teacher competence. Research and evaluation in teacher education*. OH: The Center for Educational Research and Services, College of Education and Allied Professions, University of Toledo. ED 223 552.
- Drummond, R. J., et al. (1989). *Three faces of the beginning teacher: Comparison of the FPMs, principals' ratings and beginning teachers' self-ratings*. FL: College of Education and Human Services, University of North Florida. ED 317 546.
- Drummond, R. J. (1990, février). *How principals rate beginning teachers*. FL: College of Education and Human Services, University of North Florida. ED 317 540.
- Fischer, W. M. (1984). *Program competency expectations and student perceptions*. Thèse de doctorat inédite, Indiana University.
- Goelz, K. M. (1980). *The categorization of teaching skills and identification of levels of mastery required for vocational teacher certification in Pennsylvania*. Thèse de doctorat inédite, Temple University.
- Grafton, J. H., Walters, S. A., et Maggitti, P. J. (1981, février). *Teaching competency assessment. An interjudge reliability study for student teachers in early childhood and elementary education at West Chester State College*. Conférence présentée au Annual national conference of the association of teacher educators, Dallas. ED 201 630
- Henry, M. A. (1986). Strengths and needs of first-year teachers. *Teacher Educator*, XXII, 10-18.

- Hoffman, D. E., et Roper, S. S. (1985). *How valuable is teacher training to beginning teachers? An analysis of graduate feedback from a rural teacher training program*. Conférence présentée à The 69th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. ED 258 967.
- Hutcheson, J. P. (1981). *Accuracy of beginning teachers regarding self-assessment of performance on selected competencies*. Thèse de doctorat inédite, University of Georgia.
- Ladd, K. M. (2000). *A comparison of teacher education programs and graduates' perceptions of experiences*. Thèse de doctorat inédite, University of Missouri-Columbia.
- Pigge, F. L. (1978). Teacher competencies: Need, proficiency and where proficiency was developed. *Journal of Teacher Education*, XXIX, 70-76.
- Pigge, F. L., et Reed, P. L. (1985, mars). *A follow-up study of teachers' needs, proficiencies and sources of proficiencies*. Conférence présentée à The 69th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. ED 257 809.
- Renney, J. E. (1981). *A formative evaluation study of the professional phase of the Pennsylvania State University's secondary education program: Study 1.0*. Thèse de doctorat inédite, Pennsylvania State University.
- Stalhut, R. et al. (1991, février). *Teacher education: Student teacher views vs those of cooperating teachers*. Conférence présentée à The 71st Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, New Orleans, LA. ED 329 531.
- Stolworthy, R. L. (1988). *Preservice teacher education: The application of Scheffe's LSD Matrix of multiple comparisons to evaluation efforts*. ED 299 250.
- Sweeney, J. (1984). *Perceived adequacy of new teachers in Iowa*. IA: Legislative Extended Assistance Group. ED 267 013.
- Von Eschenbach, J. F., et Pavlak, S. A. (1993, février). *Importance and attainment of teacher certification competencies as perceived by principals and teachers*. Conférence présentée à The 16th Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Clearwater Beach, FL. ED 359 267.
- Wood, R. W., et Eicher, C. (1989). *Self-perceived adequacy of student teachers and its relationship to supervising teacher ratings: Another look*. ED 310 073.