



Conseil  
pédagogique  
interdisciplinaire  
du Québec

# apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 12 | n°2 | printemps 2023

*Profession enseignante et changements*

*Formation et défis*

*Choix professionnels et continuité*

## Pénurie du personnel enseignant *Une analyse multidimensionnelle*



# Nos membres

- AQEFLS** : Association québécoise des enseignants de français, langue seconde
- AQÉSAP** : Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
- AQEUS** : Association québécoise pour l'enseignement en univers social
- AQPSE** : Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
- SPEAQ** : Société pour le perfectionnement de l'anglais, langue seconde, au Québec
- AQUOPS** : Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
- SPHQ** : Société des professeurs d'histoire du Québec
- AQAET** : Association québécoise alternance études-travail
- AQIFGA** : Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
- CEMEQ** : Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
- CNIPE** : Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
- CRAIE** : Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
- L'ADOQ** : L'Association des orthopédagogues du Québec

## **Les établissements d'enseignement**

Institut secondaire Keranna

Collégial international Sainte-Anne

CFP de Québec

Centre de formation agricole Saint-Anselme

Kativik Ilisarniliriniq- Éducation des adultes et formation professionnelle

Centre de formation professionnelle du Grand-Fjord

## **Les adhésions individuelles**

Nous avons également plusieurs membres individuels.

### Coordination de production

Louise Trudel  
Sylvain Decelles  
Mary Eva  
Ginette Casavant

### Mise en page

Samuel Paul

### Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Le comité de rédaction s'appuie sur les suggestions de l'OQLF concernant la rédaction et l'écriture des textes.

Les photos ont été fournies par les auteurs.  
Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec  
7665 Boul. Lacordaire,  
Montréal (Québec) H1S 2A7  
www.conseil-cpiq.qc.ca

### Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca  
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)  
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)  
ISBN 1927-3215 (version imprimée)  
ISBN 1927-3215 (version pdf)  
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives  
nationales du Québec, 2023  
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives  
Canada, 2023



### En couverture

Mosaïque de photos  
fournies par les auteurs

### 4 Mot de la rédaction

par Joséphine Mukamurera, Geneviève Sirois et Bernard Wentzel

### BLOC 1 - ÉTAT DES LIEUX SUR LA PÉNURIE D'ENSEIGNANTS AU QUÉBEC, SES CAUSES, SES CONSÉQUENCES ET REGARD SUR DES PERSPECTIVES DE SOLUTIONS

### 8 Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec

Les facteurs en jeu  
par Joséphine Mukamurera, Maurice Tardif et Cecilia Borges

### 12 Pénurie de personnel enseignant

Ampleur du phénomène au Québec  
par Geneviève Sirois et Martial Dembélé

### 19 POINT DE VUE

#### Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ)

Au sujet de la pénurie actuelle d'enseignant.e.s  
par Joséphine Mukamurera, Geneviève Sirois et Bernard Wentzel, en collaboration avec Brigitte Bilodeau, Mélanie Bellemare et Sébastien Bouchard

### 23 POINT DE VUE

#### Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des centres de services scolaires du Québec

par Geneviève Sirois, Bernard Wentzel, Joséphine Mukamurera, en collaboration avec Caroline Dupré et Maxime Dionne

### BLOC 2 - LA PÉNURIE D'ENSEIGNANTS DANS LE CHAMP SPÉCIFIQUE DES LANGUES SECONDES AU QUÉBEC ET HORS-QUÉBEC

### 29 Attracting and Retaining English Second Language Teachers

by Philippa Parks, Caroline Riches et Katherine Hardin

### 32 La pénurie du personnel enseignant en immersion française

Une perspective pancanadienne  
par Marie-France Gaumont

### BLOC 3 - PERSPECTIVE INTERNATIONALE SUR L'ATTRACTIVITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET EFFETS DES POLITIQUES RELATIVES À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

### 37 L'attractivité des métiers de l'enseignement en France (et ailleurs)

Quelques éléments d'analyse  
par Pierre Périer

### 42 Les politiques de régulation de la profession enseignante et leurs effets sur les enseignants

Une étude comparative internationale  
par Xavier Dumay, Thibault Coppe et Annelise Voisin

### BLOC 4 - CHOIX DE L'ENSEIGNEMENT, FORMATION INITIALE ET ABANDON DES ÉTUDES

### 47 Choisir de se former à l'enseignement au Québec

Profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.e.s  
par Bernard Wentzel, Geneviève Sirois, Joséphine Mukamurera, Sawsen Lakhil, Martial Dembélé, Maurice Tardif, Cecilia Borges, Adriana Morales-Perlaza et Brigitte Voyer

### 51 Le choix de l'enseignement comme seconde carrière

Une exploration de trajectoires professionnelles d'enseignant.e.s du secondaire au Québec et en Suisse  
par Adriana Morales-Perlaza et Manuela Keller-Schneider

### 55 Persévérance au regard de la profession enseignante en contexte de formation

Regard statistique sur la situation  
par Daniel Moreau et François Larose

### 59 Les facteurs d'abandon des étudiant.e.s inscrit.e.s dans les programmes de formation à l'enseignement

par Sawsen Lakhil, Joséphine Mukamurera, Geneviève Sirois, Maurice Tardif et Cecilia Borges

### BLOC 5 - INITIATIVES VISANT À FACILITER L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET LA PERSÉVÉRANCE EN ENSEIGNEMENT

### 64 Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices

Tensions vécues et besoins d'accompagnement  
par Marie-France Boulay, Christine Hamel, Gabrielle Pomerleau et Martine Carrier-Fraser

### 67 Soutenir l'insertion professionnelle des novices à l'aide du mentorat

Accompagner les enseignant.e.s mentors dans le cadre d'un réel partenariat entre des milieux de formation initiale et de travail  
par Amélie Desmeules, Marie-France-Boulay, Martine Carrier-Fraser, Suzanne Caron et Paola Caron

### 71 Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement

Un exemple de programme d'actions visant à agir directement dans les milieux afin de soutenir l'accompagnement des nouveaux enseignants du Québec  
par Nancy Lalonde avec la collaboration de Geneviève Sirois

# Pénurie du personnel enseignant

## *Une analyse multidimensionnelle*



**JOSÉPHINE MUKAMURERA, Ph.D.**  
Centre de recherche  
interuniversitaire sur la formation  
et la profession enseignante  
(CRIFPE), Université de Sherbrooke



**GENEVIÈVE SIROIS, Ph.D.**  
Centre de recherche  
interuniversitaire sur la formation  
et la profession enseignante  
(CRIFPE), Université TÉLUQ



**BERNARD WENTZEL, Ph.D.**  
Centre de recherche  
interuniversitaire sur la formation  
et la profession enseignante  
(CRIFPE), Université Laval

**Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke**  
**Geneviève Sirois, Université TÉLUQ**  
**Bernard Wentzel, Université Laval**

Ces cinq dernières années, une importante pénurie du personnel enseignant touche le Québec et a fait la manchette des journaux. Malheureusement, elle semble croissante et les perspectives sont loin d'être rassurantes, malgré quelques initiatives à court terme visant à améliorer l'attractivité de la profession, telles que l'octroi de bourses aux étudiants et la bonification du salaire d'entrée en carrière. De plus, la création de nouvelles maternelles 4 ans et les départs à la retraite d'enseignants prévus d'ici 2030 contribueront fort probablement à exacerber la pénurie à court et moyen terme.

La situation de pénurie d'enseignants touche également d'autres provinces canadiennes et plusieurs pays du monde. Si cette pénurie d'enseignants persiste et échappe aux politiques publiques de régulation et d'attractivité de la profession, c'est sans doute entre autres parce qu'on n'a pas la pleine mesure de son portrait, de sa complexité, de ces causes et de ses effets pour y faire face de manière globale et efficace. C'est pourtant la condition pour arriver à envisager des solutions durables.

Ce numéro thématique vise à apporter un éclairage, si modeste soit-il, sur l'état des lieux et les perspectives autour de la pénurie d'enseignants.

- Que savons-nous des pénuries d'enseignants au Québec ? Quelle est l'ampleur de la pénurie actuelle ? Comment opère-t-elle et quelles en sont les causes et les conséquences sur terrain ?
- Qu'en est-il de l'attractivité et de la rétention de la profession et de sa formation au cours des dernières années ?
- Quelles sont les initiatives et expériences en cours au Québec pour pallier la pénurie d'enseignants, pour attirer, soutenir et retenir la relève enseignante ? Quels sont leurs effets possibles à moyen et long terme ?

Ce numéro est l'occasion de documenter ces questions et de réfléchir, à partir de différents points de vue, sur des leviers susceptibles de contrer à moyen et long terme la pénurie d'enseignants. Il comporte 15 articles regroupés en cinq blocs thématiques. Dans le premier bloc, quatre articles présentent un état des lieux sur la pénurie d'enseignants au Québec, ses causes et ses conséquences, tout en apportant un regard critique sur des perspectives de solutions (Mukamurera, Tardif et Borges; Sirois et Dembélé; Point de vue des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement; Point de vue des représentant.e.s de la Fédération des centres de services scolaires du Québec). Le deuxième bloc est composé de deux textes qui traitent de la pénurie d'enseignant.e.s dans le champ spécifique des langues secondes, plus particulièrement l'anglais langue seconde au Québec (Parks, Riches et Hardin) et les programmes d'immersion en français dans la francophonie canadienne (Gaumont). Le troisième bloc de deux articles offre une perspective internationale sur la problématique générale d'attractivité de l'enseignement (Périer, France et autres pays de l'OCDE) et sur le rôle des politiques relatives à la profession, sur sa valeur perçue et la satisfaction professionnelle des enseignants (Dumay, Coppe et Voisin sur la base des données de 16 pays de l'OCDE). Le quatrième bloc de quatre articles (Wentzel et al.; Morales-Perlaza et Keller-Schneider; Moreau et

Larose ; Lakhal et al.) examine plus spécifiquement la situation de futurs enseignants et montre que la pénurie se nourrit, en amont, des enjeux d'attractivité, de rétention et d'appréhensions diverses qui se jouent dès le choix de se former en enseignement et tout au long du parcours d'études. Enfin, le cinquième et dernier bloc de trois articles présente des initiatives visant à faciliter l'insertion et la persévérance en enseignement, soit au moyen d'un accompagnement offert aux enseignants débutants (Boulay et al.) et aux mentores (Desmeules et al.), soit au moyen de divers services que le Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) met à disposition pour les nouveaux enseignants et les milieux scolaires qui les accueillent (Lalonde).

En somme, ce *numéro spécial pénurie* réunit une diversité d'acteurs mobilisant des données et des considérations complémentaires issues de contextes nationaux et internationaux différents. Il offre ainsi un éclairage pertinent et des pistes de réflexion pour les responsables scolaires, les décideurs, ainsi que les acteurs engagés dans la formation des enseignants et le soutien en début de carrière. Rappelons cependant l'importance de compiler annuellement les données relatives aux pénuries et, plus largement, au roulement du personnel en vue d'une planification judicieuse des ressources.

**L'équipe de rédaction est fière de dédier ce numéro au professeur Maurice Tardif pour son engagement et sa contribution exceptionnelle à l'étude de la profession enseignante et de sa formation, ainsi qu'à la formation de la relève scientifique dans ce domaine.**

Bonne lecture !

La rédaction de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, Volume 12 numéro 2, Printemps 2023, est sous la responsabilité des professeures Joséphine Mukamurera de l'Université de Sherbrooke et Geneviève Sirois de l'Université TÉLUQ ainsi que du professeur Bernard Wentzel de l'Université Laval.

Le montage, la publication et la diffusion de la revue sont coordonnés par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec.



# 7<sup>E</sup> J P N F P

7<sup>e</sup> journée pédagogique nationale  
en formation professionnelle

L'enseignant.e au cœur de  
l'innovation pédagogique  
L'élève au cœur de l'action

**VENDREDI 10 NOVEMBRE 2023**

en mode virtuel

INSCRIVEZ-VOUS EN LIGNE

dès septembre 2023 au  
[www.conseil.cpiq.qc.ca](http://www.conseil.cpiq.qc.ca)



THÈME 1

**État des lieux sur la pénurie  
d'enseignants au Québec, ses  
causes, ses conséquences et regard  
sur des perspectives de solutions**

# Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec

## Les facteurs en jeu



### **JOSÉPHINE MUKAMURERA, Ph. D.**

Joséphine Mukamurera est enseignante de formation et docteure en psychopédagogie. Elle est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre du bureau de direction du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches concernent principalement l'insertion et le développement professionnels des enseignants ainsi que leur travail.



### **MAURICE TARDIF, Ph. D.**

Maurice Tardif est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et fondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), un centre d'excellence du FQRSC. Il s'intéresse depuis de nombreuses années à l'évolution de la profession enseignante et à sa formation, ainsi qu'au travail et connaissances des enseignants et des autres acteurs scolaires. De nombreux prix ont couronné ses travaux diffusés en huit langues dans une trentaine de pays.



### **CECILIA BORGES, Ph. D.**

Cecilia Borges détient un doctorat en sciences de l'éducation. Elle est professeure titulaire et vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur l'insertion professionnelle des éducateurs physiques, ainsi que sur le travail des enseignants sous l'angle de l'appropriation du curriculum et des savoirs pédagogiques relatifs à la matière enseignée. Elle est membre régulière du CRIFPE.

Ce texte examine la pénurie d'enseignants au Québec selon une perspective sociohistorique. Il montre que la pénurie actuelle s'enracine dans des phénomènes à la fois démographiques, sociaux, politiques et structurels qui ont marqué l'évolution du marché du travail, du personnel enseignant et de son travail depuis les années 1950-1970. Ultimement, le texte interroge l'attractivité de la profession et sa capacité de rétention dans l'état actuel des choses.

**E**n Amérique du Nord et ailleurs dans le monde, la pénurie de personnel enseignant est importante et préoccupante (Erydice, 2021; Sirois et al., 2022; UNESCO, 2016). Au Québec, la situation a pris ces dernières années une tournure assez dramatique, conduisant les autorités scolaires à recruter des dizaines de milliers de personnels ne disposant pas d'une formation officiellement reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec. Selon les données disponibles, le nombre d'enseignants non légalement qualifiés est en croissance significative, ayant augmenté de 91% de 2013-2014 à 2018-2019, soit de 15 938 à 30 466 (Harnois et Sirois, 2022). Ils représentent désormais 25% du corps enseignant, ce qui est symptomatique du manque d'enseignants qualifiés. Ce nombre a augmenté ces trois dernières années, au rythme de la pénurie de personnel enseignant exacerbée par le contexte de la Covid-19 (voir dans ce numéro Sirois et Dembélé), comme c'est d'ailleurs le cas dans d'autres secteurs d'activités (OCDE, 2020). Cela dit, l'enseignement fait aujourd'hui partie des secteurs prioritaires visés par l'Opération main-d'œuvre mis en place par le gouvernement du Québec pour répondre au manque de personnel (Gouvernement du Québec, 2021).

L'objectif de ce texte est de brosse à grands traits une analyse sociohistorique de la problématique des pénuries en enseignement au Québec depuis les années 1950-1970, à partir des tendances qui caractérisent l'évolution du marché du travail enseignant et de son personnel. Nous nous appuyons principalement sur le contenu d'un chapitre de livre récemment soumis (Tardif et Mukamurera, 2023, à paraître)

## *1. Les années 1950-1970 : une première vague de pénurie aux effets durables depuis le début du système scolaire québécois moderne*

La pénurie en enseignement n'est pas nouvelle, il y a eu des vagues successives depuis plus de 200 ans (voir dans ce numéro Sirois et Dembélé). Mais celle qui s'est produite entre les années 1950 et 1970 nous semble être la première d'importance depuis le début du système scolaire québécois moderne, et elle a exercé des effets à long terme sur le marché du travail enseignant, y compris sur la pénurie actuelle. En effet, l'école obligatoire connaît une expansion considérable durant les années 1950-1970, car le nombre d'élèves triple, passant de 543 096 élèves en 1945 à 1 588 788 élèves en 1970. Cette croissance est attribuable à trois causes principales. La première est liée à un fort taux de natalité durant la période du boom économique de l'après-guerre (Seconde Guerre mondiale). C'est l'époque des générations connues sous le

nom des « Baby-boomers ». Par conséquent, un vaste groupe d'enfants intègre progressivement l'école obligatoire dès les années 1950, d'abord au primaire, ensuite au secondaire. Cette croissance de l'effectif scolaire est fortement liée à la deuxième cause, de nature sociale, qui découle d'une forte demande de scolarisation dès les années 1950 et surtout 1960, cette dernière décennie adhérant profondément au slogan « Qui s'instruit s'enrichit ». Ainsi, bien des familles québécoises voient dans l'éducation de leurs enfants une voie de mobilité sociale. Finalement, la troisième cause est sociopolitique et tient au vaste mouvement de démocratisation de l'école québécoise au cours des années 1960 à 1980 (suites de la réforme Parent et du Rapport COPEX). Cette démocratisation de l'éducation conduit à la création de l'éducation préscolaire (maternelle 5 ans) et des polyvalentes, à l'allongement de la scolarité obligatoire (14 ans en 1950 et 16 ans en 1961) et à la mise en place de politiques d'égalité des chances, mais aussi d'intégration des enfants à besoins spéciaux traditionnellement exclus de l'école (Gouvernement du Québec, 1976; Rocher, 2004). Cette expansion considérable de l'école amène par conséquent une demande sans précédent de personnel enseignant. Ainsi, à l'instar des élèves, le nombre d'enseignants fait plus que tripler au cours de la même période, passant de 19 980 enseignants en 1945 à 45 234 en 1960 et à 73 752 en 1975.

Cette croissance de la demande de personnel enseignant durant les années 1950 et surtout 1960 fait en sorte que les centaines de petites Écoles normales, qui forment alors à l'enseignement, ne suffisent plus à la tâche. Bien des personnels sans qualification à l'enseignement, qui proviennent des collèges classiques et des universités, sont alors engagés sur la base de leur formation disciplinaire ou de leur culture générale. Cela représente une première vague de pénurie importante dans l'enseignement de l'époque d'après-guerre, vague surtout liée à l'expansion de l'école québécoise.

Profitant de la pénurie, de la valorisation de l'éducation et de l'expansion de l'école obligatoire, le personnel enseignant, qui a obtenu le droit de grève en 1964, revendique et obtient des gains salariaux, des avantages sociaux importants, l'uniformisation de la rémunération à l'échelle nationale, et enfin, la permanence d'emploi en 1976. À cette époque, la profession enseignante représente une voie de mobilité sociale, en particulier pour les femmes, sa formation est universitarisée (1979) et elle est encore auréolée d'une certaine autorité traditionnelle par les élèves et leurs parents. Bref, tout indique que la profession enseignante à cette époque est très attractive.

## 2. Les années 1980-1990 : surplus de personnel et contraction du marché du travail enseignant

Comme nous le disions, les années 1950-1970 sont caractérisées par la valorisation de l'éducation, l'expansion de la scolarisation, la hausse du prestige social de l'enseignement et de son attractivité. Or, les années 1980 (surtout) ont été marquées par une baisse des effectifs scolaires, des crises économiques et des compressions budgétaires importantes en éducation (Mukamurera, 1999). Le gouvernement du Québec avait alors décrété une réduction salariale de 20% tout en augmentant le temps moyen d'enseignement, contribuant depuis lors à la détérioration des conditions de travail du personnel enseignant. De plus, grâce à l'acquisition du statut permanent, la majorité des enseignantes et des enseignants embauchés durant les années 1960-1970 (les enseignants de la Révolution tranquille) resteront en poste durant une trentaine d'années. Tous ces facteurs combinés ont eu un effet majeur sur la transformation, voire la contraction du marché du travail enseignant pour les années 1980-1990. Plus concrètement, des enseignantes et des enseignants ont été mis en disponibilité en attendant la relocalisation lorsque des postes se libèrent, le travail s'est alourdi et précarisé, l'embauche de nouveaux personnels enseignants s'est presque tarie et près de 50 000 nouveaux enseignants temporaires ou sous-employés constituent un important bassin de réserve (Mukamurera, 1999). Cette situation contraste avec celle qui prévalait à l'époque précédente et surtout, elle marque le début de la baisse d'attractivité de la profession qui, selon nous, est indissociable de la pénurie actuelle.

## 3. La pénurie actuelle depuis la fin des années 1990 : un enchevêtrement de facteurs

Les enseignantes et les enseignants des générations des baby-boomers, qui sont entrés sur le marché du travail autour des années 1965 à 1985, prennent grosso modo leur retraite entre 1995 et 2015. Mais en même temps, le Québec connaît en moyenne une baisse substantielle des naissances depuis 1960 (Institut de la statistique du Québec, 2022a) et l'effectif d'élèves de l'école obligatoire diminue d'un peu plus du tiers entre les décennies 1970 et 2010 (1 588 788 élèves à 963 461). Comment alors expliquer la reprise du recrutement depuis le milieu de la décennie 1990 et l'ampleur de la pénurie actuelle d'enseignants légalement qualifiés depuis les cinq dernières années (2017-2018)? Clairement, une explication purement démographique, même en considérant une légère hausse des taux de natalité et de l'immigration depuis 2010 (Sirois et Dembélé, dans ce numéro), ne saurait suffire.

Elle masquerait d'autres phénomènes qui contribuent directement ou indirectement à façonner voire à accentuer la pénurie depuis le milieu des années 1990. Nous en abordons brièvement quelques-uns ci-dessous.

**Des vagues de retraites:** Confronté à une situation de surplus de personnel enseignant qui a débuté durant la décennie 1980, le ministère de l'Éducation met en place durant les années 1990 des incitatifs financiers pour favoriser des départs prématurés à la retraite du personnel « vieillissant » (enseignants de la Révolution tranquille). Ainsi, au cours de la seule année 1996, 8 200 enseignants prennent leur retraite à partir de 55 ans, dans des conditions avantageuses. Cette vague de départs hâtifs à la retraite va se poursuivre à peu près jusqu'en 2010. Par ailleurs, à partir de 2010, ce sont les personnels engagés au cours des années 1980 à 2000 qui commencent à leur tour à quitter ou quitteront d'ici 2030. En nous basant sur les plus récentes données officielles du MEQ publiées en 2015, nous estimons que d'ici 2030, environ 30 000 enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire partiront à la retraite et ce, sans compter l'impact de la pandémie de la Covid 19 sur la croissance potentielle des départs hâtifs à la retraite ni la croissance du nombre d'enseignants en congé de maladie de longue durée (Sirois et al., 2022).

**La féminisation de la profession enseignante:** Outre ces larges mouvements de retraite du personnel enseignant, la féminisation de la profession enseignante aurait un impact potentiellement significatif sur l'actuelle pénurie. En effet, 75% du personnel enseignant est féminin. Or on sait que les femmes prennent en général plus tôt leur retraite que les hommes, soit une année ou deux. Considérant qu'il y a à peu près 85 000 femmes en enseignement en 2020-2021 (Institut de la statistique du Québec, 2022b), on voit que cette donnée est importante. En outre, de moins en moins d'hommes choisissent l'enseignement au fil des 40 dernières années, ce qui est en soi un facteur contributif à une réduction du bassin de la main-d'œuvre enseignante. Or, les femmes qui pourraient devenir enseignantes aujourd'hui ont désormais accès à un large éventail de choix professionnels, ce qui n'était pas le cas des années 1950 à 1980. Il pourrait en résulter que le nombre de femmes qui peuvent choisir l'enseignement comme profession pourrait aussi avoir diminué depuis 40 ans.

**Instauration des maternelles 4 ans:** Un autre facteur concerne l'instauration des maternelles 4 ans, d'abord en milieux défavorisés depuis 2013, et ensuite pour tous depuis 2020. Cela accroît, une fois de plus, la pression sur le système scolaire et la nécessité d'embaucher progressivement de nouveaux enseignants.

**Précarité professionnelle:** Depuis les années 1980, la profession enseignante est caractérisée par une précarité endémique, qui frôle les 40% d'année en année. Pour ces enseignantes et enseignants, les tâches sont souvent difficiles et instables. Aussi, le personnel précaire change fréquemment d'écoles, engendrant des mini pénuries locales. Aussi, on soupçonne depuis longtemps que cette précarité et les conditions de travail difficiles qui l'accompagnent entraînent un haut niveau d'insatisfaction et d'attrition chez le personnel enseignant. Malheureusement, il n'existe pas de données fiables sur ces questions, lesquelles restent peu ou pas documentées par le ministère de l'Éducation et les centres de services scolaires.

**Attractivité de la profession et rétention en formation et en carrière:** Malgré les vagues de retraites et l'implantation des maternelles 4 ans, il n'y a pas plus d'inscriptions et de diplômés dans les programmes de formation à l'enseignement pour combler les besoins en personnel. Au contraire, les données disponibles mettent en évidence une baisse importante du nombre de personnes qui choisissent de se former en enseignement de 1996 à 2018 (écart de -39%) ainsi que du nombre de personnes qui obtiennent un diplôme d'enseignement entre 2000 et 2018 (écart moyen de -16% tous les programmes confondus et de -43% pour le secondaire). En dépit d'une possible légère remontée qui serait attribuable aux incitatifs financiers (bourses d'études), ne faut-il pas voir dans ces chiffres (baisse d'inscriptions et de diplomation) un sérieux problème d'attractivité de la profession et de rétention, considérant par ailleurs qu'un bon nombre de futurs enseignants songeraient à abandonner leurs études ou sont pessimistes quant à leurs débuts de carrière (voir dans ce numéro Lakhali et al.; Moreau et Larose; Wentzel et al.). Rappelons aussi qu'environ 25% d'enseignantes et d'enseignants novices quittent la profession dans les cinq premières années de fonction.

## Conclusion

Nous avons montré que la pénurie en enseignement est un phénomène récurrent, mais qui s'avère aujourd'hui plus complexe et multifactoriel. Elle est liée à l'évolution du marché du travail enseignant, aux choix sociopolitiques, à la morphologie du corps enseignant et, pour toutes sortes de raisons, au déclin de l'attractivité et de la rétention dans la profession. Les mesures adoptées par Québec ces trois dernières années telles que la bonification de l'échelle salariale pour les enseignants débutants, les bourses d'études Perspective Québec, les primes salariales pour les retraités et le recrutement à l'international (Gouvernement du Québec, 2021) pourront-elles suffire pour résorber la pénurie actuelle d'enseignants qualifiés? Quoi qu'il en soit, nous pensons qu'une réponse durable à cette pénurie requiert des données précises sur les mouvements des personnels, une analyse globale de ce qui se passe en amont et en aval et, enfin, une réflexion concertée sur les moyens les plus efficaces pour la contrer à moyen et long terme.

## Références

- Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Gouvernement du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Opération main-d'œuvre. Mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*. Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- Institut de la Statistique du Québec (2022a). *Naissances et taux de natalité, Québec, 1900-2021*. Québec, L'Institut.
- Institut de la Statistique du Québec. (2022b). *Personnel enseignant des commissions scolaires, selon le secteur et l'ordre d'enseignement, le champ d'enseignement, le statut d'emploi et le sexe, Québec, 2015-2016 à 2020-2021*. Québec, L'Institut.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et francophonie*, 27(1), 64-79. <https://doi.org/10.7202/1080484ar>
- OCDE (2020). *Mobiliser la main-d'œuvre pendant la crise du COVID-19 : mesures en matière de compétences*. OCDE.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50 (2).
- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2023, à paraître). La pénurie en enseignement et l'évolution du marché du travail enseignant au Québec. Dans V. Dupriez, D. Périsset et Tardif, M. (dir.), *Les pénuries d'enseignants : marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- UNESCO. (2016). Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les objectifs de l'agenda éducation 2030. *Bulletin d'information de l'ISU*, 39, 1-16.

# Pénurie de personnel enseignant

## Ampleur du phénomène au Québec



### **GENEVIÈVE SIROIS, Ph. D.**

Professeure en gestion scolaire à l'Université TÉLUQ et chercheuse régulière au CRIFPE, Geneviève Sirois fait des recherches depuis près de 15 ans sur les défis posés par les pénuries d'enseignants. Ses recherches récentes visent à mieux comprendre cette problématique afin d'identifier des leviers permettant d'assurer la disponibilité d'enseignants en nombre et en qualité suffisante. Elle s'intéresse également aux enjeux de la formation et de l'insertion professionnelle des enseignants non-légalement qualifiés.



### **MARTIAL DEMBÉLÉ, Ph. D.**

Martial Dembélé est professeur titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Chercheur régulier du CRIFPE depuis 2008, il s'intéresse depuis les années 1990 à la profession enseignante et à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans l'optique du "school improvement", en particulier dans les pays en développement.

Depuis quelques années, nous entendons de plus en plus parler de pénuries d'enseignants au Québec. Il semble d'ailleurs se dégager un large consensus sur l'urgence d'agir pour trouver des solutions à court terme à cette problématique, tant du côté du gouvernement que des milieux scolaires et des syndicats. Pourtant, la pénurie de personnel enseignant, telle qu'elle est vécue aujourd'hui, demeure difficile à circonscrire en raison du manque de données permettant d'avoir un juste portrait de la situation. Dans cet article, nous proposons de décrire l'ampleur du phénomène à partir de données recueillies par le biais d'une enquête réalisée auprès de représentants des services des ressources humaines de 34 différents centres de services scolaires du Québec.

## *Les pénuries d'enseignant.es au Québec d'hier à aujourd'hui*

Certains auteurs (Dufour et Dumont, 2004; Tardif, 2013) ont mis en évidence les vagues successives de pénuries d'enseignant.es qui ont marqué notre système éducatif depuis plus de 200 ans. Une première vague est observée au début du XIX<sup>e</sup> siècle lors de la mise en œuvre des premières lois scolaires et la construction de nombreuses écoles. Une 2<sup>e</sup> vague est constatée au début du XX<sup>e</sup> siècle et ce jusqu'en 1960, avec le développement rapide du réseau d'écoles primaires, accéléré par le phénomène d'urbanisation et le baby-boom (Tardif, 2013). À la fin des années 1990, les enseignant.es recruté.es dans les années 1960-1970 commencent à prendre leur retraite, ce qui entraîne une augmentation des besoins d'enseignant.es dans certaines disciplines et certaines régions du Québec malgré la baisse démographique de la population scolaire (Gauthier et Mellouki, 2003). Néanmoins, le Québec fait globalement face à un surplus d'enseignant.es par rapport à ses besoins. Cette situation de surplus ne dure toutefois pas longtemps, car, alors que le ministère de l'Éducation avait prévu que la baisse des effectifs scolaires se poursuivrait jusqu'en 2021, on assiste plutôt à une hausse des taux de natalité et de l'immigration au début de la décennie 2010. À partir de 2017-2018, les milieux scolaires commencent à faire état d'un manque d'enseignant.es pour combler les besoins. Cette 3<sup>e</sup> vague de pénurie d'enseignant.es est accentuée par la création des maternelles 4 ans, une diminution du nombre d'enseignant.es formé.es, une augmentation des départs à la retraite des enseignant.es et une perte d'attractivité de la profession (Sirois, 2020).

Cet article propose donc de brosser un portrait de la pénurie d'enseignant.es, en s'appuyant sur les résultats préliminaires d'une enquête par questionnaire, réalisée en 2021, et qui ciblait les directions des ressources humaines des 60 centres de services scolaires francophones (CSS) et Kativik Ilisarniliriniq. Au total, 35 personnes en provenance de 35 CSS ou commissions scolaires différents (sur une possibilité de 61) et de 14 des 17 régions administratives du Québec ont répondu en entier au questionnaire; ce qui a permis de couvrir presque l'ensemble du territoire de la province. Les données présentées proviennent des réponses aux questions fermées, et sont complétées lorsque pertinent avec les réponses aux questions ouvertes qui permettaient aux répondant.es d'apporter des précisions sur la situation vécue dans leur CSS.

## *Portrait de la situation actuelle*

La pénurie d'enseignant.es est-elle observée dans l'ensemble du Québec ou localisée dans certains centres de services scolaires ?

Le premier groupe de questions visait à déterminer l'ampleur de la pénurie dans les différents CSS. Le tableau 1 montre qu'une forte majorité des CSS fait face à des défis en lien avec la pénurie d'enseignant.es qualifié.es, mais également de suppléant.es. Ainsi, les 14 régions du Québec représentées seraient touchées par la pénurie.

Tableau 1: Portrait général de la pénurie au Québec

Énoncés	Nombre de représentants des CSS selon leur niveau d'accord		
	En désaccord	Neutre	En accord
Dans les deux dernières années, mon CSS a vécu des défis liés aux pénuries d'enseignant.es qualifié.es.	1	0	34
Dans les deux dernières années, mon CSS a vécu des défis liés aux pénuries de suppléant.es.	1	1	33
Depuis les 5 dernières années, les défis associés aux pénuries d'enseignant.es et de suppléant.s tendent à augmenter.	1	0	34

Un seul CSS, situé près d'un grand centre urbain, soutient ne pas avoir vécu de défis associés à la pénurie d'enseignant.es qualifié.es ni de suppléant.es dans les deux dernières années (2019-2021). Il s'agit également du même CSS qui soutient ne pas observer une augmentation des défis liés aux pénuries dans les 5 dernières années (2017-2021). Dans les réponses aux questions ouvertes, le répondant explique que la demande d'enseignant.es a été moins intense pendant la pandémie de la COVID-19 en raison d'une diminution temporaire de l'immigration dans le contexte de la fermeture des frontières. Tous les autres répondants (n=34) déclarent quant à eux que les défis associés aux pénuries d'enseignant.es et de suppléant.es n'ont cessé d'augmenter durant 5 dernières années.

### *L'ampleur de la pénurie a-t-elle évolué durant la pandémie?*

Exception faite de la situation particulière observée dans le CSS mentionné ci-dessus, nos résultats montrent que dans une majorité de centres de services scolaires (31 sur 35), la pandémie a eu des effets sur les pénuries d'enseignant.es. Selon certaines réponses à une question ouverte, la pandémie aurait d'abord eu des effets négatifs directs sur la demande d'enseignant.es et de suppléant.es en raison par exemple de la création des bulles-classes, des départs hâtifs à la retraite, et d'une augmentation des absences des enseignant.es liées directement ou indirectement à la pandémie. En parallèle, plusieurs soulignent que cette augmentation de la demande a engendré, à son tour, une intensification du recours aux enseignant.es non légalement qualifié.es (ENLQ) pour combler les besoins en matière de suppléance et de contrats. Finalement, la pandémie aurait eu pour conséquence d'entraîner une détérioration des conditions de travail et d'enseignement (notamment associée à la lourdeur de la tâche induite par l'enseignement en ligne et aux nombreuses consignes sanitaires).

### *Quels sont les principaux défis rencontrés?*

Nous avons demandé aux DRH de donner leur opinion sur la situation vécue dans leur CSS à partir d'une série d'énoncés.

# ÉTAT DES LIEUX SUR LA PÉNURIE D'ENSEIGNANTS AU QUÉBEC, SES CAUSES, SES CONSÉQUENCES ET REGARD SUR DES PERSPECTIVES DE SOLUTIONS

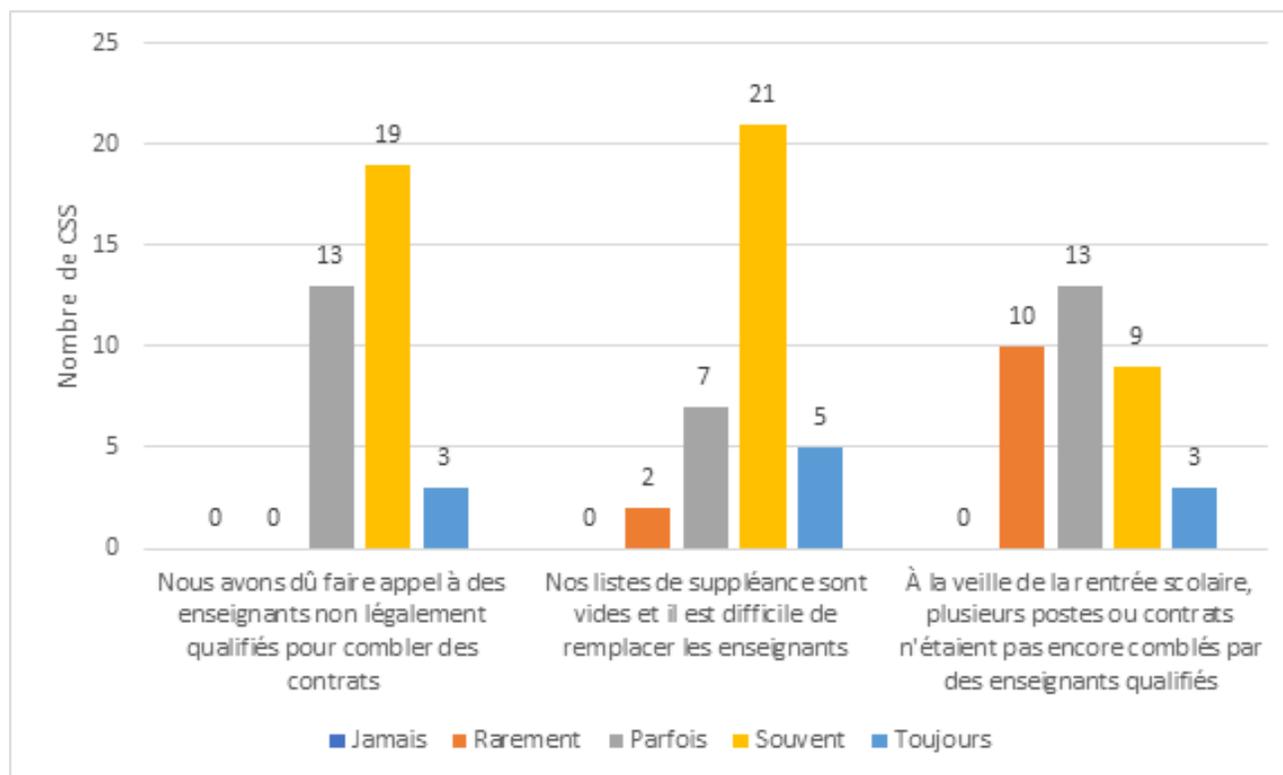
**Tableau 2 : Les principaux défis rencontrés par les CSS en lien avec la pénurie d'enseignant.es**

Énoncés	Nombre de représentants des CSS selon leur niveau d'accord		
	En désaccord	Neutre	En accord
<b>Formation et insertion professionnelle</b>			
Le nombre de nouveaux enseignants formés est suffisant pour répondre à nos besoins.	24	2	9
Les voies permettant la formation et la qualification des enseignant.es sont suffisamment souples.	24	9	2
Nous réussissons à offrir un programme d'insertion professionnelle à tous les nouveaux enseignants.	8	8	19
<b>Attraction des enseignants</b>			
Notre CSS est attractif par rapport à d'autres au Québec.	4	15	16
Le marché du travail dans notre région rend la profession enseignante attractive.	11	12	12
Les conditions de travail des enseignant.es sont attractives.	9	13	13
<b>Recrutement et affectation des enseignant.es</b>			
L'augmentation du nombre d'élèves entraîne des besoins d'enseignant.es.	9	6	20
L'ouverture des maternelles 4 ans entraîne des défis en termes de recrutement d'enseignants.	3	6	26
Nous observons une augmentation des congés de longue durée pour des raisons de santé physique ou psychologique ou des congés parentaux.	3	11	21
Nos processus d'affectation, basés sur l'ancienneté, permettent d'assurer une distribution équitable des enseignant.es dans les écoles.	15	8	12
Nous avons la marge de manœuvre nécessaire pour affecter les enseignant.es là où il y a des besoins.	19	8	8
Nous avons facilement accès aux données nous permettant de planifier nos besoins d'enseignant.es et de suppléant.es.	9	10	16
<b>Rétention des enseignant.es</b>			
Des enseignant.es expérimentés quittent leur poste pour des raisons autres que la retraite.	22	6	7
Plusieurs enseignant.es prennent une retraite anticipée.	23	5	7
Les départs à la retraite représentent un grand défi.	6	10	19
Des nouveaux enseignants (moins de 5 ans d'expérience) quittent leur poste pour des raisons autres que la retraite.	21	8	6
Plusieurs enseignant.es quittent pour enseigner dans un autre CSS.	23	5	7

Pour 24 répondants, le nombre d'enseignant.es et de suppléant.es formé.es reste insuffisant pour combler les besoins de leur CSS et les voies de formation et de qualification des enseignant.es ne sont pas suffisamment souples. Ainsi, il semble évident que, pour les DRH interrogés, les voies de formation actuellement offertes ne permettent pas de former suffisamment de nouveaux enseignant.es, ce qui justifie le recrutement d'ENLQ pour combler les besoins urgents. Face à l'insuffisance d'enseignant.es formé.es, tous les répondants affirment avoir parfois (13/35), souvent (19/35) ou toujours (3/35) recours à des ENLQ pour combler des contrats à temps partiel. Parmi les trois CSS qui y ont recours de manière plus systématique (toujours), deux sont situés en régions éloignées, et un en périphérie d'un grand centre. Quant au processus d'affectation, régi par les conventions collectives locales, pour 15 répondants, le fait qu'il soit basé sur l'ancienneté est problématique alors que pour 12 autres, il permet d'assurer une distribution équitable des enseignant.es. Il n'y a donc pas de consensus à ce sujet. Par ailleurs, pour 19/35 CSS, le manque de marge de manœuvre pour les affectations des enseignant.es en fonction des besoins est un défi important. Enfin, au sujet de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, aucun portrait clair ne se dégage; 19/35 répondants disent être en accord avec l'énoncé selon lequel leur CSS réussit à offrir un programme d'insertion professionnelle à tous les nouveaux enseignants, alors que pour 8/35, il semble difficile d'offrir un tel programme.

Selon nos données, entre 2019 et 2021, l'augmentation du nombre d'élèves (20 CSS sur 35) ou l'ouverture des maternelles 4 ans (26 CSS sur 35) ont entraîné des défis en termes de recrutement de nouveaux enseignants dans une majorité de CSS. Par ailleurs, 21 CSS semblent vivre des enjeux importants associés à l'augmentation du nombre d'absences de longue durée des enseignant.es pour des raisons de santé physique ou psychologique ou des congés parentaux. Cette donnée est cohérente avec certains résultats de recherche, qui mettent en évidence une augmentation de la détresse psychologique chez les enseignant.es. Selon les données recueillies par la Fédération autonome de l'enseignement en 2017, l'absentéisme pour des raisons liées à la santé psychologique des enseignant.es représenterait 43% des absences longue durée (plus de 2 ans) (Vlasie, 2021). En outre, selon une étude pancanadienne, la santé mentale et physique des enseignant.es se serait détériorée pendant la pandémie (FCE, 2022). Cela est particulièrement inquiétant lorsqu'on sait que les problèmes de santé psychologique ont des répercussions sur la qualité de l'enseignement et l'engagement au travail, en plus d'avoir possiblement une incidence sur l'abandon de la profession (Vlasie, 2021). Du reste, une augmentation du nombre d'absences entraîne nécessairement une augmentation des besoins d'enseignant.es pour combler les remplacements.

Figure 1: Les impacts de la pénurie sur le recrutement d'enseignant.es



Les défis liés à la présence de suppléant.es disponibles sur les listes sont importants dans l'ensemble des CSS, même si leur intensité varie d'un CSS à l'autre. Nos données indiquent que dans 26 CSS, ces listes sont souvent ou toujours vides, ce qui rend difficile le remplacement des enseignant.es. Finalement, les défis associés aux postes ou contrats non comblés à la veille de la rentrée scolaire sont constatés souvent et toujours dans 11 CSS. Une majorité (23 CSS) rencontre ce défi rarement ou parfois, mais aucune n'a déclaré n'avoir jamais vécu cette situation.

La pénurie d'enseignant.es est souvent mise en parallèle avec les départs des enseignant.es et l'importance d'agir pour favoriser leur rétention. Alors que de nombreuses études scientifiques font état de défis importants associés à l'abandon des enseignant.es (Vlasie, 2021), ce constat n'est pas unanime chez nos 35 répondants. En effet, pour une majorité d'entre eux (voir tableau 2), leur CSS (22/35) ne semble pas vivre de défi lié aux abandons précoces et aux retraites anticipées d'enseignant.es expérimenté.es ni chez les nouveaux enseignants de moins de 5 ans d'expérience (21/35). De plus, l'exode des enseignant.es vers d'autres CSS semble être une préoccupation importante pour seulement 7 CSS. La principale préoccupation semble plutôt liée aux départs à la retraite, qui représentent des défis importants pour 19 CSS. Toutefois, les données sur l'abandon des enseignant.es étant difficiles à obtenir, même pour les CSS, on ne saurait dire si cette représentation des répondants reflète la réalité ou si elle masque plutôt un problème de suivi des mouvements des enseignant.es au niveau national.

## Conclusion

Les résultats préliminaires de notre étude montrent que la pénurie d'enseignant.es et de suppléant.es au Québec est bien réelle et qu'elle est observée dans pratiquement toutes les régions. Les besoins d'enseignants pour combler la suppléance et les contrats de remplacement à court et long terme sont particulièrement criants, dans un contexte où les absences longue durée sont en hausse. Le nombre d'enseignant.es formé.es n'est pas suffisant pour combler tous les besoins actuellement, ce qui entraîne le recours aux ENLQ dans tous les CSS concernés par notre étude. Or, ces enseignant.es non légalement qualifié.es auront besoin d'encore plus de soutien dans leur insertion professionnelle pour compenser leur manque de formation pédagogique. Au vu des difficultés vécues par certains CSS pour offrir des programmes d'insertion à tous les nouveaux enseignants, nous suggérons qu'il s'agit d'un défi important qui devra être abordé de manière urgente par les CSS dans les prochaines années.

---

## Références

- Dufour, A. et Dumont, M. (2004). *Brève histoire des institutrices au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours*. Les Éditions du Boréal.
- FCE. (2022). *Mais à quel prix? » Santé mentale du personnel enseignant pendant la pandémie de COVID-19 : Étude sur la pandémie*. <https://acrobat.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:b4f38da2-2108-4460-97ec-354050fa2958>
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Sirois, G. (2020). *Rapport préliminaire. Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage*. <https://www.grave-atnq.ca/recherche.php>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges : Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

# POINT DE VUE

## Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) au sujet de la pénurie actuelle de personnel enseignant



### **BRIGITTE BILODEAU, Première vice-présidente aux dossiers pédagogiques et professionnels à la FSE**

Brigitte Bilodeau est première vice-présidente aux dossiers pédagogiques et professionnels à la Fédération des Syndicats de l'Enseignement depuis 2018. Auparavant, elle était enseignante au primaire puis présidente du Syndicat de l'enseignement de la Chaudière. Elle représentait le personnel enseignant du Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin.



### **MÉLANIE BELLEMARE, Conseillère à la vie professionnelle et pédagogique à la FSE.**

Mélanie Bellemare est conseillère à la vie professionnelle et pédagogique de la Fédération des Syndicats de l'Enseignement depuis quatre ans. Auparavant, elle a enseigné pendant 20 ans au secondaire, en univers social (Histoire, Géographie), pour le Centre de services scolaire de l'Énergie.



### **SÉBASTIEN BOUCHARD, Conseiller à la vie professionnelle et pédagogique à la FSE**

Sébastien Bouchard est conseiller à la vie professionnelle et pédagogique à la Fédération des Syndicats de l'Enseignement depuis 15 années. Ses travaux portent sur la condition enseignante, particulièrement en lien avec l'autonomie professionnelle, l'insertion professionnelle, les pénuries de personnel, et la formation professionnelle.

Entrevue avec Brigitte Bilodeau,  
Mélanie Bellemare et Sébastien Bouchard

Par

*Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke*

*Geneviève Sirois, Université TÉLUQ*

*Bernard Wentzel, Université Laval*

Dans le cadre de la préparation de ce numéro thématique sur la pénurie de personnel enseignant, l'équipe éditoriale a eu le privilège de s'entretenir avec les représentants de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). Étaient présent.es à cet entretien Brigitte Bilodeau, première vice-présidente aux dossiers pédagogiques et professionnels, accompagnée de Mélanie Bellemare et Sébastien Bouchard qui sont conseillers syndicaux à la vie professionnelle et pédagogique. Cette synthèse présente leurs réponses aux questions posées concernant la situation de la pénurie au Québec, les causes, les conséquences sur terrain et les actions qu'ils jugent porteuses pour y remédier à plus ou moins long terme.

**A**ffiliée à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) est formée de 34 syndicats et représente quelques 87 000 membres du personnel enseignant des centres de services scolaires et commissions scolaires francophones au Québec. Elle a pour mission de promouvoir, de développer et de défendre les intérêts professionnels, sociaux et économiques de ses membres. Elle négocie auprès du gouvernement et des représentants patronaux les conditions de travail de ses membres (<http://lafse.org/la-fse/?L=1>). Exerçant un syndicalisme professionnel de proposition, la FSE consulte régulièrement ses membres. Ainsi, la deuxième édition de son colloque professionnel et pédagogique se tiendra du 11 au 12 mai 2023 et sera l'occasion de dévoiler les résultats d'une récente consultation auprès des membres et d'échanger sur les enjeux de la profession. Un des axes de cette consultation portait spécifiquement sur les défis de la valorisation, de l'attraction et de la rétention du personnel enseignant. C'est sur cette base que l'équipe éditoriale de ce numéro thématique a souhaité s'entretenir avec ses représentants pour recueillir leur point de vue sur la pénurie actuelle du personnel enseignant, ses causes, ses conséquences et les pistes de solutions pour y faire face.

## 1. Portrait de la pénurie du personnel enseignant : son ampleur et ses manifestations

**Question (Q):** *Que savez-vous de l'ampleur de la pénurie du personnel enseignant au Québec?*

**FSE:** Nous constatons que la pénurie du personnel enseignant est en forte croissance depuis une dizaine d'années et qu'elle s'est exacerbée pendant la pandémie. Les informations nous viennent de nos différents syndicats locaux. Malheureusement, on n'a pas beaucoup plus de données que celles fournies par le ministère.

Nous observons actuellement, au terme du processus d'attribution des contrats selon la liste de priorité d'emploi, que le milieu est en difficulté, notamment pour remplacer le personnel enseignant qui doit s'absenter. Les listes se vident. Il n'y a plus de relève pour faire les remplacements et nous voyons apparaître des gens non légalement qualifiés qui viennent prêter main forte. Au bout du compte, il y a une double pénurie: une pénurie de remplaçants, c'est-à-dire le fait d'avoir des adultes en face des classes, et une pénurie de personnel qualifié. On observe même cette année des bris de service, c'est-à-dire des élèves qui ne sont pas en mesure de fréquenter l'école parce qu'il n'y a pas de personnel.

Il y a quelques années, la pénurie était plus importante en milieu urbain et en milieu défavorisé. Elle touche maintenant l'ensemble du réseau scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, et tant en milieu urbain qu'en banlieue, en région et dans la Grand Nord. Personne n'y échappe!

**Q:** *Cette pénurie de personnel enseignant, est-ce un phénomène à court terme lorsqu'on se projette dans l'avenir?*

**FSE:** Au départ quand on a sonné l'alarme auprès du ministère et de nos vis-à-vis à la Fédération des centres de services scolaires, les gens nous disaient: "Il n'y a pas de pénurie de main d'œuvre, il y a seulement une rareté". Sur le terrain, on sent de façon très vive, un manque d'intérêt pour la profession en tant que telle, une lourdeur, une souffrance, une détresse. La situation découle de deux éléments principaux: la composition de la classe et la surcharge de travail. Et tant qu'on n'aura pas agi de façon importante sur ces deux facteurs en vue d'une amélioration substantielle, on va continuer de vivre avec une pénurie importante de personnel.

## 2. Les causes de la pénurie du personnel enseignant

**Q:** Selon votre analyse, quelles sont les causes de cette pénurie du personnel enseignant?

**FSE:** Les causes de la pénurie actuelle du personnel enseignant sont multifactorielles. D'abord, il y a un manque de valorisation et de reconnaissance de la profession enseignante. En effet, même si les enseignant.es sont bien perçu.es de façon générale dans les sondages, ça ne se répercute pas sur leur sentiment d'être reconnus pour leur travail. Il y avait un énorme besoin de reconnaissance et de valorisation de cette profession. Nous avons donc mis en place, dès 2012, une campagne de valorisation appelée "Profs ma fierté".

Ensuite, les hausses de clientèles ont fait en sorte qu'il y avait davantage de besoins de personnel. En outre, les entrées au baccalauréat en enseignement fluctuaient, ce qui jouait aussi sur la disponibilité du personnel enseignant.

Mais depuis quelques années, ces éléments-là n'expliquent plus de façon principale la problématique que l'on vit. Ce qu'on nous dit sur le terrain, c'est: « La tâche n'a plus de sens. On n'y arrive plus ». Les gens sont en souffrance morale, frustrés de ne pas pouvoir amener des élèves vers la réussite, mission qui leur tient à cœur dès leur choix de la profession. Il ressort des enquêtes de la FSE que ce qui valorise le plus le personnel enseignant c'est de voir dans les yeux de leurs élèves qu'ils réussissent. Au quotidien, ils ont le sentiment qu'ils travaillent fort et que ça ne donne pas les résultats escomptés parce qu'ils constatent des besoins de leurs élèves. Le système est incapable d'y répondre, ça devient extrêmement douloureux et difficile.

De plus, le personnel enseignant est extrêmement sollicité pour participer à de nombreux comités et pour assumer diverses responsabilités en dehors de sa journée de travail, après l'école. À cela s'ajoute de nombreux plans d'intervention et des rencontres de concertation avec les professionnels pour la gestion des élèves en difficulté. Les enseignants ont le sentiment qu'il ne leur reste plus de temps dans la semaine de travail pour faire ce qui au cœur de la profession: préparer, planifier, corriger, évaluer, donner la rétroaction aux élèves, communiquer avec les parents, se concerter avec les collègues, etc.

D'ailleurs, nous observons aussi une hausse des départs à la retraite. Beaucoup d'enseignants quittent avant d'avoir atteint les pleins critères pour une retraite sans pénalité. Depuis la pandémie et l'instauration de mesures incitatives, certains vont démissionner puis revenir ensuite prêter main forte, mais dans un contexte de suppléance. Évidemment, en pleine crise de l'actuelle pénurie du personnel, l'employeur refuse de plus en plus les retraites progressives et ne permet pas non plus à ceux qui le désirent de travailler à temps partiel pour essayer de se rendre jusqu'à leur retraite. Les gens s'épuisent, tombent en congé de maladie et c'est un cercle vicieux.

Si les gens les plus expérimentés dans leur profession, qui connaissent les programmes et maîtrisent les contenus autant que gestion de classe, se retrouvent dépassés et en surcharge, imaginez la situation pour des enseignants à qui on confie une tâche pleine ou presque pleine en début de carrière. Il ne faut pas se surprendre qu'en début de carrière, certains disent: "Non, je ne ferai pas ça pendant 35 ans. Je lance la serviette et je vais faire autre chose", et qu'en fin de carrière, les gens cherchent à tout prix à sortir.

Finalement, sur le plan salarial, on n'a pas encore atteint la moyenne canadienne. En outre, l'échelle salariale du personnel enseignant au Québec est beaucoup plus longue et la progression est plus lente que dans d'autres provinces, et même comparé aux professionnels au Québec qui sont au même classement des professions que nous. La façon dont l'échelle salariale est structurée pour les enseignants, c'est à notre avis encore discriminatoire. Donc cela non plus ne contribue pas à rendre la profession plus attractive.

## 3. Les conséquences de la pénurie du personnel enseignant

**Q:** *Merci pour ce panorama très détaillé des causes multifactorielles de la pénurie. Finalement, quelles sont les conséquences de cette pénurie du personnel enseignant?*

**FSE:** Un élément nous est beaucoup rapporté actuellement, nous l'appelons la suppléance par mode de dépannage. Normalement, quand un enseignant s'absente pour une journée, on fait appel à un suppléant occasionnel pour la journée. Les listes de suppléance étant vides dans certains milieux, on va demander aux enseignants qui ont une période sans leurs élèves, de remplacer dans la classe d'enseignant absent. Pour le personnel en poste qui peine déjà à surmonter le manque de temps, imaginez si une fois ou deux dans la semaine ils perdent ce petit temps-là pour aller remplacer un collègue absent. C'est problématique, la suppléance par mode de dépannage, même si les enseignants sont rémunérés pour le faire.

On assiste à la réaffectation des orthopédagogues, des technicien.nes en éducation spécialisée (TES) ou autres personnels non enseignants, retirés de leur fonction habituelle, pour aller assumer des fonctions de titulaire ou de suppléance. C'est problématique pour ces personnels, qui doivent s'approprier une nouvelle fonction, et c'est dramatique pour les enfants et les enseignants qui devraient normalement bénéficier des services de ces personnels. De même, le dégageant d'enseignants pour agir comme enseignant-ressource surtout auprès des groupes d'élèves les plus difficiles à gérer, tend à fondre comme neige au soleil.

On n'a pas le choix dans notre profession, pour chaque groupe d'élèves, ça prend un adulte devant eux. D'ailleurs, dans certains milieux, la pénurie est tellement grave qu'elle complique l'encadrement des stagiaires et les programmes d'insertion pour les nouveaux enseignants. Par exemple, elle rend difficile la compensation en temps et la libération pour le mentorat.

On observe aussi un nouveau phénomène. De plus en plus d'étudiants au baccalauréat en enseignement vont cumuler leurs études et la suppléance, voire un contrat à temps partiel. Ainsi, plutôt que de faire le programme en quatre ans, ils vont le faire en cinq ans. Pour les étudiants, c'est une expérience de plus et c'est mieux que d'engager quelqu'un qui est totalement non qualifié. Cependant, il faut bien comprendre que la personne occupe une tâche et qu'elle est très peu supervisée au quotidien. C'est de l'apprentissage à la dure.

**Q:** *Nous aimerions aussi vous entendre au sujet de l'impact de la pénurie du personnel enseignant sur les élèves et sur la profession enseignante de manière plus large.*

**FSE:** On entend de plus en plus de voix qui s'élèvent pour déplorer l'arrivée des personnes non légalement qualifiées dans les écoles. Les enseignants d'expérience considèrent que cela leur amène une surcharge supplémentaire, parce que ces personnes ont besoin d'être soutenues et d'être encadrées, parfois même sur des choses élémentaires et techniques.

La profession enseignante est complexe et demande des compétences spécifiques, mais cela n'est pas suffisamment connu. Nous ne remettons pas en question la bonne volonté des gens. Mais il y a une incohérence entre, d'une part, le discours de la gestion axée sur les résultats et, d'autre part, l'existence d'un groupe de collègues non formé mais auquel on continue d'imposer des cibles de réussite.

Concernant les élèves, ceux du primaire sont peut-être un peu moins conscients de tous ces aspects, sauf quand ils voient passer cinq intervenants différents dans leur journée. Au secondaire, une perte de motivation affecte la persévérance scolaire des élèves et leur possible réussite. Il faut que les élèves aient eu la formation dont ils ont besoin pour réussir à obtenir leur diplôme et que celui-ci conserve une certaine valeur.

## 4. Les pistes de solutions syndicales pour contrer la pénurie d'enseignants.

**Q:** *A court et à plus long terme, quelles pistes de solutions privilégiez-vous pour contrer la pénurie du personnel enseignant et ses effets néfastes?*

**FSE:** Tout d'abord, la mesure gouvernementale de bourses d'attraction pour attirer des jeunes en éducation et pour soutenir les étudiants au baccalauréat en enseignement représente une mesure intéressante, qui pourrait même être étendue aux étudiants à temps partiel qui enseignent.

Ensuite, nous avons collaboré à la mise en place du projet pilote d'aide à la classe qui se vit actuellement dans 100 établissements scolaires au primaire. Ce projet pilote vise à ce que l'enseignant ait une personne adulte qui vient lui prêter main forte pour prendre en charge certaines fonctions qui ne relèvent pas en soi de l'enseignement. Même si dans certains milieux, il y a de petites dérives à corriger, ce projet est porteur et permet de redonner du temps aux enseignants et à rendre la profession enseignante plus attractive. À court terme, ce type de projet peut être mis en place rapidement et faire une différence significative. Plus largement, au primaire comme au secondaire, il faut trouver différents moyens permettant de recentrer la tâche de l'enseignant, de lui redonner du temps pour faire ce qui est le cœur de sa profession. Cela nécessite de réévaluer les diverses responsabilités qui pourraient être attribuées à d'autres personnels.

En outre, pour accroître l'attractivité de la profession et la rétention du personnel, il faudrait réfléchir aux moyens d'améliorer les conditions de travail en enseignement, par exemple en ce qui concerne la sécurité d'emploi, la possibilité de postes réguliers à temps partiel et la composition de la classe.

Concernant plus spécifiquement l'amélioration de la composition de la classe, soulignons que certains groupes ont une concentration trop grande d'élèves en difficulté. Dans certains groupes, 10 à 12 élèves ont des plans d'intervention, puis chacun nécessite trois ou quatre mesures précises, particulières. On demande à l'enseignant au quotidien de mettre en place une trentaine, voire plus, de mesures de différenciation pédagogique. C'est complètement irréaliste et ingérable. La composition de la classe, c'est un des éléments qui contribuent à la désertion professionnelle. Les enseignants ne remettent pas en question l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, c'est plutôt le fait d'en avoir plusieurs dans la classe qui pose problème et crée un sentiment d'inefficacité, d'impuissance et de découragement. Il faudrait tenir compte du poids des enfants en difficulté intégrés lors de la composition des groupes.

Par ailleurs, lors de la dernière négociation, nous avons obtenu une certaine reconnaissance de la formation dans la tâche des enseignants en formation professionnelle (FP). Les enseignants en FP sont des gens de métier, ils arrivent sans formation pédagogique et doivent entreprendre simultanément le baccalauréat en formation à l'enseignement. Maintenant, on reconnaît, dans leurs tâches, un certain nombre d'heures de formation. Il pourrait être envisagé d'explorer un scénario similaire pour les jeunes enseignants et les enseignants non légalement qualifiés. Cela pourrait contribuer à valoriser la profession et faire en sorte que les gens déjà dans le système aient envie, grâce à ce petit soutien, d'aller se former. Il faudrait sans doute que les employeurs, les représentants du personnel enseignant et le milieu universitaire s'assoient ensemble pour voir comment le travail et la formation pourraient s'arrimer et s'organiser. Les centres de services scolaires ont encore beaucoup de travail à faire pour sortir des sentiers battus et innover en matière d'organisation du travail.

Enfin, pour nous, une autre solution serait de mettre un frein, pour l'instant, à la généralisation de l'implantation des maternelles 4 ans. En effet, cela met une pression supplémentaire sur le nombre d'enseignants requis.

À long terme, il ne devrait plus y avoir une sélection d'élèves sur la base des résultats scolaires ou sur la base des moyens financiers de leurs parents. Si on revenait à un système hétérogène et égalitaire, on tirerait tout le monde vers le haut. Les recherches le démontrent. Enfin, on souhaiterait qu'on passe d'une gestion axée sur les résultats à une gestion humaine de l'éducation. Ce serait ça, notre mot de la fin puis notre rêve.

# POINT DE VUE

## Une entrevue avec des représentant.e.s

de la Fédération des centres de services scolaires  
du Québec



### **CAROLINE DUPRÉ**

Mme Caroline Dupré est présidente-directrice-générale de la Fédération des centres de services scolaires du Québec depuis janvier 2021. Auparavant, elle assumait la direction générale du Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe où elle a œuvré pendant 30 ans.



### **MAXIME DIONNE**

M. Maxime Dionne agit à titre de directeur-adjoint des ressources humaines à la Fédération des centres de services scolaires du Québec depuis juin 2022. Auparavant, il œuvrait comme conseiller pour le même organisme ainsi qu'au Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries.

Entrevue avec Caroline Dupré, présidente-directrice générale et Maxime Dionne, directeur-adjoint aux ressources humaines

Par

**Geneviève Sirois, Université TÉLUQ**

**Bernard Wentzel, Université Laval**

**Joséphine Mukamurera, Université de Sherbrooke**

Dans le cadre de la préparation de ce numéro thématique sur la pénurie d'enseignant.e.s au Québec, l'équipe éditoriale a eu le privilège de s'entretenir avec Caroline Dupré, présidente-directrice générale de la Fédération des Centres de services scolaires (CSS), et Maxime Dionne, directeur-adjoint au niveau des ressources humaines pour la même organisation. Au cours de cette entrevue, nous avons posé plusieurs questions sur les réalités vécues dans les différents CSS du Québec. Dans cette synthèse, nous présentons les réponses apportées par nos invités sur les conséquences de la pénurie, les mesures proposées pour y remédier, ainsi que les défis auxquels les écoles sont confrontées en raison de cette situation.

**L**a Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ), qui existe depuis 1947, regroupe et représente les 60 centres de services scolaires (CSS) francophones du Québec, ainsi que le Centre de services scolaire du Littoral. L'organisation offre des services aux CSS, notamment pour soutenir et accompagner les gestionnaires sur différentes questions relatives aux relations de travail, en plus de coordonner et diriger, conjointement avec le ministère de l'Éducation, la négociation des matières nationales sectorielles des conventions collectives (FCSSQ, 2022). La pénurie de main-d'œuvre est un dossier stratégique sur lequel l'organisation travaille depuis quelques années. Elle est d'ailleurs au centre d'un mémoire déposé récemment par la FCSSQ au ministre des Finances du Québec en vue des consultations prébudgétaires 2023-2024.

C'est dans le contexte de la publication de ce mémoire, présentant plusieurs recommandations ciblant directement la pénurie de main-d'œuvre en éducation, que nous avons souhaité explorer plus en profondeur le point de vue de la Fédération sur la pénurie d'enseignant.e.s au Québec, ses conséquences, ainsi que sur leurs recommandations pour faire face à la pénurie. L'équipe éditoriale a ainsi eu le privilège de s'entretenir avec Caroline Dupré, présidente directrice-générale de la FCSS, et Maxime Dionne, directeur-adjoint au niveau des ressources humaines. Nous vous présentons ici une synthèse de notre entrevue sous forme de question/réponse.

## *Les pénuries d'enseignant.e.s : quelles manifestations sur le terrain ?*

*Question (Q) : La pénurie vécue actuellement semble une des plus importantes des dernières décennies. L'aviez-vous vu venir ? De quelle façon ? Depuis quand ?*

**FCSSQ :** En février 2020, conséquemment à l'adoption du projet de loi 40, lequel est venu modifier la Loi sur l'instruction publique, la Fédération des centres de services scolaires a vu le jour. Rapidement, la pénurie de main-d'œuvre a été l'un des principaux dossiers qui a préoccupé les membres. À preuve, les directions de ressources humaines, rencontrées pratiquement une fois par semaine par notre équipe des relations de travail, ont souhaité partager leurs enjeux à l'égard de l'attraction et la rétention du personnel scolaire. Nous avons donc rapidement alerté le ministère de l'Éducation sur l'urgence de la situation. Nous savions que la rentrée scolaire 2022 allait être difficile, mais lorsque nous nous tournons vers l'avenir, nous constatons à quel point ça le sera davantage dans les années à venir.

Cette situation préoccupante, nous l'avons également vu venir dans les centres de services scolaires. Nous avons vraiment vu le nombre de candidatures diminuer, l'utilisation aussi d'autres candidatures ou d'autres profils pour combler des besoins dans certains champs (c'est ce que nous appelons les « non légalement qualifiés »). Un des premiers signes qui nous est apparu, il y a probablement déjà cinq ans, c'était la diminution du nombre d'enseignant.e.s disponibles dans nos banques de suppléance. De plus, au niveau de la planification de la main-d'œuvre, une opération annuelle qui permet d'anticiper le besoin de main-d'œuvre, nous avons pu constater l'impact d'une évolution importante du nombre de départs à la retraite et une augmentation des effectifs d'élèves, particulièrement au secteur des jeunes. Par ailleurs, nous constatons que la tendance est à l'effet que cette situation s'accroîtra au cours des prochaines années., et on anticipe une augmentation des besoins pour la prochaine rentrée scolaire.

*Q : Comment la pénurie d'enseignant.e.s se traduit-elle concrètement sur le terrain? La situation est-elle la même d'un CSS à l'autre? Est-ce qu'il y a des champs d'enseignement plus en demande? Est-ce que la pénurie est plutôt pour des postes ou pour des contrats à temps partiel, ou pour la suppléance occasionnelle? Est-ce qu'il y a d'autres types de personnel touchés?*

**FCSSQ :** Pour la FCSSQ, il importe que le gouvernement reconnaisse l'existence d'une réelle pénurie de main-d'œuvre en éducation, et non seulement une situation de rareté. Un second enjeu réside dans le fait qu'on entend beaucoup parler, dans l'espace public, de pénurie d'enseignant.e.s. La pénurie à laquelle font face les centres de services scolaires va bien au-delà du personnel enseignant. De fait, la pénurie de main-d'œuvre touche plusieurs corps d'emploi en éducation : directions d'école, enseignant.e.s, professionnel.le.s, personnels de soutien. Actuellement, l'un des secteurs les plus touchés est celui de l'informatique, pour lequel les besoins ont augmenté avec la pandémie, notamment du fait que des appareils informatiques ont été acquis en grand nombre pour soutenir l'enseignement et les rencontres à distance ainsi que du fait que les salaires du secteur éducatif ne sont pas du tout compétitifs avec le secteur privé. La même situation prévaut pour plusieurs autres corps d'emploi dont ceux liés au secteur des ressources matérielles. D'autres corps d'emploi sont aussi très affectés par la pénurie de main-d'œuvre tels celui des psychologues, des orthophonistes, des éducatrices en services de garde et des technicien.ne.s en éducation spécialisés.

Au niveau des enseignant.es, une étude que nous avons réalisée au printemps dernier nous a révélé que le secondaire et l'adaptation scolaire sont deux secteurs plus particulièrement touchés. Ce qui s'avère également plus difficile, ce sont les suppléant.e.s. Les banques de suppléant.e.s pour des remplacements à la journée sont dégarnies. C'est donc de plus en plus difficile de trouver du personnel pour effectuer de la suppléance. En conséquence, nous devons recourir à des enseignant.e.s non légalement qualifié.e.s pour nous permettre de remplacer les enseignant.e.s qui doivent s'absenter.

## *Les conséquences de la pénurie d'enseignant.es vécue actuellement*

*Q : Quelles sont les conséquences de cette pénurie d'enseignant.e.s au sein des CSS?*

**FCSSQ :** La première conséquence est la difficulté à mettre en œuvre certains projets, notamment ceux découlant de mesures budgétaires gouvernementales liées à de l'embauche de personnel. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner la maternelle à quatre ans, les enseignant.e.s mentors ou encore l'ajout de personnel en psychologie ou en soutien technique. Notre réseau n'arrive malheureusement pas à embaucher le personnel requis afin de pourvoir tous les postes.

Par ailleurs, il y a actuellement une pression accrue sur les équipes de ressources humaines dans les CSS. De fait, ces équipes sont continuellement affairées au recrutement, à l'analyse de candidatures, aux processus d'entrevue, de sélection et d'évaluation du personnel. Les ressources humaines sont débordées par ces tâches et n'ont donc pas le temps d'investir en développement des compétences, par exemple, ou dans d'autres domaines importants relevant du secteur des ressources humaines.

Troisièmement, il nous faut considérer le soutien qui doit être mis en place pour soutenir et accompagner les enseignant.e.s non légalement qualifié.e.s de la part, entre autres, des enseignant.e.s mentors et des conseiller.ère.s pédagogiques. Les directions d'établissement sont aussi concernées. Toutes les personnes responsables de l'accompagnement vivent une pression plus grande et ont des difficultés à répondre à tous les besoins. Toutes et tous sont conscients de l'importance de soutenir les collègues, mais chacun a aussi son travail à faire. Il faudra voir l'effet à long terme de l'augmentation, chaque année, du nombre d'enseignant.e.s non légalement qualifié.e.s particulièrement au regard de la réussite des élèves.

Au niveau des suppléances, lorsque nous ne trouvons personne pour remplacer un.e enseignant.e dans sa classe, une suppléance de dépannage se met en place. Cela crée de la pression supplémentaire sur les enseignant.e.s qui doivent aller remplacer leurs collègues absent.e.s plutôt que de pouvoir gérer des situations particulières pendant ces périodes, comme rappeler un parent, relire un plan d'intervention, faire de la correction ou de la planification, etc.

Certains centres de services scolaires se tournent vers un recrutement à l'international. À cet égard, plusieurs des enjeux administratifs liés à l'accueil de nouveaux employés provenant de l'immigration doivent être pris en compte. Afin de faire face à ces défis, nous devons travailler en collaboration avec divers partenaires dont le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration, lequel est devenu un partenaire incontournable pour les équipes des ressources humaines.

Une conséquence plus globale concerne la motivation des équipes. Lorsqu'il n'est pas possible de changer l'image et l'opinion négatives sur notre travail, quoi que l'on fasse, cela a un impact clair sur la motivation. Les gens sont très engagés et sont au rendez-vous pour s'assurer d'offrir aux élèves un enseignement de grande qualité éducative. Cependant, le discours souvent négatif à l'égard de notre réseau de l'éducation, notamment via les médias, amène de la démotivation et du découragement.

## *Les grandes priorités d'action*

*Q: Quelles sont les priorités et les grandes actions mises en œuvre par la FCSSQ en lien avec la pénurie de personnel en éducation?*

**FCSSQ:** Notre Fédération a mis sur pied un comité de vigie pour suivre l'évolution de la pénurie de main-d'œuvre, établir des stratégies communes et mobiliser l'ensemble des troupes. La FCSSQ a aussi piloté une grande collecte d'informations au printemps dernier afin d'obtenir un portrait plus juste de la situation. Elle a élaboré un plan d'action qu'elle a déposé au ministère de l'Éducation. Ce plan, validé par les équipes de ressources humaines, a permis de cibler des actions à court, moyen et long terme. En décembre dernier, nous avons produit un mémoire prébudgétaire, adressé au ministre des Finances, dans un but d'influencer la préparation du prochain budget<sup>1</sup>. La pénurie de main-d'œuvre en était la trame de fond notamment au regard de nos recommandations concernant ce budget du gouvernement.

Nous travaillons aussi en collaboration avec certaines universités pour explorer le meilleur soutien à accorder et la mise en œuvre d'une formation adaptée aux enseignant.e.s non-légalement qualifiés. Nous sommes dans une situation exceptionnelle et cela implique des mesures adaptées. Nous souhaitons que le travail avec les universités se renforce pour donner davantage de souplesse aux programmes de formation, quitte à revoir ces mesures dans quelques années. On est dans une situation exceptionnelle.

**Q :** Justement, quelles sont les attentes et les solutions durables souhaitées par la FCSSQ, en lien avec l'action gouvernementale, pour contrer la pénurie d'enseignant.e.s ?

**FCSSQ :** Nous avons présenté un projet au ministère de l'Éducation pour obtenir le financement au déploiement d'un projet national de recrutement. Nous désirons soutenir nos équipes de ressources humaines qui sont complètement débordées et qui n'ont pas assez de temps pour s'investir dans d'autres tâches que celles du recrutement, de l'évaluation de candidatures, des entrevues de sélection, etc. Nous espérons que le gouvernement répondra présent à ce projet qui nous permettra de mieux soutenir nos équipes de ressources humaines. Nous avons également comme attente que le gouvernement planifie mieux l'ajout des mesures budgétaires. Par exemple, même s'il est gagnant de dire que nous allons ouvrir 200 classes d'adaptation scolaire, actuellement il n'y a pas le personnel nécessaire pour travailler dans ces classes. Mieux planifier les ajouts budgétaires liés à l'embauche de nouveau personnel, c'est aussi accorder une plus grande souplesse et une autonomie aux centres de services scolaires et aux établissements d'enseignement dans l'utilisation des sommes allouées. Cela implique une reddition de comptes, bien sûr, puisque nous sommes conscients de gérer de l'argent public.

Une collaboration plus étroite avec le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration vient de débiter, il y a quelques semaines. À cet égard, nous nous attendons qu'elle nous permette réellement de régler certaines situations bureaucratiques qui empêchent de très bon.ne.s candidat.e.s de pouvoir travailler au Québec.

Une des clés importantes pour lutter contre la pénurie de main-d'œuvre, c'est assurément la présence au travail. Plus il y a d'absentéisme, plus nous devons chercher des remplaçant.e.s. Nous souhaitons aussi que le gouvernement soutienne le travail de la Fédération pour la mise en place des plans de présence au travail et de santé et sécurité au travail qui sauront assurer la réduction de l'absentéisme.

Tous les mois, les organisations scolaires doivent fournir des données pour permettre au gouvernement d'avoir un portrait de la situation. De notre avis, ce portrait doit concerner tous les secteurs d'emplois. La gestion et l'harmonisation des données entre le système actuel du ministère et ceux des différents centres de services scolaires sont un défi majeur, comme en santé, afin d'assurer la mise en place de tableaux de bord utiles à la prise de décision. Le jour où nous aurons des tableaux de bord de gestion dynamiques, nous permettant d'avoir une lecture fine de la situation et de prendre les meilleures décisions de gestion, nous serons satisfaits. Le ministère et le réseau y travaillent, mais cela prend un certain temps à développer, puis à implanter.

Pour conclure, au-delà des rôles et responsabilités de chacun par rapport à la pénurie de main-d'œuvre et par rapport à l'éducation en général, il nous faut travailler de façon concertée. Tout le monde doit mesurer la portée actuelle de la situation et tenter de voir collectivement comment on peut redorer l'image de notre réseau d'éducation.

---

<sup>1</sup> À cet effet, le budget présenté en mars 2023 alloue effectivement des sommes à l'attraction et la rétention de main-d'œuvre dans le secteur de l'éducation.

## Références

FCSSQ. (2022). *Mémoire. Déposé dans le cadre des consultations prébudgétaires 2023-2024.*  
<https://www.fcssq.quebec/upload/files/Mémoires/2023-2024%20Consultations%20prébudgétaires.pdf>

THÈME 2

**La pénurie d'enseignants  
dans le champ spécifique des  
langues secondes au Québec  
et hors-Québec**

# Attracting and Retaining English Second Language Teachers<sup>1</sup>



## **PHILIPPA PARKS, Ph. D.**

Assistant Professor / Professeure adjointe  
Département de Pédagogie, Faculté d'éducation,  
Université de Sherbrooke  
Philippa's research interests include Second Language teacher efficacy, and identity; teacher evaluation and the practicum experience. Her current research focuses on the intersections of language and teacher identity in pre-service and in-service ESL teachers in Quebec.



## **CAROLINE RICHES, Ph.D.**

Associate Professor  
Department of Integrated Studies in Education, Faculty of Education, McGill University  
Caroline's area of expertise is second (additional) language education, with a specific focus on English as a Second Language and French as a Second Language teaching and learning in Canada. Her expertise extends to teacher education, educational sociolinguistics, and language policy and planning. Her current research involves language teacher professional identity and professional development.



## **KATHERINE HARDIN, M.A.**

PhD student in Educational Studies, McGill University  
Katherine Hardin is a PhD student in Educational Studies at McGill University. She has a background in community language education and bilingualism studies. Her research focuses on the francisation-alpha program for newcomers to Quebec.

The benefits of learning an additional language are wide-ranging. In addition to the advantage of being able to communicate in an additional language, there are cognitive and academic benefits for the learner, such as increased ability to solve problems, multitask, and enhanced first-language literacy skills compared to monolingual students. Language learning also offers benefits for society: Second-language learners demonstrate enhanced empathy, awareness of diversity, tolerance of difference, and a greater sense of social justice (O'Brien et al., 2017). Given the numerous benefits of learning an additional language, it is important to ensure the quality of second language teaching in Canada and Quebec.

Les avantages d'apprendre une autre langue sont multiples. En plus de celle de pouvoir communiquer dans une deuxième langue, d'autres gains cognitifs et mentaux se greffent tout au long du parcours de l'apprenant, telle la capacité accrue à résoudre des problèmes, à effectuer plusieurs tâches à la fois et à améliorer ses compétences en lecture et en écriture dans sa langue maternelle par rapport aux élèves qui ne maîtrisent qu'une seule langue. L'apprentissage des langues présente également des avantages pour l'ensemble de la société : les apprenants d'une deuxième langue font preuve d'une plus grande empathie, une compréhension de la diversité, une tolérance à l'égard des différences et un plus grand sens de la justice sociale. Compte tenu des nombreux avantages de l'apprentissage d'une nouvelle langue pour un apprenant en langue seconde, il est important de maintenir la qualité de l'enseignement au Canada et au Québec.

Unfortunately, attracting and retaining qualified teachers of all subject matters is a long-standing global problem (Madigan & Kim, 2021). In particular, there is a critical shortage of French Second Language (FSL) and French Immersion (FI) teachers across Canada and a shortage of English as Second Language (ESL) teachers in Quebec specifically. To meet the high demand, some English language school boards in Quebec have even taken the drastic step of recruiting FSL and FI teachers directly from France (Spector, 2023).

Creative recruitment strategies are one way of mitigating teacher shortages, but they will not solve the crisis alone. High rates of teacher attrition, that is, teachers leaving the profession before retirement, are a primary contributor to teacher shortages, accounting for close to 90% of annual teacher demand in the United States, for example (Sutcher et al., 2019). To solve the teacher shortage, policymakers and administrators must take action to reduce teacher attrition. Of all teachers, ESL and FSL teachers are among the most vulnerable to attrition (Ryan & Sinay, 2020). French and Collins's (2014) survey of second language teachers, for example, revealed that "close to half of the ESL (QC) teachers (47%) and almost 40% of FSL teachers [nationwide] indicated that they had considered leaving the profession within the last 12 months" (p. 5). High rates of teacher turnover have been associated with lower quality of education for students, which in turn can significantly lower student academic achievement (den Brok et al., 2017; Kelchtermans, 2017). In this article, we draw on information from our research and the scholarly literature to present a portrait of some of the reasons why ESL teachers in Quebec leave the profession and how stakeholders can encourage them to stay.

### Why they leave

Our research into second language teacher attrition in Quebec confirms previous work done by French & Collins (2014) and Swanson (2012) into why ESL teachers leave. The reasons that teachers leave include the existence of isolating and unsupportive work environments, lack of opportunities for professional collaboration, poor work-life balance, lack of agency, limited room for advancement, and high expectations coupled with low support and inadequate teaching resources.

In our research into the experiences of ESL teachers in Quebec, teachers reported that their subject seemed to have a low status and that they did not feel respected by their colleagues (Riches et al., 2022). For instance, primary school ESL teachers in Quebec typically do not have their own classrooms and are forced to travel from class to class and school to school with their supplies, a phenomenon known as *trolley teaching* (see also French & Collins, 2014). The lack of designated space to do their work and to organize, display and store their teaching materials can be stressful, intensifying feelings of isolation and low status in the school community. In addition to these logistical strains, ESL teachers occasionally experience hostility from colleagues as historical tensions relating to the French and English languages and identity resonate in the workspace. As one of our pre-service ESL teacher participants explained, "The first rule an ESL teacher becomes aware of upon entering a French language school is, 'Ici on parle français.' It was pretty clear that any other language was not tolerated" (Riches & Parks, 2021, p. 43). This intolerance is most prominent in Quebec primary schools, where the specialist ESL teacher is often the only English-speaking person.

## Why they stay – building resilience in ESL teachers

Building Quebec ESL teachers' resilience is an essential strategy for mitigating the attrition that exacerbates teacher shortages. Resilience is grounded in the opportunity for connection with others, a robust professional identity, and a supportive working environment (Andrew et al., 2018). We have found, for example, that in schools with larger student populations, such as secondary schools, there are often several ESL teachers who are likely to form linguistic and professional communities of practice that promote rich collaboration (Riches et al., 2022). They are even more likely to form these collaborative communities in shared office spaces. These findings tie into what previous research has shown: that some of the most effective ways to build teachers' resilience are by creating communities of practice, either informally in shared office spaces, or more formally through participation in professional associations or conferences. Teachers who belong to a community of practice feel more resilient and are more likely to stay in the profession (Le Cornu, 2009). In addition, participating in professional communities and activities allows teachers time to reflect and share strategies, bolster their professional identities, and bring new ideas to their teaching, further enriching their practice and the experience of the students they teach.

## Conclusion

If we are to make any headway into solving the problem of ESL teacher shortages in Quebec, governments and educational stakeholders need to address factors leading to second language teacher attrition and implement strategies that build teacher resilience. An excellent place to start would be to support the most vulnerable teachers, i.e., ESL primary teachers, by finding them designated spaces where they can teach, display and store materials without resorting to trolley teaching. Additionally, administrators can improve ESL teachers' resilience by facilitating the creation of professional learning communities, providing them with communal office spaces, actively encouraging them to join professional associations, and supporting them in attending conferences. When administrators dedicate time and resources to promoting meaningful collaboration and professional development opportunities for their teachers, they not only increase teacher resilience; they also improve outcomes for their students (Gu & Day, 2013).

<sup>1</sup> Pour une copie de cet article en français, contactez Philippa Parks à [philippa.parks@usherbrooke.ca](mailto:philippa.parks@usherbrooke.ca)

## References

- Andrew, K., Richards, R., Hemphill, M.A., & Templin, T.J., (2018) Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout, *Teachers and Teaching*, 24:7, 768-787, DOI: 10.1080/13540602.2018.1476337
- den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and teaching*, 23(8), 881-895.
- French, L., & Collins, L. (2014). *FSL and ESL teachers' perspectives of their professions: A comparative overview of two national survey projects*. Panorama : CASLT Research Series, 2-17.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience : Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961-977.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition : A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425.
- O'Brien, M. Bajt, A, Lee, J., Lisanik, M., Pleynyova, A. and Reyes, S. *Literature Review on the Impact of Second-Language Learning* Second Languages and Intercultural Council of The Alberta Teachers' Association (ATA) and the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) ISBN 978-0-88953-394-3
- Riches, C., Parks, P., Hardin, K. (2022, May). *The lunchroom and the shared office : Language teachers' experiences navigating and negotiating identity in school spaces* [Conference presentation]. Canadian Society for the Study of Education Annual Conference.
- Riches, C., & Parks, P. (2021). Navigating Linguistic Identities: ESL Teaching Contexts in Quebec. *TESL Canada Journal*, 38(1), 28-48.
- Ryan, T. G., & Sinay, E. (2020). A Canadian perspective : French language learning. *International Journal of Educational Reform*, 29(4), 311-333.
- Spector, Dan (January 18, 2023) *English Montreal School Board beats teacher shortage by recruiting staff from France*. Global News. <https://globalnews.ca/news/9417270/english-montreal-school-board-teacher-shortage-france- recruits/>

# La pénurie du personnel enseignant en immersion française

## Une perspective pancanadienne



### **MARIE-FRANCE GAUMONT, M.A. Éducation**

Marie-France Gaumont est chargée de cours à l'Université d'Ottawa, auteure d'études, consultante en gestion, coordonnatrice de la Table nationale en français langue seconde et stratège en communication auprès d'organisations provinciales et nationales en éducation œuvrant dans les programmes de français langue seconde et de français langue première en situation minoritaire au Canada dont la Table nationale sur l'éducation, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion et la Fédération nationale des conseils scolaires francophones.

Au Canada, un manque criant d'enseignants et d'enseignantes est observé dans les programmes en immersion française (IF) dans toutes les provinces et territoires causé, entre autres, par une augmentation du nombre d'élèves inscrits au rythme de près de 4% par année depuis plus de 20 ans. Afin de mieux comprendre l'ampleur du phénomène, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) a, en 2018, mené une grande Consultation pancanadienne puis, en 2021, a dirigé une enquête visant à chiffrer cette pénurie. Les données sont saisissantes, mais les conséquences de cette pénurie du personnel enseignant en IF sont carrément alarmantes allant d'une réduction de l'offre par manque d'enseignants et d'enseignantes maîtrisant le français à l'assouplissement des critères d'embauche qui pourrait mener à la fragilisation de la qualité du programme.

## Une question de perspective

J'évolue dans le monde de l'éducation depuis plus de 25 ans. Après quatre années d'enseignement au primaire, j'ai fait le saut vers une pratique de consultante qui m'a permis d'intervenir auprès de centaines d'organisations liées au monde de l'éducation. Après avoir appuyé l'enseignement en français langue première en situation minoritaire, j'ai jeté mon dévolu sur les programmes de français langue seconde (FLS) et, plus particulièrement, celui de l'immersion française (IF).

Les programmes d'immersion française au Canada sont des programmes éducatifs dans lesquels un enfant, dont la langue maternelle n'est pas le français, étudie à l'école en français. Lancés il y a plus de 50 ans et présents dans plus de 2 100 écoles, les programmes d'immersion française desservent aujourd'hui plus 500 000 élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. La recherche démontre que l'immersion française est le moyen le plus efficace pour un enfant de devenir fonctionnellement bilingue.

Je me permets donc aujourd'hui d'offrir une perspective pancanadienne à la pénurie du personnel enseignant. Cette perspective se base d'abord sur des études, des enquêtes et des consultations que j'ai eu l'occasion de mener, mais aussi, et peut-être surtout, sur mes expériences de terrain. Deux fois plutôt qu'une, j'ai eu le privilège de visiter de nombreuses villes du pays, de provinces en territoires, pour aller à la rencontre des membres du personnel enseignant, d'élèves du secondaire, de directions d'école, de plusieurs responsables d'organismes et de représentants et représentantes des ministères de l'Éducation œuvrant tous au sein des programmes en immersion française. Ainsi, ce qui suit est une conjugaison de certaines recherches et de maintes observations.

## La pénurie en situation minoritaire

Laissez-moi d'abord affirmer que oui, la pénurie du personnel enseignant résonne partout. Au Québec, mais aussi dans toutes les autres provinces et territoires canadiens comme ailleurs dans le monde (Ainley et Carstens, 2018). Aux quatre coins du pays, le manque d'enseignantes et d'enseignants est alarmant. De plus en plus documenté, ce manque devenu pénurie constitue une menace bien réelle à l'offre et à la qualité de certains programmes. En plus de la rareté du personnel enseignant prêt à prendre la relève pour compenser les départs prévus ou non, les écoles francophones hors Québec et les écoles anglophones offrant des programmes de français langue seconde (FLS) doivent composer avec le peu d'enseignantes et d'enseignants maîtrisant le français là où l'anglais est majoritaire.

Les programmes d'immersion française, peinent à trouver des enseignants et des enseignantes maîtrisant le français et, plus rares encore, celles et ceux qui sont formés en pédagogie immersive. Ajoutons à cette double rareté, la situation géographique de certains milieux scolaires sis en régions rurales, nordiques ou très éloignées des grandes villes, ce qui rend le recrutement plus laborieux encore. Et ce, sans parler du sentiment d'isolement vécu par plusieurs enseignantes et enseignants qui en rebute plusieurs.

## La croissance des inscriptions comme facteur déterminant

Le contexte de l'immersion française est particulier. Pendant que les inscriptions dans les écoles anglophones sont en baisse depuis quelques années, celles des **programmes en immersion française ont connu une hausse de 75% entre 2001 et 2019, soit une augmentation de près de 4% tous les ans depuis plus de 20 ans** (Statistique Canada, 2022a). La popularité de ces programmes offerts partout au pays (y compris au Québec, exception faite du Nunavut qui offre plutôt un programme intégrant les langues inuites) ne se dément pas alors que la maîtrise des deux langues officielles est de plus en plus valorisée par les familles canadiennes. En suivant la courbe démographique projetée par Statistique Canada (Statistique Canada, 2022b) tout porte à croire que ce gain en popularité se poursuivra au moins jusqu'en 2031. Avec une telle augmentation du nombre d'élèves, pas étonnant que les affichages de postes en enseignement en IF montent en flèche et que les activités de recrutement foisonnent.

Bien qu'il se soit amplifié pendant la pandémie, le phénomène de pénurie d'enseignantes et d'enseignants en immersion française et en français langue seconde n'est pas nouveau. Déjà, en 2018, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), regroupant les enseignants des programmes en IF du pays, publiait les résultats d'une consultation pancanadienne qui identifiait cet enjeu comme l'un des plus importants vécus par les près de 1 000 participants à l'enquête (ACPI, 2018). Au moment de sa publication, toutes les provinces et les territoires faisaient état d'une rareté généralisée d'enseignantes et d'enseignants qualifiés, à l'exception du Québec et des Territoires-du-Nord-Ouest qui, à cette époque, semblaient trouver facile de recruter des enseignantes et des enseignants en immersion française (ACPI, 2018). Depuis, les choses ont bien changé alors que toutes les provinces et les territoires sont aux prises avec une pénurie affirmée d'enseignants et d'enseignantes qui, selon plusieurs études récentes, ne fait que s'amplifier.

## L'ampleur de la pénurie en immersion française

L'une de ces études a été commandée par l'ACPI et cherchait à évaluer l'ampleur du phénomène en chiffrant la pénurie d'enseignants et d'enseignantes en IF au Canada en général puis dans chaque province et territoire (à l'exception du Nunavut). Cette enquête avance que près de la moitié (42%) des écoles offrant un programme en IF sont en situation de pénurie de personnel enseignant à temps plein (ACPI, 2021).

Cette donnée a été récoltée auprès d'un échantillon de 26% des écoles qui offraient des programmes en immersion française en 2021. Faits intéressants: 51% des écoles de l'échantillon ayant reconnu une situation de pénurie évoluent en milieu rural et 40% en milieu urbain; les écoles primaires (prématernelles à 8<sup>e</sup> année) sont plus nombreuses que les écoles secondaires (9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup>) à vivre en situation de pénurie et près de 50% des écoles du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et de la Saskatchewan représentées affirment être en situation de pénurie (ACPI, 2021).

On estime donc que pour l'année scolaire 2020-2021, le **manque d'enseignants équivalent temps plein (ÉTP) en IF se situait entre 1 000 et 1 400**. Les écoles ayant confirmé une pénurie d'enseignants et d'enseignantes en IF lors de l'étude rencontrent, quant à elles, un manque avéré de 1,58 enseignant par école. Ces calculs ne font toutefois pas état du personnel au statut précaire ou ayant une autorisation temporaire d'enseigner ce qui, à l'évidence, aurait pour effet de gonfler un peu plus ces nombres déjà impressionnants.

## Quelques angles morts de la pénurie

Malgré ces données qui peignent les grands traits de la situation préoccupante dans laquelle les écoles d'immersion française évoluent, il importe de mentionner que les études sur la pénurie font face à une **grande difficulté d'accès à des données administratives fiables et compilées annuellement** par les conseils scolaires ou les ministères de l'Éducation. Bien que des organisations se soient unies afin de développer une infrastructure de données évolutive pancanadienne<sup>1</sup> d'ici le 31 mars 2024 afin de compiler et de conserver les données relatives à la pénurie d'enseignants et d'enseignantes (langue française en contexte minoritaire [FLP] et langue seconde [FLS]), il n'existe, pour l'instant, aucun système, aucune obligation, ni aucune uniformisation des données disponibles.

De plus, selon certains ministères de l'Éducation qui ont cherché à quantifier la pénurie dans leur province, celle-ci pourrait être beaucoup plus importante qu'estimée dans le cadre de l'étude produite par l'ACPI en 2021. À titre d'exemples, l'Ontario, à elle seule, aurait besoin de 1 050 nouveaux enseignants ou enseignantes francophones (FLP et FLS) par an pour les cinq prochaines années. Dans le milieu, on soutient que **certains territoires et provinces du pays auraient besoin de deux à trois fois plus d'enseignants et d'enseignantes en immersion française qu'estimé** dans l'étude.

Vient ensuite un phénomène particulier de roulement de personnel observé par plusieurs directions d'écoles offrant des programmes en IF. L'embauche de personnel enseignant au statut permanent étant facilitée vu l'ampleur du manque, **plusieurs membres, fraîchement diplômés, obtiennent l'un de ces postes pour se garantir une permanence** dans un conseil scolaire puis, dès leur deuxième année, demandent à être mutés vers les programmes anglophones laissant derrière eux un poste de plus à combler. Ce phénomène s'explique, bien sûr, par l'attrait d'un poste permanent dans un contexte où l'entrée dans la profession est parfois

précaire. S'ajoutent à cette explication les **conditions de travail jugées difficiles dans les classes d'IF** alors que les ressources pédagogiques doivent bien souvent être traduites ou adaptées pour des élèves en apprentissage du français comme langue seconde. Rappelons également la réalité parfois inconfortable pour qui enseigne en français dans une école anglophone, avec une direction d'école ne parlant généralement que l'anglais et bénéficiant de perfectionnement offert en anglais seulement.

Prenons aussi **les difficultés des universités à combler les places disponibles dans les programmes en éducation** comme vecteur de la pénurie. Entre 2010 et 2018, Statistique Canada (2022 c) a noté une baisse de 18% des inscriptions dans un programme en éducation (de 61 000 à 50 304 inscriptions). Une légère remontée est observée en 2021, avec 54 402 inscriptions. Une enquête commandée par l'ACPI et qui sera publiée plus tard ce printemps, permet d'identifier les facteurs responsables de ces difficultés. Notons entre autres, le taux de diplomation, le peu de valorisation de la profession enseignante, le manque de capacité interne à recruter, la perception de difficulté quant aux tests d'évaluation des compétences linguistiques en français et l'obligation, imposée par plusieurs universités canadiennes, de compléter un premier baccalauréat avant l'admission au programme en éducation ce qui prolonge considérablement la durée des études. Des facteurs qui ont souvent raison de la motivation des candidats et candidates à soumettre une demande d'admission.

## Se donner les moyens d'atténuer la pénurie

À l'évidence, la situation est complexe. Les quelques éléments évoqués ici ne sont que la pointe de l'iceberg d'une problématique qui inquiète le milieu de l'enseignement immersif en français. On se soucie du **défi toujours plus grand de répondre à la demande des parents** en recrutant suffisamment d'enseignants et d'enseignantes pour offrir à leurs enfants un programme leur permettant d'apprendre le français comme langue additionnelle ou seconde et pour éviter la fermeture de classe. On s'inquiète aussi d'assister à une **baisse de la qualité des programmes en IF si les nouvelles recrues ne détiennent pas les compétences linguistiques nécessaires**. On est également préoccupé par **l'assouplissement des critères d'embauche** qui, au moment d'écrire ces lignes, permettent à toute personne diplômée d'un baccalauréat en éducation, obtenu en anglais ou en français, d'être titulaire d'une classe en IF sans exiger une qualification particulière en pédagogie immersive en français. On craint également de **perdre la force que constitue le programme en IF pour atteindre la cible du gouvernement** quant au nombre de Canadiennes et de Canadiens bilingues d'ici 2030.

Malgré tout, la grande communauté de l'immersion française au Canada demeure active, positive et créative. Les nombreux partenaires se donnent réellement les moyens de changer la donne en initiant des moyens novateurs pour valoriser la carrière d'enseignant en immersion française, pour recruter de nouveaux candidats et pour retenir ceux déjà en poste.

Pour en savoir plus:

- [www.tnfls-ntfsl.ca](http://www.tnfls-ntfsl.ca)
- [www.acpi.ca](http://www.acpi.ca)

<sup>1</sup>Pour plus d'informations sur cette initiative, voir le document suivant: <https://www.cdnsba.org/fr/fsl-teacher-shortage/>

## Références

- ACPI. (2018). Rapport final : consultation pancanadienne. *Le journal de l'immersion*, 40 (2). [https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2020/05/Vol40\\_n1\\_Printemps\\_2018\\_final\\_fr\\_web-1.pdf](https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2020/05/Vol40_n1_Printemps_2018_final_fr_web-1.pdf)
- ACPI. (2021). *La pénurie du personnel en immersion française et en français langue seconde. Rapport de l'étude*. [https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius\\_Étude-Pénurie\\_IF-et-FLS\\_2021-11-02\\_avec-questionnaire-1.pdf](https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_Étude-Pénurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf)
- Ainley, J. et Carstens, R. (2018). *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/85ec78d8-fr.pdf?expires=1678119438&id=id&accname=guest&checksum=BC81C3C0FCE8E90875079FC894C70D1C>
- Statistique Canada. (2022a). *Tableau 37-10-0009-01 Nombre d'élèves dans les programmes de langues officielles, écoles primaires et secondaires publiques, selon le type de programme, l'année d'études et le sexe*. DOI: <https://doi.org/10.25318/3710000901-fra>
- Statistique Canada. (2022 b). *Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires : tableau de bord interactif*.
- Statistique Canada. (2022 c). *Tableau 37-10-0163-01 Effectifs postsecondaires, selon la Classification internationale Type de l'Éducation, le type d'établissement, la Classification des programmes d'enseignement, regroupements STGM et SACHES, le statut de l'étudiant au Canada, le groupe d'âge et le genre de la personne*. DOI: <https://doi.org/10.25318/3710016301-fra>
- Le Groupe de travail sur la pénurie des enseignantes et enseignants dans le système d'éducation en langue française en Ontario. (2021). *Rapport sur la pénurie des enseignantes et enseignants dans le système d'éducation en langue française en Ontario*. <https://files.ontario.ca/edu-report-on-shortage-teachers-french-language-education-system-fr-2021-06-17.pdf>

THÈME 3

**Perspective internationale sur  
l'attractivité de l'enseignement  
et effets des politiques relatives  
à la profession enseignante**

# L'attractivité des métiers de l'enseignement en France (et ailleurs)

## Quelques éléments d'analyse



### **PIERRE PÉRIER, Ph. D.**

Pierre Périer est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 (France) et membre du laboratoire CREAD (EA 3875) où il co-dirige le Programme de Recherche Thématique « Socialisations, cultures et inégalités éducatives ». Ses travaux portent d'une part, sur le métier d'enseignement, notamment les professeurs débutants et, d'autre part, sur le rapport des parents à l'école, en particulier dans les quartiers populaires.

Dans nombre de pays de l'OCDE, les métiers de l'enseignement font face à un déficit persistant de candidats, ayant des causes à la fois multiples et spécifiques à chaque contexte national. La crise d'attractivité prend des formes et une intensité variables mais elle n'est pas sans conséquences sur les conditions et inégalités d'enseignement. La reconnaissance professionnelle des enseignants apparaît comme un enjeu déterminant, au travers du niveau de salaire, des conditions d'exercice du métier ou de la valorisation du travail et de l'image des enseignants. Ces questions renvoient à des choix de politiques publiques.

Le constat d'une perte d'attractivité des métiers de l'enseignement, en France comme dans la plupart des pays de l'OCDE<sup>1</sup>, apparaît désormais peu contestable. Il s'inscrit dans un contexte général de vieillissement de la population enseignante nécessitant un recrutement massif dans les générations à venir. La part des professeurs âgés de plus de 50 ans a ainsi progressé de 14 points entre 2008 et 2018 au sein de l'OCDE où ils représentent désormais 38 % des enseignants européens. Le diagnostic d'ensemble demande néanmoins à être affiné, compte tenu des modes de recrutement variables, de besoins différenciés, et de causes explicatives variables d'un pays à un autre, ou d'une période historique à une autre. S'agissant du cas français, la crise se manifeste depuis une dizaine d'années avec une intensité croissante mais de manière contrastée. Si le déficit de candidatures représente un enjeu pour les pouvoirs publics, la situation pose plus profondément la question du statut et du sens donnés à l'enseignement et aux métiers chargés de cette mission. Ces questions seront examinées à l'aide des données issues de comparaisons internationales<sup>2</sup> ou nationales dans le cas français, soit sous forme documentaire soit sur la base d'une enquête auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur (Périer, 2016).

## *Une attractivité déclinante*

Amorcée au début des années 2010, la baisse du nombre de candidats aux concours enseignants n'a cessé de progresser depuis. En France, la politique de (re)création de près de 60 000 postes sur cinq ans décidée en 2012 a créé un décalage d'ampleur entre les besoins et les candidats. Toutefois, ce phénomène ne relevait pas d'une simple crise conjoncturelle liée aux à-coups des politiques de recrutement d'enseignants, déjà observée lors de la massification du secondaire engagée dans les années 1960. De même, la masterisation de la formation et, tout récemment, le report du concours de la première à la seconde année de master n'expliquent pas la désaffection continue pour les concours enseignants. Les données les plus récentes semblent confirmer le déclin structurel de l'attractivité des métiers de l'enseignement confrontée aujourd'hui à des seuils particulièrement critiques. Ainsi, le nombre de candidats présents au concours pour un poste à pourvoir est passé, pour les professeurs des écoles (premier degré) de 5.3 à 3 entre 2010 et 2020. Dans le secondaire, le concours d'enseignement du CAPES<sup>3</sup> a vu le nombre de candidats baisser de 4.4 à 3. Le ratio candidat/poste au concours de l'agrégation, réputé plus sélectif, passe quant à lui de 7.6 à 5.8. Pour le dire autrement, le nombre d'inscrits aux concours de l'enseignement du second degré a diminué de plus de 30 % en moins de quinze ans, passant de 50 000 candidats présents en 2008 à 30 000 en 2020.

## *Des disparités disciplinaires et territoriales*

Certes, il est possible de retrouver des années de crise conduisant à des résultats comparables (début des années 1990) mais les difficultés ont été ponctuelles et rapidement surmontées. Les constats dressés en France et ailleurs en Europe, à l'exception de quelques pays comme la Finlande, convergent et traduisent une crise sans précédent. Dans le cas français, la perte d'attractivité est contrastée et sectorielle, et n'a pas le caractère global observé dans plusieurs pays (Belgique, Allemagne, Italie, Danemark, Suède...). En effet, de fortes disparités territoriales sont observées dans le premier degré où certaines académies ont entre 5 et 6 candidats pour un poste quand d'autres tombent au niveau de 1 (la moyenne en 2020 étant de 3 candidats par poste). C'est le cas en particulier des académies dites déficitaires ayant des besoins massifs et notamment Créteil et Versailles en région parisienne. Dans le second degré, les écarts sont importants entre disciplines, certaines ayant moins de candidats que de postes à pourvoir au concours (allemand, lettres classiques), mais d'autres maintiennent des ratios relativement élevés comme l'histoire-géographie (4.6) ou la philosophie (7.7). Cependant, ni les mathématiques (1.6) ni les lettres modernes (2) ne sont épargnées par les tensions récurrentes pour combler les besoins.

## Des conséquences multiformes

La crise d'attractivité des concours enseignants s'accompagne d'un certain nombre d'effets qui interrogent la capacité du système éducatif à maintenir l'égalité des conditions d'enseignement à l'échelle du territoire national et de la diversité de ses publics. On peut en premier lieu s'interroger sur le maintien de seuils de « qualité » dans la sélection des candidats (estimé par les jurys de concours à 4 candidats pour un poste) dans les académies ou disciplines dites déficitaires. En dépit de taux d'admission particulièrement élevés (entre 65 % et 70 % dans certaines académies), tous les besoins ne sont pas couverts. Il a ainsi été nécessaire, à plusieurs reprises, de revoir les exigences d'admissibilité à la baisse ou, fait marquant de la rentrée 2022, de recruter plusieurs milliers d'enseignants contractuels à la hâte selon la méthode du « *job dating* ». Plus globalement, le recours à des enseignants contractuels s'étend, en progressant de 7,7 % en 2015 à 9,2 % en 2020. On observe également une augmentation du nombre d'enseignants démissionnaires, en hausse constante depuis dix ans et notamment des enseignants stagiaires qui semblent découvrir un métier auquel ils ne s'étaient pas préparés (3,2 % des enseignants stagiaires ont démissionné au cours de leur stage en 2020-2021, contre seulement 1 % 10 ans plus tôt). Bien que minoritaires, ces phénomènes cumulés se concentrent dans certains établissements difficiles ou dans les contextes socialement les plus défavorisés, en contribuant à l'aggravation des inégalités territorialisées.

## Comprendre le mouvement de désaffection pour l'enseignement

Plusieurs hypothèses peuvent être mobilisées pour tenter d'éclairer cette érosion du recrutement des enseignants. L'une repose sur l'état du marché de l'emploi qui ferait fluctuer le nombre de candidats aux concours enseignants. En intégrant la fonction publique, l'enseignant accède à une sécurité de statut et de revenus particulièrement appréciée en temps de crise et par les classes populaires en particulier. Or, ce ressort ne semble plus fonctionner, contrairement à ce qui avait été observé par le passé en période de chômage élevé, y compris pour les diplômés. Les évolutions dans la population des étudiants de l'enseignement supérieur constituent une autre hypothèse mais qui, elle aussi, ne s'avère pas fondée, si l'on en juge par les effectifs stables ou en progression dans les différentes filières pouvant

conduire vers les métiers de l'enseignement (globalement, les effectifs s'élèvent de 2,35 millions d'étudiants en 2010 à 2,97 millions en 2021). En revanche, une partie de l'explication pourrait reposer sur l'offre de formation au niveau master qui s'est considérablement étoffée ces dernières années et qui présente des alternatives à la voie de l'enseignement. En s'élevant au niveau de recrutement du master, le concours enseignant a pris en compte les exigences et la complexité d'un métier dont les missions se sont étendues et diversifiées (Rayou et van Zanten, 2004). Ce faisant, il se met en situation de concurrence avec d'autres professions, équivalentes sur le plan de la qualification, mais pouvant être jugées plus prometteuses ou plus valorisantes par les étudiants ou candidats potentiels aux concours enseignants.

## Ce que disent les acteurs : étudiants et enseignants

D'ailleurs, c'est en interrogeant les acteurs eux-mêmes que les raisons de la désaffection vont apparaître plus précisément. On peut tout d'abord observer que les enseignants en poste ont une faible estime perçue de leur métier puisque, en France, 7 % des professeurs (collège) considèrent que leur métier est valorisé dans la société contre 18 % en moyenne des pays de l'OCDE et 29 % en Angleterre ou 45 % en Australie. Une autre enquête effectuée auprès de 2022 enseignants montre de même que le manque de reconnaissance de l'investissement professionnel des enseignants (avant les conditions d'exercice du métier, la multiplicité des tâches ou le nombre trop élevé d'élèves par classe) représente la difficulté principale du métier (Guibert, Malet et Périer, 2022). Ces résultats confirment les recherches très nombreuses portant sur le ou les malaises enseignants, inhérents à la dégradation des conditions de travail, à leur perte de statut ou image dévalorisée dans la société (Barrère, 2017 ; Maroy, 2006). Il ne faudrait pas en conclure trop hâtivement, que tous les enseignants souffrent dans leur activité car il s'exprime également une forme de satisfaction et un intérêt persistant.

L'une des clés explicatives de ce paradoxe apparent repose sur le manque de reconnaissance d'un métier tout à la fois de plus en plus exigeant et de moins en moins considéré et gratifié. Ce sentiment n'est pas l'apanage des enseignants en poste car il se vérifie aussi chez les étudiants de troisième année de licence où il constitue un puissant frein pour s'engager dans la carrière.

**Raisons du manque d'attractivité du métier d'enseignant selon les étudiants**

(1100 étudiants de Licence)

En %	Concours (en %)	Pas de concours (en %)
Le niveau de salaire insuffisant	44,1	41,3
Le niveau de diplôme exigé (trop élevé)	34,4	19,4
Les chances aléatoires de réussite au concours	42,4	36,7
Le manque de reconnaissance du métier d'enseignant	44,1	48,0
Le manque de choix concernant les premières affectations	42,7	39,6
Le manque de perspectives de carrière	17,6	25,8
Les conditions de travail au quotidien	30,7	42,3
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les enseignants	23,9	20,0
L'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les fonctionnaires	15,1	12,7
Autre	3,9	6,7
Total	(*)	(*)

En effet, parmi une liste de raisons relatives au manque d'attractivité du métier d'enseignant, les étudiants qui n'envisagent pas de présenter un concours mettent clairement en avant le manque de reconnaissance dont souffre la profession. En cohérence avec ce motif, ils évoquent le niveau de salaire jugé insuffisant. Ces critères sont également prépondérants chez ceux déclarant envisager une carrière d'enseignant, qui soulignent en parallèle l'absence de choix lors des premières affectations ou les incertitudes de réussite au concours.

Si le niveau de salaire représente une composante centrale dans l'appréciation que les enseignants portent sur leur statut et leur considération dans la société, il ne suffit pas à lui seul à rendre compte du déficit de reconnaissance ou d'attractivité du métier. Le cas de l'Allemagne apparaît de ce point de vue exemplaire puisqu'un niveau de salaire élevé, très sensiblement supérieur à celui en France (et en seconde place en Europe), n'empêche pas la perte d'attractivité. En réalité, d'autres enjeux interviennent dans l'évaluation de la condition enseignante : diversité des missions, mode de recrutement et stabilité de l'emploi, formation initiale et continue... En France, l'accès au métier comporte également des freins spécifiques liés notamment à la sélectivité des concours, à l'affectation non choisie sur des postes éloignés de sa région d'origine, au faible niveau de salaire des professeurs débutants, aux incertitudes du métier « réel » que les enseignants découvrent en situation (Périer, 2014). Le « coût d'entrée » dans la carrière peut ainsi apparaître trop élevé au regard de la condition objective des enseignants et des aléas liés à l'exercice d'une activité plus dépendante des contextes et des publics.

## Les politiques publiques face à la pénurie : quelques exemples

Pourtant, il est possible de détecter des signes ou de repérer des initiatives en faveur de l'attractivité de l'enseignement. On peut ainsi observer en France une progression sensible des recrutements de candidats non étudiants et ayant décidé pour une partie d'entre eux de devenir enseignant après une première carrière dans un autre secteur d'activité ou métier. Indiquons par exemple que 79 % des lauréats des concours externes du second degré étaient étudiants en 2005 contre 67 % en 2018. Cette voie des « secondes carrières » est encouragée dans certains pays, notamment aux États-Unis avec le programme Teach for America. En Angleterre (pays sans pénurie de candidats), le programme Returning to Teach permet aux anciens professeurs de revenir à l'enseignement après avoir quitté leur fonction. Plus globalement, les mesures préconisées en Europe ont mis l'accent sur l'élévation du niveau de diplôme pour accéder à la fonction (niveau master), sur l'amélioration de la formation initiale et continue ou encore sur le soutien aux enseignants en début de carrière. Mais ce sont surtout les politiques décidées au niveau de chaque pays, tenant compte des spécificités nationales, qui semblent de nature à endiguer une crise d'attractivité ou éviter qu'elle ne prenne forme. C'est le cas de la Finlande où les enseignants, hautement qualifiés, disposent d'une large autonomie, tant sur le plan des curriculums que des méthodes d'enseignement, tandis que les très bons résultats obtenus aux évaluations PISA font l'objet d'une médiation et valorisation de leur réussite.

## Conclusion

La crise d'attractivité des métiers de l'enseignement constitue un défi majeur pour les sociétés dont le développement repose sur la formation et la qualification des jeunes générations. La situation de plusieurs pays de l'OCDE, dont la France, peut être jugée critique dès lors que les normes d'encadrement se dégradent et s'accompagnent d'effets inégalitaires. Les comparaisons internationales montrent cependant de fortes disparités et plusieurs exemples témoignent d'évolutions possibles, suite à des politiques volontaristes et en agissant plus globalement au niveau du système éducatif. Au fond, le métier peut encore attirer, parce qu'il est porteur de sens et de valeur, mais à certaines conditions. Le niveau de salaire représente un déterminant majeur mais non suffisant, au regard d'un enjeu de reconnaissance des exigences et difficultés nouvelles à l'exercer, du début jusqu'à la fin de la carrière.

---

<sup>1</sup> Organisation de coopération et de développement économique regroupant 38 pays membres, principalement en Europe mais incluant aussi les États-Unis, le Canada ou l'Australie.

<sup>2</sup> OCDE 2019 Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS <http://www.oecd.org/education/talis/> et Comparaison européenne des conditions de travail et de rémunération des enseignants, Rapport d'information n° 649 (2021-2022)

<sup>3</sup> Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire.

---

## Références

- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Guilbert, P., Malet, R. et Périer, P. (dir.) (2022). Les enseignants et la reconnaissance professionnelle. *Education et sociétés*, n° 48.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Périer, P. (2016). *L'attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives*, Rapport scientifique. CNESCO.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Presses universitaires de France.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Bayard.

# Les politiques de régulation de la profession enseignante et leurs effets sur les enseignants

## Une étude comparative internationale



### **XAVIER DUMAY, Ph. D.**

Xavier Dumay est professeur de sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain (Belgique). Ses recherches portent sur les politiques éducatives, la globalisation de l'éducation, la profession enseignante et les marchés du travail des enseignants, souvent dans une perspective comparative.



### **THIBAUT COPPE, Ph. D.**

Thibault Coppe est professeur assistant en sciences de l'éducation à l'Université de Groningen (Pays-bas). Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants, l'insertion professionnelle des enseignants de deuxième carrière et les pénuries d'enseignants.



### **ANNELISE VOISIN, Ph. D.**

Annelise Voisin est professeure assistante en sciences de l'éducation à l'Université de Liège (Belgique). Ses recherches portent sur les politiques éducatives et la profession enseignante analysées dans une perspective comparative et multi-scalaire.

Notre étude investigate l'influence de modèles de régulation de la profession enseignante sur la manière dont les enseignants perçoivent la valeur de leur profession et se sentent plus ou moins satisfaits de leurs conditions d'emploi, leur environnement de travail et leur profession dans 16 pays ayant participé à l'enquête TALIS 2018. Nos résultats qui suggèrent que ces modèles sont liés aux phénomènes d'attrition des enseignants, invitent à analyser de manière concomitante les différentes politiques destinées aux enseignants, à savoir les politiques de formation, de carrière et d'évaluation.

## 1. L'attrition et les pénuries d'enseignants : un enjeu majeur de nos systèmes éducatifs

Nombre de systèmes scolaires souffrent d'une crise de main d'œuvre enseignante associée parfois à un déficit d'attractivité et de recrutement, et le plus souvent également à une crise de rétention des enseignants dans la carrière. En réponse à ce constat, de nombreuses recherches ont porté sur les déterminants de cette crise du marché du travail enseignant et avancé des explications liées aux caractéristiques des enseignants (âge, genre, motivations, etc.), des établissements (collégialité, posture de la direction, population d'élèves, etc.) et des politiques publiques (stratégies barémiques, évaluation des enseignants, etc.).

La recherche présentée dans cet article porte sur le niveau des politiques publiques. Nous proposons de développer une approche analytique qui va au-delà de l'examen de politiques spécifiques et isolées, et porte une vision holistique des politiques concernant la profession enseignante (politiques de formation des enseignants, de régulation du marché du travail, d'évaluation). Nous analysons ces politiques de manière comparative pour saisir des différences entre systèmes scolaires difficilement observables autrement.

Pour ce faire, nous utilisons une méthodologie quantitative et les données de l'enquête TALIS 2018 relatives à 16 pays classifiés dans quatre modèles de régulation de la profession enseignante (Voisin et Dumay, 2020) – un modèle bureaucratique, de marché, de la formation et des compétences professionnelles, ces deux derniers étant deux variantes d'un modèle professionnel. Nous analysons, pour ces 16 pays, l'influence de ces modèles sur quatre variables: la valeur perçue de la profession, la satisfaction des enseignants quant à leurs conditions d'emploi, leur environnement de travail et leur profession. Ces quatre variables sont analysées car elles jouent un rôle majeur dans les dynamiques de rétention et d'attrition des enseignants (Madigan et Kim, 2021).

## 2. Une typologie de modèles de politiques de régulation de la profession enseignante

Alors que les recherches analysant l'influence des politiques sur l'attrition et les pénuries d'enseignants se concentrent majoritairement sur des politiques isolées (stratégies de revalorisation salariale, diversification des voies d'entrée dans le métier, etc.), un nombre grandissant de recherches comparatives internationales s'est intéressé aux politiques et pratiques systémiques mise en œuvre dans divers contextes (Darling-Hammond et al., 2017). Ces recherches ont mis en avant la diversité des politiques visant à réguler la profession enseignante, mais aussi plusieurs tendances qui se dessinent à l'échelle globale. Elles invitent dès lors à analyser les politiques éducatives de manière intégrée et comparative.

Dans cette lignée, nous avons proposé un cadre d'analyse qui permet d'identifier comment différents modèles de régulation structurent la profession enseignante à travers trois dimensions principalement: la formation des enseignants, l'organisation des marchés du travail enseignants, l'autonomie et les modes de contrôle du travail enseignant (Voisin et Dumay, 2020). Notre typologie met en exergue quatre modèles de régulation au sein desquels nous avons classé 16 pays qui partagent un ensemble de caractéristiques centrales. Les provinces canadiennes n'ont pas fait partie de notre échantillon.

**Le modèle du marché** au sein duquel sont classés l'Angleterre, l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle Zélande et le Chili se caractérise par une diversification de l'offre de formation et en particulier par des voies d'accès diversifiées à la profession enseignante (programmes alternatifs et souvent courts de formation, formation « sur le tas »). Il s'appuie sur des principes de flexibilité et de concurrence pour l'accès aux postes d'enseignant et sur un ensemble de standards (professionnels, curriculaires et de performance), de procédures de reddition de comptes visant à contrôler la qualité de la formation des enseignants, le fonctionnement des écoles et le travail des enseignants. Dans ce modèle, les enseignants bénéficient d'une autonomie professionnelle relativement faible du fait d'un fort cadrage de leur activité par la reddition de compte.

**Le modèle bureaucratique** qui regroupe la France, le Portugal et l'Espagne s'appuie sur une logique bureaucratique qui structure l'accès à la profession et aux postes de travail, les carrières et plus largement la régulation du marché du travail. Les statuts professionnels sont protégés (souvent sous la forme d'un statut de fonctionnaire) et les enseignants profitent d'une relative stabilité d'emploi. Les carrières enseignantes sont structurées selon une logique horizontale basée principalement sur des critères d'ancienneté et offrent relativement peu de perspectives de mobilité verticale. Dans ce modèle, les enseignants jouissent cependant d'une certaine autonomie professionnelle attachée à leur expertise disciplinaire, encadrée par une reddition de compte principalement hiérarchique et bureaucratique sous la forme d'évaluation des enseignants par des inspecteurs.

**Le modèle de la formation** qui regroupe les systèmes éducatifs de la Finlande, du Danemark et de la Norvège se caractérise par une formation initiale universitaire sélective et de haut niveau qui confère aux enseignants statut, reconnaissance et autonomie professionnelle. La régulation du marché du travail et des carrières enseignantes repose sur des principes de recrutement local et de flexibilité, alors que des modes organiques de contrôle du travail enseignant s'appuient sur une vision de l'établissement scolaire comme lieu de collaboration, d'apprentissage et de développement professionnel.

Finalement, le **modèle des compétences professionnelles** qui regroupe dans notre échantillon le Japon, Singapour, Shanghaï et la Corée du Sud, est également caractérisé par une formation sélective de haut niveau à laquelle se combine une planification centralisée des carrières organisées autour d'étapes d'évolution professionnelle. Le développement professionnel des enseignants passe notamment par des dispositifs de mobilité entre établissements permettant aux enseignants de se former dans et à une diversité de contextes d'enseignement. Le modèle s'appuie en outre sur divers mécanismes de reddition de compte (évaluation par les pairs, managériale ou basée sur la performance des élèves).

## Notre étude comparative

L'objectif principal que poursuit notre étude (Dumay, Coppe et Voisin, en préparation) est d'investiguer l'influence de ces modèles sur la manière dont les enseignants perçoivent la valeur de leur profession et se sentent plus ou moins satisfaits vis-à-vis de leurs conditions d'emploi, leur environnement de travail et leur profession en général.

Nous mobilisons pour cela l'enquête TALIS 2018 de l'OCDE (données niveau secondaire inférieur). Nous développons un modèle multi-niveau qui permet de saisir les relations entre la typologie des modèles de régulation et les variables dépendantes interrogées, tout en intégrant les variables prises en compte jusqu'ici par la recherche du point de vue des caractéristiques des enseignants, des établissements et des pays.

## Résultats

Nos analyses mettent en évidence deux résultats majeurs.

Premièrement, elles confirment assez nettement qu'au-delà des différences entre enseignants et entre établissements (au sein d'un même pays), des variations importantes dans les perceptions des enseignants existent entre pays. C'est en particulier le cas pour la valeur perçue de la profession. Alors que dans un pays comme la France par exemple, moins de 10% des enseignants s'accordent pour dire que leur profession est fortement valorisée, ils sont presque 60% en Corée du Sud. La satisfaction des enseignants varie elle aussi d'un pays à l'autre, en particulier celle vis-à-vis des conditions d'emploi et des environnements de travail, et dans une moindre mesure celle envers la profession.

Deuxièmement, le constat de ces différences entre pays ouvre la voie à des explications du point de vue des modèles de régulation de la profession enseignante (pour un résumé des résultats, voir Tableau 1). De manière intéressante à cet égard, nos analyses pointent trois grands constats :

1. Les enseignants évoluant dans le modèle bureaucratique perçoivent leur profession comme étant moins valorisée que ceux évoluant dans le modèle des compétences professionnelles ou dans celui du marché;
2. Ces mêmes enseignants sont également moins satisfaits quant à leurs conditions d'emploi que ceux évoluant dans le modèle de marché;
3. Enfin, les enseignants travaillant dans un des quatre pays caractéristiques du modèle des compétences professionnelles se révèlent moins satisfaits, assez nettement d'ailleurs, vis-à-vis de leur environnement de travail.

Tableau 1.

Modèles de référence	Valeur				Satis. cond. emploi				Satis. environnement			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Bureaucratique - 1		↓		↓		↓						↑
Marché - 2			↑									↑
Formation - 3												↑
Comp. prof - 4												

Note. Trait continu:  $p < .05$ ; Trait pointillé:  $p < .10$ .

(1)(2)(3)(4) reprennent les modèles correspondant indiqués dans la première colonne.

Chaque ligne présente la comparaison du modèle relatif à la ligne avec les autres modèles sur trois variables dépendantes. Les flèches descendantes indiquent une différence significative à la baisse entre les modèles concernés (ligne) pour la variable interrogée, tandis que les flèches ascendantes représentent une différence significative à la hausse. La variable satisfaction quant à la profession n'est pas reprise ici puisqu'il n'y a pas de résultats significatifs qui s'y rapportent.

## Discussion

Ces résultats invitent donc à questionner plus en profondeur les effets des modèles de régulation de la profession sur les enseignants. Le fait que les enseignants évoluant dans le modèle bureaucratique perçoivent leur profession comme peu valorisée, et soient moins satisfaits de leurs conditions d'emploi est en effet interpellant, particulièrement du point de vue de l'emploi lorsqu'on sait que ce sont des enseignants dont le statut est protégé, notamment par un statut de fonctionnaire dans le cas de la France par exemple. Il est dès lors possible que d'autres caractéristiques centrales du modèle, comme les faibles perspectives en termes d'évolution de carrière et l'importance accordée à l'ancienneté, jouent un rôle que notre étude ne permet pas de mettre en évidence.

Quant à la valeur perçue de la profession, certains de nos résultats demeurent également surprenants, notamment pour le modèle de la formation dont la Finlande est emblématique. En effet, plusieurs auteurs affirment que dans des pays comme la Finlande, le statut historiquement élevé accordé à la profession a été maintenu (Price et Weatherby, 2018), et que la formation de qualité et hautement sélective des enseignants est, en outre, gage de reconnaissance professionnelle des enseignants. D'autres études cependant

(Varkey Fondation, 2018) suggèrent un statut perçu de la profession plus faible dans des pays comme la Finlande, par rapport à d'autres pays comme les Etats-Unis ou le Chili. Nos résultats invitent à mieux distinguer les facettes objectives et subjectives du statut de la profession et à comprendre plus en profondeur ce qui construit chez les enseignants un sentiment relatif de dévalorisation quand bien même, dans le modèle de la formation par exemple, les sources de reconnaissance semblent présentes.

Enfin, nos résultats quant à la plus forte insatisfaction des enseignants du modèle des compétences professionnelles quant à leur environnement de travail sont particulièrement intéressants, car ils attirent potentiellement l'attention sur le coût psychologique pour les enseignants de systèmes scolaires très performants qui investissent fortement sur le développement professionnel des enseignants en cours de carrière. En lien avec les études sur le stress au travail dans des pays comme la Corée du Sud ou le Japon, il est possible en effet que les incitations au développement professionnel et aux performances soient ressenties par les enseignants sous la forme d'une pression et d'un stress, sources *in fine* d'attrition professionnelle dans des systèmes scolaires où pourtant la profession enseignante bénéficie d'un niveau élevé de reconnaissance.

---

## Références

- Voisin, A. et Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers' work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-144.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hamerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M. et Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass.
- Dumay, X., Coppe, T. et Voisin, A. (in preparation). *Patterns of teacher policies shaping teacher labor market outcomes*.
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D. et She, P. W. (2018). *Global teacher status index 2018*. Varkey Foundation.
- Madigan, D. J. et Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, 105, 103-425.
- Price, H. E. et Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(29), 113-149.

THÈME 4

**Choix de l'enseignement,  
formation initiale et abandon  
des études**

# Choisir de se former à l'enseignement au Québec

## Profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.es

### LES AUTEUR.E.S



**BERNARD WENTZEL, Ph.D.**  
Université laval



**GENEVIÈVE SIROIS, Ph.D.**  
Université Téléq



**JOSÉPHINE MUKAMURERA, Ph.D.**  
Université de Sherbrooke



**SAWSEN LAKHAL, Ph.D.**  
Université de Sherbrooke



**MARTIAL DEMBÉLÉ, Ph.D.**  
Université de Montréal



**MAURICE TARDIF, Ph.D.**  
Université de Montréal



**CECILIA BORGES, Ph.D.**  
Université de Montréal



**ADRIANA MORALES-PERLAZA, Ph.D.**  
Université de Montréal



**BRIGITTE VOYER, Ph.D.**  
Université du Québec à Montréal  
Membre du CRIFPE et spécialiste de  
l'éducation et de la formation des adultes

Les formations à l'enseignement au Québec constituent un enjeu important et probablement un atout majeur pour réguler la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Dans cette contribution, nous abordons le phénomène de pénurie en nous intéressant à l'attractivité de la profession et des programmes de formation à l'enseignement. Nous présentons quelques premiers résultats d'une enquête par questionnaire de grande envergure à laquelle ont participé 2912 étudiant.es en enseignement au Québec. Nous nous centrons ici sur certaines caractéristiques sociodémographiques de ces publics et sur les raisons de leur choix professionnel, afin de mieux comprendre l'attractivité des formations à l'enseignement.

Les formations à l'enseignement au Québec constituent un enjeu important et probablement un atout majeur pour réguler la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Il s'agit d'une évidence que chacun.e rappelle à sa manière actuellement. Pour les décideurs politiques, il faut assouplir les modèles de formation, faire face à l'urgence et « qualifier » un maximum d'enseignants et d'enseignantes par des voies alternatives. Pour les représentants de la profession, on ne transige pas avec l'expertise pédagogique qui doit être reconnue à chaque personne enseignante qualifiée. Cela implique nécessairement d'assurer que la formation soit de qualité, mais également la plus pertinente possible. Les universitaires tentent d'adapter leurs programmes de formation et d'innover pour répondre aux besoins du milieu tout en préservant un discours scientifique et pédagogique encore inspiré du mouvement de professionnalisation.

Dans cette contribution, nous faisons un pas de côté pour aborder le phénomène de pénurie en nous intéressant à l'attractivité de la profession et des programmes de formation à l'enseignement. Nous considérons qu'il est essentiel de recueillir les perceptions et expériences des étudiant.es. pour entrer dans cette thématique. Pour cela, nous nous appuyons sur certains résultats d'une grande enquête par questionnaire menée en 2022 et à laquelle ont répondu 2912 étudiant.es en enseignement au Québec.

## 1. L'attractivité : entre profession et formation

L'attractivité d'une formation professionnalisante se pose d'abord par rapport à l'occupation à laquelle elle prépare :

« Il s'agit d'un phénomène social qui met en relation des logiques d'acteurs avec des caractéristiques d'occupation. Ces acteurs ont des croyances, des représentations et des aspirations qui parfois s'enracinent dans leur histoire de vie. De leur côté, les occupations possèdent des caractéristiques telles que les salaires, les conditions de travail, la protection de l'emploi ou un certain statut social. Ces caractéristiques sont objectives, mais aussi différentielles, c'est-à-dire qu'on ne peut en parler que si on les met en relation avec d'autres métiers et professions » (Tardif, 2016).

Depuis une vingtaine d'années, le constat d'un certain malaise de la population enseignante a un impact sur l'attractivité de la profession et, par extension, sur l'attrait des formations à l'enseignement (Mukamurera et Balleux, 2013). Sirois, Niyubahwe et Bergeron (2023) énoncent deux constats principaux : le faible intérêt des jeunes générations, au Canada, pour la profession enseignante et une diminution du nombre d'inscriptions aux formations à l'enseignement, légère au préscolaire et primaire et beaucoup plus marquée au secondaire, au cours des dix dernières années.

Wentzel (2023) montre que certaines caractéristiques intrinsèques des formations peuvent aussi devenir déterminantes pour attirer certains profils d'étudiant.es que la profession vise, les deux s'influençant mutuellement. Parmi ces caractéristiques, mentionnons la cohérence entre la formation et le travail, les conditions d'admission, l'investissement, la probabilité de réussite ou encore l'employabilité. Par exemple, la création de maîtrises qualifiantes en enseignement a un impact sur l'attractivité en visant de nouveaux publics pouvant obtenir un diplôme d'enseignement en deux ans. La mesure est incitative, tout autant que peut l'être le programme de bourses Perspective Québec ainsi qu'une modification des conditions d'admission facilitant une reconversion dans l'enseignement (Wentzel, 2023). L'employabilité est également un facteur d'attractivité important. Le diplôme d'enseignement garantit une très grande employabilité sur le marché du travail dans une période de pénurie de main-d'œuvre qualifiée. La possibilité d'avoir une activité rémunérée durant la formation constitue aussi en une caractéristique pouvant renforcer l'attractivité auprès de certains publics.

## 2. Une enquête de grande envergure auprès des étudiant.es en enseignement au Québec

Entre juin et novembre 2022, toutes les personnes étudiantes inscrites dans un programme universitaire de formation à l'enseignement au Québec ont été invitées à participer à une enquête par questionnaire en ligne organisée par une équipe de chercheurs du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) avec l'appui de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Cette enquête visait à mieux comprendre le vécu des étudiant.es, leur motivation, les difficultés éventuelles rencontrées en étudiant à l'université, les ressources et les personnes de soutien, leurs espoirs en termes d'emploi et de perspectives professionnelles. 2912 personnes étudiantes de 12 universités québécoises francophones et anglophones ont répondu au questionnaire en ligne. Nous présentons ici quelques premiers résultats de l'enquête pour mieux comprendre le phénomène d'attractivité : certaines caractéristiques sociodémographiques des étudiant.es ; les raisons de leur choix professionnel.

## 3. Présentation des résultats de l'enquête

### 3.1. Profils diversifiés d'étudiant.es

Présentons quelques caractéristiques sociodémographiques des répondant.es au questionnaire en mentionnant tout d'abord une féminisation importante avec 80.5%. Le phénomène n'est pas nouveau et tend à se généraliser au-delà de l'enseignement préscolaire et primaire. Pour

l'âge, la proportion la plus importante des répondant.es, soit 39,8% se situe dans la tranche d'âge de 21 à 25 ans. Le choix de ces publics pour une formation professionnalisante en enseignement s'est donc réalisé assez tôt, en première intention, durant le parcours de formation.

Cela dit, les autres tranches d'âge jusqu'à 45 ans sont représentées de manière assez équilibrée autour de 10%. Après 46 ans elles se situent entre 4% et 5%. Cette variable d'âge démontre une certaine diversité des personnes étudiantes et, par conséquent, des parcours de vie et de formation. Le constat est encore plus marqué si on considère le nombre d'années passées entre l'obtention du dernier diplôme et l'entrée en formation à l'enseignement. Si 41,3% des répondant.es présentent un parcours sans interruption, notons que 30,6% des personnes ont interrompu leurs études pendant au moins cinq années. Près d'un tiers (29,7%) de ces étudiant.es sont déjà parents alors que 28% vivent encore chez leurs parents. Notons enfin qu'une proportion très importante (85,9%) ont une activité professionnelle (voir tableau 1) sans pour autant que cela finance toujours la formation puisque seulement 28% des répondant.es déclarent que leur emploi à temps plein leur sert à financer leurs études actuelles, dont une large majorité travaillent dans le domaine de l'enseignement. D'ailleurs, elles et ils sont nombreux à rencontrer des difficultés financières durant le parcours de formation.

**Tableau 1. Activité professionnelle**

Activité professionnelle	Pourcentage des répondants (%)
Je travaille dans le domaine de l'enseignement	45,7%
Je travaille avec des enfants et des jeunes à l'extérieur du système d'enseignement	14,0%
Je travaille dans un domaine sans rapport avec l'enseignement	26,2%
Ne s'applique pas	9,2%
Autre	3,0%

### 3.2. Des conceptions de l'enseignement au choix professionnel

Abordons maintenant les choix exprimés par les répondant.es pour entreprendre une formation à l'enseignement. Nous avons sélectionné quelques items, particulièrement intéressants et significatifs pour réinvestir la notion d'attractivité. Pour les questions construites avec une échelle de 1 à 6 (1: pas du tout ou totalement en désaccord; 6: tout à fait ou totalement d'accord), nous avons regroupé ici les répondant.es en deux groupes afin d'obtenir quelques tendances claires (tableau 2).

**Tableau 2. Choix pour une formation à l'enseignement**

Motifs pour le choix d'une formation à l'enseignement	1-3	4-6
Je souhaite transmettre mes connaissances	8,2%	91,8%
Je veux transmettre des valeurs	8,5%	91,5%
Je veux aider les enfants à devenir de bons citoyens	9,05%	91,05%
J'ai le goût de travailler avec des jeunes	12,2%	87,8%
J'ai eu des enseignant.e.s qui m'ont donné le goût d'enseigner	33,5%	66,5%
Je crois que les conditions d'accès à un emploi d'enseignant sont favorables actuellement	48,5%	51,5%
Je pense que les perspectives de carrière (salaires, sécurité d'emploi, etc.) dans l'enseignement sont intéressantes	53,9%	46,1%

Un premier constat apparaît clairement: pour une majorité de répondant.es, les perspectives de carrière dans l'enseignement ne sont pas suffisamment intéressantes pour constituer un motif déterminant puisque 53,9% ont répondu entre 1 et 3. L'employabilité est assurément une caractéristique des formations à l'enseignement en cette période de pénurie. Cela n'apparaît pas de manière significative dans l'enquête. La proportion la plus importante des répondant.es se situe bien à 6 sur l'échelle, mais cela ne représente que 20,6%. En répartissant les réponses dans les deux groupes, nous constatons un certain équilibre: 48,5% ont répondu entre 1 et 3 et 51,5% se situent dans le groupe 4-6. Une autre question permet d'approfondir la compréhension de ce constat. Elle concerne l'anticipation de l'insertion professionnelle. Alors que la crainte d'une précarité d'emploi ne concerne qu'une minorité de répondant.es (tableau 3), d'autres inquiétudes liées aux conditions de travail en début de carrière sont bien plus présentes: difficultés liées à la charge de travail (80,92%); la crainte de se voir confier des classes d'élèves difficiles (66,49%). Ce sont aussi ces éléments qui rendent les conditions d'accès à l'emploi moins favorables.

**Tableau 3. Craintes liées à l'insertion professionnelle**

Anticipation de l'insertion professionnelle	1-3	4-6
Je crains les difficultés et la charge de travail en début de carrière	19,08%	80,92%
Je crains qu'on me confie une classe d'élèves que d'autres enseignant.es ne veulent pas	35,51%	66,49%
Je pense accéder rapidement à un emploi permanent dans l'enseignement	37,03%	62,98%
Je suis enthousiaste à l'idée de commencer ma carrière d'enseignant	16,16%	83,84%
Je prévois consolider et mettre à jour régulièrement mes connaissances et compétences professionnelles	9,43%	90,57%

Les principaux facteurs d'attractivité se trouvent donc ailleurs, comme le démontre le tableau 2. Il s'agit bien de la rencontre entre certaines caractéristiques de la profession enseignante telles que « travailler avec des jeunes », « transmettre des connaissances » et des représentations personnelles, des convictions qui nourrissent un projet d'engagement professionnel: « transmettre des valeurs »; « aider les enfants à devenir de bons citoyens ». Cette rencontre avec la profession a d'abord été pour un nombre important de répondant.es une rencontre avec des enseignant.es significatifs durant leur parcours. Le projet d'engagement se manifeste aussi lorsqu'ils abordent leur insertion professionnelle. Malgré certaines craintes exprimées, elles et ils manifestent (tableau 3) leur enthousiasme (83,84%, entre 4 et 6) et leur souhait de continuer à se développer professionnellement de manière régulière (90,57% entre 4 et 6).

## 4. Discussion conclusive

Revenons sur la question de l'attractivité à la lumière des résultats présentés ci-dessus. Nous amorçons la discussion sur deux points précis.

Tout d'abord, les personnes inscrites dans un programme de formation à l'enseignement ont très majoritairement une activité rémunérée sans que cela soit suffisant pour financer leurs études. Retenons deux voies interprétatives. La première, que nous pouvons qualifier de pessimiste, nous indique que les besoins ou les difficultés financières constituent une préoccupation suffisamment importante pour que l'exercice d'une activité rémunérée soit prioritaire par rapport à l'engagement en formation. La seconde voie, nourrie par quelques indices dans les réponses au questionnaire, nous amène à considérer que les formations à l'enseignement sont attractives notamment parce qu'elles permettent une activité rémunérée. En effet, une majorité d'étudiant.es établissent un lien positif entre leur emploi et la formation. De plus, près d'une personne sur deux a déjà une activité rémunérée dans l'enseignement. Il est intéressant de constater le glissement de la question de l'employabilité. Elle se pose dès la formation et non pas après, si on se réfère aux réponses concernant les conditions favorables d'accès à l'emploi. En contexte de pénurie, cette voie est assurément une piste de travail intéressante qu'il faut continuer à explorer: renforcer les liens et la cohérence entre la formation et un emploi concomitant, aussi bien pour rendre nos programmes attractifs que pour préparer une future insertion professionnelle.

Le second élément de discussion concerne la tension évidente entre, d'un côté, le choix professionnel marqué par des convictions et un enthousiasme certain pour les missions de l'enseignant, et de l'autre, une forme de détachement, voire de résignation par rapport aux perspectives de carrière dans l'enseignement. Si les missions de la profession enseignante conservent un réel attrait pour les étudiant.es, sont-elles suffisantes dans la durée? Ne faut-il pas aussi renforcer l'attractivité de la carrière?

## Références

- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation », *Recherche et formation*, 74, 57-70.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale: le cas d'une région éloignée du Québec. *Éducation et francophonie*, 50 (2).
- Tardif, M. (5 mai 2016). L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires? Conférence prononcée lors du 3<sup>e</sup> Colloque international en éducation: enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, CRIFPE.  
[https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2\\_wing](https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2_wing)
- Wentzel, B. (2023) Mesurer et anticiper un risque de pénurie enseignante: le cas de la Suisse. *Éducation et francophonie*, 50 (2).

# Le choix de l'enseignement comme seconde carrière

## Une exploration de trajectoires professionnelles d'enseignant.e.s du secondaire au Québec et en Suisse



**ADRIANA MORALES-PERLAZA, Ph. D.**  
**Professeure au Département  
d'administration et fondements  
de l'éducation de l'Université de  
Montréal.**

Adriana Morales-Perlaza se spécialise en sociologie comparative de la profession enseignante. Ses travaux, portant sur l'analyse de la profession enseignante dans différents pays, mettent en évidence les relations entre les contextes sociopolitiques et les contenus des programmes de formation à l'enseignement, le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession, et les défis persistants de la professionnalisation.



**MANUELA KELLER-SCHNEIDER,**  
**Ph. D., Prof. habil.**  
**Professeure en Psychologie et Pédagogie  
à la Haute école pédagogique de Zurich.**

Manuela Keller-Schneider est experte en profession enseignante, notamment en ce qui concerne les défis persistants de la professionnalisation des enseignant.e.s, l'influence des motifs et des croyances dans le choix de la profession, ainsi que la coopération des enseignant.e.s et les caractéristiques de la qualité des écoles. Elle agit comme conseillère aux enseignant.e.s débutant.e.s et expériment.e.és, et les accompagne dans leurs différentes phases professionnelles.

La pénurie d'enseignant.e.s est un problème mondial qui nécessite des politiques publiques efficaces afin de favoriser le recrutement d'enseignant.e.s compétent.e.s et motivé.e.s. Le choix de la carrière enseignante est devenu une thématique importante dans la recherche internationale en éducation, car elle est liée à plusieurs enjeux tels que l'attractivité, la formation, l'insertion professionnelle et la rétention dans la profession. En nous basant sur le concept de « carrière » d'Everett Hughes, nous examinons le choix de carrière d'enseignant.e.s du secondaire au Québec et en Suisse. Inspirées par l'étude de Crispin Girinshuti, nous dégagons trois trajectoires vers l'enseignement : les trajectoires linéaires/directes; les trajectoires indirectes; et l'enseignement comme seconde carrière. Nous explorons plus spécifiquement les enjeux liés aux parcours professionnels des enseignant.e.s de seconde carrière, qui deviendront sans doute de plus en plus présent.e.s dans les écoles du Québec et de la Suisse.

La pénurie d'enseignant.e.s est une problématique qui concerne plusieurs pays. Au Québec on prévoit une augmentation de l'effectif scolaire de 148 077 élèves dans les écoles publiques d'ici 2030, créant ainsi un besoin grandissant d'enseignant.e.s, alors que ce sont environ 20 000 enseignant.e.s qui doivent être remplacé.e.s à tous les ans en raison de congés et retraites (Harnois et al., 2021). En Suisse, en raison de la hausse démographique et des départs d'enseignant.e.s, on estime qu'il faudrait recruter entre 43 000 et 47 000 enseignant.e.s du primaire entre 2022 et 2031, et entre 26 000 à 29 000 du secondaire (OFS, 2022). Ce besoin de recrutement nous incite à questionner les raisons pour lesquelles une personne choisit de devenir enseignant.e, ainsi que de rester dans la profession (Berger et D'Ascoli, 2011; Keller-Schneider, 2019; Keller-Schneider et al., 2018; Scharfenberg et al., 2022; Tardif et al., 2021).

## Expliquer le choix de l'enseignement à travers le concept de carrière

Le choix de l'enseignement comme métier peut être analysé à travers le concept de *carrière* qui, selon Hughes (1997), fait référence à l'ensemble du parcours de vie d'une personne, et plus particulièrement, à la période au cours de laquelle elle travaille. La carrière d'une personne a des dimensions objectives: elle suit une formation précise puis elle occupe des postes et acquiert des statuts clairement définis et identifiés.

Il existe aussi des dimensions subjectives à la carrière qui ne sont pas formellement organisées ni définies socialement. Étudier la subjectivité de la carrière consiste à saisir ce qui est unique à chaque individu et à saisir le sens qu'il donne à cette trajectoire balisée par les institutions (Girinshuti, 2020). Il s'agit, plus spécifiquement, de comprendre le cheminement de vie des individus en fonction des choix qu'ils font, des opportunités qu'ils saisissent, de leur niveau d'intérêt qui augmente ou diminue, de leur engagement dans leur travail, ou inversement, de leur ennui, de leur frustration et de leur désir de changer de carrière (Hughes, 1997, cité dans Girinshuti, 2020).

En nous intéressant aux dimensions objectives et subjectives de la carrière enseignante, nous avons analysé les propos de 11 enseignant.e.s du secondaire au Québec et huit en Suisse portant sur les raisons les ayant poussé à choisir cette profession. Inspirées par Girinshuti (2020), nous avons dégagé trois catégories de trajectoires vers l'enseignement.

Dans la première catégorie, soit **les trajectoires linéaires/directes vers l'enseignement**, nous avons classé les personnes qui se sont orientées vers l'enseignement comme premier projet professionnel. Cinq enseignant.e.s du Québec et deux de la Suisse se trouvent dans cette catégorie. Dans la deuxième catégorie, soit **les trajectoires indirectes vers l'enseignement**, nous avons classé les enseignant.e.s qui ont eu des incertitudes importantes concernant le choix de cette carrière ou qui sont entré.e.s en formation à l'enseignement après avoir débuté dans un autre domaine. Quatre enseignant.e.s du Québec et une de la Suisse se trouvent dans cette catégorie. Finalement, **l'enseignement comme seconde carrière** représente les enseignant.e.s qui ont choisi cette profession après avoir travaillé pendant quelques années dans un autre domaine. Deux enseignant.e.s du Québec et cinq en Suisse ont été classé.e.s dans cette catégorie.

Nous nous intéressons ici aux parcours professionnels des enseignant.e.s de seconde carrière, à leurs motivations à choisir l'enseignement, aux conditions sociales de leurs parcours et aux voies de formation qui leurs sont offertes. Dans les contextes marqués par les pénuries, ces enseignant.e.s sont sans doute appelé.e.s à devenir de plus en plus présent.e.s dans les écoles.

## Les enseignant.e.s de seconde carrière au Québec et en Suisse

Dans le contexte économique actuel, marqué par le déclin de l'emploi dit « à vie », il est très courant pour les personnes dans tous les domaines de travail de réaliser une ou plusieurs reconversions professionnelles (Berger et D'Ascoli, 2011). Les enseignant.e.s de seconde carrière peuvent ainsi être vus comme des individus « expérimentés et compétents dans un secteur, [mais qui] redeviennent apprenants » (Perez-Roux, 2019, p. 29) pour s'engager dans un nouveau milieu professionnel. Pour plusieurs enseignant.e.s, ce changement de carrière peut être coûteux: il implique un sacrifice financier et temporel (Berger et D'Ascoli, 2011), notamment car elles et ils doivent réaliser à nouveau une formation professionnelle. Certain.e.s enseignant.e.s de notre étude ont eu des carrières dans des domaines considérés comme prestigieux (droit, architecture, finances) ou ont réalisé des activités très variées avec différents niveaux de formation (techniques agricoles, pompiers, armée, musique, photographie, journalisme, etc.). Qu'est-ce qui a motivé les participant.e.s de notre recherche à choisir l'enseignement?

Pour quatre enseignant.e.s, le changement de carrière a été influencé par les conditions d'emploi (perte d'emploi, crise financière, accident de travail), comme le témoigne cette enseignante du Québec: « J'ai été technicienne agricole, ce qui veut dire que j'avais un travail quand même assez physique [...] J'ai eu un accident de travail autour de 2008, ce qui fait que je n'étais plus capable physiquement de faire le travail puis je me suis dit: Il faut que je me revire de bord puis que je trouve un travail qui est physiquement plus facile pour moi. Faque j'ai fait une démarche en réorientation professionnelle » (PQ11).

Trois enseignant.e.s ont toujours eu l'enseignement comme *plan B* ou avaient déjà des motivations liées à l'amour pour les enfants. À un moment de leur vie, elles et ils ont remis en question leur emploi et se sont réorienté.e.s vers l'enseignement parce que c'était plus proche de leurs intérêts: « La banque ce n'était plus mon monde. Et puis je me suis dit, en quoi suis-je bon? Qu'est-ce que j'aime vraiment faire? Comment peux-je vraiment m'engager pleinement pour encore 15 bonnes années [...] je vais le faire avec joie. [L'enseignement] a toujours été un peu un plan B pour moi ». (PS8). Une enseignante suisse a aussi eu des enseignant.e.s dans la famille qui ont influencé son choix.

Toutes ces personnes, malgré les circonstances et les parcours différents, ont, à un moment de leur vie, finalement trouvé leur *vocation*, comme l'explique cet enseignant suisse qui a débuté sa carrière en enseignement après 25 ans de vie professionnelle dans des domaines variés: « Donc la décision de devenir enfin enseignant est une combinaison de la crise financière, des crises de la quarantaine et de vraiment faire ce qui m'intéresse dans la vie. Alors [j'ai saisi] cette chance à la cinquantaine, avant qu'il ne soit trop tard » (PS3).

### *Enjeux pour l'attraction et la formation des enseignant.e.s de seconde carrière*

Notre analyse d'un petit groupe d'enseignant.e.s au Québec et en Suisse confirme les travaux de Berger et D'Ascoli (2011). Le choix de devenir enseignant.e comme seconde carrière semble être la résultante de deux processus interagissant: 1) un détachement de la première activité professionnelle qui découlerait du contexte de l'emploi (une insatisfaction due aux conditions de travail ou un désengagement de la profession actuelle parce qu'elle ne correspond pas aux intérêts de l'individu); 2) une attirance vers l'enseignement qui serait expliquée par des motivations semblables à celles observées chez les enseignant.e.s de première carrière (amour pour l'enseignement, amour pour les enfants, etc.). Des études empiriques plus larges sont nécessaires au Québec et en Suisse pour mieux comprendre ces phénomènes.

Par ailleurs, bien que certaines études semblent pointer l'existence de ressources supplémentaires pour les enseignant.e.s de seconde carrière (Coppe et al., 2020; Haggard et al., 2006), les données empiriques sont encore rares sur leur capacité à mobiliser les compétences et connaissances antérieures dans l'enseignement, ainsi que sur leurs intentions de rester dans leur nouveau métier (Troesch et Bauer, 2020). Le « passage d'un monde à l'autre ne va donc pas de soi et génère le plus souvent des brouillages identitaires. [Et] si les compétences acquises dans le premier métier servent d'étayage pour l'action, cet étayage est plus ou moins efficient » (Perez-Roux, 2019, p. 36).

Les enseignant.e.s de seconde carrière, malgré leur formation antérieure et leur expérience professionnelle, devraient donc réaliser une formation à l'enseignement. Mais laquelle? La réponse à cette question n'est pas simple et mérite une attention particulière (Morales-Perlaza et Vivegnis, 2023). Chaque État propose des programmes de formation différents. Par exemple, certaines Facultés d'éducation du Québec offrent des maîtrises qualifiantes destinées aux personnes ayant un diplôme universitaire dans un autre domaine. En Suisse, il existe des mesures ciblées de reconversion dans l'enseignement proposées par la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui permettent aux candidat.e.s âgés de plus de 30 ans et ayant un diplôme et une expérience professionnelle dans un autre domaine, de refaire une formation pour devenir enseignant.e.

Dans tous les cas, les enseignant.e.s de seconde carrière devraient avoir accès à des programmes de formation de qualité qui leur permettent de faire face aux défis de leur nouvelle profession. Baeten et Meeus (2016) proposent certaines caractéristiques pour ces programmes, comme par exemple **inclure une période préparatoire**, comportant une certaine orientation vers la profession enseignante; **valoriser l'expérience de ces enseignant.e.s** et identifier les liens à faire avec leurs carrières antérieures; offrir des **possibilités d'apprentissage autodirigé et de soutien par les pairs**; avoir accès à **une formation pratique**; fournir du soutien à travers le **mentorat**; et **organiser un programme flexible**. Étant donné que ces enseignant.e.s combinent souvent travail et études et ont également des responsabilités familiales, ils ne sont généralement pas en mesure de suivre une formation à temps plein. Les enjeux liés aux coûts de la formation sont aussi importants à prendre en compte. Ces programmes devraient ainsi fournir des **ressources d'aide financière** afin de permettre à ces personnes de ne pas s'endetter pendant qu'elles réalisent leur formation à l'enseignement.

Après avoir examiné le cas des enseignant.e.s de seconde carrière au Québec et en Suisse, nous constatons qu'il n'existe pas encore d'études qui portent spécifiquement sur leur formation. Par exemple, en Suisse, l'étude de Girinshuti, (2020) s'intéresse surtout à leur insertion professionnelle. Au Québec, il existe des recherches qui portent sur la formation des enseignant.e.s travaillant dans le domaine de l'enseignement professionnel (Deschenaux et Roussel, 2010) ou sur les politiques et pratiques structurant l'emploi des enseignant.e.s non-légalement qualifié.e.s (Harnois et Sirois, 2022). En conclusion, la formation universitaire offerte aux enseignant.e.s de seconde carrière et son adéquation aux motivations et aux profils spécifiques de ces professionnel.le.s, mérite d'être explorée empiriquement dans ces contextes afin de mieux comprendre un parcours amené à devenir de moins en moins exceptionnel.

## Références

- Baeten, M. et Meeus, W. (2016). Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? *Educational Process*, 5(3), 173-201.
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175.
- Coppe, T., März, V. et Raemdonck, I. (2020). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(2).
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 24, 131-143.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : Carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Presses universitaires suisses.
- Haggard, C., Slostad, F. et Winterton, S. (2006). Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, 17(4), 317-327.
- Harnois, V., Sirois, G. et Morneau-Guérin, F. (2021). *Pénurie enseignante au Québec : un portrait de l'offre et la demande*. Communication présentée au CAPREC 2021. Lévis.
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non-légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2).
- Hughes E. C. (1997). *Careers. Qualitative Sociology*, 20(3), 389-397.
- Keller-Schneider, M. (2019). Kündigungen von Lehrpersonen. Berufseinsteigende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften SZBW*, 41(3), 682-707.
- Keller-Schneider, M., Weiß, S. et Kiel, E. (2018). Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder da wusste ich nichts Besseres? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 217-242.
- Morales-Perlaza, A. et Vivegnis, I. (2023, en préparation). La Elección de la Docencia como Segunda Carrera : Desafíos para la Atracción, la Formación y la Inserción Profesional. Dans G. Barreto da Cruz et M.M. Jiménez-Narváez, *Formación de Docentes : Tendencias Investigadoras Actuales*.
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2022). *Scénarios pour l'école obligatoire*. OFS.
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & formation*, 90, 27-41.
- Scharfenberg, J., Weiß, S., Hellstén, M. et al. (2022) Die Studien- und Berufswahlmotive von Grundschullehrantsstudierenden im internationalen Vergleich. *ZfG*, 15, 251-272.
- Tardif, M., Borges, C., Tremblay-Gagnon, D. et Aubin, A.-S. (2021). Pourquoi choisit-on d'enseigner? Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon, D. (dir.). *Enseigner aujourd'hui : du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 15-40). PUM.
- Troesch, L.M. et Bauer, C.E. (2020). Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 3067.

# Persévérance au regard de la profession enseignante en contexte de formation

## Regard statistique sur la situation



### **DANIEL MOREAU, Ph. D.**

Enseignant de formation, il détient un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est professeur au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches en didactique des sciences humaines et en didactique professionnelle de l'enseignement portent, respectivement, sur l'apprentissage d'un mode de pensée historique et le sentiment d'efficacité personnelle enseignant. Daniel.Moreau@USherbrooke.ca



### **FRANÇOIS LAROSE, Ph. D.**

François Larose est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Sa formation initiale (Université de Genève) est hybride, associant psychologie sociale et psychopédagogie. Originellement centrés sur l'analyse des dynamiques socio-scolaires en milieu autochtones du moyen nord québécois (1981-1991) ses travaux portent sur l'étude des dispositifs favorisant l'empowerment des populations vulnérables dans divers contextes de formation. Depuis 2010 son programme de recherche se centre sur les spécificités de l'intervention socioéducative des organismes communautaires. Francois.Larose@usherbrooke.ca

Résumé : Dans un contexte marqué par une pénurie de personnel enseignant et l'abandon de la profession enseignante au cours de l'insertion professionnelle, cet article soulève la question de l'intention de persévérer dans le cadre de la formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cette dernière contribue-t-elle à l'affermissement de l'intention de persévérer dans la profession enseignante ? Une réponse à cette question est esquissée en fonction d'un test non paramétrique (Kruskal-Wallis) appliqué à des données récoltées entre 2019 et 2021 à l'aide d'un questionnaire inspiré par les travaux de De Stercke (2014) auprès d'un échantillon de 529 personnes étudiantes. Les résultats révèlent une tendance significative à la baisse de l'intention de persévérer entre la première et la dernière année de formation.

La pénurie de personnel enseignant est régulièrement étudiée dans le contexte de l'insertion professionnelle, afin notamment d'identifier des facteurs de risque et de protection au regard de la persévérance et d'élaborer des mesures d'accompagnement conséquentes. La variable généralement analysée est celle de l'intention de persévérer, car elle précède la décision effective de persévérer: plus un individu exprimera une intention au regard d'une action, plus il aura tendance à s'y investir et à persévérer. Dans le cadre de cet article, nous interrogeons la question de l'intention de persévérer dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement: cette dernière contribue-t-elle à l'affermissement de l'intention de persévérer dans la profession enseignante? À cet égard, les travaux de Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010) démontrent que l'expérience de formation a un effet indirect sur cette intention, variablement selon l'investissement personnel des personnes étudiantes. Ceux de Pfitzen-Eden (2016) mettent en relief un « choc universitaire » lié à l'intention d'abandonner, attribuable aux stages de formation en milieu de pratique réalisés dans le cadre de la formation initiale. Pour leur part, Kamanzi, Tardif et Lessard (2015) constatent qu'au Canada les personnes enseignantes ayant l'intention d'abandonner la profession ont une perception relativement négative de leur formation initiale.

Nous définirons d'abord l'intention de persévérer. Ensuite, nous précisons la méthodologie ayant présidé à la collecte et à l'analyse des données, qui seront présentées immédiatement après celle-ci. Finalement, nous concluons en discutant les résultats et en mettant en relief quelques faits saillants.

## 2. Intention de persévérer et appréciation de la formation initiale

L'intention peut être globalement définie comme la probabilité subjective pour un individu d'effectuer un type d'action (Fishbein et Ajzen, 1975). Elle est liée à la dimension

cognitive de l'action, mais surtout à celle de nature affective considérant que celui-ci s'engagera plus facilement dans une action à l'égard de laquelle il se sent attiré. L'intention est donc un construit pertinent pour comprendre les processus motivationnels sous-tendant la décision de persévérer dans l'enseignement (Klassen et Chiu, 2011), même si les recherches constatent la difficulté de prédire avec exactitude l'association entre une intention et le comportement effectif (Ajzen, Czasch et Flood, 2009). Pour analyser l'intention de persévérer en enseignement en contexte de formation, Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010) ont adapté un modèle théorique fondé sur la théorie de l'apprentissage social, dont nous reprendrons une composante complémentaire avec l'intention de persévérer, à savoir l'appréciation des expériences de formation en enseignement.

L'appréciation de l'expérience de formation désigne deux éléments. Le premier concerne le programme de formation en lui-même, proposant un système d'alternance composé de cours théoriques et des stages de formation pratique. Des recherches auraient établi un lien statistique entre l'appréciation de celui-ci et l'intention de persévérer (Rots, Aelterman, Devos et Vlerick, 2010). Le deuxième élément relève du soutien offert par les personnes formatrices intervenant dans le cadre de ce système d'alternance, lequel serait également associé à cette intention.

## 3. Méthodologie

Les données analysées ont été recueillies auprès de 529 personnes répondantes poursuivant un programme de formation de quatre années en enseignement au préscolaire et primaire au sein de deux universités québécoises, dont une est située dans la région métropolitaine (Université 2). Le tableau 1 présente la ventilation de l'échantillon par année de formation et par établissement universitaire. Les données ont été recueillies entre le mois de septembre 2019 et janvier 2021 à l'aide d'un questionnaire en ligne autoadministré.

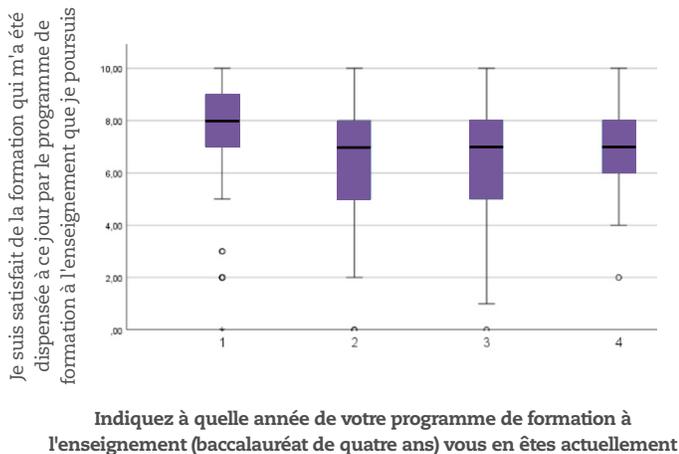
**Tableau 1. Nombre de personnes répondantes par année de formation (baccalauréat de 4 ans) et par établissement universitaire**

		Université 1	Université 2	Total
Année de votre programme de formation à l'enseignement (baccalauréat de quatre ans) vous en êtes actuellement	1	124	60	184 (34,8%)
	2	79	51	130 (24,6%)
	3	62	49	111 (21,0%)
	4	49	55	104 (19,7%)
Total		314 (59,4%)	215 (40,6%)	529 (100%)

Le genre déclaré par ces 529 personnes répondantes est essentiellement féminin (91,1%), alors que les catégories « masculin » et « autre » ne représente que 6,6% et 0,9% de l'échantillon, et que 1,3% n'ont déclaré aucun genre. L'appréciation de l'expérience de formation a été estimée à l'aide de deux items, à savoir « Je suis satisfait de la formation qui m'a été dispensée à ce jour par le programme de formation à l'enseignement que je poursuis » (M: 6,98; E.T.: 1,97<sup>1</sup>) et « Je suis satisfait du soutien dont j'ai bénéficié au cours de cette formation à l'enseignement » (M: 7,26; E.T.: 1,98). Leur libellé et leur gradation en onze niveaux (0 à 10) sont inspirés de l'enquête réalisée par De Stercke (2014) en Belgique, tout comme pour celui des items relatifs à l'intention de persévérer, se lisant comme suit:

- J'ai l'intention de chercher un poste dans l'enseignement après avoir terminé mes études. (M: 9,2; E.T.: 1,90)
- J'ai l'intention de rester longtemps dans l'enseignement. (M: 8,98; E.T.: 1,90)
- Lorsque je m'imagine dans 10 ans, je me vois bien en tant qu'enseignant. (M: 8,97; E.T.: 2,04)
- Même si je trouve un poste une fois diplômé, j'envisage de rapidement quitter l'enseignement (item inversé). (M: 9,15; E.T.: 1,83)
- Je continuerais probablement à travailler comme enseignant même si je n'avais plus besoin d'argent. (M: 7,80; E.T.: 2,62)

**Figure 1. Test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants (appréciation de la formation et année de formation)**



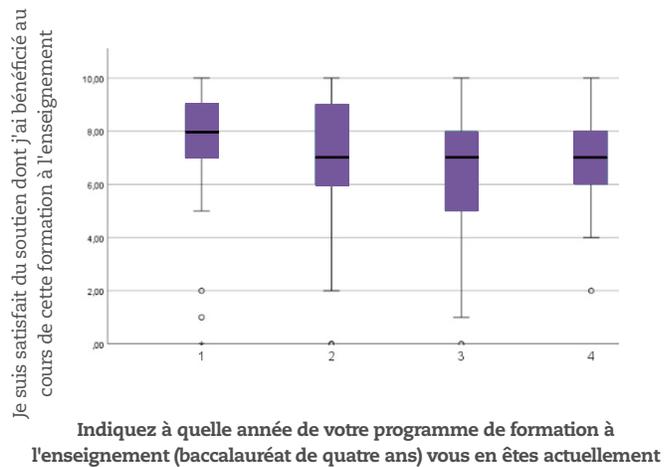
Par contre, ces deux figures mettent en relief une tendance évolutive, marquée par un déclin et une variabilité croissante des scores d'appréciation davantage marqués en deuxième et en troisième années de formation. La dernière année de formation est caractérisée par légère hausse et un recentrement des appréciations, sans toutefois atteindre le niveau de la première année de formation. Qu'en est-il de

L'indice de fiabilité pour cette échelle est élevé ( $\alpha$  Cronbach: 0.877). Une analyse factorielle exploratoire avec rotation varimax réalisée sur ces cinq items révèle une solution à un facteur (KMO: 0.86) exprimant 63,75% de la variance, avec des indices KMO supérieurs à 0,78 pour chacun de ces cinq items. Les données n'étant pas normalement distribuées ni récoltées en fonction d'un devis longitudinal, la technique d'analyse utilisée est non paramétrique, et se réalise au niveau des items à l'aide du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants (Conover et Iman, 1979; Corder et Foreman, 2009).

## 4. Résultats

Cette analyse vise à estimer les liens entre l'année de formation, l'appréciation de l'expérience de formation et l'intention de persévérer en enseignement. Les figures 1 et 2 indiquent que l'année dans un programme de formation permet de distinguer une variation dans l'appréciation de la formation. Ainsi, la cohorte de première année manifeste une appréciation significativement plus élevée que les subséquentes, à la fois de la formation (H [3, N = 529] = 42,658;  $p < 0,0001$ ) et du soutien reçu (H [3, N = 529] = 24,017;  $p < 0,0001$ )<sup>2</sup>.

**Figure 2. Test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants (appréciation du soutien et année de formation)**



l'intention de persévérer et de l'association entre celle-ci et l'appréciation de la formation?

La figure 3 présente l'estimation des liens entre les scores composites de l'intention de persévérer et l'année de formation. Encore une fois, l'analyse permet d'établir l'existence d'une différence significative entre les rangs

moyens de ces deux variables ( $H [3, N = 527] = 11,851; p = 0,008$ ). La comparaison entre paires permet d'identifier une différence significative entre les cohortes de première et de quatrième année, la première présentant un rang moyen légèrement supérieur et une moindre dispersion que l'effectif de quatrième année.

Sans présumer que l'intention de persévérer ne soit indépendante de l'année de formation, certains constats s'imposent. Ainsi, bien qu'aucune année de formation ne s'avère déterminante dans la consolidation de cette intention, qui semble plutôt suivre une tendance évolutive à la baisse, celle-ci apparaît plus marquée en quatrième année où la médiane est plus faible et où les scores sont plus dispersés qu'au cours des années précédentes. Compte tenu de l'amplification de la variabilité observée, il reste finalement à savoir si cette intention est liée à l'appréciation de la formation et du soutien reçu ou plutôt à l'action de variables externes plus ou moins directement reliées au vécu académique lors du recueil des données, le contexte pandémique par exemple.

Pour ce faire nous avons opté pour le calcul des coefficients de corrélation non paramétriques de Spearman. Ce choix en est un de prudence, compte tenu de la nature non scalaire, mais plutôt ordinale qualifiant la réponse à un item (appréciation de la formation ou du soutien reçu) ainsi que du caractère incertain du rapport entre les items relatifs à l'intention de persévérer en fonction d'un construit théorique stable. À cet égard, les variables intention de persévérer et appréciation de la formation ( $[N = 527] = 0,246; p < 0,0001$ ) ainsi qu'appréciation du soutien ( $\rho [N = 527] = 0,183; p < 0,0001$ ) sont significativement corrélées, mais la relation n'est que très modérée.

## 5. Conclusion

Bien que nous ayons pu identifier des différences significatives de rangs entre les années de formation et les réponses aux items relatifs à l'appréciation de la formation, ces différences ne distinguent que la première et la quatrième année. La baisse relative de ces taux de satisfaction n'affecte que la première année, ces taux demeurant relativement stables par la suite. Il en va de même de l'intention de persévérer où l'amplification de la dispersion des rangs en quatrième année explique la différence observée, les rangs moyens variant assez peu entre les trois premières cohortes. La faiblesse des coefficients de corrélation entre l'intention de persévérer et les indices d'appréciation de la formation ou du soutien ne permet pas, non plus, de suggérer que l'une ou l'autre de ces variables puissent être en soi un prédicteur probable de cette intention.

Néanmoins, il n'est pas impossible que l'évolution de l'intention de persévérer soit réellement affectée, entre autres par les conditions mêmes d'exposition à la réalité de l'exercice de la profession. À cet égard, De Stercke, Temperman et De Lièvre (2014) constatent que le prédicteur le plus important de l'intention de persévérer au moment de débiter l'insertion professionnelle serait la correspondance des attentes des personnes enseignantes au regard de la réalité de la pratique de l'enseignement. La structure progressive du temps passé dans les milieux de stage, de la première à la quatrième année, augmente aussi l'exposition des personnes étudiantes à des réalités adverses. Seules la réalisation d'une étude longitudinale avec suivi d'une cohorte initiale sur cinq années et la prise en compte des représentations construites en contexte de stage quant aux aléas de l'insertion professionnelle permettraient d'en juger.

<sup>1</sup> Les acronymes M et E. T. correspondent respectivement à la moyenne et à l'écart-type.

<sup>2</sup> La différence entre rangs moyens est attestée par la comparaison des paires à l'aide du test de Mann-Witney.

## Références

- Ajzen, I., Czasch, C. et Flood, M. G. (2009). From intentions to behavior: implementation intention, commitment, and conscientiousness. *Journal of applied social psychology*, 39(6), 1356-1372.
- Conover, W. J. et Iman, R. L. (1979). *On Multiple-Comparisons Procedures*. University of California Los Alamos scientific laboratory.
- Corder, G. W. et Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians*. John Wiley & Sons.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants: la relève issue des Hautes Écoles*, Thèse de doctorat en éducation. Université de Mons-Hainaut, Mons.
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants: une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22 (2), 1-12.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Kamanzi, P.C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 57-88.
- Klassen, R.M. et Chiu, M. M. (2011). The Occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. et Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. *Teaching and teacher education*, 26, 1619-1629.

# Les facteurs d'abandon des étudiant.e.s inscrit.e.s dans les programmes de formation à l'enseignement



## **SAWSEN LAKHAL, Ph. D.**

Titulaire d'un doctorat en administration et évaluation de l'éducation, Sawsen Lakhhal est professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est aussi directrice de la constituante du CRIFPE à l'Université de Sherbrooke et responsable du doctorat professionnel en éducation. Ses recherches actuelles portent sur la persévérance aux études au postsecondaire, l'intégration du numérique en enseignement et apprentissage et la validation de modèles statistiques.



## **JOSÉPHINE MUKAMURERA, Ph.D.**

Joséphine Mukamurera est enseignante de formation et docteure en psychopédagogie. Elle est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre du bureau de direction du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses recherches concernent principalement l'insertion et le développement professionnels des enseignants ainsi que leur travail.



## **GENEVIÈVE SIROIS, Ph. D.**

Professeure en gestion scolaire à l'Université TÉLUQ et chercheuse régulière au CRIFPE, Geneviève Sirois fait des recherches depuis près de 15 ans sur les défis posés par les pénuries d'enseignants. Ses recherches récentes visent à mieux comprendre cette problématique afin d'identifier des leviers permettant d'assurer la disponibilité d'enseignants en nombre et en qualité suffisante. Elle s'intéresse également aux enjeux de la formation et de l'insertion professionnelle des enseignants non-légalement qualifiés.



## **MAURICE TARDIF, Ph.D.**

Maurice Tardif est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et fondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), un centre d'excellence du FRQSC. Il s'intéresse à l'évolution de la profession enseignante et sa formation, ainsi qu'au travail et connaissances des enseignants et des autres acteurs scolaires. De nombreux prix ont couronné ses travaux diffusés en huit langues dans une trentaine de pays.



## **CECILIA BORGES, Ph.D.**

Cecilia Borges détient un doctorat en sciences de l'éducation. Elle est professeure titulaire et vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur l'insertion professionnelle des éducateurs physiques, ainsi que sur le travail des enseignants sous l'angle de l'appropriation du curriculum et des savoirs pédagogiques relatifs à la matière enseignée. Elle membre régulière du CRIFPE.

Le Québec fait face actuellement à une importante pénurie du personnel enseignant. Cette pénurie est certes exacerbée par le décrochage professionnel en cours de carrière, mais il s'avère nécessaire de documenter aussi les abandons durant les études en enseignement. L'objectif de cet article est de brosser un portrait de l'abandon des étudiants inscrits dans les programmes de formation à l'enseignement et de dégager les facteurs les plus importants qui causent ces abandons. Une enquête, facilitée par l'ADEREQ, a été réalisée en 2022 auprès d'étudiants inscrits aux programmes de formation à l'enseignement dans des universités québécoises francophones et anglophones (n=2915). Les résultats indiquent que l'intention d'abandonner les études est très présente (48 %) et que quelques étudiants n'envisagent même pas de faire carrière en enseignement (3%) ou d'y rester pendant plus de 5 ans (3%). Certains facteurs personnels et surtout externes permettent d'expliquer l'abandon.

Le Québec, comme plusieurs pays européens, fait face actuellement à une importante pénurie du personnel enseignant. Par pénurie, on entend « un déséquilibre entre la demande et l'offre de personnel enseignant qualifié » (Sirois et al., 2022). Cette pénurie est due à la conjugaison de plusieurs phénomènes, dont les départs massifs à la retraite, le décrochage professionnel en début ou en cours de carrière, l'augmentation du nombre d'élèves et la diminution du nombre de diplômés des programmes de formation à l'enseignement (Homsy et al., 2019; Tardif et Borges, 2020). Ces dernières années, le nombre de personnes diplômées des programmes de formation à l'enseignement a diminué en raison de la baisse des inscriptions et d'un taux d'abandon important en cours de formation. Bien que le phénomène d'abandon des études universitaires ne soit pas propre aux étudiants inscrits dans les programmes de formation en enseignement, les particularités de ces derniers mériteraient que l'on s'y attarde.

## Objectifs et caractéristiques de l'échantillon

Ainsi, cet article poursuit deux objectifs: 1) brosser un portrait de l'abandon des étudiants inscrits dans les programmes de formation en enseignement et 2) dégager les facteurs qui causent ces abandons.

Ce texte se base sur les résultats d'une enquête à large échelle, facilitée par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Elle a été réalisée auprès d'étudiants inscrits aux programmes de formation à l'enseignement dans 12 universités québécoises francophones et anglophones. Ils étaient 2915 étudiants qui ont répondu à un questionnaire en ligne, dont la majorité étaient du genre féminin (81%), âgés de 35 ans et moins (72%), inscrits à un programme de baccalauréat en enseignement (82%), à temps plein (72%), et ne reconnaissant pas appartenir à un groupe minoritaire (80%).

## Portrait de l'abandon des étudiants inscrits dans les programmes en enseignement

À l'instar de plusieurs études portant sur les facteurs d'abandon des études universitaires, nous avons mesuré l'abandon par le biais de l'intention d'abandonner les études en enseignement plutôt que l'abandon réel (Lakhali et al., 2021). En effet, selon la théorie du comportement planifié, l'intention des étudiants est considérée comme le déterminant le plus proximal de l'abandon.

Afin d'être en mesure de dresser le portrait de l'abandon des étudiants inscrits dans les programmes en enseignement, ces derniers ont été interrogés s'ils avaient déjà pensé abandonner leurs études en enseignement. Les résultats de l'enquête indiquent que près de la moitié des étudiants (48%) ont pensé abandonner leurs études: soit durant la première année de leur formation (18%), soit dans les années suivantes (20%), ou les deux (10%).

Ces mêmes étudiants ont été interrogés sur le temps qu'ils envisagent exercer leur profession d'enseignante et d'enseignant, une fois leur formation complétée. Parmi les répondants, 67% comptent enseigner jusqu'à la retraite, 28% disent vouloir travailler plusieurs années en tant qu'enseignant ou enseignante, mais ne pensent pas y consacrer toute leur carrière, 3% ont l'intention d'exercer au plus 5 ans et 3% ne souhaitent pas faire carrière en enseignement.

Nous avons poussé nos analyses plus loin en vérifiant le lien entre le désir d'abandonner les études en enseignement et le temps d'exercice projeté de la profession d'enseignant. Ce lien est significatif et négatif ( $\Gamma = -, 41; p=0,000$ ), ce qui veut dire que moins l'étudiant projette de demeurer dans la profession enseignante, plus son intention d'abandonner ses études est élevée.

## Les facteurs explicatifs de l'abandon des études en enseignement

Afin de répondre au deuxième objectif de cet article, nous avons utilisé plusieurs questions de l'enquête qui ont été divisées en quatre catégories de facteurs: les caractéristiques des étudiants, les aspects relatifs à leur formation, leur vision de leur insertion et de leur avenir professionnels ainsi que leur vécu (impact négatif) durant le contexte de la Covid-19.

Nous avons calculé l'association entre chacune des variables des catégories de facteurs et l'intention d'abandonner les études en enseignement (Corrélations de Spearman [r]) afin de déterminer lesquelles des variables sont liées significativement à l'intention d'abandonner les études en enseignement. Les associations significatives les plus importantes sont présentées dans le Tableau 1 en annexe. Il s'agit des facteurs les plus importants à considérer afin d'agir sur l'abandon des études en enseignement.

### a) Les caractéristiques des étudiants

Les caractéristiques des étudiants considérées dans l'enquête sont: le régime d'études, le genre, l'âge, le diplôme le plus élevé obtenu avant d'entreprendre le programme de formation en enseignement, le temps passé entre l'obtention du dernier diplôme et le début de la formation en enseignement, la scolarité des parents et les ressources servant à financer les études.

Parmi toutes les caractéristiques des étudiants retenues, seulement le genre, le soutien financier de la famille et le revenu d'emploi pour lequel l'étudiant travaille de 16 h à 24 h par semaine présentent des liens significatifs avec l'intention d'abandonner les études en enseignement. Ces liens sont toutefois faibles.

## b) La formation

En ce qui concerne la formation, nous avons considéré les motifs à vouloir se former en enseignement, les difficultés rencontrées et les moyens contribuant à la réussite de la formation dont ils ont bénéficié et ceux qu'ils pensent être les plus appropriés.

Tous les motifs qui expliquent le choix d'entreprendre une formation en enseignement présentent un lien significatif avec l'intention d'abandonner les études en enseignement. Ces liens sont parfois positifs et d'autres fois négatifs. Parmi les motifs qui sont liés positivement à l'intention d'abandonner les études en enseignement, on retrouve le choix faute de mieux ou le choix incertain de la profession enseignante. Ceci signifie que plus l'étudiant estime que l'enseignement n'était pas le premier choix, ou que plus il pense avoir choisi l'enseignement, car il ne savait pas exactement dans quel domaine d'études se diriger, plus il est susceptible d'abandonner ses études en enseignement. Parmi les motifs liés négativement à l'intention d'abandonner les études, les plus importants sont relatifs à des motifs extrinsèques. En effet, plus l'étudiant a une perception positive des perspectives de carrière (salaires, sécurité d'emploi, etc.) dans l'enseignement, ou de la compatibilité avec d'autres occupations (loisirs, vie de famille, enfants, horaires de travail, etc.) ou des conditions d'accès à un emploi d'enseignante ou d'enseignant, moins il est enclin à abandonner ses études en enseignement.

Presque toutes les difficultés vécues durant les études sont liées significativement et positivement à l'intention d'abandonner les études en enseignement. En d'autres termes, plus l'étudiant dit avoir éprouvé ces difficultés et plus il est susceptible d'abandonner ses études en enseignement. Parmi ces difficultés, celles qui présentent les liens les plus élevés avec l'intention d'abandonner sont reliées (en ordre décroissant) à la motivation, aux stages, à la santé psychologique, aux professeurs et professeures, à la conciliation de la vie personnelle et les études, aux exigences du programme d'études et enfin, à la conciliation études et emploi.

En ce qui concerne les moyens contribuant à la réussite de la formation, quelques moyens bénéfiques ou jugés comme appropriés sont liés significativement à l'intention de persévérer dans les études. Par exemple, plus l'étudiant bénéficie de modalités de formation plus souples (hybrides, temps partiel, en soirée, fin de semaine, etc.), ou plus il bénéficie d'informations détaillées sur les réalités de l'enseignement (conditions d'embauche et d'insertion, de travail, salaire, etc.), moins il est susceptible d'abandonner ses études en enseignement. Toutefois, ces liens sont très faibles.

## c) La vision de leur insertion et de leur avenir professionnels

Les questions portant sur l'insertion professionnelle couvrent les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera et al. (2020), à savoir l'intégration

en emploi, l'affectation spécifique et les conditions particulières de la tâche, la socialisation organisationnelle, la « professionnalité », et la dimension personnelle et psychologique. Presque tous les items relatifs à l'anticipation de l'insertion professionnelle sont liés significativement à l'intention d'abandonner les études en enseignement. Les résultats les plus importants indiquent que plus l'étudiant est enthousiaste à l'idée de commencer sa carrière d'enseignant, ou plus il anticipe obtenir une tâche correspondant à sa formation et sa spécialité, une intégration facile au sein de l'école ou de belles relations et collaborations avec les collègues, moins il est susceptible d'abandonner ses études en enseignement. Au contraire, plus les craintes de l'étudiant au regard des difficultés et de la charge de travail en début de carrière, ou qu'on lui confie une classe d'élèves que d'autres enseignants ou enseignantes ne veulent pas sont élevées, plus il est susceptible d'abandonner ses études en enseignement.

## d) Le vécu durant le contexte de la Covid

En ce qui concerne les liens entre la perception de l'impact du contexte de la Covid-19 et l'abandon des études en enseignement, ils sont tous négatifs. Ceci veut dire que plus l'étudiant perçoit cet impact comme étant négatif, plus il aura tendance à abandonner ses études en enseignement. Les liens les plus forts sont relatifs à la perception de la profession enseignante, le sentiment de bien-être dans l'exercice futur de la fonction d'enseignant et l'anticipation quant à la facilité à exercer la profession enseignante.

## Conclusion

Nous constatons, à travers les résultats présentés, qu'un pourcentage élevé d'étudiants (48%) pense abandonner leurs études en enseignement. S'ajoute à cela le fait que certains futurs enseignants et enseignantes envisagent déjà de ne pas exercer la profession au terme de leurs études (3%) ou encore de ne pas y rester plus de cinq ans (3%). Ces deux éléments attestent des pertes potentielles à différents moments des trajectoires menant à l'enseignement. Les facteurs explicatifs de l'abandon des études ont trait surtout au choix de l'enseignement par défaut, à la perception négative des perspectives de carrière, à l'anticipation des conditions de travail difficiles et, chez certains, à l'impact négatif du contexte de la Covid-19 sur l'appréciation de la profession. L'ensemble de ces résultats confirment la complexité du phénomène de pénurie d'enseignants et d'enseignantes et l'importance de la traiter à la fois en amont des trajectoires conduisant à devenir enseignant et en début de carrière. L'amélioration de l'attractivité de la profession, une meilleure information sur les réalités de l'enseignement, les modalités de formation plus souples, le renforcement de ressources en aide aux étudiants et un soutien approprié en début de carrière, telles seraient quelques-unes des pistes de réflexion pertinentes.

## Annexe

Tableau 1 – Les facteurs les plus importants de l'abandon des études en enseignement

Catégories de facteurs/Facteurs		r	p
La formation			
Motifs	L'enseignement n'était pas mon premier choix, je l'ai choisi faute de mieux	, 19	, 000
	Je ne savais pas exactement dans quel domaine d'études me diriger, alors j'ai choisi l'enseignement	, 17	, 000
	Je pense que les perspectives de carrière (salaires, sécurité d'emploi, etc.) dans l'enseignement sont intéressantes	-, 22	, 000
	Je considère que l'enseignement est compatible avec d'autres occupations (loisirs, vie de famille, enfants, horaires de travail, etc.)	-, 18	, 000
	Je crois que les conditions d'accès à un emploi d'enseignant sont favorables actuellement	-, 17	, 000
Difficultés	Difficultés à me motiver pour mes études	, 34	, 000
	Difficultés pendant les stages	, 30	, 000
	Difficultés reliées à ma santé psychologique	, 30	, 000
	Difficultés avec les professeurs ou les professeures	, 24	, 000
	Difficultés à concilier ma vie personnelle et mes études	, 23	, 000
	Difficultés à répondre aux exigences de mon programme d'études	, 22	, 000
	Difficultés à trouver à l'université des ressources pour m'aider	, 21	, 000
	Difficultés à concilier mon emploi et mes études	, 20	, 000
La vision de l'insertion et de l'avenir professionnels			
	Je suis enthousiaste à l'idée de commencer ma carrière d'enseignant ou d'enseignante	-, 36	, 000
	J'anticipe obtenir une tâche correspondant à ma formation et ma spécialité	-, 18	, 000
	J'anticipe une intégration facile au sein de l'école qui m'embauchera	-, 15	, 000
	J'anticipe de belles relations et collaborations avec les collègues	-, 15	, 000
	Je crains les difficultés et la charge de travail en début de carrière	, 15	, 000
	Je crains qu'on me confie une classe d'élèves que d'autres enseignants ou enseignantes ne veulent pas	, 15	, 000
Impact de la Covid-19			
	Mon attachement à la profession d'enseignant	-, 25	, 000
	Ma perception de la profession enseignante	-, 24	, 000
	Mon sentiment de bien-être dans l'exercice futur de la fonction d'enseignant ou d'enseignante	-, 24	, 000
	Mon anticipation quant à la facilité à exercer la profession enseignante	-, 18	, 000

## Références

- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants*. Québec: Institut du Québec.
- Lakhal, S., Khechine, H. et Mukamurera, J. (2021). Explaining persistence in online courses in higher education: a difference-in-differences analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-32.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec: mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43 (4), 1035-1070.
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale: un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-8.
- Tardif, M. et Borges, C. (2020). Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 5-10.

THÈME 5



**Initiatives visant à faciliter  
l'insertion professionnelle et la  
persévérance en enseignement**

# Soutenir l'insertion professionnelle des enseignant.e.s novices

## Tensions vécues et besoins d'accompagnement



### **MARIE-FRANCE BOULAY, M.A**

Marie-France Boulay est chargée d'enseignement en formation pratique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Étudiante au doctorat, son projet de thèse vise à cibler les caractéristiques qui soutiennent un développement professionnel transformateur dans l'idée d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Elle coordonne le projet de recherche présenté visant l'accompagnement d'enseignantes novices dans leur insertion professionnelle.



### **CHRISTINE HAMEL, Ph. D.**

Christine Hamel est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse à l'analyse de l'activité réelle de la personne dans sa pratique professionnelle et travaille à développer des dispositifs de développement professionnel en formation initiale et continue mobilisant la participation active, l'accompagnement proximal, l'analyse de l'activité et la collaboration pour mener à des transformations de pratique durables et émancipatrices.



### **GABRIELLE POMERLEAU, B.Éd.**

Gabrielle Pomerleau est étudiante à la maîtrise en psychopédagogie. Titulaire d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, elle s'intéresse à la formation initiale en enseignement, notamment à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignant.e.s. Elle est également impliquée dans la formation initiale à l'enseignement à l'Université Laval à titre de chargée de cours.



### **MARTINE CARRIER-FRASER, B.Éd.**

Enseignante au primaire durant une quinzaine d'années, Martine Carrier-Fraser est maintenant étudiante à la maîtrise en psychopédagogie. Elle s'intéresse à l'implication de l'université dans l'insertion professionnelle des novices. Également superviseure de stage dans la formation initiale, elle travaille à soutenir le développement professionnel des étudiants dans le cadre de leur formation.

Au Québec comme ailleurs dans le monde, les enseignant.e.s novices du primaire font face à plusieurs défis lors de leur insertion professionnelle. Pour mieux comprendre leur activité, un laboratoire d'analyse de l'activité a été mis en place dans l'idée de soutenir leur entrée et leur persévérance dans la profession, de même que leur développement professionnel. Cet article relate certaines tensions vécues et les besoins d'accompagnement nommés par les novices. Il met également en lumière l'importance de créer et d'assurer la pérennité d'espaces confidentiels de réflexion et de développement en dehors de l'école, ainsi que le rôle que les universités peuvent jouer à cet égard.

L'insertion professionnelle en enseignement comporte des défis particuliers entraînant un décrochage important (Mukamurera et al., 2008). Les causes de ce décrochage sont nombreuses: sentiment de surcharge, précarité de l'emploi, manque de soutien (Mukamurera et al., 2008) et conditions d'entrée qui ne correspondent pas à celles anticipées (Portelance et al., 2014). La constitution d'un collectif susceptible de soutenir l'insertion professionnelle est souvent laborieuse puisque les équipes de travail sont rarement stables. Tout cela entraîne des conséquences humaines, sociales et économiques. En plus de la détresse vécue par les novices, cette situation a des répercussions sur les élèves et leurs apprentissages. L'enseignant-e novice qui éprouve des difficultés, qui a des besoins de soutien importants et qui vit une grande précarité d'emploi ne se retrouve pas dans un contexte favorable à la mise en œuvre d'un enseignement de qualité. Or, la qualité de l'enseignement est l'un des plus importants prédicteurs de la réussite scolaire (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014).

## Accompagner le processus de transition

Différentes études ont montré l'importance de l'accompagnement dans le processus de transition entre la formation initiale et le début de la pratique afin de soutenir la professionnalisation des enseignant-e-s (Ria et Lussi Borer, 2015). Cet accompagnement peut être pris en charge à la fois par les employeurs et les universités. Or, cette forme de collaboration est plutôt rare, même si elle pourrait permettre une meilleure cohésion des pratiques et diminuer « le choc de la réalité », soit un décalage entre la formation et la réalité du marché du travail. (Mukamurera et al., 2013).

## Mise en place d'un laboratoire d'analyse de l'activité

À travers la mise en place d'un laboratoire d'analyse de l'activité, nous avons donc voulu mieux comprendre l'activité des enseignant-e-s débutant-e-s du primaire afin de soutenir leur entrée et leur persévérance dans la profession, de même que leur développement professionnel. Le choix de recourir à ce type de dispositif visait à miser sur une solution prometteuse en termes d'accompagnement. En effet, le laboratoire d'analyse de l'activité offre la possibilité d'interagir avec les pairs et permet aux novices de choisir les objets de formation selon leurs besoins (Lauer et al., 2013). Il s'appuie également sur des mécanismes reconnus pour soutenir le développement professionnel, tels que la mise en place d'un climat de confiance qui permet la prise de risque (Cordingley et al., 2015), l'analyse réflexive (Korthagen et Vasalos, 2005), la prise en compte de l'identité professionnelle des novices et des situations vécues dans leur classe (Korthagen, 2017) ainsi que l'accompagnement par des ressources expertes externes (Lipowsky et Rzejak, 2015). Enfin, les rencontres sont planifiées de manière à réunir certaines conditions organisationnelles nécessaires à l'engagement dans le développement professionnel (ex.: soutien, temps dédié, accès aux formations).

Quatre enseignantes novices de la région de Québec participent donc depuis 2022 à des rencontres collectives ainsi qu'à des entretiens individuels dans l'idée de partager leur expérience d'insertion professionnelle. Nous mettons en lumière dans cet article les principales tensions vécues et leur besoin d'accompagnement.

## État de survie: tensions perçues entre l'identité professionnelle et les attentes du milieu

Toutes les participantes rapportent manquer de ressources pour pouvoir diversifier leurs interventions, entraînant une surcharge de travail et le sentiment d'être dépassées par la tâche. Ainsi, avant de ressentir le besoin, voire l'intérêt à s'engager dans leur développement professionnel, elles ont d'abord à dépasser l'état de survie dans lequel elles se retrouvent lorsqu'elles débutent un nouveau contrat. Un état qui se prolonge au-delà de la première moitié de l'année scolaire dans certains cas. L'analyse préliminaire des propos recueillis nous permet d'ailleurs d'identifier que cet état de survie est notamment attribuable à des écarts ou des tensions que les novices peuvent percevoir entre des composantes de leur identité professionnelle (croyances, pratiques idéales, expériences) et les attentes réelles ou perçues du milieu. Sur le plan des pratiques pédagogiques par exemple, l'une des participantes mentionne qu'elle croyait avoir à s'approprier les pratiques et le système de classe de l'enseignante qu'elle allait remplacer pour quelques semaines. Or, les pratiques ne correspondaient pas aux approches qu'elle-même privilégiait. C'est une collègue de confiance qui l'a encouragée à mobiliser les pratiques avec lesquelles elle était plus à l'aise.

## La méconnaissance des ressources et la crainte de poser des questions

Souvent, les novices indiquent ne pas avoir été informées que des ressources de soutien existaient. Le fait d'avoir à changer de milieu en début de carrière complexifie les choses. L'une des participantes nomme d'ailleurs un élément qui reviendra souvent dans les discussions du collectif: les novices osent peu poser des questions, s'affirmer ou demander de l'aide. « Tu ne le sais pas si ça se fait de demander ça [une libération pour travailler sur des mesures d'accompagnement; une ressource spécialisée pour avoir du soutien en classe]. Ou bien, est-ce que c'est à moi de faire ça [créer du matériel pour des élèves TSA] ou à la TES [technicienne en éducation spécialisée]? Est-ce qu'il y a des ressources quelconques qui pourraient m'aider? Je dirais que c'est moi qui n'est pas allée demander, parce que est-ce que ça se fait demander ça? (...) Je ne le savais même pas. »

Même si toutes indiquent savoir qu'elles doivent prendre leur part de responsabilité et demander de l'aide, l'une d'entre elles explique avoir déjà senti un manque de considération: « C'est arrivé à plusieurs reprises que j'ai nommé mon besoin d'aide pis qu'on le prend pas en considération et qu'on me dit: t'es capable de le gérer. Je comprends que je suis capable de le gérer,

mais à partir du moment où je t'appelle pour te dire que j'ai besoin d'aide, c'est que là, je ne me sens pas capable de le gérer. Mais le message que j'ai c'est, justement, t'es capable de le gérer.

## Le soutien par les personnes-ressources : réactions mitigées

Au regard de l'accompagnement offert par les personnes-ressources disponibles (mentor-e, conseiller-ère pédagogique, responsable de l'insertion professionnelle, etc.), les réactions sont diverses. Certaines apprécient particulièrement les diners sur des sujets issus de leurs préoccupations organisés à l'école par la mentore et l'enseignante responsable de l'insertion professionnelle. Globalement, les participantes voient de manière positive l'accompagnement offert lorsqu'il répond au principe du " juste à temps ". Cependant, ces ressources – les mentor-e-s en particulier – ne sont pas toujours disponibles lorsque les novices le sont. Cela est notamment vrai pour une participante dont la tâche est éclatée, qui aurait à prendre une personne suppléante pour rencontrer la mentore désignée.

Aussi, le fait qu'il n'y ait qu'une seule personne mentore désignée dans l'école peut freiner des novices à s'y référer, surtout si cette personne est une collègue: Ce qui [était] l'un avec les PANES [professionnel-le-s de l'accompagnement des nouveaux enseignant-e-s], c'est que t'en as plusieurs. S'il y en a une que t'aimes moins, ben c'est pas grave, y'en a d'autres. Mais là, c'est une collègue [...] pis en plus, elle qui fait ça, je l'aime

pas. [...] Parce que je suis déjà allée la voir, mais il y a juste un moyen de faire avec elle. Elle dit: moi, je fais ça. Je suis comme: ok, mais moi, ça colle pas à moi. [...] Je me sens juste jugée. J'aime pas ça.

Un autre frein à la consultation de ces personnes est lié au fait que les novices n'ont pas nécessairement une idée précise de leurs besoins: T'sais, je te dirais que je sais pas quoi lui demander. Je ne connais pas ma propre priorité parce que... ça sort tout le temps de tous bords, tous côtés.

## Une voie prometteuse : des espaces d'expression et de réflexion confidentiels et émancipateurs

Ainsi, tout en reconnaissant l'importance d'avoir accès à des personnes-ressources présentes dans leur milieu de travail pour répondre à leurs questionnements quotidiens, les participantes apprécient de se voir offrir par l'université un lieu d'expression et de réflexions en dehors de l'école et sans la présence de leurs collègues. Elles profitent de ces rencontres sans évaluation ni reddition de compte pour analyser leur activité enseignante et pour partager leur vécu, leurs besoins, leurs stratégies d'adaptation à travers un collectif qui peut contribuer à soutenir leur persévérance dans la profession. Dans ce contexte, assurer la pérennité de ces espaces confidentiels de discussion et de développement, perçus comme étant sécuritaires et émancipateurs, nous apparaît être une voie prometteuse pour soutenir l'insertion, la rétention et le développement professionnel des enseignant-e-s débutant-e-s.

## Références

- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, S., Buckler, T., Coles-Jordan, N., Crisp, D., Saunders, B., et Coe, L. (2015). *Developing great teaching : lessons from the international reviews into effective professional development*. Projet Report. Teacher Development Trust.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning : towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F., et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection : core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Lauer, P. A., Christopher, D. E., Firpo-Triplett, R., et Buchting, F. (2013). The impact of short-term professional development on participant outcomes : a review of the literature. *Professional Development in Education*, October 2013, 1–21. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.776619>
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et Profession*, 21(1), 13–27.
- Lipowsky, F. et Rzejak, D. (2015). Key features of effective professional development programmes for teachers. *RICERCAZIONE*, 7(2), 27–51. [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) NS
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formations*, e-299.
- OCDE. (2014). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Édition OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>
- Portelance, L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (dir.) (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Ria, L. et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI siècle* (Vol. 1, pp. 101–117). De Boeck.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. et Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities : A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4). <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through : Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739.

# Soutenir l'insertion professionnelle des novices à l'aide du mentorat

Accompagner les enseignant.e.s mentors dans le cadre d'un réel partenariat entre des milieux de formation initiale et de travail



## **AMÉLIE DESMEULES, M.A.**

Achevant un doctorat en psychopédagogie, Amélie Desmeules est chargée d'enseignement en formation pratique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse à la formation initiale et continue de même qu'à l'insertion professionnelle en enseignement, notamment à l'éducation préscolaire et au primaire. Ses travaux actuels portent sur les dispositifs de développement professionnel offerts en tant que mesure de soutien aux novices lors de leur entrée en carrière.



## **MARIE-FRANCE BOULAY, M.A.**

Étudiante au doctorat en psychopédagogie, Marie-France Boulay est chargée d'enseignement en formation pratique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Son projet doctoral vise à cibler les conditions et les mécanismes qui soutiennent un développement professionnel transformateur dans l'idée d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves. Elle coordonne également un projet de recherche visant l'accompagnement d'enseignantes novices dans leur insertion professionnelle.



## **MARTINE CARRIER-FRASER, B.Éd.**

Enseignante au primaire durant une quinzaine d'années, Martine Carrier-Fraser est maintenant étudiante à la maîtrise en psychopédagogie. Elle s'intéresse à l'implication de l'université dans l'insertion professionnelle des novices. Également superviseuse de stage dans la formation initiale, elle travaille à soutenir le développement professionnel des étudiants dans le cadre de leur formation.



## **SUZANNE CARON, M.A.**

Conseillère pédagogique au Centre de services scolaire de la Capitale, Suzanne Caron travaille aux Services éducatifs depuis plusieurs années. Avec ses collègues, elle collabore à soutenir l'entrée en carrière des enseignants novices (préscolaire, primaire et secondaire). Plus spécifiquement, Suzanne Caron est responsable du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant. Ce programme comprend quatre volets : l'accompagnement par les pairs, les activités de formation, le coaching pédagogique et le mentorat.



## **PAOLA CARON, M.Éd.**

Conseillère pédagogique en mesure et évaluation en formation professionnelle au Centre de services scolaire de la Capitale, après un passage à la Commission scolaire de Charlevoix, Paola Caron travaille en collaboration avec sa collègue au programme de l'insertion professionnelle. Dans le cadre du programme, elle œuvre majoritairement auprès des enseignants novices en formation professionnelle et en formation générale des adultes. Elle est également chargée de cours au baccalauréat en formation professionnelle à l'Université de Sherbrooke.

Au Québec comme ailleurs dans le monde, à l'heure de la pénurie criante d'enseignantes et d'enseignants qualifiés, les différents acteurs du système de l'éducation se mobilisent pour tenter d'y faire face et de surmonter les défis qu'elle entraîne. L'effet du mentorat sur la rétention des novices étant assez bien documenté dans la littérature scientifique, les personnes mentores ont alors le potentiel de devenir des actrices et des acteurs de premier plan pour le soutien de l'insertion professionnelle dans les milieux scolaires. L'objectif général de l'initiative que nous présentons dans cet article est d'accompagner et de former les personnes mentores du centre de services scolaire partenaire. Nous visons aussi à documenter leurs perceptions quant à la formation et à l'accompagnement reçus, ainsi qu'aux effets perçus de la mobilisation de leurs apprentissages dans leurs pratiques de soutien et d'accompagnement des novices. Cette initiative s'inscrit dans un partenariat établi entre une équipe de recherche de l'Université Laval et le Centre de services scolaire de la Capitale.

**A**u Québec comme ailleurs dans le monde, à l'heure de la pénurie criante d'enseignantes et d'enseignants qualifiés (Smith et Ingersoll, 2004; Tardif, 2016), les différents acteurs du système de l'éducation se mobilisent pour tenter d'y faire face et de surmonter les défis qu'elle entraîne. Dans ce contexte, plus que jamais, les milieux de formation initiale et de travail doivent travailler de concert afin de soutenir l'insertion professionnelle des novices, et diminuer les risques d'abandon. Or, force est de constater que très peu d'initiatives conjointes sont entreprises par les universités et les milieux scolaires pour soutenir la transition vers le marché du travail (Fournier et Marzouk, 2008; Leroux, et al., 2016). S'il est vrai que plusieurs programmes d'insertion professionnelle incluant une forme de mentorat existent actuellement dans de nombreux centres de services scolaires, les programmes universitaires offrant un accompagnement aux personnes mentores se font rares (Carpentier et al. 2019; Gagnon, Goyette et Ouellet, 2022; Leroux et Mukamurera, 2013). Plusieurs recherches (démonstrant?) affirment pourtant que des mesures d'insertion professionnelle dont la responsabilité est partagée par les deux milieux permettent de pallier le passage abrupt de l'un vers l'autre et répondent plus efficacement aux besoins des novices à cet effet (Binkley, Scales, Unruh, Holt, et Nichols, 2013; Fournier et Marzouk, 2008; Leroux, et al., 2016).

## *Former et accompagner les enseignants et enseignantes mentores dans un réel partenariat*

L'initiative que nous présentons dans cet article est née de ces différents constats et s'inscrit dans un partenariat établi entre une équipe de recherche de l'Université Laval et le Centre de services scolaire de la Capitale. Considérant que le mentorat est identifié telle une mesure efficace pour soutenir l'insertion professionnelle des novices (Ingersoll et Strong, 2011), deux objectifs sont poursuivis: 1) accompagner et former l'équipe de l'insertion professionnelle du centre de services scolaire partenaire; 2) documenter les perceptions des personnes mentores quant à la formation et l'accompagnement reçus et 3) documenter les effets perçus par les personnes mentores de la mobilisation de leurs apprentissages en situation de soutien et d'accompagnement des novices. Notre projet est fondé sur une approche collaborative (Desgagné, 2001). Cette orientation influence directement les objectifs du projet quant à la formation et l'accompagnement des personnes mentores, et ce, tant au niveau des structures et des rôles de chacun et chacune que pour le développement d'un accompagnement scientifique dans la durée. L'approche collaborative inspire également les fonctions assumées par les différents acteurs dans la démarche de formation et d'accompagnement, les interactions basées sur le questionnement, la réflexivité collective, le partage d'expérience et de savoirs (Desgagné, 2001).

## *Mis en contexte et besoins du milieu*

L'ensemble des activités de formation et d'accompagnement développées dans notre projet relèvent d'une collaboration entre l'équipe de recherche dont font partie les 3 premières auteures de l'article et deux conseillères pédagogiques responsables de l'insertion professionnelle. Cette démarche de formation et d'accompagnement a été amorcée en septembre 2022. Elle fut initiée à la demande des deux conseillères pédagogiques qui travaillaient ensemble pour la première fois au programme d'insertion professionnelle dans un contexte d'unification des différents services éducatifs (secteurs des jeunes, formation professionnelle et formation générale aux adultes).

En effet, découlant de la convention collective (FAE), s'est ajoutée au programme d'insertion professionnelle du centre de services scolaire une équipe de vingt-cinq mentores et mentors dédiée à l'accompagnement des enseignants novices, et ce, à raison de deux jours par semaine chacun. Les conseillères pédagogiques responsables ont dû réfléchir au déploiement de ce nouveau dispositif d'accompagnement et, parallèlement, réfléchir au plan de développement professionnel de leur équipe. Plusieurs questions ont émergé de leurs réflexions: en quoi le rôle des mentores et mentors diffère-t-il de celui des autres personnes intervenant auprès des novices; comment se positionner par rapport aux novices, mais également par rapport aux autres intervenants; quelle approche serait à privilégier pour amener les novices à réfléchir à leurs pratiques, à mieux se définir, à prendre confiance et à maintenir un rapport positif à la profession?

Cet exercice a mis en relief l'importance de bien camper le rôle de ce nouvel acteur clé considérant que plusieurs personnes intervenaient déjà auprès des novices: la direction d'établissement, les personnes répondantes des écoles ou les membres du comité d'insertion professionnelle, les collègues de travail et enfin, les conseillers et conseillères pédagogiques. Là était le défi des conseillères pédagogiques d'autant plus que cet exercice a vite fait de révéler la confusion qui régnait déjà quant à la définition, voire la compréhension, des rôles exercés par chacun des acteurs auprès du nouveau personnel enseignant. Dans ce contexte, l'éclairage du milieu universitaire s'est avéré nécessaire afin de soutenir les fondements théoriques du nouveau volet de mentorat du programme d'insertion professionnelle.

## *Déroulement de la démarche de formation et d'accompagnement*

Concrètement, les activités réalisées et à venir dans la démarche de formation et d'accompagnement sont présentées dans la Figure 1. Jusqu'à maintenant, un espace de formation autonome en ligne regroupant des textes et des capsules vidéo a été créé et un sondage sur les perceptions des personnes mentores quant à leur rôle a été construit en collaboration avec les conseillères pédagogiques du centre de services partenaire.

Un atelier de formation a eu lieu au mois de janvier le quel a été suivi d'un laboratoire collectif d'analyse de traces au mois de mars. Une dernière rencontre est planifiée en juin afin de dresser un bilan de la démarche.

Lors de cette rencontre, nous mènerons des *Focus Group* afin de documenter les perceptions quant à la formation et l'accompagnement reçus et la mobilisation des apprentissages

en situation de soutien et d'accompagnement des novices. Nous avons retenu cette méthode d'entretien qualitatif, notamment parce qu'elle permet de recueillir et confronter des opinions et des perceptions des expériences au sein d'un espace de parole sécurisé. De plus, nos expériences dans l'utilisation de cet outil nous confirment qu'il s'inscrit pleinement dans une dynamique collaborative et qu'il répond à des enjeux de formation en plus de permettre un recueil de données qualitatives.

Figure 1. Activités de formation et d'accompagnement réalisées et à venir



## Originalité de la démarche et retombées envisagées

L'originalité de notre initiative découle du fait qu'elle permet de mettre sur pied un accompagnement universitaire novateur, donnant naissance à un réel partenariat entre le milieu de formation et le milieu de travail quant au partage de la responsabilité du soutien à l'insertion professionnelle.

Grâce à ce partenariat, nous serons en mesure de proposer conjointement des solutions pour la pénurie d'enseignantes et enseignants qualifiés, en misant sur une insertion professionnelle réussie et la rétention du personnel dans les écoles. Ces objectifs sont au cœur des préoccupations actuelles du Centre de services scolaires de la Capitale qui, comme la plupart des centres de services scolaires du Québec, doit conjuguer avec un besoin urgent de personnel enseignant qualifié dans les écoles de son territoire. Notre démarche contribuera non seulement à l'avancement des connaissances quant aux conditions d'efficacité de tels dispositifs, mais aussi à leur mobilisation. En effet, la mise en œuvre du projet à plus petite échelle nous permettra de mieux orienter les partenariats avec les milieux scolaires à plus long terme et à plus grande échelle afin d'assurer sa pérennité et sa légitimité, et cela, en cohérence avec les services offerts aux novices dans les milieux scolaires du Québec. Il ne s'agit pas, à terme, de limiter le partenariat à un seul centre de services scolaire, mais plutôt de mettre en place des procédures permettant potentiellement à chaque milieu scolaire de bénéficier d'une offre de formation pour les personnes mentores. Le fait que la

démarche soit partagée par le milieu de formation initiale et le milieu de travail nous semble également une contribution originale et prometteuse, peu documentée dans la littérature scientifique.

Par ailleurs, ce partenariat développé avec le Centre de services scolaire de la Capitale et l'équipe de recherche nous permettra d'unir nos discours pour faire avancer le débat sur la nécessité d'une politique nationale balisant et uniformisant la mise en place de mesures de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement.

De ce fait, il apparaît également pertinent de s'intéresser aux impacts que peut avoir ce partenariat novateur sur le rapprochement entre le milieu de formation initiale et le milieu de travail. Pensons seulement aux effets que pourraient engendrer cette collaboration sur le soutien à la mise en œuvre de la formation par alternance, voire sur l'atténuation du choc de la réalité vécu par les novices lors de l'entrée en carrière. De plus, en permettant à l'Université de jouer un rôle actif dans l'accompagnement des mentors, l'occasion se présente de créer une continuité et davantage de cohérence entre les mesures structurées d'accompagnement offertes aux novices en formation pratique et lors de leur insertion professionnelle.

Dans tous les cas, ces connaissances sur l'accompagnement et la formation des mentors pourront être prises en compte dans l'implantation et/ou la bonification de programmes de mentorat existants dans les autres milieux scolaires en partenariat avec les milieux de formation initiale.

## Références

- Binkley, R., Scales, R., Unruh, L., Holt, J., et Nichols, J. (2013). Participation in University-Based Online Mentoring for First Year Teachers : Perceptions, Promising Practices, and Pitfalls. *School-University Partnerships*, 6(2), 49-63.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Fournier, J., et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31 à 47). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, B., Goyette, N. et Ouellet, M. (2022). La création d'un modèle d'accompagnement mentorale, d'un dispositif de développement professionnel et d'un répertoire de ressources pour soutenir le développement d'un agir compétent chez les enseignants mentors dans un centre de services scolaire. *Enjeux et société*, 9(2), 120 - 149. <https://doi.org/10.7202/1092843ar>
- Ingersoll, R., et Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers : A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <http://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Leroux, M., Dufour, F., Portelance, L., Meunier, H., Cividini, M., et Carpentier-Bujold, G. (2016). Initiatives de milieux universitaires québécois visant à préparer les futurs enseignants à leur insertion dans la profession enseignante. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 165-181). Presses universitaires de Louvain. <https://doi.org/10.2307/302397>
- Leroux, M., et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27.
- Tardif, M. (2016). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires ?* Communication présentée au 3<sup>e</sup> colloque international du CRIFPE, Montréal, Québec.

# Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement

Un exemple de programme d'actions visant à agir directement dans les milieux afin de soutenir l'accompagnement des nouveaux enseignants du Québec



## **NANCY LALONDE, B.Éd.**

Personne ressource au (CNIPE),  
Carrefour national de l'insertion  
professionnelle en enseignement

Après son passage dans l'enseignement, Nancy Lalonde est devenue conseillère pédagogique en insertion professionnelle. Aujourd'hui, au CNIPE, elle conseille et accompagne les gestionnaires des milieux scolaires dans la mise en œuvre de programmes ou de dispositifs d'insertion professionnelle, développe des partenariats, communique et promeut auprès de tous les intervenants y compris les enseignants formés à l'étranger, les ressources relatives à l'insertion professionnelle, facilite l'émergence et le développement de réseaux professionnels et tient à jour le portrait de l'insertion professionnelle au Québec.

*En collaboration avec Geneviève Sirois*

Il est aujourd'hui reconnu dans le milieu scientifique que la phase de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est marquée, pour plusieurs, par de nombreuses difficultés susceptibles d'entraîner des conséquences multiples, dont des problèmes psychologiques tels que la dépression et l'épuisement professionnel, des remises en question professionnelles et l'abandon de la profession (Mukamurera, Lakhali et Kutsyuruba, 2020). D'ailleurs, une étude menée par Létourneau (2014) suggère qu'entre 25 et 30% des enseignants québécois abandonnent la profession après leur première année et que ce taux s'élève à 50% après 5 ans d'exercice dans l'enseignement. Alors que le Québec fait face à l'une des pénuries d'enseignants les plus importantes de son histoire récente (Sirois, Dembélé et Semevo, 2022), le soutien à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants apparaît de plus en plus comme l'un des meilleurs moyens pour favoriser leur rétention dans la profession à long terme.

Aujourd'hui, le Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE) est reconnu comme l'organisme québécois de référence et de convergence de tous les acteurs de la professionnalisation de l'enseignement en matière d'insertion professionnelle en enseignement. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec a confié au CNIPE la mission de favoriser une insertion réussie des enseignantes et des enseignants en début de carrière et de contribuer au développement de leur identité professionnelle. L'organisme souhaite répondre aux besoins des milieux scolaires qui ont une réelle préoccupation de prendre soin de la relève en s'assurant qu'elle soit bien accompagnée tout en ayant comme objectif de favoriser la rétention. Ce court article vise à faire connaître cet organisme et les différents outils et services qu'il propose à une diversité d'acteurs et d'actrices des milieux scolaires.

## Contexte d'émergence et cadre d'action

En 1995, un projet a initialement été porté par Mme Lorraine Lamoureux, enseignante de la CS de Laval. Dévouée et ayant à cœur l'insertion professionnelle des enseignants, elle a mis en place des modalités et dispositifs d'abord dans son milieu pour ensuite les partager dans toute la Commission scolaire de Laval. Après sa nomination en tant que conseillère en gestion de personnel dans les Services éducatifs et complémentaires, elle s'est entourée de chercheurs et chercheuses universitaires et de différents acteurs et actrices ayant à cœur l'accompagnement des enseignants dès leur entrée dans la profession afin de mettre sur pied un programme local d'insertion professionnelle à la CS de Laval. En parallèle, plusieurs commissions scolaires expriment des besoins de soutien pour l'élaboration de leur programme d'insertion professionnelle. Dans ce contexte, le Carrefour national d'insertion professionnelle en enseignement

a donc été créé en 2005 lorsque le ministère de l'Éducation confie à l'organisme la mission de soutenir les milieux dans la mise en place d'un programme d'insertion professionnelle adapté à leur milieu scolaire. Le Centre de services scolaire de Laval (anciennement la commission scolaire) offre quant à lui un soutien logistique à l'organisme, notamment en hébergeant le CNIPE dans ses locaux et en dégageant des personnes-ressources grâce au financement accordé par le ministère. Le site web de l'organisme est le point focal du déploiement de son programme d'action. Ainsi, le site [www.cnipe.ca](http://www.cnipe.ca) diffuse des informations pertinentes afin de soutenir les différents acteurs et actrices qui interviennent dans les milieux scolaires et universitaires permettant aussi aux enseignants débutants de consulter des ressources utiles. Il a également pour mandat de répondre aux besoins particuliers en matière d'insertion professionnelle.

## Agir directement dans les milieux scolaires

Pour les acteurs et actrices du CNIPE, il est primordial que les différents programmes en insertion professionnelle soient à la fois pertinents et efficaces afin que chaque enseignant se sente soutenu et accompagné. L'approche préconisée s'appuie et à la fois sur l'expertise locale développée dans les milieux scolaires et les résultats les plus récents de la recherche scientifique dans le domaine de l'insertion professionnelle. Cette approche se concrétise par la création de partenariats entre les intervenants et intervenantes en insertion professionnelle afin que l'effet multiplicateur s'opère à travers tous les CSS, les CS anglophones et les établissements scolaires privés. Le CNIPE mise donc sur le partage de connaissances et d'expertises en favorisant le réseautage. L'entraide entre pairs est privilégiée pour que soit encore plus opérant le soutien apporté aux enseignants débutants. De ce fait, le mandat du CNIPE repose sur les axes d'intervention et de développement suivants:

**Figure 1: Axes d'intervention et de développement du CNIPE**

- AXE 1: Conseiller et accompagner les gestionnaires des milieux scolaires dans la mise en œuvre de pratiques, de programmes ou de dispositifs d'insertion professionnelle du personnel enseignant.
- AXE 2: Développer des partenariats.
- AXE 3: Communiquer, diffuser et promouvoir auprès des enseignants et de tous les intervenants et intervenantes les ressources relatives à l'insertion professionnelle du personnel enseignant, y compris le personnel enseignant formé à l'étranger.
- AXE 4: Faciliter l'émergence et le développement de réseaux professionnels.
- AXE 5: Tenir à jour le portrait de l'insertion professionnelle au Québec.

En lien avec ces différents axes d'intervention et de développement, les services offerts varient selon les besoins des milieux scolaires. Actuellement, l'offre de service comprend l'accompagnement pour la mise sur pied ou la révision de dispositifs d'insertion professionnelle dans un programme structuré, la mise en place de l'accompagnement et du mentorat, la formation des mentors, la gestion des situations délicates en accompagnement et du soutien aux gestionnaires quant à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

Récemment, les enjeux relatifs au recrutement croissant d'enseignants non légalement qualifiés (ENLQ) et à leur insertion professionnelle ont pris beaucoup d'ampleur. En effet, en 2018-2019, le réseau scolaire québécois comptait plus de 30 000 ENLQ sur un total de 121 000 enseignants. Leur nombre a doublé depuis 2015-2016. Alors que ces enseignants viennent prêter main-forte aux milieux, ils ont des besoins d'accompagnement, de formation et de mentorat encore plus importants que les enseignants qui arrivent dans les écoles au terme d'une formation universitaire. Rapidement, les milieux

ont sonné l'alarme quant à un défi indirectement associé au recrutement des enseignants non légalement qualifiés, soit l'essoufflement grandissant observé chez les enseignants expérimentés responsables de les accompagner au quotidien. De ce fait, le CNIPE a décidé de mettre en place, dès 2020, un groupe de travail composé d'une trentaine d'acteurs impliqués dans le dossier de l'insertion professionnelle dans leur centre de services scolaire respectif dans le but d'échanger sur la problématique.

Les membres du groupe, majoritairement composé de conseillers et conseillères pédagogiques, ont développé des outils pouvant favoriser l'accompagnement des enseignants sans qualification légale. Depuis deux ans, le groupe se rencontre régulièrement; plusieurs outils et documents ont été produits dans le cadre de ces rencontres et sont mis à la disposition de tous par le biais du site web de l'organisme. Le CNIPE est actuellement le chef de file dans le domaine de l'insertion professionnelle des ENLQ. Trois grands objectifs structurent les travaux: 1) Regrouper des ressources en gestion de classe afin d'accompagner efficacement l'enseignant en insertion professionnelle en tenant compte de son statut (enseignants non légalement qualifiés, enseignants formés hors Québec, enseignants détenteurs de brevet); 2) Réfléchir à une structure d'accompagnement pratique qui servirait aux mentors afin d'accompagner efficacement les enseignants formés hors Québec; 3) Réfléchir à une structure d'accompagnement pratique qui servirait aux mentors afin d'accompagner efficacement les enseignants NLQ dans la sphère des besoins liés principalement à la professionnalisation. Vu la popularité et surtout l'efficacité de ce groupe de travail est né un second groupe de travail composé d'acteurs issus principalement du secteur de la formation des adultes et de la formation professionnelle. Le but de ce nouveau groupe est de nuancer les différentes réalités, maximiser l'efficacité des outils proposés, faciliter le travail des mentors et augmenter les ressources disponibles.

## Quelques outils pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants non légalement qualifiés<sup>1</sup>

Le CNIPE propose tout d'abord aux acteurs du milieu scolaire un plan d'intégration pour les enseignants non légalement qualifiés<sup>2</sup>, structuré sur la base des travaux du groupe de travail ainsi que sur la base des principaux besoins de soutien des enseignants débutants (Carpentier et al., 2019) et des cinq dimensions de l'insertion professionnelle de Mukamurera (2018): l'intégration en emploi, l'affectation et l'organisation de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension personnelle et psychologique. Le plan se décline en trois temps: 1) avant l'entrée en poste, soit environ 2 jours avant l'entrée en poste; 2) dans l'action, soit tout au long du premier contrat; et 3) vers l'autonomie, soit de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année d'embauche. Pour chaque temps ciblé, des actions sont suggérées, en lien avec les cinq dimensions.

En parallèle, se trouve sur le site web du CNIPE un aide-mémoire visant les personnes responsables de l'insertion et du développement professionnel dans les centres de services scolaire. Des pratiques gagnantes en matière de formation continue des ENLQ y sont aussi proposées. Un accent est d'ailleurs mis sur l'importance de préparer les mentors à l'accompagnement du personnel non légalement qualifié.

Finalement, le CNIPE souhaite également rejoindre directement les enseignants non légalement qualifiés qui sont actuellement en période d'insertion professionnelle. L'outil mis à leur disposition actuellement prend la forme d'un questionnaire réflexif abordant lui aussi les cinq besoins de soutien en insertion professionnelle<sup>3</sup> (Carpentier et al., 2019). L'outil se veut évolutif et comporte une trentaine de questions, inspirées par la recherche. Ce questionnaire vise à outiller l'enseignant lors de ses premières rencontres, afin de cibler ce sur quoi il aimerait échanger avec son mentor ou un membre de l'école. Parallèlement, le questionnaire a pour objectif d'améliorer l'accompagnement offert par l'école et le centre de services scolaire en ciblant plus précisément les besoins de chaque ENLQ. Il est aussi offert en format entièrement adaptable et s'appuie sur les modifications réalisées par un centre de services scolaire à la suite de son expérimentation de l'outil.

## Conclusion

Dans leur recherche sur l'état des mesures dont les enseignants participant aux programmes d'insertion bénéficient, Mukamurera, Lakhali et Kutsyuruba (2020) mettent en évidence le réel potentiel de retombées positives des programmes d'insertion professionnelle, tout en soulignant la nécessité d'assurer la mise en place de programmes « fondés sur la complémentarité des mesures de soutien qui doivent être offertes dans un climat de confiance exempt de jugement évaluatif, être adaptées à la réalité et à la nature plurielle des besoins des enseignants débutants, mais sans être envahissantes, afin de favoriser une participation significative et fructueuse. » Le programme d'actions du CNIPE contribue très concrètement à appuyer les milieux dans leurs efforts visant à concevoir, implanter et améliorer les programmes d'insertion professionnelle offerts à tous les nouveaux enseignants du Québec, et incluant ceux sans qualification légale qui viennent actuellement prêter main forte dans les écoles.

Figure 2: Aide-mémoire pour l'accompagnement des enseignants non légalement qualifiés

**Groupe de travail CNIFE | Juin 2022**

## FORMATION

### ENSEIGNANTS NON DÉTENTEURS D'UN BREVET

**DES PRATIQUES GAGNANTES**

- Favoriser la création et le visionnement de capsules asynchrones
- Si possible, offrir une formation de base avant l'entrée en poste
- Scinder la formation gestion de classe en 2 : ENLQ et LQ
- Pendant l'année, offrir des rencontres d'informations concernant les communications et les bulletins
- Scinder en demi-journées des formations afin de revoir les ENLQ plus souvent et faire de la régulation avec eux
- Miser sur la création d'un comité IP au sein de chaque établissement scolaire
- Offrir des analyses de situations professionnelles
- Mettre en place des rencontres de codéveloppement

**DES THÉMATIQUES À ABORDER**

- Demain, j'enseigne au Québec
- Planification et organisation des premières journées
- Gestion de classe générale
- Gestion de classe au regard de la discipline enseignée
- Relation élève-enseignant
- Communication avec les parents
- Évaluation des apprentissages
- Approches et interventions positives
- Bien-être personnel et professionnel
- Bien comprendre la différenciation pédagogique

**LES BESOINS DE SOUTIEN**

- Socialisation organisationnelle
- Enseignement
- Gestion de classe
- Différenciation pédagogique
- Dimension personnelle et psychologique

Carpentier et al. (2019, p. 5-18)

**À GARDER EN TÊTE ...**

Les mentors doivent recevoir un accompagnement afin qu'ils développent leurs compétences à accompagner les enseignants ENLQ.

Est-ce que notre offre de formations correspond à ces besoins?      Comment assurons-nous le suivi auprès des enseignants ENLQ?

<sup>1</sup>Tous les outils présentés sont disponibles gratuitement sur le site web du CNIFE: <https://cnipe.ca/fr/ressource/14/des-ressources-pour-accompagner-les-enseignants-non-legalement-qualifies-dans-leur-insertion-professionnelle>

<sup>2</sup>[https://cnipe.ca/files/Ressources%20\(pdf...\)/Ressources%20responsables%20programme%20local/Plan%20d'int%C3%A9gration%20en%20milieu%20scolaire%20des%20enseignants%20non%20l%C3%A9galement%20qualif%C3%A9s.pdf](https://cnipe.ca/files/Ressources%20(pdf...)/Ressources%20responsables%20programme%20local/Plan%20d'int%C3%A9gration%20en%20milieu%20scolaire%20des%20enseignants%20non%20l%C3%A9galement%20qualif%C3%A9s.pdf)

<sup>3</sup><https://cnipe.ca/fr/ressource/14/des-ressources-pour-accompagner-les-enseignants-non-legalement-qualifies-dans-leur-insertion-professionnelle>

## Références

- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2019, publié 2020). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus? *Revue Phronesis*, 8(3-4), 5-18.
- Sirois, G., Semevo, K. S., et Dembélé, M. (2022, mai 6). *Pénuries d'enseignants et de suppléants : Un état des lieux dans 37 centres de services scolaires du Québec*. 9<sup>e</sup> Colloque international en éducation, Montréal. [https://r-libre.telug.ca/2677/1/Sirois\\_Semevo%26Dembélé\\_symposium%20pénurie\\_v2.pdf](https://r-libre.telug.ca/2677/1/Sirois_Semevo%26Dembélé_symposium%20pénurie_v2.pdf)
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p.189-237). Les éditions JFD.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : Mesures offertes et retombées perçues. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43 (4), 1035-1070.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Communication présentée au colloque « La démographie de demain : innovations, intersections et collaborations » au congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.



Les contenus des prochains numéros de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* porteront sur :

Automne 2023 : L'intelligence artificielle et la technologie : perspectives et défis  
 Printemps 2024 : Les stages en enseignement aujourd'hui : enjeux, défis et pistes de solutions

Automne 2023  
 Envoi des textes à : [louise.trudel@conseil-cpiq.qc.ca](mailto:louise.trudel@conseil-cpiq.qc.ca)

Date de tombée : 31 août 2023

## Devenez membre du *CPIQ* !

*Le CPIQ, une valeur ajoutée à votre engagement professionnel*

- ✓ Un regroupement de professionnels en éducation
- ✓ Un réseau de compétences professionnelles diversifiées qui ajoute à l'offre de services en milieu de travail
- ✓ Un éventail de mesures de soutien et d'activités en pédagogie, en didactique et en outils numériques
- ✓ L'accès aux résultats des recherches les plus récentes sur l'enseignement, l'apprentissage et la profession

**Devenez membre : individuel 30\$/an • associatif 100\$/an**

**Visitez notre site internet pour des informations supplémentaires**

La revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* est une publication semestrielle du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. N'hésitez pas à nous contacter pour vous abonner en écrivant à l'adresse suivante : [secretariat@conseil-cpiq.qc.ca](mailto:secretariat@conseil-cpiq.qc.ca).

On peut acheter la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* sur site du CPIQ en format imprimé, numérique ou les deux formats au [www.conseil-cpiq.qc.ca](http://www.conseil-cpiq.qc.ca).

La revue est également disponible en format numérique sur <https://erudit.org>

À chaque numéro, quelques articles sont disponibles gratuitement sur la page de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*.



**Conseil  
 pédagogique  
 interdisciplinaire  
 du Québec**

[www.conseil-cpiq.qc.ca](http://www.conseil-cpiq.qc.ca)  

## Nos Auteur.e.s

Mélanie Bellemare  
Brigitte Bilodeau  
Cécilia Borgès  
Sébastien Bouchard  
Marie-France Boulay  
Paola Caron  
Suzanne Caron  
Martine Carrier-Fraser  
Thibault Coppe  
Martial Dembélé  
Amélie Desmeules  
Maxime Dionne  
Xavier Dumay  
Caroline Dupré  
Marie-France Gaumont  
Christine Hamel  
Katherine Hardin  
Manuela Keller-Schneider  
Sawsen Lakhali  
Nancy Lalonde  
François Larose  
Adriana Morales-Perlaza  
Daniel Moreau  
Joséphine Mukamurera  
Philippa Parks  
Pierre Périer  
Gabrielle Pomerleau  
Caroline Riches  
Geneviève Sirois  
Maurice Tardif  
Annelise Voisin  
Brigitte Voyer  
Bernard Wentzel