

Pénuries
d'enseignantes et
d'enseignants dans
la francophonie canadienne
et internationale :
un état de la recherche

Canada 



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



acelf

Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

Geneviève Sirois, Martial Dembélé et Adriana Morales-Perlaza

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097031ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097031ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Sirois, G., Dembélé, M. & 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). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>

Liminaire

Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

Geneviève SIROIS

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Martial DEMBÉLÉ

Université de Montréal, Québec, Canada

Adriana MORALES-PERLAZA

Université de Montréal, Québec, Canada

Mise en contexte

Dans le contexte éducatif actuel marqué par d'importantes pénuries de personnel enseignant, la recherche de solutions innovantes aux problèmes d'attraction, de formation, de recrutement et de rétention des enseignantes et des enseignants s'impose comme un enjeu sociopolitique crucial dans la gouvernance éducative. Le concept de pénurie de personnel enseignant fait habituellement référence à un déséquilibre entre la demande et l'offre de personnel enseignant qualifié. La demande correspond aux besoins du système éducatif en termes d'enseignantes et d'enseignants afin de pourvoir les postes créés par les variations dans le nombre d'élèves scolarisés et les départs à la retraite, tandis que l'offre fait référence au nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés disposés à enseigner (Haggstrom et al., 1988).

Toutefois, il est maintenant reconnu que la problématique des pénuries de personnes enseignantes est beaucoup plus complexe, et est reliée à tout un ensemble de facteurs (Aragon, 2016; Combe et al., 2016; Darling-Hammond, 2017; Garcia et Weiss, 2019; Karsenti, 2015; Organisation de coopération et de développement économique, 2005, 2018; Sutch et al., 2016). L'Organisation de coopération et de développement économique (2005) propose d'analyser l'offre et la demande de personnel enseignant par le prisme de quatre enjeux actuels relatifs à la profession enseignante. Il s'agit (1) de l'attraction, (2) du développement des connaissances et des compétences, (3) du recrutement des enseignantes et des enseignants, et (4) de la rétention de ces derniers. L'attraction fait référence à deux enjeux : l'attrait d'un nombre suffisant d'enseignantes et d'enseignants dans le système, mais également l'attrait des enseignantes et des enseignants de *qualité* dans le système. Le développement des connaissances et des compétences fait référence à la formation académique, professionnelle et continue du personnel enseignant, ce qui inclut la période d'insertion professionnelle. Les enjeux du recrutement sont liés à l'affectation équitable, en termes de quantité et de qualité, des enseignantes et des enseignants dans les écoles en fonction des besoins. Finalement, la rétention est liée aux enjeux de l'attrition, de la satisfaction professionnelle et de la motivation, de la charge de travail du personnel enseignant et à la façon de garder dans le système les enseignantes et les enseignants les plus efficaces (Organisation de coopération et de développement économique, 2005).

Au Québec, par exemple, les Centres de services scolaires (anciennement appelés Commissions scolaires) font état de difficultés sans précédent pour recruter des enseignantes et des enseignants à temps plein et à temps partiel, ainsi que des suppléantes et suppléants, pour combler les postes et les remplacements à court, moyen et long terme dans un contexte marqué par des taux de décrochage importants des enseignantes et des enseignants en début de carrière (Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti, 2017; Karsenti et al., 2013), par une augmentation des absences de longue durée au sein du corps enseignant (Ministère de l'Éducation, 2020) et par une augmentation des effectifs scolaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). De plus, selon les dernières estimations disponibles, jusqu'à 40 % des enseignantes et des enseignants permanents du Québec pourraient partir à la retraite d'ici 2030 (Dion-Viens, 2022a). Pour faire face au manque de personnel enseignant, de plus en plus de Centres de services scolaires sont dans l'obligation de recruter des enseignantes et des enseignants non légalement qualifiés pour combler les besoins urgents. Or, malgré l'intensité des défis observés, il reste difficile de faire un véritable état des lieux de la pénurie de personnel enseignant au Québec, notamment en raison d'un manque de données fiables et à jour sur les nouvelles enseignantes et enseignants qualifiés, le nombre de personnes enseignantes sans qualification, les départs de la profession, les prévisions de postes à combler à court, moyen et long terme, les mouvements des enseignantes et des enseignants dans le système éducatif, ainsi que les absences de courte et longue durée (Sirois et al., 2022).

Ces difficultés sont également observées ailleurs au Canada, ainsi que dans de nombreux autres pays, tant ceux membres de l'Organisation de coopération et de développement économique que ceux en développement. Par exemple, une étude réalisée en 2021 a mis en évidence les enjeux majeurs de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants en immersion française et en français langue seconde dans les différentes provinces canadiennes, pénurie se traduisant également par l'embauche de personnels non qualifiés, mais également par une diminution de l'offre de programmes en raison du manque de personnel enseignant (Association canadienne des professionnels de l'immersion, 2021). Dans plusieurs pays européens, selon une étude financée par la Commission européenne, la Belgique, le Luxembourg et la Roumanie connaissent une pénurie quasi généralisée de personnel enseignant qualifié, alors que la Finlande, la France, l'Espagne, la Grèce et la Bulgarie observent des pénuries partielles dans certaines disciplines ou dans certaines régions spécifiques, plus rurales et éloignées (Bucheton et al., 2013; Sellier et Michel, 2014). Aucune pénurie de personnel enseignant n'est observée en Irlande, en Grèce et à Chypre, où l'enseignement est un premier choix de carrière pour plusieurs étudiantes et étudiants en raison des salaires avantageux (Bucheton et al., 2013). Parallèlement, les pays francophones d'Afrique sont parmi ceux les plus durement touchés par le manque d'enseignantes et d'enseignants qualifiés, ce manque freinant les efforts de massification de l'offre éducative au primaire et au secondaire (Ratovondrahona et Normandeau, 2013; Sirois, 2018; Bureau régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique, 2009).

En plus de mettre en péril l'offre éducative (Institut de statistique de l'UNESCO, 2006; Bureau Régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique, 2009; Institut de statistique de l'UNESCO, 2006; Bureau régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique, 2009) et la qualité des systèmes éducatifs (Darling-Hammond, 2017), notamment en raison d'un recours de plus en plus important à des enseignantes et des enseignants non légalement qualifiés ou qui ne sont pas formés pour enseigner dans leur champ de spécialisation (Sullivan et al., 2019), les pénuries de personnel enseignant ont pour effet d'accroître les iniquités scolaires. En effet, les écoles défavorisées ayant tendance à vivre plus fréquemment ces pénuries et à recevoir une proportion plus importante d'enseignantes et d'enseignants moins expérimentés (Combe et al., 2016; Garcia et Weiss, 2019; Organisation de coopération et de développement économique, 2018; Sullivan et al., 2019; UNESCO, 2013; Bureau régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique, 2009). Les pénuries d'enseignantes et d'enseignants ne sont pas un phénomène récent, mais la crise qu'elles engendrent semble être devenue particulièrement aiguë en termes d'intensité et de complexité.

Par ailleurs, la situation risque d'empirer dans les prochaines années. Au moment de la parution de ce numéro thématique, la pandémie de la COVID-19 en est à sa quatrième année. L'intensité des défis associés aux pénuries d'enseignantes et d'enseignants a été accentuée par le contexte pandémique, qui a entraîné une forte augmentation de la demande d'enseignantes et d'enseignants pour remplacer un nombre croissant de gens absents parmi le personnel (Sirois et al., 2022). Également, au Québec comme ailleurs dans la francophonie canadienne, de nombreux médias ont fait état d'une augmentation du nombre de postes d'enseignantes et d'enseignants vacants à la veille des rentrées scolaires (Dion-Viens, 2020, 2022b; Morasse, 2020b), mais également de départs précipités à la retraite (Bouchard, 2020). L'intensification du travail des personnes enseignantes, ainsi que le niveau de risque en matière de santé et sécurité associé à leur profession, les difficultés d'insertion professionnelle et l'augmentation de la détresse psychologique, tous amplifiés par le contexte de pandémie, sont susceptibles d'avoir des répercussions importantes à court et moyen terme sur le nombre d'abandons de la profession, mais également sur l'attraction des jeunes envers l'enseignement, ce qui pourrait contribuer à accentuer davantage les pénuries.

Plusieurs États et acteurs ont entrepris une réflexion sur la gestion de l'éducation du point de vue des défis associés aux pénuries d'enseignantes et d'enseignants, et mené diverses actions avec plus ou moins de succès. Par exemple, certains gouvernements ont ciblé, dans l'urgence, des mesures permettant d'augmenter à très court terme la formation et le recrutement de nouveaux

enseignants et enseignantes, notamment par le biais d'une diversification des voies de formation et de recrutement pouvant mener à la profession enseignante. C'est le cas notamment au Québec, où l'on assiste à la création récente de nouveaux programmes de formation initiale à l'enseignement à temps partiel; de maîtrises qualifiantes menant à une qualification d'enseignement et même d'un certificat de 1^{er} cycle pour les candidates et candidats à la suppléance (Morasse, 2020a); ainsi qu'au recrutement de plus en plus fréquent d'enseignantes et d'enseignants formés à l'étranger (La Presse Canadienne, 2020). Dans certains pays de la francophonie, notamment en Afrique de l'Ouest, un phénomène de privatisation de la formation initiale est observé, se développant en parallèle des systèmes publics traditionnels de formation afin d'augmenter le nombre de nouveaux enseignantes et enseignants formés (Sirois et al., 2021).

Ainsi, dans la plupart des pays, les ministres de l'Éducation et les structures décentralisées mettent en place des politiques qui ciblent l'attraction, le recrutement et la rétention du personnel enseignant (Banque mondiale, 2010; Organisation de coopération et de développement économique, 2005, 2018; UNESCO, 2016; Bureau régional de l'UNESCO pour l'Éducation en Afrique, 2009). Ces politiques sont centrales dans les efforts déployés par les États pour améliorer la qualité des systèmes éducatifs puisqu'elles auront des répercussions à long terme sur les apprentissages des élèves (Darling-Hammond, 2017; Podolsky et al., 2019). Comme le souligne le dernier rapport de l'Organisation de coopération et de développement économique sur les politiques relatives au personnel enseignant, « [la] qualité d'un système éducatif dépend de la qualité de ses enseignants; mais la qualité des enseignants ne peut pas dépasser la qualité des politiques qui façonnent leur environnement de travail à l'école et qui guident leur sélection, leur recrutement et leur développement » (Organisation de coopération et de développement économique, 2018, p. 4). Selon l'une des recensions des écrits les plus récentes et les plus complètes sur les stratégies les plus efficaces pour attirer et retenir les enseignantes et les enseignants dans la profession (Podolsky et al., 2019), cinq dimensions sont reconnues pour avoir une influence majeure sur la décision d'un enseignant d'entrer et/ou de quitter la profession. Il s'agit de : (1) la structure, la qualité et les coûts de la formation; (2) les mécanismes de recrutement et de gestion du personnel; (3) l'insertion professionnelle et le soutien offert aux nouveaux enseignantes et enseignants; (4) les conditions de travail; et (5) les salaires et autres compensations (telles que les avantages sociaux). Ces dimensions sont celles sur lesquelles les décideurs peuvent agir pour favoriser une offre suffisante de personnel enseignant qualifié pour répondre à la demande d'un système éducatif.

En parallèle, plusieurs recherches récentes s'inscrivant dans des courants plus humanistes mettent de plus en plus en évidence le lien étroit entre le bien-être et la santé psychologique des enseignantes et des enseignants, et leur rétention dans la profession. En effet, un rapport récent du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Vlasie, 2021) s'est donné comme objectif d'établir le portrait de la santé et du bien-être du personnel enseignant à partir d'une vaste revue de littérature. Parmi les résultats intéressants, on apprend que les expériences émotionnelles négatives résultant des relations difficiles avec les élèves (Kamanzi et al., 2017), des facteurs de stress émotionnel (Houlfort et Sauvé, 2010; Sauvé, 2012), des problèmes de gestion de classe (Sauvé, 2012) et des difficultés relatives à l'insertion professionnelle (Kamanzi et al., 2017; Karsenti, 2015; Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2013) sont reconnues comme des facteurs pouvant mener à l'abandon de la profession. En contrepartie, c'est la satisfaction professionnelle et le bien-être des enseignantes et des enseignants qui seraient susceptibles d'avoir une incidence positive sur leur rétention dans la profession (Organisation de coopération et de développement économique, 2018; Skaalvik et Skaalvik, 2018).

La recherche s'intéressant à la problématique des pénuries de personnel enseignant est actuellement très concentrée dans les pays anglo-saxons, et plus particulièrement aux États-Unis (Aragon, 2016; Ashiedu et Scott-Ladd, 2012; Flynt et Morton, 2009; Honawar, 2006; Inge et May, 2011; Ingersoll, 2001a, 2001b, 2003; Ingersoll et Smith, 2003; McLeskey et Billingsley, 2008; Sutcher et al., 2016; Zarra, 2019). Cette problématique demeure à ce jour peu étudiée au Québec et ailleurs

dans la francophonie canadienne et mondiale, d'où la pertinence de chercher à dresser un portrait clair et empirique de l'intensité des pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans les différents contextes francophones, mais également de leurs répercussions sur les systèmes éducatifs et des solutions les plus pertinentes pour y faire face.

Objectif et thématiques abordées dans ce numéro

Ce numéro thématique vise à faire le point sur les résultats des recherches les plus récentes et à rendre plus visibles les travaux francophones sur la problématique des pénuries d'enseignantes et d'enseignants au Québec et ailleurs dans la francophonie canadienne et mondiale. Pour ce faire, nous proposons dix contributions scientifiques qui explorent toutes, à leur manière, l'un des quatre enjeux actuels de la profession enseignante tels qu'ils sont identifiés dans le modèle de l'Organisation de coopération et de développement économique (2005). L'analyse par le biais de ces quatre enjeux permet de conceptualiser les causes de la pénurie, mais également d'identifier les visées des politiques publiques et institutionnelles ayant pour but d'agir sur cette pénurie : l'attraction dans la profession, le développement des connaissances et des compétences des enseignantes et des enseignants, leur recrutement puis leur rétention dans la profession. Ces quatre enjeux structurent l'organisation des différents textes proposés dans ce numéro.

Axe 1 : l'attractivité de la profession

Le premier axe thématique de ce numéro est donc celui de l'attractivité dans la profession. La contribution de Wentzel propose d'examiner le phénomène de pénurie d'enseignantes et d'enseignants à partir du concept d'attractivité, et plus particulièrement à partir des indicateurs qui permettent de mesurer l'attractivité plus ou moins efficacement selon les contextes, et donc d'orienter l'action publique. La Suisse apparaît comme l'un des pays où la production de données fiables sur l'offre et la demande de personnel enseignant permet efficacement d'orienter les politiques. Wentzel propose ainsi une analyse politique plus approfondie de certaines mesures mises en oeuvre en Suisse afin d'agir directement sur l'attractivité de la profession, notamment par le biais d'une révision réglementaire de reconnaissance des diplômes d'enseignement dans des contextes de reconversion à l'enseignement, ce que certains chercheurs nomment « enseignants de seconde carrière » (Berger et D'Ascoli, 2011; Duchesne, 2009; Perez-Roux, 2019). Il s'agit plus spécifiquement de politiques visant à renforcer l'attractivité de ce public cible par le biais, notamment, de mesures de validation des acquis d'expérience et la mise en place de programmes de formations en cours d'emploi. Bien que la formation en emploi fasse l'objet de controverses parmi les acteurs de la formation, l'auteur met en évidence le fait qu'il constitue finalement l'un des principaux leviers pour agir sur l'attractivité.

Axe 2 : le développement des connaissances et des compétences

Le deuxième axe fait référence au développement des connaissances et des compétences et rassemble le plus grand nombre de contributions, ce qui est représentatif du grand intérêt des chercheuses et des chercheurs du domaine envers la formation et l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants. L'article proposé par Sirois, Niyubahwe et Bergeron s'intéresse à la formation initiale à l'enseignement. Après avoir mis en évidence les problématiques associées à la diminution des inscriptions dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, ainsi qu'aux taux importants d'abandon des étudiantes et des étudiants en cours de formation, les auteurs cherchent à identifier les facteurs les plus susceptibles de favoriser l'attraction et la rétention des étudiantes et des étudiants dans ces programmes. Pour ce faire, ils interrogent non seulement les personnes étudiantes inscrites dans les programmes, mais également les étudiantes et les étudiants du niveau collégial, qui constituent le bassin de recrutement principal des

programmes de formation à l'enseignement, ainsi que des étudiantes et des étudiants universitaires qui n'ont pas choisi un programme de formation à l'enseignement. À partir de leurs résultats, les autrices et l'auteur discutent des leviers les plus susceptibles d'influencer l'inscription dans un programme de formation initiale à l'enseignement, mettent en évidence les difficultés vécues par les étudiantes et les étudiants, explicitent les facteurs pouvant influencer leur rétention dans le programme, et proposent différentes pistes d'action pour agir sur ces problématiques.

L'étude que rapportent Wernicke, Masson, Arnott, Le Bouthillier et Kristmanson part du constat que les stratégies axées essentiellement sur le recrutement, promues par le gouvernement fédéral canadien, sont insuffisantes pour répondre à la pénurie de personnel enseignant de français langue seconde. Couvrant 12 provinces et les Territoires du Nord-Ouest, cette étude visait à mieux comprendre le lien entre la formation spécialisée à l'enseignement, l'insertion professionnelle et la rétention de ce personnel enseignant. Évoluant en contexte minoritaire, les enseignantes et enseignants (futurs et en exercice) de français langue seconde font souvent face à une insécurité linguistique, c'est-à-dire un manque de confiance en leurs propres compétences langagières, pouvant les amener à remettre en question leur identité professionnelle, ce qui est susceptible d'influencer la rétention dans la profession. Le développement de ces compétences mérite donc l'attention, mais celui des compétences en didactique des langues secondes est tout aussi important, voire plus, car plus déterminant du sentiment d'efficacité professionnelle. Or les résultats de l'étude mettent en évidence le manque de collaboration et de soutien dans les programmes de formation initiale ainsi que dans les écoles anglophones par rapport aux besoins spécifiques de ces personnes. Outre l'importance de la collaboration, les résultats montrent également que le type de soutien le plus prisé et qui a le plus grand impact selon les personnes interrogées (personnel enseignant, membres de facultés d'éducation, leaders pédagogiques et personnel chargé des programmes de mentorat dans les districts scolaires) est de nature informelle. Il prend la forme de mentorat « qui valorise [une] approche constructiviste dans le développement et la transformation professionnelle, à la place d'une approche qui se limite aux attentes évaluatives associées à un standard traditionnel qui ne répond plus aux réalités (les besoins, les enjeux, et les obstacles) en enseignement du français langue seconde. [...] C'est [cette] conception qui est le plus fortement liée aux aspects de la rétention, en particulier à long terme » (Wernicke et al., dans ce numéro).

Le texte de Pelletier s'intéresse au développement des compétences socioémotionnelles chez les enseignantes de l'éducation préscolaire comme moyens de contrer le désengagement et de favoriser la rétention dans la profession. À partir d'une recherche réalisée auprès de 16 enseignantes, l'étude vise à identifier les besoins de formation jugés prioritaires pour favoriser le développement de la conscience de soi. Les résultats démontrent que les programmes de formation à l'éducation préscolaire ne proposent pas assez de contenus concernant le développement des compétences socioémotionnelles au regard de soi ou à faire développer chez les enfants. Il existe aussi, dans ces programmes, très peu de contenus relatifs au développement de l'enfant. Les autrices constatent que ces lacunes dans la formation ont un impact important sur les enseignantes en insertion professionnelle qui n'ont pas les outils nécessaires pour gérer certains défis de la profession d'un point de vue émotionnel.

Toujours dans ce deuxième axe, deux contributions s'intéressent à l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants. Les autrices St-Jean, Gagné et Carpentier proposent un article s'intéressant à l'insertion professionnelle d'enseignantes au niveau préscolaire, plus particulièrement dans un contexte de reconversion d'un métier en éducation à la petite enfance vers la profession enseignante. Ce texte fait ainsi écho au texte de Wentzel, qui s'intéressait lui aussi au phénomène de reconversion. Cette contribution vise, quant à elle, à mieux comprendre la transition de carrière vécue par les éducatrices afin d'accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices et à identifier les besoins de soutien particulier de ces enseignantes. Les

résultats mettent en évidence différentes pistes d'intervention afin de favoriser l'insertion professionnelle harmonieuse, et mettent de l'avant la pertinence de la formation en cours d'emploi pour ces enseignantes de seconde carrière. Ces résultats convergent vers ceux de Wentzel, sur le grand potentiel attractif des programmes de formation en emploi pour ce même type de public.

L'article proposé par Dalley, Lavoie et Burke-Saulnier, traitant de la résilience des enseignantes et des enseignants, s'intéresse particulièrement au discours de ces professionnels au sujet des élèves en difficulté scolaire. À partir d'une recherche réalisée avec 28 enseignantes et enseignants qui ont pensé quitter leur emploi ou qui ont quitté leur emploi avant une période de cinq ans, les autrices identifient les stratégies mobilisées par le personnel enseignant qui peuvent s'inscrire dans des processus de résilience et qui permettent au personnel enseignant de résister au stress ou de s'adapter à sa nouvelle situation. Les autrices soulignent également les facteurs qui peuvent augmenter la probabilité d'un épuisement professionnel ou de l'abandon de la profession (c.-à-d. manque d'accès aux ressources de l'école, ou manque de soutien de la direction d'école pour gérer les élèves en difficulté). Les autrices concluent que le soutien au sein de l'environnement professionnel permet au nouveau personnel enseignant de mieux mobiliser ses propres ressources internes au profit d'un processus de résilience qui se solde par le bien-être professionnel. Ces enseignantes et enseignants ont plus de chances de demeurer dans la profession.

Axe 3 : le recrutement du personnel enseignant

Deux textes sont associés au troisième axe thématique, soit le recrutement du personnel enseignant. Les deux abordent de manière complémentaire deux solutions utilisées pour combler les besoins urgents d'enseignantes et d'enseignants dans deux provinces canadiennes différentes, essentiellement par le biais du recrutement de nouveaux profils de personnes enseignantes. Robichaud et Hébert présentent des résultats issus d'un projet de recherche s'intéressant au processus de recrutement de personnes enseignantes formées à l'étranger pour les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, une province majoritairement anglophone. Plus spécifiquement, les auteurs proposent d'analyser les effets des incitatifs et des défis rencontrés lors du processus d'embauche sur l'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants dans leur nouveau milieu de travail et de vie. Les résultats mettent en évidence les impacts positifs de certaines pratiques de recrutement, mais également l'importance d'assurer la mise en place de pratiques exemptes de discrimination systémique. Finalement, l'importance de mesures postrecrutement spécifiquement consacrées aux enseignantes et aux enseignants recrutés à l'étranger est mise en évidence pour faciliter une insertion positive dans la profession.

Harnois et Sirois proposent quant à elles un texte discutant d'un phénomène en croissance au Québec, comme dans plusieurs autres régions de la francophonie, soit le recours à du personnel enseignant non qualifié pour combler les besoins urgents créés par la pénurie. Ce phénomène méconnu et peu étudié scientifiquement soulève de nombreuses inquiétudes chez les acteurs des milieux scolaires, les politiciens, les universitaires et la population en général. Les autrices proposent un état des lieux des politiques et des pratiques de recrutement de ce type de personnel. Les résultats mettent notamment en évidence la forte croissance du phénomène dans la dernière décennie, dans un contexte caractérisé par le manque de mécanismes de régulation de l'accès et du maintien dans la profession du personnel enseignant non qualifié, ainsi que la nécessité de mettre en place rapidement des mesures adaptées visant à former et à insérer dans la profession ces enseignantes et enseignants afin de les maintenir dans la profession et de minimiser les impacts négatifs potentiels sur les apprentissages des élèves.

Axe 4 : la rétention dans la profession

Le dernier axe thématique est celui de la rétention dans la profession. Cet enjeu a été abordé de manière transversale dans les axes précédents, ce qui met en évidence l'interrelation des différentes dimensions des pénuries d'enseignantes et d'enseignants. Le texte proposé dans cet axe s'inscrit, tout comme celui de Pelletier, dans le courant humaniste discuté précédemment. En effet, Desmarais, Kenny et Calson-Berg proposent une contribution centrée sur le bien-être du personnel enseignant comme levier pour contrer l'abandon de la profession, un phénomène aux enjeux particulièrement élevés en contexte linguistique minoritaire. La recherche participative rapportée dans cet article a pour objectif de mieux comprendre le vécu et la perspective de personnes enseignantes en contexte francophone minoritaire au Canada qui songent à décrocher de la profession ou qui l'ont déjà quittée. Plus spécifiquement, elle vise à cerner et à décrire les raisons menant au décrochage professionnel vu comme facteur aggravant la pénurie de personnel enseignant. Du discours des personnes interrogées, il ressort quatre sources de mal-être qui pousse au désengagement professionnel : le manque de soutien et de ressources (humaines et matérielles); la lourdeur de la charge émotionnelle et cognitive associée à la profession, à laquelle s'ajoute le sentiment d'être en constant déséquilibre; le contexte professionnel difficile (perçu comme exigeant); et les relations personnelles et professionnelles insatisfaisantes. Ces sources de mal-être indiquent en même temps les conditions favorisant le bien-être du personnel enseignant, surtout durant la période charnière d'insertion professionnelle, celle-ci étant habituellement marquée par le choc de la réalité causé par la représentation idéalisée de la profession, que la formation initiale peine à ébranler. Cette formation devrait, par conséquent, accorder une place importante à la construction d'une représentation juste de la profession par les futurs enseignants et enseignantes pour les préparer davantage aux réalités du travail enseignant.

Bibliographie

Aragon, S. (2016). *Teacher shortages: what we know*. Education Commission of the States. (<https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Teacher-Shortages-What-We-Know.pdf>)

Ashiedu, J. A. et Scott-Ladd, B. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). (<https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1>)

Association canadienne des professionnels de l'immersion. (2021). *La pénurie du personnel enseignant 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_%C3%89tude-P%C3%A9nurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf)

Banque mondiale. (2010). *Teacher policies around the world: Objectives, rationale, methodological approach, and products*. (http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/TCH/Framework_SABER-Teachers.pdf)

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, 113-146. (<https://doi.org/10.4000/rfp.3113>)

Bouchard, M.-È. (2020, 28 juin). *Des enseignants précipitent leur départ à la retraite*. Radio-Canada.ca. (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1715315/retraite-enseignants-covid-pandemie-epuisement>)

Bucheton, D., Carlo, A., Chabanne, J.-C., Demougin, P., Gordon, J., Michel, A., Sellier, M., Udave, J.-P. et Valette, S. (2013). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe: Final report*. Publications Office of the European Union.

- Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Afrique. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. BREDA.
- Combe, J., Tercieux, O. et Terrier, C. (2016). Améliorer la mobilité des enseignants sans pénaliser les académies les moins attractives? Le rôle clé d'un nouvel algorithme d'affectation. *Les notes de l'IPP*, 24. (<https://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2016/04/n24-notesIPP-avril2016.pdf>)
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. (<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>)
- Dion-Viens, D. (2020, 25 août). *Rentrée : 1000 emplois de profs à pourvoir*. Le Journal de Québec. (<https://www.journaldequebec.com/2020/08/25/penurie-generalisee-dans-le-reseau-scolaire>)
- Dion-Viens, D. (2022a, 19 septembre). *Plus de 40 % des profs seront à la retraite d'ici 2030*. Journal de Québec. (<https://www.journaldequebec.com/2022/09/19/plus-de-40-des-profs-a-la-retraite-dici-2030>)
- Dion-Viens, D. (2022b, 1^{er} novembre). *Deux mois après la rentrée scolaire : plus de 1600 postes vacants dans les écoles du Québec*. Journal de Québec. (<https://www.journaldequebec.com/2022/11/01/plus-de-1600-enseignants-et-professionnels-recherches>)
- Duchesne, C. (2009). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43(3), 309-326. (<https://doi.org/10.7202/029701ar>)
- Flynt, S. W. et Morton, R. C. (2009). The teacher shortage in America: Pressing concerns. *National Forum of Teacher Education Journal*, 19, 1-5.
- Garcia, E. et Weiss, E. (2019). *The teacher shortage is real, large and growing, and worse than we thought*. Economic Policy Institute. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED598211.pdf>)
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Haggstrom, G. W., Darling-Hammond, L. et Grissmer, D. W. (1988). *Assessing teacher supply and demand*. Center for the Study of the Teaching Profession.
- Honawar, V. (2006). Alternative routes for special education teachers relieving shortages worsened by NCLB. *Education Week*, 25(34), 1-16.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement, Québec*. École nationale d'administration publique.
- Ingersoll, R. et May, H. (2011). *Recruitment, retention and the minority teacher shortage*. (https://repository.upenn.edu/gse_pubs/226)
- Ingersoll, R. (2001a). *A different approach to solving the teacher shortage problem*. (https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/21)
- Ingersoll, R. (2001b). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. (<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>)
- Ingersoll, R. (2003). The teacher shortage: Myth or reality? *Educational Horizons*, 81(3), 146-152.
- Ingersoll, R. et Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, 60(8), 30-33.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2006). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*. UNESCO-ISU.
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52(1), 115-134. (<https://doi.org/10.7202/1040807ar>)

Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves : Résumé du projet*. CRIFPE.

Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants?* CRIFPE.

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.

La Presse Canadienne. (2020, 22 janvier). Québec cherche à attirer plus d'enseignants, de l'étranger et d'ailleurs au pays. *Le Soleil*. (<https://www.lesoleil.com/actualite/education/quebec-cherche-a-attirer-plus-denseignants-de-letranger-et-dailleurs-au-pays-b29de3e7f596b0af9e3ae0484887ab62>)

McLeskey, J. et Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education*, 29(5), 293-305.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Analyse d'impact réglementaire. Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. (<https://cutt.ly/WwFsM2X>)

Ministère de l'Éducation. (2020). *Demande d'accès à des documents administratifs 16310/20-128*. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2020-2021/20-128_Diffusion.pdf)

Morasse, M.-È. (2020a, 10 juin). Nouveaux programmes universitaires pour pallier la pénurie d'enseignants au primaire. *La Presse*. (<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-06-10/nouveaux-programmes-universitaires-pour-pallier-la-penurie-d-enseignants-au-primaire>)

Morasse, M.-È. (2020b, 20 août). Rentrée scolaire : il manque de profs à Montréal. *La Presse*. (<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-08-20/rentree-scolaire-il-manque-de-profs-a-montreal.php>)

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299, 13-35.

Organisation de coopération et de développement économique. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.

Organisation de coopération et de développement économique. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. (<https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>)

Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche et formation*, 90, 27-41. (<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4962>)

Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L. et Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38), 1-47.

Ratovondrahona, P. et Normandeau, S. (2013). *Attrition et besoins en enseignants au primaire en Afrique subsaharienne*. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone. (https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_nr_attrition_finalweb.pdf)

Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.

Sellier, M. et Michel, A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. *Administration et Éducation*, 144(4), 45-52. (<https://doi.org/10.3917/admed.144.0045>)

Sirois, G. (2018). *Attirer, recruter et retenir les enseignants en zones rurales : une analyse des politiques du Burkina Faso en la matière* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.

Sirois, G., Morales Perlaza, A. et Dembélé, M. (2021). *Offre privée de formation initiale des enseignants : cartographie et études de cas du phénomène en Afrique subsaharienne, Amérique latine et Asie du Sud et de l'Ouest*. Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380061>)

Sirois, G., Semevo, K. S. et Dembélé, M. (2022, 6 mai). *Pénuries d'enseignants et de suppléants : un état des lieux dans 37 centres de services scolaires du Québec* [communication orale]. 9^e Colloque international en éducation, Montréal, QC, Canada. https://r-libre.telug.ca/2677/1/Sirois_Semevo%26Dembélé_symposium%20pénurie_v2.pdf (https://r-libre.telug.ca/2677/1/Sirois_Semevo%26Demb%C3%A9l%C3%A9_symposium%20p%C3%A9nurie_v2.pdf)

Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. (<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>)

Sullivan, A., Johnson, B. et Simons, M. (dir.). (2019). *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities*. (<https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3>)

Sutcher, L., Darling-Hammond, L. et Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* (https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/A_Coming_Crisis_in_Teaching_REPORT.pdf)

Unesco. (2013). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2014. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. UNESCO. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226157>)

UNESCO. (2016). *Education 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre/PDF/245656fre.pdf.multi)

Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions* (Études et recherche). Conseil supérieur de l'éducation. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>)

Zarra, E. J. (2019). *The age of teacher shortages: reasons, responsibilities, reactions*. Rowman et Littlefield.

Mesurer et anticiper un risque de pénurie enseignante : le cas de la Suisse

Measuring and anticipating the risk of teacher shortages: Case study of Switzerland

Medir y anticipar el riesgo de escasez de maestros: el caso de Suiza

Bernard Wentzel

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1098621ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1098621ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Wentzel, B. (2022). Mesurer et anticiper un risque de pénurie enseignante : le cas de la Suisse. *Éducation et francophonie*, 50(2).
<https://doi.org/10.7202/1098621ar>

Résumé de l'article

Le risque d'un manque de personnel enseignant préoccupe fortement les autorités publiques de nombreux pays. Ces préoccupations se sont accentuées depuis une quinzaine d'années, notamment avec la perspective de devoir remplacer les départs à la retraite de la génération des baby-boomers. Il ne suffit pas de décréter la formation d'un nombre plus important de membres du personnel enseignant pendant une période donnée pour en assurer le renouvellement, préserver la qualité d'un système éducatif et assurer l'égalité des chances à l'école. Cet article a pour objectif principal de contribuer à une analyse de la gestion politique du risque de pénurie enseignante en Suisse à partir des années 2000. Des composantes d'un modèle d'analyse de l'action publique dans le domaine de l'éducation développé et enrichi au fil de nos travaux de recherche sont utilisées pour mesurer les statistiques de cette période. Après avoir apporté quelques clarifications conceptuelles autour du phénomène de pénurie dans une première partie, nous présenterons les éléments du modèle d'analyse de l'action publique retenus. Enfin, nous rendrons compte de nos analyses documentaires portant sur la gestion publique de la pénurie enseignante en Suisse.

Mesurer et anticiper un risque de pénurie enseignante : le cas de la Suisse

*Measuring and anticipating the risk of teacher shortages:
Case study of Switzerland*

Medir y anticipar el riesgo de escasez de maestros: el caso de Suiza

Bernard WENTZEL

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Le risque d'un manque de personnel enseignant préoccupe fortement les autorités publiques de nombreux pays. Ces préoccupations se sont accentuées depuis une quinzaine d'années, notamment avec la perspective de devoir remplacer les départs à la retraite de la génération des baby-boomers. Il ne suffit pas de décréter la formation d'un nombre plus important de membres du personnel enseignant pendant une période donnée pour en assurer le renouvellement, préserver la qualité d'un système éducatif et assurer l'égalité des chances à l'école. Cet article a pour objectif principal de contribuer à une analyse de la gestion politique du risque de pénurie enseignante en Suisse à partir des années 2000. Des composantes d'un modèle d'analyse de l'action publique dans le domaine de l'éducation développé et enrichi au fil de nos travaux de recherche sont utilisées pour mesurer les statistiques de cette période. Après avoir apporté quelques clarifications conceptuelles autour du phénomène de pénurie dans une première partie, nous présenterons les éléments du modèle d'analyse de l'action publique retenus. Enfin, nous rendrons compte de nos analyses documentaires portant sur la gestion publique de la pénurie enseignante en Suisse.

Mots-clés: Pénurie d'enseignantes; action publique; attractivité; reconversion

Abstract

The risk of a teacher shortage is a major concern for public authorities in many countries. These concerns have increased over the past fifteen years, particularly with the prospect of replacing retiring baby boomers. It is not sufficient to train more teachers over a period of time to guarantee renewal, preserve the qualities of education systems and ensure equal opportunities at school. The main objective of this article is to contribute to an analysis of the political management of the teacher shortage risk in Switzerland starting from the 2000s. Components of a public policy analysis model in the field of education, developed and enriched over the course of our study, are used to measure statistics for this period. After some conceptual clarifications on the phenomenon of scarcity in the first section, we will present elements of the public action analysis model selected.

Lastly, we will report on our literature reviews concerning the public management of Switzerland's teacher shortage.

Resumen

El riesgo de escasez de personal docente preocupa altamente a las autoridades políticas de varios países. Dichas preocupaciones se han acentuado desde hace unos quince años, sobre todo ante la perspectiva de deber reemplazar las salidas debidas a la jubilación de la generación de los baby-boomers. No basta con decretar la formación de un número más grande de miembros del personal docente durante un periodo dado para asegurar la renovación, preservar la calidad de un sistema educativo y asegurar la igualdad de oportunidades en la escuela. El objetivo de este artículo es el de contribuir al análisis de la gestión política del riesgo de escasez de maestros en Suiza a partir de los años 2000. Los elementos de un modelo de análisis de la acción pública en el campo de la educación, desarrollado y bonificado a lo largo de nuestros trabajos de investigación, serán aquí empleados para medir las estadísticas de dicho periodo. Después de haber realizado algunas clarificaciones conceptuales en torno al fenómeno de la escasez en la primera parte, presentamos los elementos del modelo de análisis de la acción política retenidos. Finalmente, presentaremos nuestros análisis sobre la gestión pública de la escasez de personal docente en Suiza.

INTRODUCTION

L'anticipation d'un risque de pénurie d'enseignantes et d'enseignants est devenue un enjeu majeur de politique éducative dans de nombreux pays, et ce, depuis une quinzaine d'années. À l'échelle mondiale, on note déjà une pénurie et la nécessité de recruter 69 millions de personnes enseignantes pour assurer l'universalisation de l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2030 (Institut de statistique de l'UNESCO, 2016). Concernant plus spécifiquement les pays de l'hémisphère Nord, la raison principale du risque de pénurie est identifiée dans les départs massifs à la retraite de la génération des baby-boomers (OCDE, 2006).

Les réponses politiques pour traiter ces problématiques ne peuvent être uniformes tant ces dernières varient d'un contexte à l'autre. La mise en oeuvre d'une action publique ciblée et efficace, plutôt qu'un déploiement de mesures tous azimuts pour gérer la pénurie, suppose de bénéficier d'une vision aussi précise que possible de l'ampleur du phénomène.

La présente contribution porte sur la gestion du risque de pénurie dans le contexte suisse et s'intègre dans une série de travaux (Melfi et al., 2014; Wentzel, 2013, 2022, 2023 [sous presse]) sur la pénurie et l'attractivité de la profession enseignante. Nous nous centrons ici sur les objectifs suivants :

- Circonscrire et mieux comprendre le phénomène de pénurie, et identifier certains liens avec une problématique d'attractivité.
- Analyser certains éléments de l'action publique en Suisse visant à réguler un risque de pénurie de personnes enseignantes (types de mesures, fondements et orientations, processus et visées).

La situation helvétique est particulièrement intéressante à analyser à la fois en raison du contexte politique de gouvernance basé sur le consensus et des orientations originales prises pour anticiper un risque de pénurie bien avant que le phénomène ne prenne une ampleur significative.

Dans une première partie, nous définissons le concept de pénurie en mettant l'accent sur la nécessité de le circonscrire avec des données et des indicateurs statistiques fiables. Nous développons notre problématique dans la relation entre les concepts de pénurie et d'attractivité. Nous présentons ensuite l'analyse de certaines mesures visant un renforcement de l'attractivité des formations à l'enseignement en Suisse. Elles s'appuient sur la reconversion professionnelle et sont concentrées sur la réglementation nationale de reconnaissance des diplômes d'enseignement.

Première partie : identifier et nommer le phénomène de pénurie : une histoire de chiffres?

Commençons par une définition « politique » de la pénurie de main-d'oeuvre, dont la première partie est relativement consensuelle dans une perspective économique. Elle est proposée par le gouvernement du Québec :

État de l'économie d'un pays, d'une région ou d'une communauté plus restreinte dans lesquels l'offre d'emploi l'emporte sur le nombre de travailleurs disponibles. Note(s) : La pénurie de main-d'œuvre peut souvent exister dans un secteur déterminé d'activité professionnelle, ou dans quelques-uns, pendant qu'il y a surplus, donc chômage, dans d'autres secteurs ou dans l'ensemble. Une telle situation se présente lorsqu'il y a mobilité insuffisante de la main-d'œuvre ou un manque de coordination entre l'industrie et les organismes chargés de la formation professionnelle

Gouvernement du Québec, 2023

La pénurie exprime donc un manque résultant principalement d'un déséquilibre entre l'offre d'emploi et la demande d'emploi. Une identification de ce manque impose des données de différentes natures, notamment des statistiques. La seconde partie de la définition du gouvernement du Québec a manifestement une portée politique en imputant la responsabilité de la pénurie à un manque de coordination entre les actrices et acteurs du marché du travail et de la formation. Mais qu'en est-il lorsque le secteur d'activité concerné a pour principal employeur l'État? Enfin, la définition mentionne la mobilité de main-d'œuvre qui introduit de manière intéressante l'idée de reconversion, sur laquelle nous reviendrons.

Un indicateur a priori clair permet de dresser un état des lieux rapide du manque de main-d'œuvre : le taux de postes vacants. « La mesure la plus simple est le nombre de postes non pourvus [...] même si un nombre limité de postes non pourvus ne signifie pas nécessairement que la pénurie est elle-même limitée, un grand nombre de postes non pourvus est en revanche un signe fort qu'il y a pénurie » (OCDE, 2006). Cet indicateur est en réalité peu communiqué pour décrire le marché de l'emploi dans les quelques pays que nous avons observés. Il est apparu en France avec l'annonce ministérielle de devoir recruter un nombre important de personnes enseignantes contractuelles non qualifiées. Près de 17 % des postes n'étaient pas pourvus au début de la pause estivale de 2022. L'exemple français illustre une problématique récurrente pour gérer une pénurie : jusqu'à quel niveau s'autorise-t-on à recourir à une main-d'œuvre non qualifiée? La notion de pénurie occulte permet de décrire une situation dans laquelle un certain nombre de « postes sont occupés par des personnes n'ayant pas toutes les qualifications requises pour enseigner telle ou telle matière (enseignement "hors compétence") » (OCDE, 2006, p. 43). Il semble très difficile d'obtenir des données précises et fiables sur le nombre ou le taux d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés (pour le Québec, voir le texte signé par Harnois et Sirois dans ce numéro thématique).

La pénurie apparaît donc comme « un déséquilibre entre la demande et l'offre de personnel enseignant qualifié » (Sirois et al., 2022). Concernant la demande, dans la plupart des pays, la croissance démographique a constitué le principal facteur d'évolution du besoin de main-d'œuvre qualifiée en enseignement primaire et secondaire au cours des dernières décennies. En effet, elle détermine l'évolution des effectifs d'élèves. Certaines politiques éducatives peuvent également contribuer à l'accroissement du besoin (p. ex. : l'avancement de l'âge de la scolarité obligatoire à 4 ans, en Suisse).

Quant à l'offre, elle est déterminée par l'effectif de personnes enseignantes disponibles. Dans un fonctionnement normal du marché de l'emploi, l'entrée est étroitement liée à la diplomation et à la sortie, aux départs en retraite. De manière plus marginale, l'abandon de la profession peut aussi influencer sur les sorties. Si le nombre de personnes qualifiées disponibles sur le marché du travail ne permet pas de pourvoir l'ensemble des postes vacants, il y a effectivement un déséquilibre entre l'offre et la demande.

Illustrons ces différents éléments en présentant le contexte helvétique et l'objet même de notre étude, à savoir l'anticipation politique d'un risque de pénurie de main-d'œuvre enseignante qualifiée. La Confédération suisse est une construction politique basée sur l'association de petits

États. Chaque échelon institutionnel (confédération, cantons et communes) accomplit ses tâches et s'en réfère directement au citoyen. L'éducation et la culture relèvent principalement de la souveraineté et de la compétence de ces États (26 cantons). Selon la constitution fédérale de la Confédération suisse : « La confédération et les cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation » (Art. 61a). L'autorité politique de coordination réunissant l'ensemble des cantons et agissant à titre subsidiaire est la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), présidée par un conseiller ou une Conseillère d'État (ministre de l'Éducation d'un canton membre). Cette Conférence défend l'intérêt des cantons face à la Confédération et met en application des accords intercantonaux (concordats) juridiquement contraignants. Son secrétariat général met en oeuvre des programmes de travail quadriennaux actualisés annuellement.

Pour aider aux décisions politiques dans le domaine de l'éducation, la Suisse dispose d'un organe performant de production de statistiques administratives, l'Office fédéral de la statistique, et d'un outil de mise à disposition de données et d'informations sur l'éducation : le rapport *L'Éducation en Suisse*, qui paraît tous les quatre ans. Pour comprendre la logique qui sous-tend l'analyse et l'anticipation d'un phénomène de pénurie, il convient de distinguer, en nous appuyant sur le modèle helvétique, les descriptions et les scénarios statistiques. Le taux de postes vacants et la structure (ou pyramide) des âges de la population enseignante proposent une photographie descriptive. Dans les rapports *L'Éducation en Suisse* (2010, 2014, 2018), différentes statistiques permettent de circonscrire un risque de pénurie ou un état de pénurie. Dans la structure des âges du corps enseignant (2018), la classification propose 3 catégories réparties pour chacun des 26 cantons helvétiques : < 30 ans, 30-49 ans, > 49 ans. Cette description met en évidence un vieillissement de la population enseignante avec une tranche supérieure à 49 ans pouvant aller jusqu'à 42 % et une tranche de moins de 30 ans, toujours inférieure à 20 % dans l'ensemble des cantons. Deux indicateurs sont également très intéressants pour déterminer l'offre à partir des flux : le taux annuel de départ à la retraite et le taux de formation¹ sur une période donnée (p. ex. : les cinq années passées ou à venir sous une forme pronostique). Lorsque le nombre de départ à la retraite est supérieur au nombre moyen de personnes formées chaque année par rapport au total d'enseignantes et d'enseignants en exercice, il y a manifestement un déséquilibre entre les flux. Cela a été le cas pour certaines régions de Suisse dès le début des années 2010 avec un taux de formation situé à 3,3 % et un taux de départ à la retraite proche de 5 %. Les derniers rapports sur l'éducation (2014 et 2018) rappellent que les départs à la retraite ne constituent qu'une partie minoritaire du taux de rotation défini ici à partir des « départs définitifs ou provisoires pondérés par poste, ainsi que [des] changements de canton ou de degré d'enseignement (compte tenu des modifications du volume d'activité au cours de la carrière) » (2014, p. 228).

C'est dans la réalisation de scénarios pour 2022-2031 pour l'école obligatoire que l'Office Fédéral de la Statistique suisse a réalisé le travail le plus abouti de production statistique articulant l'offre et la demande, et pouvant soutenir l'action publique. À partir d'un scénario de référence pour l'évolution des effectifs scolaires (prédiction à la hausse dans la plupart des cantons), trois scénarios sont établis pour déterminer la demande croissante de main-d'oeuvre pour l'école obligatoire. Ces scénarios intègrent la notion d'élasticité entre le nombre de classes et le nombre d'élèves. Le taux moyen d'encadrement constitue le principal levier d'action politique pour faire varier le nombre de classes. En Suisse, il se situe autour de 15 élèves par équivalent plein temps enseignant pour l'enseignement primaire, ce qui laisse présager une certaine élasticité. Le taux d'occupation moyen des personnes enseignantes en situation d'emploi laisse également apparaître une marge de manoeuvre pour agir sur les besoins. Par exemple, dans le canton de Berne (capitale fédérale), les personnes enseignantes travaillent largement à temps partiel puisque le taux d'occupation moyen est de 60 %.

Enfin, concernant les personnes quittant la profession temporairement ou définitivement, l'Office fédéral de la statistique a développé un indicateur convaincant pour informer sur la réalité du phénomène : le taux de maintien dans l'emploi. Pour la première fois, il a été possible de suivre les trajectoires de personnes enseignantes de l'école obligatoire sur la base de données exhaustives : « Les enseignants de moins de 35 ans sont moins restés que les autres enseignants dans l'école obligatoire ordinaire (79–80 % contre environ 84 % pour les enseignants de 35 à 55 ans) » (OFS, 2022, p. 2).

À la lumière de ces données statistiques, revenons aux orientations politiques nationales, en Suisse, concernant la pénurie. Le programme de travail 2008-2014 annonçait un projet de modification de la réglementation de reconnaissance des diplômes d'enseignement, notamment en fonction de profils de compétence requis pour s'adapter aux évolutions du système d'éducation. C'est dans l'actualisation de 2011 qu'apparaissent des objectifs spécifiques pour anticiper un risque de pénurie de personnes enseignantes. La voie est tracée : les mesures se situeront au niveau de la réglementation de reconnaissance des diplômes d'enseignement. Cette réglementation nationale a un effet direct sur les institutions et les structures de formation qui doivent se soumettre à la procédure périodique de reconnaissance de leur programme de formation à l'enseignement.

Un concept arrive en force pour amorcer le processus de révision, soit celui de la reconversion dans l'enseignement : « Soutenir la reconversion professionnelle dans l'enseignement, notamment par le biais de la validation des acquis, et modifier en conséquence la réglementation en matière de reconnaissance des diplômes » (programme de travail 2008-2014, version actualisée en 2011).

Précisons la notion d'attractivité pour mieux comprendre sa place dans la gestion publique du phénomène de pénurie en enseignement. La définition de Tardif (2016) nous semble plus que jamais pertinente pour aborder une problématique de pénurie. L'attractivité est un phénomène social mettant en relation des logiques de personnes avec des caractéristiques d'occupation. Ces individus 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. Dans le contexte suisse, le soutien à la reconversion professionnelle devient un facteur d'attractivité. Pour chaque personne envisageant une reconversion, la profession enseignante constitue un second choix de carrière possible s'enracinant dans l'histoire de vie. Certaines des caractéristiques de cette profession peuvent être comparées à une ou plusieurs expériences professionnelles antérieures ou à d'autres choix professionnels envisageables.

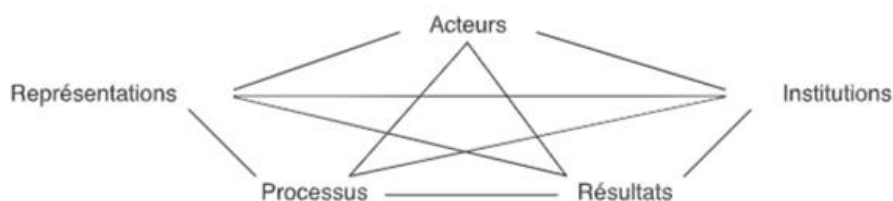
Deuxième partie : anticiper un risque de pénurie d'enseignants : le cas de la Suisse

Éléments de méthodologie et cadre d'analyse

Nous nous sommes orientés vers une analyse documentaire pour traiter le second objectif annoncé en introduction : l'étude de certaines actions publiques visant à enrayer le phénomène de pénurie en Suisse. Nous avons mobilisé le cadre sociologique de l'action publique, d'abord pour définir les critères de sélection des documents puis pour structurer notre analyse et l'interprétation des données. Nous avons écarté du corpus toute documentation n'ayant pas fait l'objet d'une diffusion publique. Nous avons utilisé le pentagone de l'action publique (tableau 1), lequel propose un modèle interactif d'analyse à partir de cinq variables reliées entre elles (Lascoumes et Le Galès, 2018), en commençant par les institutions.

Tableau 1

Le pentagone de l'action publique



Pour l'autorité politique, il s'agit de la Conférence des directrices et directeurs de l'instruction publique. Nous avons également retenu les institutions de formation à l'enseignement (ou leurs regroupements stratégiques), directement concernées par les mesures politiques étudiées. En effet, ces dernières visent prioritairement un renforcement de l'attractivité des formations qui portent sur la CDIP. Les documents de notre corpus documentaire sont issus de ces deux types d'institutions et rendent compte, d'une certaine manière, de leurs interactions. Concernant le processus en jeu dans le pentagone, les mesures visant à endiguer le risque d'une pénurie des personnes enseignantes ne s'apparentent pas à des actions discrètes et ne sont pas forcément planifiées (Pons, 2020). Au contraire, nous les situons dans un vaste programme d'action gouvernemental à partir duquel nous analysons les fondements, orientations et objectifs visés par des mesures spécifiques sur le besoin accru de personnes enseignantes.

Précisons maintenant les types de documents retenus pour l'analyse (voir l'Annexe 1 : corpus des données documentaires). Selon la typologie de la documentation produite par l'autorité politique, nous avons sélectionné différentes versions actualisées des programmes de travail entre 2008 et 2019, de la réglementation de reconnaissance des diplômes, ainsi que plusieurs communiqués de presse et de la documentation liée aux phases de consultation pour rendre compte des interactions entre les institutions concernées et autres acteurs de la gouvernance impliqués dans les processus décisionnels. Notons que si le soutien de l'action publique est ici réglementaire, les mesures prises sont essentiellement incitatives et surtout non limitatives ou contrôlantes (Lowi, 1972). Concernant les institutions de formation, nous avons retenu une documentation interinstitutionnelle relative à l'appropriation des décisions politiques. Pour cela, nous avons sélectionné différents documents de conduite (p. ex. : directives) opérationnalisant les nouvelles orientations politiques énoncées dans des règlements de reconnaissance. En mobilisant une lecture néo-institutionnaliste élaborée par ailleurs (Wentzel, 2022), nous avons aussi identifié une documentation stratégique rendant compte de schémas cognitifs produits par les institutions pour affirmer certains positionnements au sein de la gouvernance.

Nos analyses sont présentées en trois parties :

- Une définition des principales caractéristiques de l'action publique centrée sur la révision de la réglementation de reconnaissance des diplômes;
- Une analyse du processus de révision pour faire face au besoin accru de personnes enseignantes;
-

Une identification des répercussions sur les institutions de formation à l'enseignement.

Caractéristiques de l'action publique en Suisse

Commençons l'analyse de l'action publique en caractérisant ces choix politiques visant à anticiper un risque de pénurie d'enseignants qualifiés. Tout d'abord, l'action publique repose sur un consensus en Suisse. Les structures de gouvernance intercantionales et des objectifs ciblant une réglementation nationale commune à tous les cantons souverains ont servi de levier à l'élaboration de ce consensus. À cela s'est ajoutée une vaste procédure de consultation des nombreux acteurs de la formation. L'action publique intègre ici un programme d'action gouvernemental destiné à changer durablement certaines réalités sociales (Pons, 2020). En effet, la révision de la réglementation des diplômes d'enseignement apparaît dans le programme de travail planifié depuis 2008 et actualisé chaque année. Cela s'inscrit dans la continuité des politiques d'éducation qui ont créé les nouvelles institutions de niveau universitaire, les Hautes écoles pédagogiques. La réponse politique au besoin accru de main-d'oeuvre enseignante prend donc appui sur ces jeunes institutions et préserve les exigences de qualité des programmes de formation à l'enseignement liées à l'académisation des filières. Toujours en référence au pentagone de l'action publique, l'accent est mis en Suisse sur l'attractivité des institutions de formation. Ces dernières doivent jouer un rôle majeur dans l'opérationnalisation du processus de révision de la réglementation puis dans l'exploitation du concept de reconversion en tant que mesure incitative pour certains publics. Nous allons y revenir.

Vers des mesures concrètes pour combler un besoin d'enseignantes et d'enseignants autour de l'idée de reconversion

Au début des années 2010, le concept de reconversion dans l'enseignement était encore peu étudié dans la littérature scientifique en Sciences de l'éducation. Dans le rapport de synthèse consacré à l'attractivité et au recrutement des enseignants (OCDE, 2006), il est fait mention de la mobilité entre l'enseignement et d'autres professions : « Il est relativement rare de voir, parmi ceux qui embrassent la profession d'enseignant, des personnes qui ont acquis une expérience professionnelle dans un autre secteur d'activité. [...] La reconnaissance des qualifications, de l'ancienneté et des savoir-faire acquis ailleurs est limitée, ce qui réduit l'apport de compétences nouvelles dans l'enseignement pour répondre aux besoins d'aujourd'hui » (OCDE, 2006, p. 179-180).

Dans l'actualisation de 2011 du programme de travail de la Conférence des directeurs de l'instruction publique, la reconversion professionnelle et la validation des acquis apparaissent sous cette forme : « Soutenir la reconversion professionnelle dans l'enseignement, notamment par le biais de la validation des acquis, et modifier en conséquence la réglementation en matière de reconnaissance des diplômes. » Les autres éléments clés de la réforme apparaissent dans l'actualisation des objectifs en 2012 : « Autoriser la reconversion professionnelle dans l'enseignement en modifiant en conséquence la réglementation en matière de reconnaissance des diplômes, notamment à travers l'admissibilité sur dossier, la prise en compte des compétences acquises par des voies non formelles et la possibilité de combiner formation et activité d'enseignement ».

Néanmoins, aucun document analysé ne propose une définition de la reconversion professionnelle. Elle semble aller de soi à travers l'exposé des conditions pour y accéder et la reconnaissance dont elle peut faire bénéficier la personne qui s'engage dans cette voie. Nous avons dû retourner dans la littérature scientifique pour rendre intelligible ce concept dans le contexte suisse de reconnaissance des diplômes d'enseignement. Il est question ici de reconversion volontaire, à la différence d'une reconversion subie (Perez-Roux, 2019, p. 41). L'engagement et même les démarches sont entrepris par une personne faisant le choix d'une réorientation professionnelle parce qu'elle se sent concernée, voire incitée, par les mesures proposées pour

envisager une bifurcation imprévue (Négroni, 2019). L'enjeu est l'attractivité au sens d'une mise en relation entre des logiques individuelles (croyances, représentations, aspirations et histoire de vie) et des caractéristiques d'occupation. Il ne s'agit pas de construire « un projet professionnel qui consisterait en la simple adaptation d'un individu à un nouvel emploi; pour que la translation soit réussie, le projet doit être entendu comme projection de soi dans le futur » (Négroni, 2005, p. 329). La reconversion professionnelle représente aussi une prise de risque, « elle peut conduire à une période d'inactivité ou d'activité non rémunérée [et] rarement perçue comme une phase active dans un parcours biographique, une phase de transition » (Rakoto-Raharimanana et Monin, 2019, p. 73). Différentes conditions doivent être réunies pour inciter les individus à construire un projet professionnel nouveau, puis pour les accompagner et limiter les risques durant le parcours de transition formative. Une action publique orientée principalement vers une logique distributive (attribution de bourses, allocations et autres soutiens financiers durant la formation) peut paraître intéressante a priori sans pour autant suffire à créer les conditions favorables à une reconversion professionnelle.

Après la consultation sous la forme d'une procédure d'audition pilotée par la CDIP, il a été décidé, en Suisse, de créer les conditions-cadres d'une reconversion dans l'enseignement à partir de trois mesures phares qui se complètent parfaitement. Elles portent sur différentes dimensions de la formation : les conditions d'admission, les structures des formations et le volume des études. Analysons chacune de ces mesures.

Concernant tout d'abord les conditions d'admission, depuis la tertiarisation des institutions et diplômes d'enseignement, l'entrée en formation à l'enseignement primaire et secondaire I (scolarité obligatoire) requiert en principe un titre nommé « maturité gymnasiale ». C'est le diplôme de fin d'études secondaires permettant d'entrer dans l'ensemble des formations universitaires. Selon les éditions successives du rapport *L'Éducation en Suisse*, le taux de maturité gymnasiale pour la population résidante permanente se maintient autour de 20 %. Un autre indicateur justifiait que des mesures soient prises pour élargir le bassin de recrutement des futures candidatures à l'enseignement. En 2004, seuls 7,4 % des diplômés de maturité gymnasiale choisissaient d'intégrer une formation à l'enseignement dans une Haute école pédagogique. Il a donc été introduit l'admission sur dossier, réservée à des personnes de 30 ans au minimum pouvant attester d'une activité professionnelle. Dans la réglementation de reconnaissance, la condition d'activité a pris la forme suivante : « qui attestent, après cette formation, d'une activité professionnelle dont le volume cumulé représente au moins 300 %; ce volume peut être réparti sur plusieurs activités professionnelles comprises dans une période maximale de sept ans. » (Règlement de reconnaissance des diplômes, art. 5)

L'admission sur dossier est définie comme une procédure visant « à vérifier l'aptitude aux études supérieures des personnes non titulaires des titres requis pour intégrer une formation à l'enseignement » (art. 5). Il a été décidé, au niveau politique, que la responsabilité de créer une procédure d'admission sur dossier devait incomber aux institutions de formation elles-mêmes. Cela aurait pu nourrir une concurrence entre les différentes hautes écoles recevant aussi l'injonction de leur autorité politique de tutelle (en principe un gouvernement cantonal) d'être suffisamment attractives pour combler le besoin accru de personnes enseignantes. Le rapport issu de la procédure d'audition rendait compte de certaines réserves concernant le risque d'une dérive sans coordination interinstitutionnelle pour la vérification des conditions d'admission : « Ils craignent un tourisme d'admission et de prise en compte qui aboutirait finalement à une réduction des exigences » (CDIP, 2011, p. 3). Si l'admission sur dossier pouvait élargir le bassin de recrutement et permettre à certains publics de se projeter dans une nouvelle activité professionnelle potentiellement accessible, elle ne constituait pas une mesure suffisante pour renforcer l'attractivité en considérant certaines dimensions de la reconversion : prise de risque (p. ex. : échec en formation); transition non rémunérée d'une durée importante (p. ex. : Bachelor en enseignement primaire de trois années).

Deux autres mesures ont été proposées dans le cadre du projet de reconversion dans l'enseignement, soit la validation des acquis de l'expérience et la formation par l'emploi. La première pouvait avoir pour effet de réduire la durée des études dans certaines limites : « Une prise en compte des compétences qu'ils ont acquises de manière non formelle est possible, dans la mesure toutefois où ces compétences peuvent remplacer celles normalement acquises durant la formation. Il est prévu que cette prise en compte ne permette de réduire la durée des études que d'une année au maximum » (CDIP, 2011, p. 1). Quant à la formation par l'emploi, elle visait à combiner une activité professionnelle d'enseignement et la formation. Elle se distinguait d'une activité à temps partiel menée parallèlement à des études « dans le sens où il est prévu que des parties théoriques de la formation soient aussi transmises dans le cadre de l'activité d'enseignement. Les institutions de formation auront par conséquent l'obligation d'accompagner dans leur activité d'enseignement les personnes suivant ce type de formation. L'exercice d'une activité d'enseignement pendant la formation n'est possible au plus tôt qu'après la première année d'études (à plein temps), ceci de façon à garantir que les personnes suivant une formation par l'emploi disposent d'un minimum de connaissances en pédagogie et en didactique » (CDIP, 2011, p. 1 et 2).

Cette mesure a été la plus controversée durant la procédure de consultation, certains craignant une remise en question des standards de qualité acquis à travers la tertiarisation des formations à l'enseignement. La consultation n'a pas permis d'aboutir à un consensus clair et univoque sur les combinaisons possibles entre différentes mesures. Plusieurs combinaisons ont été proposées et la version actuelle² de la réglementation de reconnaissance permet de constater les apports du projet « Reconversion dans l'enseignement ». La formation par l'emploi constitue finalement le principal facteur d'attractivité en étant combinée avec la reconversion dans le règlement de reconnaissance : « Le programme de formation par l'emploi destiné aux personnes qui se reconvertissent dans l'enseignement et qui sont admises sur la base de l'une des dispositions de l'art. 4 combine, à partir de la deuxième année d'études, la formation avec une activité d'enseignement encadrée, exercée à temps partiel dans le degré visé. Le volume correspond à celui des formations ordinaires » (Art. 8).

Pour la validation des acquis de l'expérience, les combinaisons varient entre les acquis formels ou informels et les profils des candidats en situation de reconversion (répondant ou non aux conditions formelles d'admission). Cette mesure renforce également l'attractivité des formations à l'enseignement : « Les personnes qui souhaitent se reconvertir dans l'enseignement et qui remplissent les conditions formelles d'admission prévues à l'art. 4, al. 1, al. 2 ou al. 3, let. a, peuvent faire valider les compétences qu'elles ont acquises de manière non formelle et/ou informelle et qui sont pertinentes pour l'exercice de la profession enseignante, pour un volume total maximal d'un tiers du volume minimal de la formation (validation des acquis de l'expérience) » (Art. 12).

En effet, la mesure semble cibler des personnes ayant une expérience professionnelle proche de l'enseignement, et même d'attirer vers la formation des personnes enseignantes non légalement qualifiées qui pourraient ainsi faire valoir une partie de leur expérience : « une éventuelle pratique enseignante peut être validée dans le cadre de la formation pratique » (art. 12 al. 1).

Évolution des institutions de formations à l'enseignement

Cette révision de la réglementation de reconnaissance des diplômes d'enseignement a eu lieu dans un contexte de renforcement de la légitimité des jeunes institutions de formation. Leur émancipation au tournant des années 2010 (Wentzel, 2022) répondait à un choix politique de les repositionner dans le paysage suisse de la formation et de la recherche. En effet, le 1^{er} janvier 2015 entrait en vigueur la Loi fédérale sur l'encouragement et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles qui positionnait les Hautes écoles pédagogiques préparant uniquement aux métiers de l'enseignement à côté des Hautes écoles spécialisées et des Hautes écoles universitaires. Dans le prolongement de cette loi fédérale, ces institutions vont voir leur autonomie renforcée,

notamment parce que, par effet de ricochet, des lois cantonales relatives aux hautes écoles ont été révisées. L'autonomie se concrétisera aussi par la mise en place de structures interinstitutionnelles de gouvernance de la formation (regroupement de hautes écoles). Dans l'Accord intercantonal sur le domaine suisse des hautes écoles (concordat du 20 juin 2013, entré en vigueur le 1^{er} janvier 2015), la Conférence des recteurs des hautes écoles suisses va apparaître comme l'un des organes de coopération entre les cantons et la Confédération dans le domaine de la formation. De plus, les hautes écoles universitaires, spécialisées et pédagogiques, se sont regroupées en 2012 pour fonder l'association Swissuniversities, jouant un rôle influent dans la gouvernance de la formation. Ces institutions ont reçu certaines responsabilités pour répondre au besoin accru d'enseignants et pour garantir des formations à l'enseignement de qualité. En 2005 (première année de référence pour des comparaisons), les Hautes écoles pédagogiques accueillait environ 10 000 étudiants dans les différents programmes de formation, puis 14 000 en 2010. En 2021, les étudiants sont plus de 23 000 à préparer un diplôme d'enseignement en Suisse. Ces institutions ont assurément renforcé leurs capacités d'accueil, en plus d'adapter et de diversifier leur offre de formation pour répondre à la fois au besoin accru de personnes enseignantes et aux évolutions de la réglementation de reconnaissance. Dans l'exercice autonome de leurs mandats, elles se sont également coordonnées rapidement pour éviter les possibles dérives des mesures liées à la reconversion. Ainsi, le Conseil académique des Hautes écoles romandes (Suisse francophone), responsable de la formation des enseignantes et des enseignants, aboutit à un accord pour des directives communes relatives aux procédures d'admission sur dossier et de validation des acquis de l'expérience. Cette coopération aura ensuite des répercussions au niveau national puisqu'en 2020, la chambre des Hautes écoles pédagogiques de Swissuniversities a officialisé deux accords nationaux entre les institutions membres, l'un pour l'admission sur dossier et l'autre pour la validation des acquis de l'expérience.

Swissuniversities est devenue l'instance à travers laquelle les institutions de formation se sont également approprié un certain discours de promotion de la profession enseignante en élaborant un plan stratégique commun (2017-2020, puis 2021-2024) et en prenant position dans un document (flyer du projet d'initiative de la Chambre des HEP) présentant le projet « Options de carrière dans l'enseignement » :

Sans perspectives de carrière attractives, il ne sera pas possible d'inciter des personnes ambitieuses et performantes à choisir et à exercer cette profession. [...] Enfin, il importe également que le système éducatif puisse disposer d'enseignants en nombre suffisant et que ceux-ci soient à même de fournir un enseignement de qualité dans des écoles de qualité.

Des Hautes écoles pédagogiques ont même expérimenté des modèles de formation par l'emploi sans nécessairement cibler des personnes en situation de reconversion professionnelle (Wentzel et Pasche Gossin, 2020; Wentzel et al., 2023, à paraître). Certains ont été pérennisés, car porteurs d'innovations pédagogiques pour une formation duale professionnalisante, tout en préservant la qualité et les exigences académiques de formation à l'enseignement.

Pour conclure : mise en perspective critique

Le processus mis en place en Suisse pour anticiper un besoin accru de main-d'oeuvre enseignante qualifiée semble cohérent et pertinent à plusieurs égards. Autorisons-nous un nécessaire questionnement critique en guise de conclusion.

La reconversion dans l'enseignement élargit le bassin de recrutement des candidatures potentielles à l'enseignement, mais ne garantit pas de préserver l'un des éléments phares de la rhétorique de professionnalisation : attirer les meilleurs candidats vers l'enseignement. Attirer de nouveaux publics admis sur dossier vers les formations à l'enseignement est un choix politique, mais cela ne suffit pas à créer les conditions de leur réussite. Cela implique aussi certaines conditions financières durant la formation professionnelle et une prise en compte des expériences antérieures pour alléger le parcours de transition formative. Les institutions de formation ont répondu présent en augmentant leur capacité d'accueil. Néanmoins, le développement d'un soutien pédagogique adapté pour permettre à ces nouveaux publics de répondre, quant à eux, aux exigences académiques d'une formation de niveau universitaire est encore peu documenté. De même, nous ne disposons pas encore d'études, d'un recul suffisant ou de données statistiques ou simplement d'un recul suffisant pour analyser de possibles tensions entre le risque d'une reconversion manquée pour ces nouveaux publics attirés par les métiers de l'enseignement et l'aménagement de certaines exigences en formation, en particulier au sein des modèles en emploi qui ont émergé rapidement. Pourtant, l'autorité politique lance actuellement, en 2023, une nouvelle consultation afin d'abaisser l'âge possible de reconversion dans l'enseignement à 27 ans. Notons enfin que le renforcement de l'attractivité des formations à l'enseignement auprès de nouveaux publics n'a rien à voir avec l'attractivité de la profession enseignante liée aux conditions de travail, à l'image de la profession, etc. En Suisse comme ailleurs, les représentants de la profession ont fait valoir une dégradation inquiétante des conditions de travail au cours des dernières années (Syndicat des Enseignants romands, 2017). Ce discours semble dissonant par rapport à l'attractivité de la profession présentée par les institutions de formation.

Notes

[1] Le taux de formation est obtenu en fonction du nombre de diplômés par rapport au nombre total d'enseignants : « Si l'on considère que le taux de réussite est de 85 % et le taux d'entrée dans l'enseignement de 93 %, les HEP devraient former chaque année un nombre d'étudiants équivalant à 6 % environ du corps enseignant » (CSRE, 2010, p. 228).

[2] Version du 28 mars 2019, révisée à la suite de la fusion entre différents règlements de reconnaissance : enseignement primaire, secondaire I et Écoles de maturité.

Bibliographie

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2018). *L'éducation en Suisse*. (https://www.skbfcscsre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_f.pdf)

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2014). *L'éducation en Suisse*. (https://www.skbfcscsre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Rapport_education_suisse_2018.pdf)

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (2010). *L'éducation en Suisse*. (https://www.skbfcscsre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2010/bildungsbericht_10_fr.pdf)

Gouvernement du Québec (2023). Thésaurus de l'activité gouvernementale, « Pénurie de main-d'oeuvre ». <https://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=9126#:~:text=%C3%89tat%20de%20l'%C3%A9conomie%20d,le%20nombre%20de%20travailleurs%20disponibles> (<https://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=9126#:~:text=%C3%89tat%20de%20l'%C3%A9conomie%20d,le%20nombre%20de%20travailleurs%20disponibles>) .

- Institut de Statistique de l'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 (Octobre 2016). (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124_fre)
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2018). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Lowi, T. J. (1972). Four Systems of Policy, Politics and Choice *Public Administration*, 32, 298-310.
- Melfi, G., Riat, C. et Wentzel, B. (2014). *Rapport de recherche. Étude sociodémographique de la profession enseignante dans l'espace BEJUNE*. Éditions HEP-BEJUNE.
- Negroni, C. (2019). Reconversions féminines vers l'enseignement, entre choix contraint et sécurisation de son parcours. *Recherche & formation*, 90, 15-26. (<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4917>)
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE. (<https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr>)
- Office fédéral de la statistique (2022, octobre). Analyses longitudinales dans le domaine de la formation. Le maintien des enseignants de l'école obligatoire. *Actualités OFS*. (<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/transitions-parcours-domaine-formation/enseignants.assetdetail.22864239.html>)
- Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & formation*, 90, 27-41. (<https://journals.openedition.org/rechercheformation/4962>)
- Pons, X. (2020). Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie? Une réflexion sociologique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 33-43. (<https://journals.openedition.org/ries/9291>)
- Rakoto-Raharimanana, H. et Monin, N. (2019). Reconversion, bifurcation ou réorientation professionnelle? Le cas des professeurs des écoles. *Recherche & formation*, 90, 73-86. (<https://journals.openedition.org/rechercheformation/5012>)
- 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).
- Syndicat des enseignants romands (2017). L'état de santé des enseignants : des résultats qui exigent des réponses. *Communiqué de presse de rentrée 2017*. (https://spv-vd.ch/docs/SER_CP_08_2017.pdf)
- Tardif, M. (5 mai 2016). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires?* [communication orale]. 3^e Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, QC, Canada. (https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2_wing)
- Wentzel, B. (sous presse). Face à la pénurie d'enseignants : gestion de crise et action publique au Québec. Dans G. Felouzis, B. Fouquet-Chauprade et S. Revaz (dir.), *Comment réformer l'école? Les politiques éducatives au prisme de l'action publique*. Presses universitaires de Rennes.
- Wentzel, B. (2022). La professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse : approche critique du développement institutionnel des hautes écoles pédagogiques, dans J.-F. Marcel, M. Tardif et T. Piot (dir.), *Trente ans de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 193-210). Presses Universitaires du Midi.
- Wentzel, B. (2013). Attractivité de la profession enseignante : perspective internationale. *Enjeux pédagogiques*, 22, 17-20. (<https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/5909.pdf>)
- Wentzel, B., Sarbach, L. et Aschilier, H. (2022). *Dispositif de Suivi scientifique du Konzept Partnerschulen (2019-2020)*. Haute école pédagogique Valais (rapport interne, non publié).
- Wentzel, B. et Pasche Gossin, F. (2020). Entre l'analyse et l'évaluation d'un dispositif de formation des enseignants : une continuité possible dans l'aide à la décision. *Recherche & formation*, 93, 51-66. (<https://journals.openedition.org/rechercheformation/6003>)

Annexe 1

Le corpus des données documentaires

Corpus de données documentaires
Programme de travail EDK (CDIP) 2008–2014 + versions actualisées chaque année de 2009 à 2014, adopté par l'Assemblée plénière le 12 juin 2008
Programme de travail EDK (CDIP) 2015–2019, adopté par l'Assemblée plénière le 18 juin 2015
Communiqué de presse EDK (CDIP) du 11 novembre 2010 « Un raccourci pour passer de l'enseignement primaire au secondaire I »
Communiqué de presse EDK (CDIP) du 15 septembre 2011 « Possibilités de reconversion dans l'enseignement : procédure d'audition lancée »
Communiqué de presse du 05 juillet 2012 « Reconversion dans l'enseignement »
Communiqué de presse du 05 juillet 2012 « Reconversion dans l'enseignement : règles communes fixées par la CDIP »
Décision du comité de la CDIP du 8 septembre 2011 « Besoin accru d'enseignants – mesures de la CDIP dans le domaine de la reconnaissance des diplômes : ouverture de la procédure d'audition »
Décision du comité de la CDIP du 26 janvier 2023 « Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité; abaissement de l'âge minimal pour la reconversion dans l'enseignement; ouverture d'une procédure d'audition »
Rapport de la procédure d'audition (archives des consultations de la CDIP) 16 septembre 2011–16 décembre 2011 Reconversion dans l'enseignement : modification des règlements de reconnaissance préscolaire / primaire et secondaire I
Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999 + versions modifiées
Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I du 26 août 1999
Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement du degré primaire, du degré secondaire I et pour les écoles de maturité du 28 mars 2019
Accord des membres de la Chambre HEP swissuniversities relatif à la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) du 1 ^{er} novembre 2014
Accord des membres de la Chambre HEP swissuniversities concernant l'harmonisation de l'admission sur dossier (ASD), version du 11 mars 2020
Directive commune portant sur la procédure régionale de validation des acquis de l'expérience (VAE) Avenant à la convention de coopération entre les HEP Bejune, Fribourg, Valais et Vaud, le CERF (UNIFR) et l'IUFE (UNIGE), version du 1 ^{er} octobre 2018
Directive commune portant sur la procédure régionale d'admission sur dossier Avenant à la convention de coopération entre les HEP Bejune, Fribourg, Valais et Vaud, le CERF (UNIFR) et l'IUFE (UNIGE), version du 14 octobre 2019
Stratégie 2017–2020 de la Chambre HEP de Swissuniversities, version du 1 ^{er} février 2017
Stratégie 2021–2024 de la Chambre HEP de Swissuniversities, version du 4 juin 2020
Options de carrière pour les enseignantes et les enseignants de la chambre des HEP de Swissuniversities, version de 2018.

Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale : le cas d'une région éloignée du Québec

Attracting and retaining future teachers in initial training programs: The case of a remote region of Quebec

Atraer y retener a los futuros maestros y maestras en los programas de formación inicial: el caso de las regiones remotas de Quebec

Geneviève Sirois, Aline Niyubahwe et Réal Bergeron

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097032ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097032ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sirois, G., Niyubahwe, A. & 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).
<https://doi.org/10.7202/1097032ar>

Résumé de l'article

Certaines régions du Québec sont particulièrement touchées par les difficultés liées à l'attraction, au recrutement et à la rétention du personnel enseignant, notamment l'Abitibi-Témiscamingue. Plusieurs causes peuvent expliquer cette pénurie, dont une diminution de la clientèle étudiante observée partout au Québec entre 2015 et 2019 dans les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire. C'est dans ce contexte qu'a émergé un projet de recherche visant notamment à déterminer les facteurs susceptibles d'attirer et de retenir les futurs enseignantes et enseignants dans les programmes de formation à l'enseignement. Pour documenter ce phénomène, nous avons mobilisé deux cadres de référence : les déterminants du choix de carrière dans la profession enseignante et les variables susceptibles d'influencer l'abandon ou la persévérance dans les études universitaires. Un questionnaire ciblant les étudiantes et étudiants du cégep et de l'université a permis de recueillir des données sur les éléments susceptibles d'influencer leur décision de s'inscrire en formation initiale; des entrevues réalisées avec différentes personnes impliquées dans la formation du futur personnel enseignant permettent de mieux comprendre les motivations des étudiantes et étudiants à choisir ce domaine d'études, mais également les difficultés qu'ils éprouvent et ce qui les incite à poursuivre leur formation.

Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale : le cas d'une région éloignée du Québec

Attracting and retaining future teachers in initial training programs: The case of a remote region of Quebec

Atraer y retener a los futuros maestros y maestras en los programas de formación inicial: el caso de las regiones remotas de Quebec

Geneviève SIROIS

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Aline NIYUBAHWE

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Réal BERGERON

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Résumé

Certaines régions du Québec sont particulièrement touchées par les difficultés liées à l'attraction, au recrutement et à la rétention du personnel enseignant, notamment l'Abitibi-Témiscamingue. Plusieurs causes peuvent expliquer cette pénurie, dont une diminution de la clientèle étudiante observée partout au Québec entre 2015 et 2019 dans les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire. C'est dans ce contexte qu'a émergé un projet de recherche visant notamment à déterminer les facteurs susceptibles d'attirer et de retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation à l'enseignement. Pour documenter ce phénomène, nous avons mobilisé deux cadres de référence : les déterminants du choix de carrière dans la profession enseignante et les variables susceptibles d'influencer l'abandon ou la persévérance dans les études universitaires. Un questionnaire ciblant les étudiantes et étudiants du cégep et de l'université a permis de recueillir des données sur les éléments susceptibles d'influencer leur décision de s'inscrire en formation initiale; des entrevues réalisées avec différentes personnes impliquées dans la formation du futur personnel enseignant permettent de mieux comprendre les motivations des étudiantes et étudiants à choisir ce domaine d'études, mais également les difficultés qu'ils éprouvent et ce qui les incite à poursuivre leur formation.

Abstract

Certain regions of Quebec are particularly affected by problems related to attracting, recruiting and retaining teachers, notably Abitibi-Témiscamingue. Several causes may explain this shortage, including a decrease in the student population observed throughout Quebec between 2015 and 2019 in preschool, elementary and secondary education training programs. In this context, a research project emerged that was aimed in particular at determining the factors likely to attract and retain future teachers in education training programs. To document this phenomenon, we used two frames of reference: determinants of career choice in the teaching profession, and the variables likely to influence abandoning or persevering with their university studies. A questionnaire targeting CEGEP and university students made it possible to collect data on the elements likely to influence their decision to enrol in initial training; interviews conducted with various individuals involved in training future teachers allowed us to better understand the motivations of students to choose this field of study, but also the difficulties they experienced and what motivated them to continue their training.

Resumen

Ciertas regiones de Quebec han sido particularmente afectadas por las dificultades relacionadas con la atracción, la contratación y la retención del personal docente, muy particularmente, la Abitibi-Témiscamingue. Varias razones pueden explicar esta escasez, entre ellas una disminución de la clientela estudiante que se ha observado en todo Quebec entre 2015 y 2019, en los programas de formación para la educación preescolar y la enseñanza primaria y secundaria. Es en este contexto que surge un proyecto de investigación netamente dirigido hacia la determinación de factores susceptibles de atraer y retener a los futuros docentes en los programas de formación para la enseñanza. Para documentar dicho fenómeno, hemos empleado dos cuadros de referencia: los determinantes de la elección de carrera en la profesión docente y las variables susceptibles de influir el abandono o la perseverancia en los estudios universitarios. Un cuestionario dirigido a los estudiantes de preparatoria y de la universidad permitió recoger datos sobre los elementos susceptibles de influir en su decisión de inscribirse en formación inicial; las entrevistas realizadas con las diferentes personas implicadas en la formación del futuro personal docente permiten comprender más cabalmente las motivaciones de los estudiantes en la elección de ese campo de estudios.

LES PÉNURIES DE PERSONNEL ENSEIGNANT ET DE FUTURES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS AU QUÉBEC

Au Québec, où la gestion du personnel enseignant est en grande partie décentralisée au niveau local, les centres de services scolaires font état de difficultés sans précédent pour recruter du personnel enseignant ainsi que du personnel suppléant à temps plein et à temps partiel. Le phénomène de pénurie de personnel enseignant au Québec n'est pas récent (Tardif, 2013), mais la crise actuelle semble la plus importante en intensité et en complexité. Plusieurs variables tendent également à montrer que les besoins vont s'accroître dans le futur.

Les facteurs liés à l'offre et à la demande

La pénurie d'enseignantes et d'enseignants observée actuellement au Québec est associée à différents facteurs qui tendent à augmenter la demande de personnel. Il s'agit principalement de la hausse des effectifs scolaires de 4,7 % prévue pour 2024-2025, ce qui correspond à 44 565 élèves de plus (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). D'autres facteurs, comme la création de nouvelles classes de maternelle 4 ans à temps plein (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019), l'attrition du personnel enseignant à différents moments de sa carrière et les départs à la retraite, lesquels tendent à augmenter depuis 2012-2013 (Ministère de l'Éducation, 2020), font appel à l'embauche d'un nombre accru de nouveaux membres du personnel enseignant.

Plusieurs universités font état d'une stagnation ou d'une diminution des effectifs en formation des maîtres (Ministère de l'Éducation, 2021), mettant ainsi en évidence le faible attrait pour la profession (Mukamurera et Balleux, 2013). L'Organisation de coopération et de développement économiques (2018) a d'ailleurs noté le fait qu'en 2015, moins de 1,1 % des jeunes Canadiens et Canadiennes souhaitent exercer la profession enseignante plus tard (par rapport à une moyenne de 5,5 % dans les pays représentés par cette organisation), alors que cette proportion était de 4,7 % en 2006. Cela illustre un changement significatif dans l'attractivité pour la profession. Ainsi, le Canada est l'un des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques où l'intérêt des jeunes à l'égard de la profession enseignante est le plus faible.

Au Québec, les données publiques récentes montrent une légère diminution du nombre d'inscriptions à la formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au cours des années 2016-2017 et 2017-2018; toutefois, les variations observées sont, pour l'ensemble des universités, plutôt stables. On parle donc d'une stagnation du nombre d'inscriptions et d'une stabilité du nombre de diplômés et diplômées (Ministère de l'Éducation, 2021).

Quant aux programmes en enseignement secondaire, nous observons une diminution de 25,7 % des inscriptions en 2017-2018, comparativement à 2009-2010, tandis qu'une hausse est constatée à partir de 2018-2019 (Ministère de l'Éducation, 2021). Le nombre d'inscriptions observé a diminué par rapport à celui de 2009-2010. Concernant le nombre de diplômés et diplômées, des variations sont également observées, mais celui-ci reste plutôt stable (une moyenne annuelle de 824 entre 2008-2009 et 2017-2018). Soulignons que la diminution est plus perceptible dans la concentration mathématique. Le manque d'attrait pour cette discipline est d'ailleurs pointé du doigt par les représentants des universités depuis plusieurs années (Ministère de l'Éducation, 2021).

En plus des difficultés d'attraction vers les programmes en formation initiale (Ministère de l'Éducation, 2021), les données statistiques des universités mettent en évidence des enjeux associés à la rétention. Ainsi, selon le réseau de l'Université du Québec (2021), une étudiante ou un étudiant sur deux obtient son diplôme après quatre ans, soit la durée prévue des études. Environ 25 % termineront leur programme au-delà des quatre années, tandis que 25 % n'auront pas obtenu leur diplôme après six ans.

Des enjeux particuliers dans une région éloignée du Québec

Bien que le problème de pénurie du personnel enseignant affecte tous les centres de services scolaires québécois, la région de l'Abitibi-Témiscamingue est particulièrement touchée par les problématiques d'attraction, de recrutement et de rétention de personnel enseignant en raison des particularités du marché de l'emploi. Les partenaires engagés dans le Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants¹ font également état d'un manque criant de personnel enseignant dans tous les centres de services scolaires, notamment en raison de la diminution du nombre d'inscriptions en formation initiale à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, particulièrement au secondaire. La région de l'Abitibi-Témiscamingue se caractérise par le contexte de plein emploi et un marché du travail très concurrentiel marqué par l'industrie minière et forestière, mais aussi par la vastitude de son territoire, son isolement et la faible densité de la population. Cette université régionale est d'ailleurs celle qui accueille le moins d'étudiantes et étudiants dans ses programmes de formation à l'enseignement parmi toutes les universités québécoises francophones. Elle est la seule université pour laquelle moins de 100 brevets par année ont été délivrés aux diplômés et diplômées depuis 2011-2012 (Ministère de l'Éducation, 2020).

Selon les données de l'université², la diminution des inscriptions en formation initiale se poursuit tandis que les difficultés de rétention persistent. Près de 30 % des étudiantes et étudiants quittent le programme de formation au terme de la première année; en moyenne, 43 % des étudiantes et étudiants quitteront le programme au cours des quatre premières années. Ainsi, la moyenne de personnes diplômées à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue semble plus basse que la moyenne générale des universités québécoises.

C'est pour faire face à ces défis particulièrement importants dans ces régions qu'un projet de recherche collaborative impliquant tous les partenaires du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants a émergé pour trouver des solutions à la pénurie de personnel enseignant. Ainsi, l'attraction d'un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants et leur rétention jusqu'à la diplomation sont des pistes de solution pertinentes pour combler une partie des besoins croissants de personnel enseignant qualifié. Cet article porte donc sur cette question spécifique : quels sont les facteurs susceptibles de favoriser l'attraction et la rétention des futures enseignantes et futurs enseignants dans les programmes de formation à l'enseignement?

Dans le cadre de cette étude, nous avons mobilisé la littérature scientifique s'intéressant aux déterminants du choix de carrière dans la profession enseignante et celle portant sur les variables susceptibles d'influencer l'abandon ou la persévérance dans les études universitaires.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les déterminants du choix de la profession enseignante

Le concept d'attraction dans la profession enseignante fait référence à une série de décisions qui structurent le comportement des individus, notamment suivre une formation à l'enseignement, entrer dans la profession à l'issue de la formation et rester dans l'enseignement (Organisation de coopération et de développement économiques, 2005).

La recherche scientifique aborde cette question principalement sous l'angle des motivations à devenir enseignante ou enseignant. Selon plusieurs recherches (Berger et D'Ascoli, 2011; Fray et Gore, 2018; Kyriacou et Coulthard, 2000; Tang et al., 2020), les motivations des personnes qui décident d'embrasser la profession sont de trois types : 1) les motivations altruistes, axées sur le fait de considérer l'enseignement comme un travail socialement utile et important, et le désir d'aider les enfants à réussir et la société à s'améliorer; 2) les motivations intrinsèques, liées à l'intérêt pour différents aspects de l'activité professionnelle elle-même, comme enseigner aux enfants, utiliser leurs connaissances de la matière et leur expertise; 3) les motivations extrinsèques, associées aux conditions d'exercice, aux vacances, au salaire, au prestige de la profession.

Selon Berger et D'Ascoli (2011, p. 116), « la prééminence de ces motivations varie sensiblement en fonction des niveaux d'enseignement. Ce sont en effet les enseignantes et enseignants du primaire qui déclarent le plus largement une motivation altruiste ». Sur le plan de la motivation intrinsèque, certaines recherches ont notamment montré que le personnel enseignant du secondaire manifeste une très forte identification à sa discipline. Toujours selon ces auteurs, bien que les motivations extrinsèques semblent moins importantes dans le choix de la profession, il est possible que cela doive être mis en perspective avec le fait que ce type de motivation est socialement peu valorisé, particulièrement dans le cas de la profession enseignante, perçue comme une vocation.

Par ailleurs, Fray et Gore (2018) soutiennent que le style de vie hors travail (conciliation travail-famille, horaire flexible, vacances) et les conditions de travail (conditions et sécurité d'emploi, salaire, perspectives de carrière) qui sont associés à la motivation extrinsèque peuvent également exercer une certaine influence sur le choix de la profession.

Les déterminants de l'abandon et de la persévérance dans les études supérieures

Peu de recherches se sont intéressées à la rétention des étudiantes et étudiants, spécifiquement dans les programmes de formation à l'enseignement³; il est donc nécessaire de mobiliser les écrits au sujet des déterminants de l'abandon et de la persévérance dans les études supérieures.

Selon Sauvé et al. (2007) et Fontaine et Peters (2012), l'abandon pourrait être défini comme le départ volontaire ou involontaire de l'université sans diplôme, et la persévérance, comme la poursuite sans interruption d'un programme jusqu'à l'obtention du diplôme. Les facteurs associés à la persévérance scolaire peuvent être considérés sous trois angles : l'individu, l'établissement et la relation étudiante/étudiant-établissement (Fontaine et Peters, 2012).

Du point de vue des facteurs liés aux individus, des recherches récentes suggèrent l'importance de l'engagement de ces derniers dans leur programme d'études, particulièrement au cours de la première année; cet engagement serait étroitement associé à leur intégration sociale et scolaire (Tinto, 2006). C'est ce qu'observent Fontaine et Peters dans le cas du Québec :

[...] les étudiants qui abandonnent leurs études le font généralement lors de la première année du premier cycle universitaire, dans une proportion de 50 %, et la réussite scolaire au premier trimestre a un rôle déterminant sur le reste des études. De plus, les étudiants qui sont incertains quant à leurs intentions professionnelles sont plus enclins à abandonner leurs études de même que ceux qui travaillent plus de 15 heures par semaine

Fontaine et Peters, 2012, p. 42

D'autres facteurs influençant la rétention des étudiantes et étudiants en formation sont plutôt associés à l'établissement. Les travaux de Yorke et Thomas (2003) ont mis en évidence l'effet positif d'une approche centrée sur la personne :

Une approche centrée sur l'étudiant se caractérise par l'offre de diverses mesures visant à aider l'étudiant : un service d'aide dès le début des études pour les étudiants qui éprouvent des difficultés, du support pour la préparation à l'entrée à l'université, une organisation du curriculum qui réponde aux besoins des étudiants...

Fontaine et Peters, 2012, p. 37

Finalement, les recherches s'inscrivant dans une approche plus systémique pour étudier la rétention du point de vue de la relation étudiante/étudiant-établissement s'inspirent largement du modèle théorique de Tinto (1975) :

Ce modèle postule que les étudiants amorcent leurs études universitaires différemment selon leur bagage familial, leurs habiletés académiques, leurs intentions et leurs objectifs en regard de leur formation universitaire. C'est l'adéquation entre le bagage de l'étudiant et l'environnement universitaire qui aurait un effet déterminant sur la décision des étudiants de poursuivre ou non leurs études.

Fontaine et Peters, 2012, p. 38

Comme le résumait Sauvé et al. (2007), la décision d'une étudiante ou d'un étudiant d'interrompre ou de poursuivre ses études ne peut donc pas être associée à un seul facteur.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette étude collaborative    caractère exploratoire, nous avons choisi de privilégier une étude de cas restreinte géographiquement afin de préserver les liens étroits entre notre objet et son contexte local, mais également dans le but d'examiner les enjeux sous le plus grand nombre d'aspects possible afin de bien les comprendre (Van der Maren, 1996). La réalisation de notre recherche s'est appuyée sur deux collectes de données distinctes : un questionnaire et des entretiens qualitatifs semi-dirigés.

Dans un premier temps, un questionnaire ciblant l'ensemble des étudiantes et étudiants du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a permis de recueillir des données sur les éléments les plus susceptibles d'influencer leurs décisions de s'inscrire en formation initiale. Le questionnaire a été diffusé par l'entremise des services des communications des deux établissements directement par courriel ainsi qu'au moyen des réseaux

sociaux. Nous avons questionné des personnes inscrites dans un programme de formation à l'enseignement et d'autres dans un autre type de programme afin de comprendre ce qui a influencé le choix d'inscription. En parallèle, nous avons souhaité innover par rapport aux recherches dans le domaine et nous nous sommes intéressés : 1) aux étudiantes et étudiants du cégep n'ayant pas fait le choix des études en enseignement, pour mieux déterminer les éléments susceptibles d'influencer leur choix de programme universitaire; 2) aux étudiantes et étudiants universitaires qui étudient dans d'autres programmes d'études et qui n'ont donc pas fait le choix des études en enseignement, pour déterminer les éléments qui auraient pu influencer leur décision en ce sens. Le questionnaire a été distribué en ligne d'octobre à décembre 2018 et a permis de recueillir les réponses de 221 étudiantes et étudiants (50 du cégep, 79 à la formation initiale en enseignement et 92 d'autres programmes offerts).

Dans un deuxième temps, 14 entretiens semi-structurés ont été réalisés, entre décembre 2018 et avril 2019, auprès de sept étudiantes et étudiante en formation à l'enseignement (les caractéristiques plus précises sont présentées dans le tableau 1), cinq membres du corps professoral en formation des maîtres et deux conseillers en orientation du cégep.

Tableau 1

Programme d'études des personnes interviewées

Programmes d'études		Nombre de personnes interviewées
Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire		2
Baccalauréat en enseignement au secondaire	Profil français	2
	Profil mathématique	1
	Profil univers social	2
Total		7

Ces entretiens visaient à assurer une compréhension fine des enjeux associés à l'attraction dans les programmes de formation, aux difficultés vécues par les étudiantes et étudiants, et aux facteurs pouvant influencer leur rétention dans le programme, mais également à faire émerger des pistes de solution pour les attirer et les retenir dans ces programmes. Sur le plan des solutions, les entrevues avec les conseillers en orientation ont été particulièrement éclairantes, puisqu'elles ont mis en évidence les questions et les principales inquiétudes des étudiantes et étudiants du cégep songeant à s'inscrire dans une formation en enseignement.

La stratégie d'analyse des données reposait sur une analyse quantitative de base permettant de produire des statistiques descriptives qui ont pu être étoffées par des analyses qualitatives thématiques réalisées à l'aide du logiciel NVivo 12.

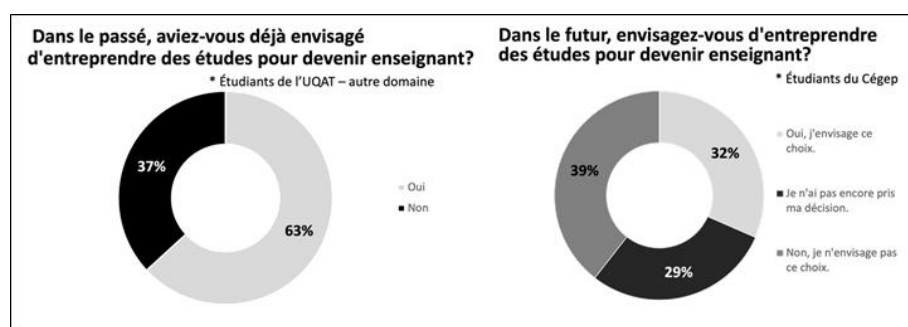
ATTIRER ET RETENIR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

L'attraction dans les programmes de formation initiale

Selon les données recueillies dans le questionnaire, 39 % des cégépiennes et cégépiens n'envisagent pas de s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement, contrairement à 32 % qui l'envisagent, et 29 % n'ont pas encore pris leur décision (figure 1). Quant aux étudiantes et étudiants de l'université, 63 % ont déjà envisagé d'entreprendre des études en enseignement. Ces résultats montrent qu'il existe un bassin important d'individus qui pensent ou ont déjà pensé devenir enseignantes ou enseignants, ce qui démontre un intérêt pour cette profession.

Figure 1

L'attractivité des programmes de formation à l'enseignement



Les entrevues soulèvent des pistes pour mieux comprendre les mobiles empêchant certaines personnes de choisir les programmes de formation en enseignement. Les conseillers et conseillères d'orientation du cégep signalent plusieurs inquiétudes soulevées par les étudiantes et étudiants envisageant de s'inscrire dans un tel programme, notamment des préoccupations à l'égard de la gestion de classe. D'autres présentent le profil relationnel que requiert la profession enseignante, mais doutent de leurs capacités à gérer les comportements perturbateurs. Des questions sont aussi soulevées sur la réelle lourdeur de la tâche; des proches les invitent à y réfléchir avant de s'engager. Pour les personnes intéressées par l'enseignement secondaire, la probabilité d'enseigner une matière autre que leur spécialisation en inquiète plusieurs. Cette éventualité les préoccupe et tend à influencer leur choix de programme. Finalement, une autre préoccupation fréquemment citée concerne la volonté de travailler à proximité de leur résidence. Les conseillers et conseillères en orientation mentionnent qu'il existe une tendance chez les étudiantes et étudiants de la région à choisir un programme qui leur permet de demeurer dans leur ville d'origine. Ces individus s'informent donc de la possibilité de choisir leur lieu de stage et de travail. Évidemment, le fait que l'attribution des postes soit faite en fonction de l'ancienneté et de la disponibilité des postes et des contrats en contrarie plusieurs.

Sur le plan du marché du travail, plusieurs personnes interviewées soulignent le peu d'attractivité de la profession pour les hommes, surtout dans un contexte d'emploi centré sur les mines, qui demande peu de formation et propose des conditions de travail très intéressantes. Les salaires proposés au personnel enseignant sont jugés peu attractifs, d'autant plus qu'en contexte de grave pénurie de main-d'œuvre, une panoplie d'emplois bien rémunérés s'offre à eux dans plusieurs autres domaines. Le salaire est également mis en perspective avec les conditions d'emploi plus globales, comme le souligne une étudiante en éducation au préscolaire et en enseignement primaire :

Moi, je suis tous les jours en train de dire à mon conjoint : j'ai plus de dettes étudiantes que toi, mais tu fais déjà deux fois mon salaire. Lui, y a juste un [diplôme du] cégep. [...] non seulement on est payés peu, mais on est payés pour beaucoup moins d'heures que ce qu'on fait dans une semaine. On dit souvent que tout travail mérite un salaire, mais c'est pas vrai que dans le temps qui nous est attribué, on est capable de planifier, corriger, régler les situations de crise...

Finalement, plusieurs ont souligné l'incidence des discours négatifs sur la profession enseignante. L'image de la profession enseignante est négative, particulièrement celle véhiculée par les médias, mais également par certaines enseignantes et certains enseignants. Les bons côtés du travail enseignant font rarement la manchette, et les revendications syndicales présentent souvent les facettes négatives de la profession. Aussi, le fait que le public pense que la profession ne nécessite aucune expertise ne contribue pas à l'attrait dans la profession. Comme le souligne cette étudiante de 4^e année :

Ils [ne] réalisent pas que c'est... On est bachelier. Y'en a même qui ont des maîtrises, des doctorats. C'est poussé comme études. J pense qu'y comprennent pas. C'est des études supérieures, là. On ne parle pas de juste garder des enfants. Pis même à ça, garder des enfants aussi, c'est un gros métier. Mais, non, j pense, c'est ça. Beaucoup de manque d'information.

Le questionnaire comprenait également des questions sur les éléments susceptibles de favoriser l'attraction vers les programmes de formation initiale. Plus spécifiquement, la question suivante a été posée : dans quelle mesure les éléments suivants auraient-ils pu vous convaincre d'entreprendre des études en enseignement? Le tableau 2 présente les éléments identifiés comme ayant *beaucoup d'importance* par les répondants.

Tableau 2

Éléments susceptibles d'influencer positivement l'attraction dans les programmes de formation initiale

	Étudiantes et étudiants du cégep	Étudiantes et étudiants de l'université - Autres programmes
Des conditions d'entrée plus flexibles	31,6 %	28,9 %
L'accès à une formation accélérée en pédagogie pour les détenteurs d'une formation disciplinaire pertinente	50 %	53,9 %
Une formation continue obligatoire après la formation initiale	23,7 %	26,3 %
Des stages rémunérés	84,2 %	67,1 %
Des bourses substantielles	71,1 %	51,3 %
Une promesse d'embauche à la fin de la formation	86,8 %	67,1 %
Un accès plus facile à des postes permanents	89,5 %	78,9 %
De meilleures perspectives d'avancement professionnel	81,6 %	67,1 %
De meilleures conditions de travail	78,9 %	69,7 %
Un meilleur salaire	81,6 %	68,0 %
Une meilleure image de la profession enseignante	52,6 %	47,4 %
La création d'un ordre professionnel	51,4 %	32,9 %

Certains éléments ressortent avec acuité : il s'agit de l'accès plus facile à des postes permanents, des stages rémunérés, des bourses substantielles offertes, une promesse d'embauche à la fin de la formation, de meilleures perspectives d'avancement professionnel, un meilleur salaire et de meilleures conditions de travail. Au contraire, le questionnaire met en évidence le fait qu'une majorité d'étudiantes et d'étudiants croient que des conditions d'entrée plus faciles dans la formation, une formation continue obligatoire après la formation initiale et la création d'un ordre professionnel auraient peu d'effet sur leur décision.

Dans le cadre des entretiens, plusieurs moyens ont été proposés par les personnes interviewées pour influencer positivement l'attraction dans la profession. Presque toutes soulignent l'importance de travailler sur l'image de la profession, notamment en mettant en valeur les aspects positifs : le travail d'équipe, le côté « humain » de la profession, la motivation associée à la progression des élèves, les avantages liés aux horaires de travail. Par exemple, une professeure de l'université souligne :

Moi, je pense que ce qui contribue à les attirer dans la profession, c'est le fait que euh... l'enseignement est une profession qui est fondée essentiellement sur la communication puis la culture. Puis, c'est ce qui allume, je dirais, ce qui motive la plupart des jeunes qui se dirigent en formation à l'enseignement, d'abord le goût de communiquer, le goût de transmettre sa culture, ses passions, de faire apprendre aux élèves, de... d'allumer des étincelles, autrement dit, de... de provoquer des passions pour le sport, pour la lecture, pour l'écriture, pour les sciences, pour les mathématiques, ça, c'est... c'est les éléments forts de la profession enseignante.

Pour ce faire, plusieurs suggèrent d'organiser des campagnes de valorisation afin d'intéresser les jeunes à la profession et ainsi élargir le bassin de candidatures. On souligne également l'importance d'intervenir auprès des jeunes du secondaire en invitant le personnel enseignant à parler positivement de la profession et d'offrir des stages exploratoires dans les écoles pour les étudiantes et étudiants du cégep. Finalement, plusieurs suggèrent de diversifier le recrutement en ciblant des candidats et candidates de l'étranger ainsi que des adultes susceptibles d'être intéressés par l'enseignement comme deuxième carrière.

Il apparaît important de bonifier les programmes afin qu'ils répondent aux réalités du terrain. Par exemple, un professeur de l'université mentionne :

On est toujours dans la tension théorie-pratique, on en convient, mais je pense qu'on doit continuer de faire des efforts [...] pour que l'écart soit moins grand entre la théorie et la pratique. Moi, je pense que ça, ça pourrait être un élément attractif.

Plusieurs ont mis de l'avant les besoins de formation auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage. D'autres ont souligné la pertinence des nouvelles modalités de formation telle la formation à temps partiel et en milieu de travail pour attirer des personnes candidates à la profession.

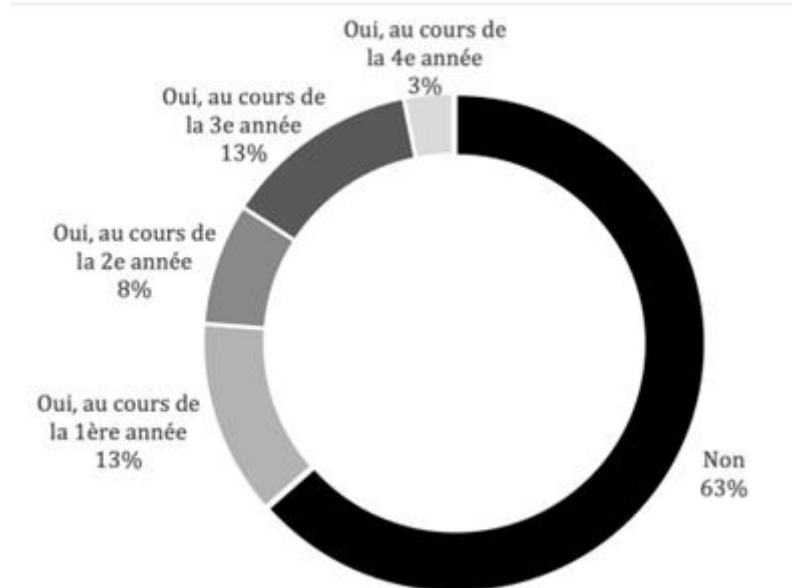
Finalement, les aspects financiers ont été abordés par plusieurs interviewés. L'idée de proposer une aide financière plus avantageuse pour faciliter la conciliation travail-études-famille et d'offrir des crédits d'impôt pour les frais d'inscription semble particulièrement pertinente. Dans un contexte local marqué par une forte pénurie de logements, l'accès plus facile à des logements abordables est aussi un enjeu. De nombreux étudiants et étudiantes soulignent enfin la pertinence d'un élargissement de l'offre de stages rémunérés⁴.

La rétention dans les programmes de formation initiale

Dans le cadre du sondage, nous avons interrogé les étudiantes et étudiants actifs dans les différents programmes de formation initiale afin de savoir s'ils avaient déjà pensé quitter leur programme d'études. Selon nos résultats, 36,5 % d'entre eux y ont déjà songé (figure 2). Deux moments semblent particulièrement critiques dans leur réflexion, soit la première et la troisième année de formation.

Figure 2

Intention de quitter le programme d'études chez les étudiantes et étudiants en formation initiale (%)



La raison la plus souvent invoquée est celle de la réorientation de carrière. Celle-ci peut être due au fait que la personne découvre, lors du stage, que son rêve ne correspond pas à la réalité du terrain, comme le souligne cette étudiante : « Quand on arrive en stage, des fois, ils voient la réalité d'un autre oeil. On ne s'attend pas à ça. Certains se disent : "Ah non, je ne suis pas prêt à faire ça." » Le test de certification en français écrit pour l'enseignement peut être un obstacle à la poursuite des études en enseignement ou susciter des remises en question : « Je l'ai coulé une fois pis ça me fait tout le temps me demander : "Est-ce que c'est vraiment ma branche?" »

La plupart des répondantes et répondants trouvent qu'avec le temps, il devient difficile de concilier exigences des cours, préparation des stages et travail rémunéré. D'autres considèrent le programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire peu adapté pour les hommes, ce qui nuirait grandement à leur rétention dans ce programme à forte majorité féminine. Selon leurs dires, il faut être à l'écoute et capable de s'adapter pour répondre à leurs besoins afin d'attirer et de retenir davantage d'enseignants masculins à l'enseignement primaire.

Quant aux éléments susceptibles d'influencer positivement la rétention des étudiantes et étudiants dans les programmes, les membres du corps professoral soulignent la souplesse dans la reconnaissance des cours et des acquis, la variété de ressources impliquées dans leur cheminement et les évaluations en tenant compte des stages pour éviter la surcharge de travail.

Plusieurs étudiantes et étudiants mentionnent dans les entretiens qu'un système de mentorat dès la première année par des étudiantes et étudiants-mentors plus avancés permettrait de les soutenir et de les maintenir en formation. Finalement, dans un contexte de pénurie de personnel où

plusieurs se retrouvent à faire de la suppléance dès la première année de formation, la nécessité d'adapter les modalités de la formation en fonction de cette réalité est souhaitée par la majorité.

Les stages rémunérés, pertinents et accessibles seraient également susceptibles d'influencer la rétention des étudiantes et étudiants. Ainsi, il serait prioritaire de s'assurer que les stagiaires n'ont pas à travailler pour subvenir à leurs besoins pendant les stages, et qu'ils ont tous accès à un milieu de stage adapté qui se situe à une distance raisonnable de leur lieu de résidence. Cela est particulièrement pertinent dans le contexte régional où les distances sont de plus de 100 km entre les principales villes.

DISCUSSION CONCLUSIVE

Notre étude visait à répondre à la question de recherche suivante : quels sont les facteurs susceptibles de favoriser l'attraction et la rétention des futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation à l'enseignement? À la lumière des résultats présentés, certains constats émergent. Bien qu'ils soient étroitement liés au contexte particulier de la recherche (une région éloignée), ces constats peuvent fournir des pistes intéressantes de recherche et de réflexion pour comprendre le phénomène à l'échelle de la province.

Tout d'abord, l'attraction des futures enseignantes et futurs enseignants semble étroitement liée à l'image de la profession, souvent perçue comme négative, tant sur le plan de la tâche que des conditions de travail. Comme l'explique Maroy (2008) dans une étude menée en Belgique, la perte d'attractivité de la profession enseignante est associée à une perte de prestige social de la profession, mais également à la dégradation des conditions d'emploi et à l'évolution de la nature même du travail enseignant. Nos entretiens ont bien mis en évidence l'influence de ces mêmes éléments.

Dans les entretiens, plusieurs ont mis en lumière le rôle du personnel enseignant dans la construction de cette image négative de la profession, ce qui concorde avec les résultats de certaines enquêtes :

D'après les enquêtes menées dans un certain nombre de pays, l'image de soi des enseignants est relativement mauvaise et, en fait, plus mauvaise que l'opinion que le grand public se fait de la valeur de leur travail. Les modèles de comportement des enseignants auront vraisemblablement une grande influence sur l'intérêt que les jeunes manifesteront pour ce métier

Organisation de coopération et de développement économiques, 2005,
p. 95

L'image négative de la profession est susceptible d'influencer directement les motivations intrinsèques des personnes potentiellement intéressées par l'enseignement. Dans notre étude, ce type de motivation apparaît déterminant dans le choix de la profession, à l'instar des résultats de recherche de D'Ascoli et Berger (2013). Les motivations intrinsèques sont sujettes à faire l'objet d'un arbitrage alors que l'enseignement pourrait représenter un choix par défaut, permettant à certaines personnes d'évoluer dans un emploi en lien avec des domaines d'intérêt en particulier; par attrait pour la discipline, l'amour des enfants, la volonté de transmettre leur passion, etc. (Berger et D'Ascoli, 2011). Toutefois, l'image négative de la profession est susceptible d'influer sur cet arbitrage en influençant les jeunes à se tourner vers d'autres professions jugées moins difficiles et proposant de meilleures conditions.

À cet effet, nos résultats ont montré l'incidence potentiellement positive sur l'attraction de différents éléments pouvant être associés à la motivation extrinsèque (Berger et D'Ascoli, 2011), notamment l'accès plus facile à des postes permanents, des stages rémunérés, des bourses substantielles, une promesse d'embauche à la fin de la formation, des meilleures perspectives d'avancement professionnel et un meilleur salaire. Ces éléments sont essentiellement associés aux conditions d'exercice et à la rémunération pendant la formation et durant la période d'insertion professionnelle. Il est donc possible que des leviers permettant d'influencer la motivation extrinsèque puissent contrer les effets négatifs de l'image de la profession sur les motivations intrinsèques des personnes envisageant une carrière dans l'enseignement, voire contribuer à influencer positivement cette image de la profession.

Il s'avère également important de s'assurer que les jeunes reçoivent des informations justes et pertinentes sur les différentes conditions de travail associées à la profession, ainsi que sur les règles qui régissent le recrutement, l'affectation et la mobilité. Cela pourrait permettre d'agir à la fois sur l'attraction en mettant en évidence les aspects positifs de la profession enseignante, mais aussi sur la rétention en renforçant l'assurance du choix de carrière avant même l'entrée dans les programmes de formation. On l'a vu : l'incertitude associée à l'intention professionnelle influence négativement l'abandon des étudiantes et étudiants en cours d'études (Fontaine et Peters, 2012).

Par ailleurs, la valorisation de la profession enseignante apparaît comme un moyen permettant d'agir sur la motivation intrinsèque des jeunes face à une carrière dans l'enseignement, mais également de diversifier le bassin des candidates et candidats potentiels. Comment redorer cette image du métier? L'Organisation de coopération et de développement économiques (2018, p. 34) suggère quelques pistes d'action :

Des campagnes médiatiques visant à rehausser l'image de la profession en soulignant l'importance qu'elle revêt pour la nation, sa technicité et sa complexité, et la stimulation intellectuelle qu'elle peut générer peuvent également aider [à renforcer l'attractivité de la profession]. Les pays qui souhaitent élargir l'éventail des antécédents et des expériences des enseignants pourraient se concentrer sur la promotion des avantages d'une carrière d'enseignant auprès des groupes sous-représentés dans le corps enseignant, tels que les hommes et les personnes issues de minorités⁵.

La pertinence de mettre des enseignantes et des enseignants au premier plan de ces campagnes de valorisation a été discutée par plusieurs intervenants dans le cadre de nos entretiens; cette piste peut avoir une influence sur l'intérêt des jeunes à l'égard du métier (Organisation de coopération et de développement économiques, 2005).

En ce qui concerne la rétention en cours de formation, deux moments semblent particulièrement critiques dans les intentions de quitter le programme : la première et la troisième année de formation. Selon les statistiques et les intervenants et intervenantes de l'Université rencontrés, beaucoup quittent effectivement le programme après leur premier stage, quand ils se rendent compte de la réalité du terrain et de la lourdeur de la tâche, ce qui touche directement leur motivation intrinsèque à l'égard de la profession.

Les stages sont donc une étape cruciale dans la persévérance ou l'abandon des études en enseignement, et plusieurs personnes interviewées ont mentionné la grande pertinence de mettre en place des systèmes d'accompagnement par les pairs au sein des programmes de formation. Selon Lebel et al. (2012), qui se sont intéressés aux stagiaires en difficulté dans les programmes de formation initiale, il est commun d'observer chez ceux-ci une faible confiance en eux et une difficulté à transférer les acquis de la formation initiale dans la pratique. De plus, le développement de stratégies d'apprentissage et de gestion efficace des ressources joue un rôle sur le plan de la réussite scolaire. Parallèlement, la mise en place de tels systèmes d'accompagnement permettrait d'intervenir sur l'engagement dans les études, particulièrement au cours de la

première année. Comme l'indique Tinto (2006), l'engagement serait étroitement associé à l'intégration sociale et scolaire. Certaines caractéristiques du milieu seraient susceptibles d'avoir des effets positifs sur la rétention des étudiantes et étudiants, particulièrement au cours de leur première année d'études. En lien avec l'approche privilégiée par Yorke et Thomas (2003), une approche centrée sur des mesures d'aide en début de formation pour les individus en difficulté serait susceptible d'influencer positivement la persévérance : l'accompagnement et le mentorat par les pairs, le soutien pour l'accès à des logements ainsi que l'organisation d'un curriculum et de stages tenant compte des besoins et des réalités des étudiantes et étudiants.

Pour intervenir à la fois sur l'attraction et la rétention des futures enseignantes et futurs enseignants, nos résultats mettent non seulement de l'avant la flexibilité et l'adaptabilité de la formation offerte au regard des besoins des étudiantes et étudiants, mais également des conditions favorisant leurs apprentissages et le maintien de conditions de vie décentes. La tenue des stages en emploi est un bon exemple qui montre la capacité des universités à s'adapter aux besoins des milieux ainsi qu'aux besoins financiers des étudiantes et étudiants. À l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, il a été décidé, en concertation avec les centres de services scolaires, qu'il n'y aurait aucun cours les vendredis afin de permettre aux étudiantes et étudiants de faire de la suppléance dans les écoles. Les lieux de formation (université et stages) près de la résidence des étudiantes et étudiants semblent également avoir une incidence sur l'accès aux études supérieures. Ainsi, plus une personne habite loin de l'université, soit à plus de 40 km, plus cela tend à influencer l'accès et la poursuite des études (Frenette et Zeman, 2007). Des placements en stage à proximité du lieu de résidence des étudiantes et étudiants seraient donc positifs sur leur rétention dans les programmes.

Enfin, l'élargissement des bassins naturels de candidats et de candidates semble particulièrement pertinent dans le contexte régional. Actuellement, de nouvelles offres de formation visent plus particulièrement le personnel enseignant non légalement qualifié ou des personnes qui détiennent des diplômes de premier cycle dans des disciplines enseignées au secondaire, notamment. Ces candidats et candidates sont généralement plus âgés, ont souvent des familles et travaillent à temps plein. Des stratégies visant à assurer leur rétention jusqu'à la fin de leurs études devront également être mises en place pour leur permettre de faire face aux défis bien particuliers qui se posent à eux.

Notes

[1] Le Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants (<https://www.grave-atnq.ca/>) regroupe des acteurs universitaires, du syndicat d'enseignantes et d'enseignants et des directions des ressources humaines des centres de services scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Il travaille à établir un diagnostic des réalités du milieu afin d'élaborer un plan d'action sur un horizon de trois à cinq ans, et ainsi développer et mettre en oeuvre des stratégies d'attraction et de rétention afin de répondre à la problématique de la pénurie de personnel enseignant. Les auteures et auteur de cet article sont membres de ce groupe, et les résultats présentés sont issus des travaux réalisés dans le cadre du diagnostic.

[2] Base de données PRISME, VPER, Université du Québec.

[3] Une des seules études sur le sujet dans le contexte québécois est celle de Tardif et Deschenaux (2014) qui porte sur le calcul des taux d'abandon des étudiantes et étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel. Toutefois, ces programmes sont très différents de

ceux qui préparent à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, puisqu'ils sont offerts en cours d'emploi, et à temps partiel, à des professionnels de métier qui sont généralement plus âgés.

[4] Depuis 2019, des bourses de soutien à la persévérance et à la réussite des stagiaires étaient octroyées par le ministère de l'Éducation, sous certaines conditions, pour le dernier stage obligatoire prévu dans la formation à l'enseignement. Un montant de 3 900 \$ était offert pour un stage de quatre mois. Depuis l'automne 2022, un nouveau programme de bourses a été mis en place pour plusieurs domaines d'études, notamment pour les étudiantes et étudiants en enseignement. Ceux-ci pourraient être admissibles à une bourse de 2 500 \$ après chaque session réussie à temps plein, pour un total de 20 000 \$ pour un programme de quatre ans.

[5] Traduction libre.

Bibliographie

- 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, 113-146. (<https://doi.org/10.4000/rfp.3113>)
- D'Ascoli, Y. et Berger, J.-L. (2013). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 1-33. (<https://doi.org/10.7202/1018455ar>)
- Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). De Boeck Supérieur.
- Fray, L. et Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>)
- Frenette, M. et Zeman, K. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents*. Statistique Canada. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11f0019m/11f0019m2007303-fra.pdf?st=fWy7PNkm>)
- Kyriacou, C. et Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. (<https://doi.org/10.1080/02607470050127036>)
- Lebel, C., Bélair, L. et Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches & éducatives*, (7), 55-68. (<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1374>)
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant : le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, (57), 23-38. (<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>)
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Demande d'accès à des documents administratifs 16310/20-128*. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2020-2021/20-128_Diffusion.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_AE.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Analyse d'impact réglementaire. Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. (<https://cutt.ly/WwFsM2X>)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Analyse des tendances démographiques*. (<http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/analyse-des-tendances-demographiques/>)
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57-70. (<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>)
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. (<https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>)
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J. et Castonguay, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final*. (http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-rapport_final_vf.pdf)
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., Li, D. D. Y. et Cheng, M. M. H. (2020). Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103180. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103180>)
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Deschenaux, F. (2014). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 131-154. (<https://doi.org/10.7202/1025775ar>)
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. (<https://doi.org/10.3102/00346543045001089>)
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. (<https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>)
- Université du Québec. (2021). *Taux de diplomation dans les programmes menant à un brevet d'enseignement, Université du Québec, cohortes d'automne 2011 à 2013* [ensemble de données inédites]. Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.
- Yorke, M. et Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74. (<https://doi.org/10.1080/13600800305737>)

La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement

French Second Language teacher retention in Canada: Beyond a Recruitment Strategy

La retención de maestros y maestras de francés lengua segunda en Canadá: más allá de una estrategia de reclutamiento

Meike Wernicke, Mimi Masson, Stéphanie Arnott, Josée Le Bouthillier et Paula Kristmanson

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097033ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097033ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J. & Kristmanson, P. (2022). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097033ar>

Résumé de l'article

Dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde au Canada, nous faisons face à une pénurie de longue date. Parmi d'autres études examinant le recrutement et la rétention du personnel enseignant, nous avons mené une étude pancanadienne afin de déterminer les exigences et les lacunes dans la formation initiale et continue en enseignement du français. Dans cet article, nous examinerons dans quelle mesure les composantes de cette formation favorisent ou entravent la rétention du personnel enseignant. Un aperçu des résultats met en relief une forte préoccupation de la part de toutes les personnes participantes par rapport à la rétention du personnel en enseignement du français, avec une attention particulière envers le mentorat. Ces constats divergent de la politique fédérale qui se limite strictement au recrutement, alors qu'un accent sur le mentorat, surtout sous forme de soutiens non officiels, est nécessaire dès le début de la formation initiale, ainsi que pendant la transition vers le milieu du travail et à travers celui-ci. Nous discuterons des enjeux qui découlent de ces résultats quant aux efforts en cours pour répondre à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants en français.

La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement

*French Second Language teacher retention in Canada:
Beyond a Recruitment Strategy*

*La retención de maestros y maestras de francés lengua
segunda en Canadá: más allá de una estrategia de
reclutamiento*

Meike WERNICKE

Université de la Colombie-Britannique, Colombie-Britannique, Canada

Mimi MASSON

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Stéphanie ARNOTT

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Josée LE BOUTHILLIER

Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Paula KRISTMANSON

Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Résumé

Dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde au Canada, nous faisons face à une pénurie de longue date. Parmi d'autres études examinant le recrutement et la rétention du personnel enseignant, nous avons mené une étude pancanadienne afin de déterminer les exigences et les lacunes dans la formation initiale et continue en enseignement du français. Dans cet article, nous examinerons dans quelle mesure les composantes de cette formation favorisent ou entravent la rétention du personnel enseignant. Un aperçu des résultats met en relief une forte préoccupation de la part de toutes les personnes participantes par rapport à la rétention du personnel en enseignement du français, avec une attention particulière envers le mentorat. Ces constats divergent de la politique fédérale qui se limite strictement au recrutement, alors qu'un accent sur le mentorat, surtout sous forme de soutiens non officiels¹, est nécessaire dès le début de

la formation initiale, ainsi que pendant la transition vers le milieu du travail et à travers celui-ci. Nous discuterons des enjeux qui découlent de ces résultats quant aux efforts en cours pour répondre à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants en français.

Abstract

Canada is facing a long-standing shortage of FSL teachers. Among other studies on teacher recruitment and retention, we conducted a cross-Canada study to identify needs and gaps in initial and continuing education for FSL teaching. In this article, we will examine the extent to which components of this training program promote or hinder teaching staff retention. An overview of the results reveals participants genuine concern about retaining FSL teaching staff, with particular attention to mentorship, these findings diverging from federal policy, which is strictly limited to recruitment. A focus on mentorship, especially in the form of informal support, is necessary from the beginning of initial training as well as during the transition to and through the workplace. We will discuss issues arising from these results in relation to ongoing efforts to address the shortage of FSL teachers.

Resumen

En el campo de la enseñanza del francés lengua segunda en Canadá, desde hace mucho tiempo confrontamos una escasez. Entre otros estudios que han examinado la contratación y la retención del personal magisterial, hemos realizado un estudio pan-canadiense con el fin de determinar las exigencias y deficiencias de la formación inicial y continua en enseñanza del francés. En este artículo examinaremos en qué medida los componentes de esta formación favorecen o dificultan la retención del personal magisterial. Una visión general de los resultados pone de relieve una acentuada preocupación por parte de todas las personas que participan con respecto a la retención del personal en la enseñanza del francés, otorgando una atención especial a la tutoría. Dichos resultados difieren de la política federal la cual se limita estrictamente al reclutamiento, mientras que acentuar la tutoría como forma de apoyo extra-oficial¹, se vuelve indispensable desde el principio de la formación inicial, así que durante la transición hacia el trabajo y a todo lo largo de éste. Discutiremos los retos que dimanar de los resultados en lo relacionado a los esfuerzos que actualmente se realizan para subsanar la escasez de maestros y maestras de francés.

INTRODUCTION

Au Canada, à l'exception du Québec, le français a le statut de langue minoritaire, l'anglais étant la langue de la majorité. Dans la plupart des provinces et des territoires canadiens, l'enseignement du français langue seconde (FLS) est dispensé dans les écoles anglophones où le personnel enseignant nécessite une formation spécialisée. Or, à l'instar de nombreux autres pays, le Canada fait face à une pénurie de personnel enseignant (Kutsyuruba et al., 2022), notamment en FLS. Parmi les principaux facteurs contribuant à ces pénuries en Amérique du Nord, le décrochage professionnel est particulièrement récurrent dans le contexte canadien (Swanson et Mason, 2018). Afin d'enrichir la base de connaissances concernant la pénurie du personnel enseignant, nous présentons dans cet article les résultats d'une recherche examinant le rôle de la formation initiale spécialisée ainsi que de l'insertion en enseignement du FLS dans le phénomène de décrochage. Pour ce faire, nous nous basons sur les perspectives de membres du personnel enseignant en début de carrière, de membres de facultés d'Éducation et de responsables de programmes de FLS de partout au Canada.

Pour éclairer notre problématique, nous présentons les concepts clés en nous basant sur la recherche dans le domaine, suivi d'une discussion de notre cadre théorique, pour ensuite présenter notre cadre méthodologique et les résultats d'analyse des données. Afin de faciliter la lecture des données, nous intégrons la discussion à l'analyse des résultats. Nous concluons en mettant de l'avant qu'il faut aller au-delà du recrutement et prendre en compte l'effet des stratégies basées sur la rétention pour répondre aux problèmes causés par la pénurie.

PROBLÉMATIQUE

Au Canada, la pénurie en enseignement se chiffre actuellement autour de 10 000 personnes à plein temps (Association canadienne des professionnels de l'immersion, 2021). Le phénomène n'est pas nouveau; il a été discuté dans maints écrits scientifiques depuis les années 1990 (p. ex. : Obadia et Martin, 1995; Veilleux et Bournot-Trites, 2005; Carr, 2007; Salvatori, 2009; Lapkin et al., 2009; Chong, 2014; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2016; Masson et al., 2019; Wernicke, 2022). Les solutions adoptées jusqu'à tout récemment, soutenues par le Gouvernement du Canada en raison de sa politique sur les langues officielles (le français et l'anglais), ont porté sur le recrutement (Gouvernement du Canada, 2003). Cependant, des recherches sur les pénuries en enseignement attirent l'attention sur le fait que les stratégies de recrutement du personnel enseignant de FLS ne suffisent pas à elles seules pour répondre au problème de décrochage qui est particulièrement prononcé dans ce domaine de spécialité (Ingersoll et al., 2019). Cela laisse entrevoir qu'il faut penser autrement aux solutions. Par ailleurs, sur le plan international, on entend des appels pour moderniser les pratiques de rétention du personnel enseignant (Williams III et al., 2022), surtout dans les domaines spécialisés comme le FLS (Ingersoll et al., 2019).

La pénurie

La pénurie des personnes enseignantes en français langue seconde au Canada s'inscrit dans un phénomène international plus large de pénurie du personnel enseignant (Williams III et al., 2022). Une étude collaborative mandatée par des associations canadiennes professionnelles en langues secondes (Association canadienne des professionnels de l'immersion, 2021) chiffre le manque d'éducateurs à temps plein en immersion française entre 1 000 et 1 400, et entre 7 000 et 8 000 dans les autres programmes de FLS. En se basant sur la recherche, Swanson et Mason (2018) notent que les pénuries sont une combinaison complexe de facteurs, le produit des contextes socioculturel,

politique et éducatif de chaque pays. Comme nous l'avons déjà indiqué, parmi les facteurs expliquant la pénurie en FLS au Canada, le décrochage professionnel est le plus dominant (Smith et Ingersoll, 2004) et les départs seraient les plus nombreux pendant les cinq premières années d'enseignement (Kutsyuruba et al., 2022). Ce sont surtout les aspects suivants qui expliquent la faible attractivité de la profession enseignante, laquelle contribue, à son tour, à la pénurie : (1) les lourdes charges de travail et les problèmes de gestion de classe (Jacquet et Dagenais, 2010; Mollica et al., 2005); (2) les facteurs individuels comme les états émotionnels et psychologiques, ainsi que les facteurs sociaux comprenant l'isolement (Knouzi et Mady, 2014; Wernicke et Bournot-Trites, 2019); (3) la dévalorisation professionnelle et le manque de soutien de la part de la direction (Masson, 2018; Milley et Arnott, 2016); et (4) les facteurs socioéconomiques comme le salaire. En début de carrière les enseignantes et les enseignants ont moins de confiance, sont moins habitués à gérer les difficultés, ne disposent pas d'une routine professionnelle établie (Mukamurera et al., 2020) et se trouvent en situation de précarité d'emploi (Desmeules et Hamel, 2017). Le fait qu'il s'agit parfois de quitter seulement l'enseignement du FLS pour enseigner d'autres niveaux et/ou matières dans le système anglophone (Lapkin et al., 2006) souligne davantage la spécificité et les exigences linguistiques de l'éducation en FLS.

La rétention et les besoins spécifiques de formation du personnel enseignant en FLS

Avec le financement de Patrimoine Canada et sous l'égide de celui-ci, dont la mission est de promouvoir les deux langues officielles du pays, les efforts pour contrer la pénurie d'enseignantes et d'enseignants spécialistes en FLS se sont longtemps concentrés sur le recrutement (Patrimoine canadien, 2021; Universités Canada et Association des collèges et universités de la francophonie canadienne, 2017). Or les recherches sur les pénuries en enseignement indiquent que les stratégies de recrutement du personnel enseignant ne permettent pas, à elles seules, d'aborder le décrochage, notamment dans un domaine comme celui du FLS où les taux de départ sont particulièrement élevés (Ingersoll et al., 2019). Alors que les statistiques faisant état de l'attrition sont décrites comme incohérentes à travers le Canada, les programmes de FLS voient jusqu'à 50 % du personnel partir, comparativement à 30 % et 40 % dans d'autres disciplines (Kutsyuruba et al., 2022). Le phénomène de décrochage professionnel étant l'un des facteurs principaux expliquant la pénurie, il s'avère nécessaire d'examiner les besoins professionnels du personnel enseignant en FLS du point de vue de la formation, aussi bien initiale que continue. Plusieurs études font ressortir l'insécurité linguistique vécue par de nombreuses personnes enseignantes en FLS et un besoin d'occasions de parler français, de ressources et d'espaces en français pour appuyer le développement continu des compétences langagières du personnel enseignant en FLS (Wernicke, 2020; Masson et al., 2019). En même temps, il y a un manque d'activités de formation continue pour le corps enseignant de FLS disponibles *en français* (Wernicke, 2022), ainsi qu'un manque de ressources pédagogiques adaptées aux besoins linguistiques et au niveau cognitif des élèves (Ewart, 2009). Cette situation produit une surcharge de travail engendrée par les attentes des employeurs qui estiment que les personnes enseignantes du FLS devraient traduire ou adapter ce qui est présenté comme ressources et/ou apprentissage professionnel. De plus, le personnel enseignant fait face à l'absence d'une culture de collaboration et de soutien dans les écoles (Mollica et al., 2005; Masson, 2018). À la place, on trouve souvent une « culture de surveillance », renforcée par les évaluations obligatoires des compétences linguistiques en français avant et après la formation initiale (Bayliss et Vignola, 2000, 2007; Veilleux et Bournot-Trites, 2005), et afin d'obtenir un poste permanent, ce qui peut augmenter le manque de confiance chez les étudiantes-maîtres et étudiants-maîtres et le personnel enseignant déjà en service. Les caractéristiques organisationnelles, telles que le climat d'apprentissage dans l'école, le style de leadership et l'accès aux soutiens professionnel et collaboratif, influencent la rétention (de Feijter, 2015; Long et al., 2012; Manusco et al., 2010).

Un autre facteur dominant dans la recherche sur les pénuries, en lien avec la rétention, est le mentorat (Delaney, 2012). Dans la formation à l'enseignement, le mentorat est étroitement lié au développement linguistique (Salvatori, 2009) ainsi qu'à l'apprentissage professionnel, comme en témoignent les modèles courants de supervision des stages (Kosnick et Beck, 2009), les programmes d'insertion professionnelle (Kutsyuruba, 2012) et le perfectionnement professionnel des personnes enseignantes en poste (Johnson et Golombek, 2016). Ces programmes offrent des possibilités de développement de ressources, d'acquisition d'une expérience pratique en classe, de modélisation des pratiques pédagogiques, de familiarisation avec les politiques scolaires et d'établissement de liens entre théorie et pratique. Comme l'ont fait remarquer Kutsyuruba et al. (2022), c'est la structure de ce soutien professionnel qui détermine si l'on reste ou si l'on part (et non pas nécessairement les défis du domaine ou les caractéristiques de l'individu) :

Lorsque les environnements d'insertion sont basés sur la collaboration, les enseignants en début de carrière ont plus de chances de devenir des penseurs réfléchis et des coapprenants. La connexion et la collaboration avec des pairs partageant les mêmes idées, en qui ils peuvent avoir confiance et avec qui ils peuvent s'identifier, sont des processus bénéfiques qui augmentent leur capacité professionnelle, surtout si cette collaboration implique une coplanification, un développement et une préparation.

Kutsyuruba et al., 2022, p. 6, traduction libre²

Dans la présente étude, nous avons pris en compte ces dimensions de rétention et de mentorat en posant la question suivante : *Dans quelle mesure les composantes d'une formation à l'enseignement du FLS et l'insertion professionnelle peuvent-elles favoriser ou entraver la rétention du personnel enseignant?*

CADRE THÉORIQUE

La formation professionnelle

Cette étude est ancrée dans une conception dynamique du personnel enseignant, lequel est capable de réfléchir sur les principes qui sous-tendent la théorie et la pratique pédagogiques et de les relier à des questions sociales plus larges (Pennycook, 1989). C'est ainsi que nous considérons la formation, selon une perspective constructiviste, comme une transformation du savoir (Richter et al., 2013). Dans cette perspective, la formation spécialisée en enseignement du FLS est perçue comme un cheminement professionnel à long terme, commençant avant même la formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière enseignante (Tang, 2020). Le personnel enseignant en langue seconde doit posséder des savoirs et des habiletés spécifiques à cette spécialité, ce qui complexifie l'enseignement en FLS comparativement à l'enseignement en classe ordinaire, où la langue de scolarisation est la même que celle parlée par la majorité (Cammarata et Haley, 2017). S'inspirant entre autres des travaux de Hargreaves et O'Connor (2018), Masson et al. (en cours) ont identifié quatre piliers essentiels à la formation en enseignement du FLS. Nous nous focalisons ici sur : (1) la compétence langagière dans la langue cible, (2) les connaissances pédagogiques, (3) le professionnalisme collaboratif et (4) la compétence interculturelle. Nous ne traiterons pas ici de la compétence interculturelle, ce pilier n'étant pas essentiel à notre propos.

Pour ce qui est du premier pilier, le français étant à la fois l'objet d'étude et le moyen de communication, le personnel enseignant du FLS doit posséder une solide maîtrise de cette langue, et il nécessite un soutien et une formation linguistiques continus. Le sentiment d'efficacité du corps enseignant en FLS est fortement lié à la façon dont il perçoit la maîtrise de la langue cible (Sabatier,

2018). Les personnes enseignantes en formation initiale et en service font face en majorité à une identité multiple, en tant que personne « apprenante » et « enseignante » du français, ce qui peut contribuer à un manque de confiance par rapport à leurs propres compétences langagières. Malgré leurs expériences et leurs connaissances didactiques, cette insécurité linguistique peut mener les personnes enseignantes à remettre en question leur identité professionnelle (Wernicke, 2017).

Le deuxième pilier, concernant le besoin de connaissances pédagogiques générales et de connaissances spécifiques en didactique des langues secondes, est étroitement lié avec le premier. En effet, la compétence langagière du personnel enseignant en FLS est souvent perçue comme un indicateur des compétences didactiques alors qu'en réalité, ces deux types de compétences sont bel et bien distincts. En fait, la relation entre le niveau de langue et le sentiment d'efficacité professionnelle est faible (Faez et al., 2019). Choi et Lee (2016) proposent que, plutôt que le niveau de langue, c'est le niveau de connaissance en didactique des langues secondes qui détermine l'efficacité professionnelle potentielle du personnel enseignant. Les initiatives actuelles pour contrer la pénurie présupposent un manque de personnel parlant le français, alors qu'il s'agit plutôt d'un manque de personnes enseignantes spécialisées en didactique des langues secondes (Culligan et al., en cours).

Finalement, le professionnalisme collaboratif concerne une approche intentionnelle de collaboration où les éducatrices et éducateurs de tous niveaux (personnel enseignant, personnel formateur, direction scolaire, conseillères et conseillers pédagogiques des conseils ou districts scolaires et ceux des ministères de l'Éducation) transforment ensemble l'enseignement et l'apprentissage afin de favoriser le développement et l'épanouissement des élèves (Hargreaves et O'Connor, 2018). Selon Masson et al. (2019), le professionnalisme collaboratif serait un moyen important pour contrer la pénurie du personnel enseignant en FLS. Le professionnalisme collaboratif repose sur l'entraide, un dialogue franc et ouvert, et une vision partagée. La communication et le partage entre collègues ayant différents niveaux d'expérience de vie s'apparentent à une forme de mentorat, où les personnes enseignantes travaillent côte à côte vers leur épanouissement professionnel.

Le mentorat est défini comme un processus de soutien à l'apprentissage professionnel des personnes enseignantes novices par l'interaction avec des collègues plus expérimentés (Johnson, 2022). Dans cette relation mentor-novice, l'apprentissage peut être conceptualisé de deux manières distinctes (Cochran-Smith et Paris, 1995) : (1) le mentorat axé sur la transmission, qui met l'accent sur la transmission conventionnelle et unidirectionnelle des connaissances et des pratiques scolaires existantes; (2) le mentorat dans une perspective constructiviste, qui suppose des relations fondées sur l'enquête et la collaboration, favorisant le bien-être du personnel enseignant. C'est surtout cette dernière conception qui joue un rôle important dans la rétention du nouveau personnel enseignant (Richter et al., 2013), ainsi que l'idée que la formation à l'enseignement constitue un continuum qui se base sur une vision élargie de la pratique professionnelle, et qui voit le corps enseignant engagé dans un travail collectif pour provoquer des changements en éducation (Feiman-Nemser, 2017).

MÉTHODOLOGIE

Afin de mieux comprendre le lien entre la formation et la pénurie des enseignantes et enseignants en FLS, nous nous basons sur les données d'une étude qualitative (Cresswell, 2013) effectuée pour le projet de recherche pancanadien subventionné par l'Association canadienne des professeurs de langues secondes pendant la pandémie de COVID-19. L'objectif général du projet était de documenter ce que les parties prenantes reconnaissent comme des forces, des défis et des occasions concernant la préparation, le mentorat et la rétention du personnel enseignant de FLS.

L'échantillon et la collecte de données

L'échantillon de l'étude est constitué de trois groupes : (1) les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire des programmes de FLS ayant moins de cinq ans d'expérience, (2) les membres des facultés d'éducation qui offrent un programme de formation en FLS, et (3) les leaders pédagogiques et les personnes fournissant les programmes de mentorat dans les districts scolaires. Les groupes ont été organisés par zones géographiques : l'Ouest canadien, le centre canadien, et l'Est canadien³ (Tableau 1). Le recrutement a été effectué par le biais des réseaux sociaux, de bulletins d'information de différentes parties prenantes, et de courriels. Les données ont été générées par le moyen de trois questionnaires bilingues (français/anglais) (N = 253) (un pour chaque groupe participant), réalisés à travers les trois régions, et composés de questions à choix multiples, d'échelles de Likert et d'items ouverts. Le nombre d'items variait selon le groupe visé : enseignantes/enseignants = 78; facultés = 62; districts = 42).

Les données analysées pour cet article ne proviennent que des questions ouvertes. À partir d'une analyse qualitative préliminaire de ces données, trois protocoles ont été préparés pour mener des séances de discussion virtuelles auprès de chacun des trois groupes participants (Falter et al., 2022; Onwuegbuzie et al., 2009). Au total, les 29 groupes de discussion totalisant 89 participants ont été menés par un ou deux membres de l'équipe de recherche. Chacun des groupes de discussion, d'une durée de 75 minutes, s'est déroulé sur la plateforme Zoom et a été enregistré. Le questionnaire ainsi que les protocoles des groupes de discussion comprenaient des questions liées aux trois grands axes de l'étude : l'accès au français et le développement linguistique, le contenu et la méthodologie des programmes de formation initiale et continue, et le mentorat.

Tableau 1

Répartition des participantes et participants selon les régions et leur affiliation professionnelle (questionnaire N = 253; groupes de discussion N = 89)

	OUEST		CENTRE		EST	
	Sondage	Groupe de discussion	Sondage	Groupe de discussion	Sondage	Groupe de discussion
Enseignement	50	7	73	29	25	6
Facultés d'éducation	15	6	11	8	11	7
Districts scolaires	30	14	27	9	11	3
Nombre total	95	27	111	46	47	16

Analyse des données

Pour les données issues du questionnaire, nous avons effectué des analyses quantitatives descriptives (Brown, 2001; Dörnyei et Taguchi, 2010) et thématiques (Braun et Clarke, 2006). Les enregistrements des groupes de discussion ont été transcrits de manière verbatim. Pour cet article, nous avons seulement effectué une analyse des données qualitatives du questionnaire et des groupes de discussion. Pour cette analyse thématique, à la fois inductive et déductive (Braun et Clarke, 2012), nous avons élaboré une grille de codage (Saldaña, 2021) basée sur les questions organisées autour des trois grands axes de l'étude. Ceci nous a permis d'obtenir un aperçu de l'accès au français et au soutien linguistique, des connaissances et des ressources pédagogiques, du

mentorat, ainsi que des obstacles et des possibilités à chaque étape de la formation initiale et continue. Le logiciel NVivo a été utilisé pour entreprendre l'analyse en deux étapes : un codage initial descriptif, pour obtenir un aperçu des thèmes en lien avec la question de recherche, suivi d'un codage sélectif, afin de réorganiser, de comparer et de synthétiser les résultats. Les codes et thèmes dégagés par chaque équipe régionale ont été discutés lors de trois rencontres pancanadiennes pour arriver à un consensus sur les conclusions tirées de l'ensemble des données. Ainsi, l'analyse a permis de dégager des schémas de signification unificateurs implicites ou inattendus à travers les différents ensembles de données.

RÉSULTATS DE L'ANALYSE

En général, les résultats ont mis en évidence une forte relation entre les composantes de la formation (initiale ou continue) et la rétention du personnel enseignant dans les programmes de FLS. Comme le montrent les sections suivantes, les réponses aux questionnaires et lors des séances de discussion mettent en évidence une préoccupation fortement orientée vers la rétention, c'est-à-dire vers les stratégies et les efforts pour mieux soutenir les personnes enseignantes de FLS, en dépit du fait que le recrutement faisait également partie intégrante des objectifs de recherche. Cette orientation sur la rétention est apparue clairement dans les réponses au questionnaire à travers les commentaires du personnel enseignant et lors des groupes de discussion avec les membres des facultés et des districts scolaires. Dans notre analyse, nous avons identifié cette orientation à travers l'ensemble des données en lien avec les différents soutiens offerts (ou manquants) au cours de la formation initiale et continue, et les besoins exprimés. Afin de démontrer la centralité de la rétention dans nos données, nous commençons la présentation des résultats par une sélection d'extraits du questionnaire du corps enseignant. Ces extraits soulignent en particulier l'importance des soutiens non officiels et la façon dont ce type de mentorat est conceptualisé. Ensuite, nous montrons à quel point le besoin du mentorat non officiel est également vu comme essentiel par des personnes oeuvrant dans les facultés et les districts scolaires. Ceci est surtout évident dans les extraits des données des groupes de discussion et l'approfondissement de ce thème lors de ces séances.

L'importance des soutiens non officiels : perspective du personnel enseignant

Un des thèmes principaux ressortant de nos données est le mentorat. C'est la raison pour laquelle il est l'objet principal de cette présentation des résultats, notamment en lien avec la rétention comme l'une des réponses à la pénurie. Nous commençons la présentation par un extrait du questionnaire qui met en évidence plusieurs des sous-thèmes les plus pertinents dans nos données. Comme il arrive souvent dans les études menées en éducation du FLS, l'extrait suivant provient d'une personne qui a travaillé en enseignement dans le passé, mais qui a participé à notre étude en tant que représentant d'un district scolaire :

I am a firm believer in mentorship as that is how I was able to survive in the profession for my first five years [...] Partnerships built on trust, collaboration and sound pedagogical practices are essential for delivering high-quality and engaging programs to our students [...] I believe we can retain more FSL teachers if they enter a community that embraces them and supports them so they do not feel like they are struggling and working in isolation (région du centre) (extrait 1).

Non seulement cet extrait représente-t-il des perspectives multiples vécues par une personne oeuvrant en FLS (enseignement au stade novice, formation continue du point de vue de l'administration), il reprend des thèmes fondamentaux mis en évidence dans les réponses du personnel enseignant dans le questionnaire : la création des partenariats ou des réseaux professionnels, la collaboration qui favorise le développement de la confiance, l'expertise

pédagogique, et un soutien pour le personnel qui se retrouve en difficulté ou en isolement. Parmi ces thèmes, on voit ressortir les aspects des soutiens non officiels décrits dans la recherche, par exemple les initiatives individuelles, l'acquisition de ressources, l'utilisation des médias sociaux, l'occasion de réfléchir aux expériences d'enseignement (Richter et al., 2013), ainsi que des soutiens entre pairs, comme l'aide en matière d'apprentissage professionnel reçu des collègues, et la culture de travail prévalente à l'école (Kutsyuruba et al., 2022).

Dans les réponses qualitatives issues du questionnaire, il est évident que ce type de soutien non officiel manque souvent dans les programmes de formation initiale : « *Additional mentorship opportunities would certainly have been appreciated* » (région du centre) (extrait 2). Par exemple, plusieurs réponses soulignent l'importance de pouvoir interagir avec des collègues qui ont les mêmes expériences, ainsi que d'éprouver l'expérience d'enseigner dans un milieu autre que l'école, comme le bénévolat communautaire ou les camps d'été. Le mentorat sous forme de soutien non officiel ressort également au sujet de l'insertion professionnelle, par exemple dans ces deux extraits :

I had an older teacher take me under her wing, so that I could survive my first couple months as a new teacher (région du centre) (extrait 3).

I have been fortunate enough to find informal mentors both through the district and in my school setting who have been instrumental in boosting my confidence and competence as an FSL teacher (région de l'ouest) (extrait 4).

La notion de « mentor non officiel » demande un rapport différent entre collègues. Malgré la relation de pouvoir inégale au niveau de l'expertise et de l'autorité de chacun, il semble être question dans les deux extraits d'une relation de soutien non évaluatif qui met l'accent sur la réussite et le bien-être des collègues novices. En même temps, les médias sociaux représentent une autre ressource essentielle : « *I feel I have a lot of support through social media, especially Twitter* » (région du centre) (extrait 5). Le besoin pour ce type de mentorat non officiel est confirmé dans d'autres réponses du questionnaire qui mettent aussi en relief le fait que ces initiatives sont souvent lancées de manière individuelle :

I made it happen myself by connecting with teachers in the school I was placed at (région du centre) (extrait 6).

I volunteered in a French school out of my own volition (région du centre) (extrait 7).

I arranged for my own practicum in a francophone setting outside of Canada (région de l'ouest) (extrait 8).

I wanted to continue developing my French and sought out online resources (région de l'est) (extrait 9).

FSL-specific support I had to form my own connections to obtain (région du centre) (extrait 10).

L'action de chercher ses soutiens par ses propres moyens, afin de continuer à développer son français, de nouer des liens avec des collègues en FLS ou avoir des expériences dans un milieu scolaire francophone montre ces aspects comme intégraux à la formation à l'enseignement en FLS, en formation initiale, ainsi qu'une fois dans la salle de classe : « *Without question, most of the mentors that I had going into the profession I went out and found on my own through volunteering, paid positions, and independent networking* » (région de l'ouest) (extrait 11).

L'ensemble des descriptions du mentorat non officiel nous amène à un autre thème central : la collaboration. Peu recherché dans le contexte du FLS (Jacquet et Dagenais, 2010), ce thème se montre de façon explicite dans les données par les répétitions du mot même, par exemple : « *Being able to communicate and collaborate with colleagues has been the best place to gain information and advice* » (région du centre) (extrait 12). Ailleurs, il est sous-entendu dans la création des réseaux de soutien, l'occasion de prendre contact avec les autres ou l'établissement de solides relations professionnelles entre collègues. Ces données mettent en évidence que la collaboration ne signifie pas seulement « travailler ensemble » au sens général. Il s'agit plus précisément d'apprendre des autres, de pouvoir poser des questions, de participer à des discussions, de partager des idées, de planifier et d'enseigner ensemble. Ainsi, cette vision de la collaboration reprend les principes promus par le professionnalisme collaboratif (Hargreaves et O'Connor, 2018), où le fait de collaborer entraîne des possibilités pour une synergie professionnelle qui va au-delà des capacités d'un seul individu. En d'autres mots, à la base de cette collaboration on trouve des expériences professionnelles qui sont partagées par tous les membres oeuvrant dans le domaine du FLS. Par conséquent, parmi les recommandations proposées par les enseignantes et les enseignants dans le questionnaire, le mentorat devrait inclure des ressources pédagogiques reliées au contenu, au modelage des stratégies d'enseignement et au bien-être socioaffectif des étudiants-maîtres. Une fois dans le milieu de travail, il devrait comprendre la coplanification, des occasions pour les personnes enseignantes novices de demander de l'aide, et du soutien en français et/ou spécifique à l'enseignement du FLS.

Le mentorat : perspective du personnel de formation et des districts scolaires

L'accent sur les aspects non officiels de soutien se voit également exprimé dans les données générées lors des groupes de discussion avec les membres des facultés universitaires et des commissions scolaires. Les extraits suivants, par exemple, soulignent le besoin d'un mentorat non évaluatif, étant donné la prédominance d'une culture de correction et de surveillance en FLS, surtout en ce qui concerne la compétence linguistique en français :

Il y en a qui veulent le soutien, mais il y en a qui ne le demandent pas. Je ne sais pas si c'est un manque de confiance, puisqu'ils ne veulent absolument pas qu'on aille voir ce qu'ils font, ou s'ils sont vraiment prêts (région du centre) (extrait 13).

I've heard from teacher candidates [...] that they are afraid of their advisor. And it's beyond me to hear that, so the first step in mentoring, you need trust and relationships [...] because true mentorship doesn't have an evaluative component...which goes back to my original point about building trust. And the reason why you might be giving particular feedback is so that there's growth, right? (région de l'ouest) (extrait 14).

L'extrait 13 démontre comment l'insécurité en début de carrière peut empêcher l'accès au mentorat. L'extrait 14, par contre, met en relief de façon explicite l'importance d'un soutien non évaluatif qui se base surtout sur un rapport de confiance et, ainsi, peut mener à un apprentissage transformatif. Dans la même optique, le besoin d'une « culture de mentorat » est mentionné par les membres des facultés et des districts :

C'est un gros travail de changer la culture ou d'amener le mentorat dans la culture de l'enseignement, qui est peut-être [...] plus individuelle. C'est chacun pour soi. Donc [...] c'est une question de changer la culture (région de l'ouest) (extrait 15).

I'm finding that that partner teacher becomes a friend for life of the stagiaire. So they remain together, they- you know, connect, they share resources [...] I've developed a network of my former students and [...] they support each other; and I invite them to speak to my current classes so there's a lot of that, I think, but I think it's a real effort to build a mentorship network like that (région de l'ouest) (extrait 16).

L'extrait 15 semble indiquer une orientation plutôt individuelle dans le milieu scolaire, qui est souvent peu ouvert à adopter un changement de culture valorisant le soutien collectif. Dans l'extrait 16, il s'agit d'une initiative au niveau de la coordination dans le programme de formation initiale qui voit la création des relations de soutien à long terme sous forme d'un réseau de mentorat non officiel. Ici, il n'est pas seulement question de maintenir le contact avec les finissantes et finissants pendant leur transition vers le milieu du travail, mais d'appuyer leur insertion professionnelle et d'en tirer profit plus tard à travers le partage de leur expertise et de leurs expériences avec de futures enseignantes et de futurs enseignants dans le programme de formation. Au lieu de viser la rétention auprès du nouveau personnel enseignant à court terme, l'accent devrait être mis sur le développement durable et l'efficacité tout au long de la carrière (Schaefer et al., 2012).

Pour conclure la présentation des résultats, nous terminons avec l'extrait suivant d'un membre de la direction d'une commission scolaire, qui met en relief une réitération du mentorat non officiel discuté ci-dessus :

[...] quand moi je parle de mentor, c'est quelqu'un qui va travailler avec un enseignant de près [...], et qu'ils vont partager les idées, avoir des conversations, parler de ce qu'ils font [...] c'est un petit peu plus aussi cet aspect socioémotionnel de soutien [...] je ne peux pas être coach sans écouter la personne et comprendre où est-ce qu'elle est, et comment est-ce qu'elle se sent (région du centre) (extrait 17).

Au vu de la perspective enseignante exprimée dans les extraits plus haut, nous portons notre attention sur les éléments suivants de l'extrait 13 : l'approche dialogique visible dans le « partage des idées, » l'accent sur des « conversations » et l'écoute (au lieu de se limiter aux directives ou à la rétroaction), et la dimension socioémotionnelle du soutien.

CONCLUSION

Les résultats présentés ci-dessus nous permettent de clarifier une définition du mentorat non officiel décrit de façon constante dans notre étude en lien avec la rétention. Bien que le mentorat formalisé soit vu comme composante officielle de la formation initiale et des programmes d'insertion professionnelle (p. ex. : le stage, les cours, les ateliers, le parrainage), les réponses qualitatives du personnel enseignant affirment le rôle que jouent les soutiens non officiels envers la rétention tout au long de la vie professionnelle. En même temps, les personnes oeuvrant dans les facultés d'éducation et dans les commissions scolaires reconnaissent que c'est souvent le soutien non officiel qui a la plus grande influence.

Ce soutien ou mentorat non officiel peut se comprendre comme un échange de critiques amicales, basé sur l'idée de Kram (1983) que « l'amitié » fait partie du mentorat. Une telle approche – le développement d'une « amitié critique » (*critical friendship*) – permettrait une politique de rétention axée sur la professionnalisation qui est encourageante, qui reconnaît la spécificité du

travail en FLS, et qui ne porte des jugements de valeur que sur demande des stagiaires, pour ainsi viser leur réussite (Costa et Kallick, 1993) selon Mullen et Klimaitis (2021), l'idée de « se lier d'amitié avec quelqu'un » offre une vision qui fait appel au mentorat « *as goal- and growth-oriented*, » tout en menant à des réflexions et des actions axées sur l'avenir (p. 70), et, par conséquent, sur la rétention. Ceci nous ramène à la définition du mentorat présentée plus haut qui valorise l'importance d'une approche constructiviste dans le développement et la transformation professionnelle, à la place d'une approche qui se limite aux attentes évaluatives associées à un standard traditionnel qui ne répond plus aux réalités (les besoins, les enjeux et les obstacles) en enseignement du FLS. Comme cela ressort nettement dans notre analyse des résultats, c'est la deuxième conception qui est la plus fortement liée aux aspects de la rétention, en particulier à long terme, « sous la forme d'une culture de formation continue durable [...] tout au long de la vie » (Kutsyuruba et al., 2022, p. 5, traduction libre).

En somme, la tendance actuelle vers le recrutement, proposée par le gouvernement fédéral comme solution unique à la pénurie, ne correspond pas à ce que nous disent nos participantes et participants. La recherche met en évidence des solutions possibles qui permettraient de regarder au-delà de l'augmentation des effectifs par recrutement, et de prendre en compte les répercussions des stratégies basées sur la rétention. Malheureusement, tant que perdureront les problèmes systémiques qui font que les enseignantes et les enseignants de FLS se sentent surchargés, dévalorisés et non soutenus dans leur contexte scolaire (Knouzi et Mady, 2014; Lapkin et al., 2006; Masson, 2018), les efforts de recrutement risquent d'être voués à l'échec. Ainsi, une orientation constructiviste pour soutenir l'épanouissement professionnel du personnel enseignant qui repose sur les bases du professionnalisme collaboratif, tel que le mentorat, permettrait de répondre aux besoins des programmes de FLS canadiens à long terme.

Notes

[1] En anglais nous préférons l'emploi du terme « informal supports » ou « informal mentorship », étant donné que ce mot est répandu dans les écrits scientifiques et employé dans la description de notre projet de recherche.

[1] En inglés preferimos utilizar el término "apoyo informal" o bien "tutoría informal", dado que ese término se emplea con mucha frecuencia en los escritos científicos, lo utilizaremos en la descripción de nuestro proyecto.

[2] Texte original : « *When induction environments are based on collaboration, then early career teachers are more likely to become reflective thinkers and co-learners. Connection and collaboration with like-minded peers whom they can trust and relate to are beneficial processes that augment their professional capacity, especially if this collaboration entails co-planning, development, and preparation.* »

[3] L'Ouest canadien = la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Yukon; le Centre canadien = la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, le Québec et les Territoires du Nord-Ouest; l'Est canadien = le Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard et le Nunavut.

Bibliographie

- Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) (2021). *La pénurie du personnel enseignant en immersion française et en français langue seconde : rapport de l'étude*. (https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2021/11/Socius_%C3%89tude-P%C3%A9nurie_IF-et-FLS_2021-11-02_avec-questionnaire-1.pdf)
- Bayliss, D. et Vignola, M.-J. (2000). Assessing language proficiency of FSL teacher candidates: What makes a successful candidate? *Canadian Modern Language Review*, 57(2), 217-244. (<https://utpjournals.press/doi/10.3138/cmlr.57.2.217>)
- Bayliss, D. et Vignola, M.-J. (2007). Training non-native second language teachers: The case of anglophone FSL teacher candidates. *The Canadian Modern Language Review*, 63(3), 371-398. <https://doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W> (<https://doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W0>) 0 (<https://doi.org/10.3138/K2U7-H14L-5471-61W0>)
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Braun, V. et Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Dans H. Cooper (dir.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57-71). American Psychological Association.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Cammarata, L., et Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348.
- Carr, W. (2007). *Teaching core French in British Columbia: Teachers' perspectives* [BCATML/BCTF Research Report]. British Columbia Association of Teachers of Modern Languages.
- Choi, E. et Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among nonnative EFL teachers. *System*, 58, 49-63. (<https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.010>)
- Chong, M. D. (2014). *The state of French second-language education programs in Canada: report of the Standing Committee on Official Languages*. Parliament et House of Commons.
- Cochran-Smith, M., et Paris, C. L. (1995). Mentor and mentoring: Did Homer have it right. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 181-202). Cassell.
- Costa, A. L., et Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51, 49-49.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Culligan, K., Masson, M., Wernicke, M. et Battistuzzi, A. (en cours) *Exploring the French as a Second Language (FSL) Teacher Shortage in Canada: Issues of Language, Professional Knowledge, and Mentorship from Teacher Preparation Through the Beginning Years*.
- de Feijter, C. (2015). *Teacher perceptions about retention and classroom climate in remote schools in western Canada* [thèse de doctorat, Walden University]. ProQuest Dissertations Publishing. (<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1438/>)
- Delaney, Y. A. (2012). Research on mentoring language teachers: Its role in language education. *Foreign Language Annals*, 45(s1), s184-s202.
- Desmeules, A., et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et Profession*, 25(3), 19-35.
- Dörnyei, Z. et Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research : Construction, Administration, and Processing*. Routledge.

- Ewart, G. (2009). Retention of New Teachers in Minority French and French Immersion Programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 473–507.
- Faez, F., Karas, M. et Uchiyara, T. (2019). Connecting language proficiency to teaching ability: A meta- analysis. *Language Teaching Research*, 1-24. (<https://doi.org/10.1177/1362168819868667>)
- Falter, M., Arenas, A. A., Maples, G. W., Smith, C. T., Lamb, L. J., Anderson, M. G., Uzzell, E. M., Jacobs, L. E., Cason, X. L., et Griffis, T. A. (2022). Making Room for Zoom in Focus Group Methods: Opportunities and Challenges for Novice Researchers (During and Beyond COVID-19). *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum*.
- Feiman-Nemser, S. (2017). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Occasional Paper Series*, 2000(5). (<https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2000/iss5/1>)
- Gouvernement du Canada. (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne : le plan d'action pour les langues officielles*. Bureau du Conseil privé.
- Hargreaves, A. et O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Sage.
- Ingersoll, R. M., May, H. et Collins, G. (2019). Recruitment, employment, retention and the minority teacher shortage. *Education Policy Analysis Archives*, 27(37), 1-42. (<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3714>)
- Jacquet, M. et Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 511-534.
- Johnson, K. E. (2022). Mentoring as mediation: Shifting novice teacher instructional stance. *European Journal of Applied Linguistics and TEFL*. (<https://www.proquest.com/docview/2649774055/D5C52257494846F7PQ/2?accountid=14656>)
- Johnson, K. E. et Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge.
- Knouzi, I. et Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs: The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 62-80.
- Kosnik, C. et Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of preservice preparation*. Routledge.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kutsyruba, B. (2012). Teacher induction and mentorship policies: The pan-Canadian overview. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(3), 235-256. (<http://dx.doi.org/10.1108/20466851211279484>)
- Kutsyruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. A. et Bosica, J. (2022). Early career teaching progression: Examining Canadian teachers' experiences during their first five years in the profession. *The New Educator*, 18(1-2), 1-26. (<http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2021.1940406>)
- Lapkin, S., Mady, C. et Arnott, S. (2009). Research Perspectives on Core French: A Literature Review. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(2), 6-30.
- Lapkin, S., MacFarlane, A. et Vandergrift, L. (2006). *Teaching French in Canada: FSL teachers' perspectives*. Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT).
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E. et Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring et Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26. (<http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>)

- Mancuso, S. V., Roberts, L. et White, G. P. (2010). Teacher retention in international schools: The key role of school leadership. *Journal of Research in International Education*, 9(3), 306-323. (<https://doi.org/10.1177%2F1475240910388928>)
- Mason, S. (2017). Foreign Language Teacher Attrition and Retention Research: A Meta-Analysis. *NECTFL Review*, 80, 47-68.
- Masson, M. (2018). Reframing FSL teacher learning: Small stories of (re)professionalization and identity formation. *Journal of Belonging, Identity, Language and Diversity*, 2(2), 77-102.
- Masson, M., Azan, A. et Battistuzzi, A. (en cours). *A four pillar model for second language teacher retention: Centering identity and professionalization in teacher education*.
- Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W. et Lapkin, S. (2019). *Accéder aux possibilités : Étude sur les difficultés liées à l'offre et à la demande d'enseignants en français langue seconde au Canada*. Commissaire aux langues officielles (COL). (<https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes/2019/acceder-possibilite-fls>)
- Milley, P. et Arnott, S. (2016). The nature of principals' work and leadership in French as a second language learning in Ontario schools. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-26.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2016). *Analyser les conséquences de la demande croissante pour les programmes d'éducation en français en Colombie-Britannique*. Comité consultatif des intervenants de l'éducation en français.
- Mollica, A., Philips, G. et Smith, M. (2005). *Teaching and learning French as a second language: Core French in the elementary schools in Ontario*. Ontario Modern Language Teachers' Association.
- 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*, 43(4).
- Mullen, C. A., et Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35.
- Obadia, A. A. et Martin, M. (1995). French immersion teacher shortage: Seeing the light at the end of the tunnel. *Canadian Modern Language Review*, 52(1), 81-100. (<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.52.1.81>)
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. et Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(23), 1-21. (<http://dx.doi.org/10.1177/160940690900800301>)
- Patrimoine canadien. (2021). *Français et anglais : vers une égalité réelle des langues officielles au Canada* (n° CH14-50-2021-fra.pdf). Gouvernement du Canada.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. et Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. (<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>)
- Sabatier, C. (2018). Compétences professionnelles et rapport à la langue dans un programme de formation des enseignants de français langue seconde dans l'Ouest canadien. *Teacher Learning and Professional Development*, 3(1), 39-55.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Salvatori, M. (2009). A Canadian perspective on language teacher education: Challenges and opportunities. *The Modern Language Journal*, 93(2), 287-291. (http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00860_9.x)
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.

Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. (<http://dx.doi.org/10.3102/00028312041003681>)

Swanson, P. et Mason, S. (2018). The world language teacher shortage: Taking a new direction. *Foreign Language Annals*, 51(1), 251-262. (<http://dx.doi.org/10.1111/flan.12321>)

Tang, M. (2020). *D'apprenant à enseignant: La construction identitaire et l'accès à la communauté professionnelle des enseignants de français en Colombie-Britannique* [Unpublished doctoral dissertation]. Simon Fraser University.

Universités Canada et Association des collèges et universités de la francophonie canadienne. (2017). *Séminaire de travail : partenariats entre universités françaises et canadiennes : compte rendu*.

Veilleux, I. et Bournot-Trites, M. (2005). Standards for the language competence of French immersion teachers: Is there a danger of erosion? *Canadian Journal of Education*, 487-507. (<http://dx.doi.org/10.2307/4126480>)

Wernicke, M. (2017). Navigating native-speaker ideologies as FSL teacher. *Canadian Modern Language Review*, 73(2), 1-29. (<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.2951>)

Wernicke, M. (2020). Constructing “other” identities as French second language teacher, dans N. Rudolph, A. F. Selvi et B. Yazan (dir.), *The Complexity of Identity and Interaction in Language Education* (p. 43-61). Multilingual Matters. (<http://dx.doi.org/10.21832/9781788927437>)

Wernicke, M. (2022). « M'améliorer, c'est pour le reste de ma vie » : l'importance d'une culture professionnelle dans la formation à l'enseignement du français, dans R. Léger et G. Brisson (dir.), *La francophonie de la Colombie-Britannique : éducation, diversité et identités*. Les Presses de l'Université Laval.

Wernicke, M. et Bournot-Trites, M. (2019). *Innovation and knowledge mobilization for French second language teachers in British Columbia*. British Columbia Ministry of Education.

Williams III, J. A., Hill-Jackson, V., Caldwell, C. et Craig, C. J. (2022). Teacher Recruitment and Retention: Local Strategies, Global Inspiration. *Journal of Teacher Education*, 73(4), 333-337. (<http://dx.doi.org/10.1177/00224871221118155>)

La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle

Self-awareness of preschool teachers: An area of socio-emotional skills to be explored from the outset of professional integration

La consciencia de sí-mismo de los maestros y maestras de educación preescolar: un campo de competencias socioemocionales por explorar a partir del periodo de integración profesional

Marie-Andrée Pelletier

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097034ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097034ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pelletier, M.-A. (2022). La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097034ar>

Résumé de l'article

Une étude pancanadienne révèle qu'un désengagement par rapport à la profession peut être associé aux expériences émotionnelles négatives et mener graduellement à l'abandon (Kamanzi et al., 2017). Or, force est de constater qu'il existe peu de formations visant le développement et l'amélioration des compétences socio-émotionnelles du personnel enseignant (Beaumont et Garcia, 2020). Cet article présente les résultats d'une étude menée par entrevues semi-dirigées auprès de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire provenant de cinq régions administratives du Québec, qu'elles soient en phase d'insertion professionnelle ou enseignantes expérimentées. L'objectif était de déterminer les besoins de formation continue, liés au développement des compétences socio-émotionnelles, qui sont perçus comme prioritaires par le personnel enseignant à l'éducation préscolaire. Les résultats révèlent entre autres des besoins liés à la conscience de soi, l'un des domaines définis dans de nombreux travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Zins et al., 2004). Cet article se concentre plus spécifiquement sur les résultats relatifs à la période de l'insertion professionnelle et permet de formuler des hypothèses de réflexion et d'action pouvant être mises en oeuvre dans le cadre de programmes de formation continue au Québec, et ce, pour assurer la rétention des enseignantes et des enseignants dans la profession.

La conscience de soi des enseignantes et des enseignants à l'éducation préscolaire : un domaine de compétences socio-émotionnelles à explorer dès la période d'insertion professionnelle

Self-awareness of preschool teachers: An area of socio-emotional skills to be explored from the outset of professional integration

La consciencia de sí-mismo de los maestros y maestras de educación preescolar: un campo de competencias socioemocionales por explorar a partir del periodo de integración profesional

Marie-Andrée PELLETIER

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Résumé

Une étude pancanadienne révèle qu'un désengagement par rapport à la profession peut être associé aux expériences émotionnelles négatives et mener graduellement à l'abandon (Kamanzi et al., 2017). Or, force est de constater qu'il existe peu de formations visant le développement et l'amélioration des compétences socio-émotionnelles du personnel enseignant (Beaumont et Garcia, 2020). Cet article présente les résultats d'une étude menée par entrevues semi-dirigées auprès de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire provenant de cinq régions administratives du Québec, qu'elles soient en phase d'insertion professionnelle ou enseignantes expérimentées. L'objectif était de déterminer les besoins de formation continue, liés au développement des compétences socio-émotionnelles, qui sont perçus comme prioritaires par le personnel enseignant à l'éducation préscolaire. Les résultats révèlent entre autres des besoins liés à la conscience de soi, l'un des domaines définis dans de nombreux travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Zins et al., 2004). Cet article se concentre plus spécifiquement sur les résultats relatifs à la période de l'insertion professionnelle et permet de formuler des hypothèses de réflexion et d'action pouvant être mises en oeuvre dans le cadre de programmes de formation

continue au Québec, et ce, pour assurer la rétention des enseignantes et des enseignants dans la profession.

Abstract

A Canada-wide study reveals that discontent with the profession can be associated with negative emotional experiences, and gradually leads to leaving it (Kamanzi et al., 2017). However, it is clear there is a lack of training aimed at developing and improving the socio-emotional skills of teachers (Beaumont and Garcia, 2020). This article presents the results of a study conducted using semi-directed interviews with 16 preschool teachers from five administrative regions of Quebec, whether they are in the professional integration phase or experienced teachers. The objective was to determine the continuing education needs, related to the development of socio-emotional skills, which are perceived as priorities by teachers in preschool education. Among other things, the results reveal the needs related to self-awareness, one of the areas defined in many works of the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Zins et al., 2004). This article focuses more specifically on the results relating to the period of professional integration and makes it possible to formulate hypotheses for reflection and action that can be implemented in the context of continuing education programs in Quebec, with the aim of ensuring the retention of teachers in the profession.

Resumen

Un estudio pancanadiense muestra que la defección de la profesión puede asociarse a las experiencias emocionales negativas y conducir gradualmente al abandono (Kamanzi et al., 2017). Ahora bien, es necesario constatar que existen pocas formaciones dirigidas al desarrollo y mejoramiento de las competencias socioemocionales del personal docente (Beaumont et Garcia 2020). Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado mediante entrevistas semi-dirigidas entre 16 maestras de educación preescolar provenientes de cinco regiones administrativas de Quebec, ya sea que estén en fase de integración profesional o sean maestras experimentadas. El objetivo fue determinar las necesidades de formación continua, relacionadas con el desarrollo de competencias socioemocionales percibidas como prioritarias por el personal docente. Los resultados muestran entre otras, las necesidades relacionadas con la consciencia de sí-misma, uno de los campos identificados en muchos de los trabajos de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Zins et al., 2004). Este artículo se concentra específicamente en los resultados relacionados con el periodo de integración profesional y permite formular hipótesis de reflexión y de acción que puede ponerse en práctica en el cuadro de programas de formación continua en Quebec, y ello, para asegurar la retención de los maestros y maestras en la profesión.

INTRODUCTION

L'abandon d'une profession peut être l'aboutissement d'un processus de désengagement à travers lequel la personne enseignante développe des attitudes négatives à l'égard de sa profession (Kamanzi et al., 2017). Force est de constater que certaines expériences émotionnelles vécues négativement par les personnes enseignantes peuvent expliquer cette situation, mais aussi la pénurie d'enseignantes et d'enseignants pour qui la profession ne s'avère pas attrayante dans ces conditions difficiles (Goyette et Sirois, 2020). Mukamurera et al. (2013) soulignent d'ailleurs que déjà, lors de la phase d'insertion professionnelle, cette expérience humaine s'avère complexe, car chaque nouvelle personne enseignante vit différentes situations émotionnelles qui découlent d'interprétations relatives à son vécu ou même à ses valeurs. La pression psychologique qui peut être ressentie par les jeunes personnes enseignantes durant les premières années dans la profession démontre alors le besoin de les soutenir sur le plan personnel (Mukamurera et al., 2013). Ainsi, il convient de reconnaître la place des compétences socio-émotionnelles dans le cadre des programmes de formation continue au Québec, sachant que les personnes enseignantes qui développent ces compétences interviennent non seulement de manière plus efficace auprès des enfants et apprennent à mieux gérer leur stress, mais éprouvent aussi moins de problèmes liés à la santé mentale et physique (Pharand et Doucet, 2013).

Cet article présente les résultats d'une étude menée par entrevues semi-dirigées auprès de 16 enseignantes à l'éducation préscolaire provenant de cinq régions administratives du Québec. L'objectif était de déterminer plus spécifiquement les besoins de formation continue liés au développement des compétences socio-émotionnelles et perçus comme prioritaires par le personnel enseignant à l'éducation préscolaire. Les résultats révèlent entre autres des besoins liés à la conscience de soi, l'un des domaines définis dans plusieurs travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Zins et al., 2004). En effet, dans le cadre de notre recherche, être soutenu pour parler de ses émotions au travail, réguler ses émotions au regard de la gestion des comportements difficiles ou encore développer des connaissances relatives au développement émotionnel de l'enfant ont été reconnus comme des besoins prioritaires à mettre de l'avant dans le cadre des activités de formation continue. Cet article présente les résultats relatifs à la période de l'insertion professionnelle et permet de formuler des hypothèses de réflexion quant à la pénurie de personnel enseignant du Québec intervenant au préscolaire, mais se concentre surtout sur des pistes d'action pouvant être mises en oeuvre dans le cadre de programmes de formation continue pour assurer sa rétention dans la profession.

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, à l'éducation préscolaire, les programmes éducatifs (Ministère de l'Éducation, 2021; Ministère de la Famille, 2019) stipulent que les enseignantes et les enseignants doivent favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les tout-petits et que ces apprentissages sont déterminants pour leur adaptation sociale et scolaire (Denham et al., 2012). Néanmoins, plusieurs personnes enseignantes se disent peu formées pour répondre aux besoins socio-émotionnels des enfants, car elles déplorent elles-mêmes ne pas avoir pris le temps de réfléchir à leurs propres compétences socio-émotionnelles pendant leur formation initiale (Beaumont et Garcia, 2020; Bridgeland et al., 2013; Pelletier, 2015; Pelletier, à paraître). Pourtant, lors des débuts en enseignement, Sauvé (2012) souligne l'importance de la prise de conscience de soi et de ses limites pour poursuivre et s'investir à long terme dans la profession enseignante.

Dans le cadre des formations à l'enseignement au Québec, peu de place est accordée à la réflexion sur soi (Goyette et Martineau, 2018), bien que le fait d'identifier ses propres émotions et celles des autres soit un facteur important pour l'adaptation de l'individu (Mikolajczak et al., 2014). Les émotions font partie du quotidien des personnes enseignantes, sachant qu'elles ont un effet non seulement sur leurs représentations de la profession ainsi que sur leurs perceptions du milieu, des élèves ou des collègues, mais aussi sur leur propre sentiment de compétence (Goyette, 2009; Pelletier, 2015). Aussi, elles ont une incidence sur leurs décisions dans différentes situations émotionnelles vécues avec les enfants, les parents et même les collègues (Pelletier, à paraître). Toutefois, on souligne le manque de formation et de soutien relativement aux émotions dès l'entrée en poste (Carpentier et al., 2019), alors qu'il y a tout avantage à bien se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel pour mieux vivre les débuts dans la profession (Belzile, 2016).

La période de l'insertion professionnelle peut représenter un choc de la réalité, du stress ou même une certaine désillusion au regard des attentes que l'on peut avoir par rapport à notre choix professionnel (Mukamurera et al., 2013). C'est ce qui peut constituer des enjeux importants de gestion émotionnelle. En effet, ces enjeux peuvent influencer non seulement sur les représentations et l'engagement professionnel, mais surtout sur la confiance et l'estime de soi des jeunes personnes enseignantes (Mukamurera et al., 2013; Pelletier, à paraître). La façon dont la personne se perçoit et les ressources psychologiques qu'elle mobilise pour s'adapter positivement à une situation peuvent contribuer à sa décision de quitter ou non l'enseignement (Sauvé, 2012). Il convient alors de déterminer les besoins relatifs aux contenus spécifiques à aborder en formation continue auprès des personnes enseignantes en insertion professionnelle en donnant directement la parole aux enseignantes et enseignants.

APPROCHE THÉORIQUE

Les compétences socio-émotionnelles

Minichiello (2017, p. 1) définit les compétences socio-émotionnelles comme « des savoir-être qui peuvent être acquis, enseignés et évalués; elles contribueraient à un sentiment d'efficacité individuelle et collective et sembleraient prédictives d'un certain bien-être individuel et social ». Bien qu'il y ait un certain manque de consensus autour d'une seule définition, il existe toutefois un tronc commun qui regroupe l'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions et de celles des autres (Denham et Brown, 2010). Dans le cadre des travaux de la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2013) et de plusieurs recherches à travers le monde (Bernard et al., 2017; Cefai et al., 2018; Jennings et Greenberg, 2009; Shanker, 2014), cinq domaines ont été mis de l'avant pour définir les compétences socio-émotionnelles : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins et al., 2004).

La conscience de soi, qui représente le domaine principal de notre article, regroupe des compétences menant la personne à identifier et reconnaître les émotions et leur influence sur le comportement afin que cette personne soit en mesure d'évaluer ses forces et ses limites (Goyette, 2009). Le second domaine, l'autogestion, implique de comprendre ses réactions et ses actions amorcées par les émotions (Goyette et Martineau, 2018), mais, surtout, d'établir des objectifs motivants qui permettent à la personne de s'accomplir professionnellement (Théorêt et Leroux, 2014). La conscience sociale permet à la personne de démontrer de l'empathie et ainsi de faire preuve d'ouverture à l'autre. Au regard de la profession enseignante, il peut s'agir du questionnement relatif au développement d'un enfant d'âge préscolaire, des connaissances essentielles lorsqu'on intervient auprès de jeunes enfants (Hamre et Pianta, 2010). Le domaine des

habiletés relationnelles regroupe des compétences visant les relations saines et harmonieuses par la communication de nos attentes et l'écoute des autres, ou même en étant capables de demander de l'aide au besoin (Zins et al., 2004). La prise de décision responsable, le dernier domaine de compétences, implique de prendre en compte la gestion des émotions des personnes pour être en mesure d'évaluer efficacement un problème, de l'analyser ou encore de trouver des solutions tout en considérant la dimension éthique de son travail (Shanker, 2014).

Dans le cadre de notre étude, nous avons exploré ces cinq domaines au regard des propres compétences des personnes enseignantes qui interviennent à l'éducation préscolaire. Il convient de préciser qu'il existe certaines différences entre les niveaux préscolaire, primaire et secondaire quant à l'identité des personnes enseignantes (Tardif et Lessard, 2004). Par exemple, au préscolaire, les relations humaines prennent une place considérable en collaborant avec les parents ou les collègues (Goyette et Martineau, 2018), mais surtout en intervenant auprès des jeunes enfants. Le manque de collaboration et le sentiment d'isolement sont d'ailleurs reconnus comme étant des motifs d'abandon en contexte d'insertion professionnelle (Carpentier et al., 2019; Nappert, 2018).

De plus, les études étant souvent orientées vers les compétences socio-émotionnelles à faire développer chez les enfants (Beaumont et Garcia, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Pelletier et Goyette, à paraître; Schonert-Reichl, 2017), la nôtre tient compte de celles des enseignantes et des enseignants du préscolaire. Giampino (2012) souligne que la période de la petite enfance est certes déterminante pour le développement de la personnalité de l'enfant, mais qu'il est essentiel de porter une attention particulière à ce que ressentent eux-mêmes les adultes qui l'entourent. Ainsi, dans le cadre de cet article, nous nous intéressons plus spécifiquement aux besoins relatifs au domaine de la conscience de soi, et ce, dès l'entrée dans la profession enseignante.

Le domaine de la conscience de soi en contexte d'insertion professionnelle

La conscience de soi est généralement définie comme étant la capacité, chez un individu, de devenir l'objet de sa propre attention (Duval et Wicklund, 1972). Ainsi, la conscience de soi est certes liée à la connaissance de soi, mais aussi à l'attention que l'on porte à ses sentiments et à ses pensées personnelles. D'autre part, la conscience de soi est la capacité à reconnaître ses émotions, mais surtout ses forces et ses défis les concernant (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2013). On parle ainsi de la connaissance que l'on peut avoir envers soi-même, donc de sa capacité à reconnaître ses émotions et leur influence sur soi et sur les autres (Mayer et Salovey, 1997). De plus, Buss (1980) souligne que la conscience de soi devient un objet social, ce qui explique que les compétences sociales et émotionnelles sont liées entre elles (Denham, 2007).

Plusieurs chercheurs dans le domaine de l'insertion professionnelle soutiennent que les débuts dans la profession enseignante exercent une grande influence sur la perception de soi, mais également sur le sentiment d'efficacité (Belzile, 2016). Pourtant, les personnes enseignantes débutant dans la profession sont souvent laissées à elles-mêmes (Carpentier et al., 2020, alors qu'elles gagneraient à mieux se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel en vue de mieux vivre leur insertion dans l'enseignement (Belzile, 2016). Beaulieu (2006) soutient que les émotions jugées négatives qui influent sur le rendement d'une personne enseignante peuvent être réduites lorsque cette dernière possède un haut niveau de connaissance de soi, car cette compétence agit sur ses réflexions et sa prise de décision (Pelletier, 2013). En d'autres mots, les personnes conscientes de leurs émotions sauront les reconnaître tout en identifiant leur cause.

Aldrup et al. (2020) soulignent l'importance de tenir compte de ses propres états émotionnels pour pouvoir interagir avec les jeunes enfants qui développent eux-mêmes des compétences socio-émotionnelles, mais aussi pour faire face aux situations émotionnelles vécues avec tous les autres partenaires impliqués dans le milieu scolaire. Les pratiques orientées vers la conscience de soi

aideront ainsi la personne enseignante à faire face à ces situations. En effet, il n'est pas toujours possible de mettre de côté ses émotions, mais l'important est d'abord d'en prendre conscience, et ce, dès les débuts dans la profession (Pelletier, à paraître). D'ailleurs, selon Gossenbacher et Riva (2018), le fait de cacher ses émotions et ses ressentis au travail s'avère inauthentique et peut même mener à l'épuisement professionnel. Plusieurs personnes enseignantes débutantes peuvent donc ressentir des besoins de soutien différents, et lorsque ces derniers ne sont pas pris en compte, cela peut mener certes à l'épuisement professionnel, mais aussi à l'abandon de la profession (Carpentier et al., 2020).

Puisque la réflexion sur les améliorations à faire à l'entrée de la profession est essentielle pour diminuer les problèmes psychologiques des personnes enseignantes débutantes et favoriser leur persévérance dans la profession (Carpentier et al., 2020), nous nous intéressons dans cet article au premier domaine de compétences socio-émotionnelles, à savoir la conscience de soi et, de manière plus spécifique, à celle des personnes enseignantes en insertion professionnelle. L'objectif de ce texte est donc d'explorer les besoins de formation continue plus spécifiques aux jeunes personnes enseignantes vivant la période de l'insertion professionnelle du point de vue d'enseignantes au préscolaire, qu'elles vivent actuellement cette période ou qu'elles possèdent déjà plusieurs années d'expérience.

MÉTHODOLOGIE

Échantillonnage

Au regard d'une démarche qualitative, l'échantillonnage de cette recherche est intentionnel (Savoie-Zajc, 2007). Un nombre de 16 personnes, toutes de sexe féminin, ont répondu à l'appel entre les mois de décembre 2020 et de février 2021 par l'entremise des réseaux sociaux. Elles sont âgées de 27 à 53 ans et possèdent entre 4 et 30 années d'expérience dans l'un des centres de services scolaires de la province de Québec (régions du Bas-Saint-Laurent, de la Capitale-Nationale, de Chaudière-Appalaches, de la Côte-Nord et de Laval). Sur les 16 participantes, deux d'entre elles n'avaient que quatre années d'expérience lors de l'entrevue. Toutefois, elles avaient déjà obtenu un contrat au préscolaire.

Protocole de recherche

L'entrevue semi-dirigée a été choisie pour recueillir les données, sachant qu'elle permet d'aborder, entre autres, une liste de catégories préétablies, de formuler des questions à partir de ces dernières et de les appliquer selon un ordre choisi (Poupart, 1997). Cinq catégories représentaient les cinq domaines de compétences socio-émotionnelles : conscience de soi, conscience sociale, autogestion, habiletés relationnelles et prise de décision responsable. Les questions étaient formulées selon la priorité accordée aux différentes compétences qui ont fait l'objet d'une première collecte de données par questionnaire soumis à 48 participantes (Pelletier, à paraître). Nous présentons, dans cet article, les résultats de la seconde collecte de données, laquelle porte sur le premier domaine de compétences socio-émotionnelles, la conscience de soi, et sur les besoins de formation continue plus spécifiques au contexte d'insertion professionnelle. Il est à noter que les participantes devaient entre autres répondre à ces deux questions : « Quelles compétences liées à la conscience de soi auriez-vous aimé développer dans le cadre de votre formation universitaire? Pourquoi? » ou encore « Quelles compétences liées à la conscience de soi aimeriez-vous développer dans le cadre de la formation continue? Pourquoi? » Sachant que le domaine de compétences de la conscience de soi est peu présent dans la formation initiale, mais qu'il a pourtant des répercussions notables sur le cheminement de la personne enseignante lorsqu'elle se retrouve sur le marché du travail (Goyette et Martineau, 2018), l'analyse des données nous permettait de mettre en exergue des

besoins de formation continue perçus comme importants à intégrer dès l'entrée dans la profession enseignante.

Analyse des données

Pour cette étude portant sur les besoins de formation continue des personnes enseignantes au préscolaire et du développement de leurs compétences socio-émotionnelles, une première étape de lecture et de relecture du matériel a d'abord été réalisée (Deslauriers, 1991). Par la suite, le processus de codage des transcriptions des entrevues a été fait selon la démarche de Miles et Huberman (1984), c'est-à-dire la sélection des phrases se rapportant à la conscience de soi. Pour présenter les données qualitatives, le format narratif a été privilégié, et des extraits d'entrevues ont ainsi été sélectionnés (Miles et Huberman, 2003). Au regard de cette étude, l'analyse des données s'est arrêtée au moment où ces dernières n'ajoutaient plus rien à l'élaboration des catégories obtenues. En d'autres mots, la saturation a été atteinte lorsqu'elle a reposé sur une diversité maximale des données (Mucchielli, 2009).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, ces derniers mettent en lumière différents besoins de formation continue relatifs au domaine de la conscience de soi chez les jeunes personnes enseignantes qui interviennent à l'éducation préscolaire au Québec. Des hypothèses de réflexion sont formulées quant à la pénurie de personnel enseignant au Québec, mais, plus spécifiquement, des pistes d'action sont suggérées au regard de la formation continue pour assurer la rétention des personnes enseignantes et pour éviter leur abandon de la profession.

Se sentir soutenu pour parler de ses émotions au travail

L'abandon d'une profession peut être l'aboutissement d'un processus de désengagement à travers lequel la personne enseignante développe des attitudes négatives à l'égard de sa profession (Kamanzi et al., 2017). Que ce soit au Québec ou en Europe, plusieurs études démontrent que les enseignantes et les enseignants peuvent se sentir abandonnés d'un point de vue émotionnel lorsqu'il est question de problématiques rencontrées dans la profession enseignante (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018). Lors de la période de l'insertion professionnelle, plusieurs émotions peuvent être ressenties chez les nouvelles personnes enseignantes et, dans le cadre de notre étude, les participantes interrogées soulignaient que, souvent, les jeunes enseignantes et enseignants préféreraient taire leurs émotions, ne se sentant pas soutenus pour les exprimer.

Quand on commence en début de carrière, on ne laisse pas entrevoir beaucoup d'émotions. Tu veux bien paraître, donc on dirait que tu fais un peu abstraction. Tu as peur de ne pas te faire respecter dans tes émotions. (CS-15)

Je ne me sens pas toujours comprise et écoutée. Donc, ça fait qu'un moment donné, on n'a pas envie de parler, pis moi, je suis dans ce processus-là. (PDR-07)

Bien qu'elles puissent vouloir prêter attention à leurs sentiments et faire preuve de conscience de soi devant les différentes problématiques rencontrées, certaines personnes enseignantes préfèrent taire ce qu'elles ressentent en tentant d'accepter leur sort ou même de se concentrer sur ce qu'elles ont plutôt l'impression de contrôler (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018). Cette situation d'insatisfaction et de refoulement n'est donc pas sans conséquence, car taire ses émotions au travail peut certes mener à l'abandon, mais aussi à l'épuisement professionnel (Grossenbacher et

Riva, 2018). En effet, cacher ses émotions et ses ressentis au travail s'avère inauthentique et peut même être épuisant avec le temps (Grossenbacher et Riva, 2018).

Les résultats mettent donc en lumière des besoins quant au développement de compétences liées à la conscience de soi qui tendent vers la capacité de partager ses réelles émotions dans le cadre de son travail, mais également de se sentir soutenu pour le faire. Aussi, il s'agit de prendre le temps de réfléchir à ses propres compétences socio-émotionnelles dès l'entrée dans la profession enseignante pour comprendre l'incidence que peuvent avoir les émotions sur nos décisions (Beaumont et Garcia, 2020; Bridgeland et al., 2013; Pelletier, 2015, à paraître). En effet, les émotions peuvent influencer non seulement les représentations de la profession ainsi que les perceptions du milieu, des élèves ou des collègues, mais elles peuvent aussi avoir des répercussions sur le sentiment de compétence des jeunes personnes enseignantes (Goyette, 2009; Pelletier, 2015).

Réguler ses émotions au regard de la gestion des comportements difficiles

Dans le cadre de notre étude, les participantes ont souligné le fait que les nouvelles personnes enseignantes pouvaient se sentir impuissantes auprès des enfants de la classe qui présentent des comportements difficiles ou des émotions jugées plus négatives. Elles se disaient même peu satisfaites de leur formation universitaire à cet égard (Brault-Labbé, 2015; Pelletier et Goyette, à paraître). Rappelons que cela n'est pas sans conséquence sur leur rétention dans la profession enseignante. En effet, dans le cadre de nombreuses études, il est démontré que la gestion des comportements s'avère un des éléments qui justifient souvent l'abandon de la profession chez les jeunes personnes enseignantes (Ndoreraho et Martineau, 2006).

C'est sûr que moi, je considère qu'on doit mieux former les futurs enseignants sur les troubles de comportements [...] parce que nos classes sont difficiles. Pis si on n'a pas un bagage avec nous quand on commence, on est démuni et on veut quitter la profession. (CS-02)

Dès l'entrée dans la profession enseignante, on rappelle l'importance de mobiliser les ressources nécessaires pour s'adapter positivement aux réalités de la profession. En effet, selon cette participante, cette situation peut contribuer à la décision d'abandonner ou non la profession enseignante (Sauvé, 2012). Pourtant, comme le mentionnent certaines participantes, il y a peu de soutien au regard des aspects affectifs qui concernent le travail enseignant et l'insertion professionnelle (Carpentier et al., 2020). Ainsi, comme le rapporte une autre participante, il importe d'outiller les jeunes personnes enseignantes quant à la gestion des comportements, certes, mais il est crucial de développer avant tout des compétences socio-émotionnelles liées à la conscience de soi au regard de ces situations émotionnelles pouvant être vécues.

[...] pour pouvoir gérer les comportements, il faut commencer par reconnaître comment on se sent là-dedans. Pour ça, il faut reconnaître qu'on est des êtres humains et qu'on a nous-mêmes des émotions. Je trouve qu'on n'en parle pas assez. [...] quand j'accompagne de jeunes enseignants, collègues, je nous redonne beaucoup le droit d'avoir des émotions. (MS-06)

Il se dégage donc des résultats des besoins de formation continue relatifs à la capacité d'analyser ses propres comportements et ses émotions, et l'influence qu'ils ont eux-mêmes sur les émotions et les comportements des enfants. L'intervention auprès des enfants qui éprouvent des difficultés de comportement et les émotions négatives pouvant en découler peuvent communiquer de l'information négative sur ses propres compétences en tant que personne enseignante (Gaudreau et al., 2012). Agissant sur ses décisions et sa prise de décision de quitter ou non la profession enseignante (Pelletier, 2013), il importe de développer ces compétences qui relèvent du domaine de la conscience de soi. En effet, les émotions négatives peuvent influencer sur le rendement de la personne enseignante, mais elles peuvent être réduites lorsque cette dernière possède un haut

niveau de connaissance de soi (Beaulieu, 2006). En d'autres mots, les personnes conscientes des émotions qu'elles pourraient vivre avec les enfants dans différentes situations émotionnelles savent les reconnaître et déterminer leur cause. La régulation des états émotionnels, c'est-à-dire de ce que la personne pense, peut influencer la manière de se sentir et de se comporter, et joue alors un rôle important dans la gestion des comportements plus difficiles (Gaudreau et al. 2012). Cette situation est d'autant plus importante lorsqu'on intervient auprès de jeunes enfants.

[...] il y a un gros besoin de parler de la gestion des comportements chez les tout-petits qu'on aborde peu et qui fait que, finalement, on est peu outillés quand on arrive sur le terrain. (HR-11)

Développer des connaissances relatives au développement émotionnel de l'enfant

Lors de la période de la petite enfance, les enfants développent des compétences socio-émotionnelles. Pour interagir avec eux dans ce contexte, Aldrup et al. (2020) soulignent l'importance de tenir compte de nos propres états émotionnels en tant qu'adultes. Toutefois, les personnes enseignantes en exercice déplorent le manque de formation liée au développement des compétences socio-émotionnelles, que ce soit pour elles-mêmes ou pour celles qui sont à faire développer chez les enfants (Beaumont et Garcia, 2020; Bridgeland et al., 2013; Pelletier, 2015, à paraître). Comme le mentionne cette participante, ces connaissances sont nécessaires pour intervenir efficacement auprès des enfants :

Je pense qu'on a tout intérêt à développer ça chez de jeunes enseignants et de bien comprendre aussi le développement de l'enfant : d'où est-ce qu'il part? Où est-ce qu'il s'en va? La maturité émotionnelle de l'enfant aussi, la santé mentale chez l'enfant, le stress. [...] Je ne pourrais faire rien de significatif s'il n'y avait pas de lien affectif et si le lien émotionnel n'était pas là. (C-05)

Au Québec, la formation continue des enseignantes à la maternelle est considérée comme étant insatisfaisante à cet égard (Dumais et Soucy, 2020). En effet, il semble y avoir des lacunes en ce qui a trait aux connaissances liées au domaine socio-émotionnel de l'enfant ainsi qu'au Programme de formation de l'école québécoise à l'éducation préscolaire¹ (Dumais et Soucy, 2020; Nappert, 2018). Cela n'est donc pas sans conséquence sur les jeunes personnes enseignantes qui interviennent au préscolaire, comme en témoigne cette participante :

Si c'est de jeunes enseignants, ce qui les insécurise beaucoup, c'est qu'ils ne savent pas où s'en aller. On a un programme qui est beaucoup axé sur le développement global de l'enfant. On n'a pas de savoirs essentiels ou de savoirs à atteindre à telle étape, travaille telle affaire. Mais, c'est très insécurisant [...]. C'est vraiment là, je trouve, que les enseignants manquent d'accompagnement [...]. (MS-05)

Selon certaines participantes interrogées, ce manque de connaissances liées au développement émotionnel de l'enfant d'âge préscolaire provoque une certaine insécurité chez les jeunes personnes enseignantes. Bigras et al. (2019) soulignent quant à eux le manque de formules d'accompagnement réflexif des personnes enseignantes de la maternelle une fois qu'elles sont en poste sur le marché du travail. Il y a donc tout avantage à ce que la formation continue mise sur ce domaine de compétences, car la personne enseignante doit maîtriser des compétences liées au développement de l'enfant de cet âge, à ses besoins et aux pratiques qui les sous-tendent (Japel et al., 2017; Dumais et Soucy, 2020). En effet, ne possédant pas ces connaissances et n'ayant pas développé les compétences attendues, les jeunes personnes enseignantes peuvent éprouver du stress, ce qui peut mener à l'intention de quitter la profession (Nappert, 2018).

Il se dégage donc des résultats des besoins de formation continue relatifs au développement de compétences socio-émotionnelles basées sur des connaissances solides du développement émotionnel de l'enfant. Ainsi, il convient de faire développer, chez les jeunes personnes enseignantes, des compétences relatives à l'autoréflexion pour prendre conscience de leurs ressources personnelles à cet égard, ce qui contribuera aussi à une représentation positive de soi (Goyette et Martineau, 2018). Actuellement, la formation initiale semble incomplète et ne prépare pas adéquatement les jeunes personnes enseignantes à intervenir auprès des enfants des maternelles 4 et 5 ans (Bigras et al., 2019; Dumais et Soucy, 2020). Plusieurs postes sont à combler au Québec en maternelle 4 ans (Fortier, 2019). Pour s'assurer que ces jeunes enseignantes et enseignants seront bien outillés, cela implique de les accompagner en contexte de formation continue et de s'assurer qu'ils comprennent bien ce qu'est un enfant d'âge préscolaire d'un point de vue émotionnel tout en considérant leurs propres compétences pour le faire (Pelletier, à paraître).

Limites de l'étude

L'une des principales limites de cette étude exploratoire repose sur des considérations méthodologiques, dont l'échantillonnage proprement dit. D'une part, le fait de ne pas avoir ciblé de manière spécifique des personnes enseignantes qui débutaient dans la profession ne nous a pas permis de recueillir de l'information détaillée sur la façon dont elles vivent leur insertion professionnelle. De plus, les questions posées aux participantes n'évoquant pas directement la période d'insertion professionnelle, cela ne nous a pas permis de nuancer les résultats, ce qui aurait pu permettre de constater, par exemple, s'il existe des différences notables dans la maîtrise des compétences socio-émotionnelles d'une personne plus expérimentée dans la profession. D'autre part, les analyses sont réalisées à partir du corpus de réponses d'un échantillon dont le nombre de 16 participantes ne permet pas la généralisation des résultats. Il est donc difficile de prétendre à une représentativité de la population générale en ayant un échantillon qui se limite à cinq régions administratives du Québec. En effet, nous ne pouvons prétendre que cette représentativité en est une pour l'ensemble des personnes enseignantes de ce territoire, bien qu'elle puisse en représenter une partie.

CONCLUSION

Cet article a permis de déterminer des besoins spécifiques à considérer quant aux contenus à aborder dans le cadre des formations continues offertes au personnel enseignant qui intervient à l'éducation préscolaire, et plus particulièrement à celui qui débute dans la profession enseignante. Il serait pertinent de questionner les formateurs, les superviseurs universitaires et les enseignants associés qui accompagnent les futures personnes enseignantes pendant leur stage afin de connaître leurs points de vue afin de développer les compétences socio-émotionnelles pour faire face aux situations stressantes qui peuvent être vécues dans le contexte de la profession enseignante (Pelletier, 2015). D'autre part, il serait tout aussi pertinent d'étendre ce champ d'investigation aux domaines des habiletés relationnelles. Ainsi, cela permettrait de documenter les compétences nécessaires au soutien émotionnel des personnes enseignantes dans le cadre de la formation continue en impliquant directement les directions d'école qui, bien qu'elles soient sollicitées, sont limitées dans leurs connaissances pour le faire (April et Bouchamma, 2017). Il serait aussi pertinent de revoir les contenus de la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes pour y intégrer l'aspect socio-émotionnel lié à leur développement professionnel (Goyette, 2020; Pelletier, 2013). En effet, la formation en soi représente déjà une période difficile qui peut elle-même mener à certaines frustrations (Delsemme, 2004; Pelletier, 2015), d'où la nécessité d'amorcer une réflexion sur soi et de développer très tôt des compétences socio-émotionnelles pour se préparer aux réalités de la profession enseignante. Enfin, il faudrait sensibiliser les

différents intervenants éducatifs impliqués dans la formation continue des personnes enseignantes (conseillers pédagogiques, directions, professionnels, etc.) à l'importance de la place des émotions dans un contexte d'intervention et de collaboration (Iancu et al., 2021), sans quoi les difficultés rencontrées dans ce contexte peuvent expliquer l'intention ou non de quitter la profession (Goyette et Martineau, 2018).

Sachant que l'abandon de la profession peut contribuer à la pénurie de personnel enseignant (Tardif, 2016), il y a tout lieu de se questionner sur la place des compétences socio-émotionnelles dans le cadre des formations, qu'elles soient initiales ou continues. En effet, la compréhension de ses émotions et de celles des autres peut mener à une perception plus positive de soi (Goyette et Martineau, 2018), mais aussi à des attentes plus réalistes par rapport aux autres (Martineau-Crête, 2020) et par rapport à la profession proprement dite (Mukamurera et al., 2013).

Note

[1] Au Québec, l'approche développementale est à la base du Programme de formation de l'école québécoise. Pour consulter le programme : (<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/prescolaire/>)

Bibliographie

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. et Klusmann U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, 11, 892. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>)
- April, D. et Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54–83. (<https://doi.org/10.7202/1043026ar>)
- Beaulieu, J. (2006). *Émotions et gestion : une exploration de la représentation sociale de l'affectivité chez des gestionnaires québécois* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, (41), 60-73. (<https://doi.org/10.4000/ree.544>)
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. (https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1245/1/Melanie_Belzile_octobre2016.pdf)
- Bernard, M. E., Elias, M., Bell, P., Ferrito, J. et Langione, K. (2017). Social and emotional learning: Role of school psychologists in Australia. Dans M. Thielking et M. Terjesen (dir.), *Handbook of Australian school psychology* (p. 503-519). Springer.
- Bigras, N., Gagné, A., Lemay, L., Bouchard, C., Charron, A., April, J., Duval, S., Lehrer, J., Brunson, L., Cadoret, G., Brault-Foisy, L.-M., Sylvestre, A., Laurin, I. et Robert-Mazaye, C. (2019, juin). *Offrir des services éducatifs de qualité tôt pendant la petite enfance et les maintenir*. Mémoire déposé à la Commission de la culture de l'éducation, Assemblée nationale du Québec.
- Brault-Labbé, A. (2015). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche, Actions concertées, programme persévérance et réussite scolaire phase II, Fonds de recherche Société et Culture du Québec. (https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/pt_brault-labbea_rapport-2013_pers-comparees-ens.pdf)

- Bridgeland, J., Bruce, M. et Hariharan, A. (2013). *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Civic Enterprises.
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. Freeman.
- 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>)
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. et Lakhal, S. (2020). Mesures de soutien offertes aux enseignants en insertion professionnelle au Québec et degré d'aide perçue. *Formation et profession*, 28(3), 3-17. (<https://doi.org/10.18162/fp.2020.552>)
- Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V. et Downes, P. (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union. (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/664439>)
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *CASEL guide to effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. (<https://casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide/>)
- Delsemme, M. (2004). *Évolution des représentations professionnelles de deux étudiantes-stagiaires durant la dernière année de leur stage de formation pratique en français langue seconde, au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université McGill.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitive Creier Comportament*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S. et Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. (<https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>)
- Denham, S. A. et Brown, C. A. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>)
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 7(1-2), 106-127.
- Duval, S. et Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. Academic Press.
- Fortier, M. (2019, 5 mars). Maternelles 4 ans : Québec songe à recruter des éducatrices pour combler la pénurie. *Le Devoir*. (<https://www.ledevoir.com/societe/education/549134/penurie-d-enseignants-des-solutions>)
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. (<https://doi.org/10.7202/1012124ar>)
- Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, (20). (<https://journals.openedition.org/sejed/8620>)
- Giampino, S. (2012). À trois ans, tout n'est pas joué. *Nouvelles pratiques sociales*, (1), 21-46. (<https://doi.org/10.7202/1008637ar>)
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire : quelle place pour les émotions?* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignantes novices : un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle? *Formation et profession*, 28(3), 94-96. (<https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209>)

- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. (<https://doi.org/10.7202/1056316ar>)
- Goyette, N. et Sirois, G. (2020). Pénurie d'enseignants d'un océan à l'autre : quels effets sur leur bien-être et celui de leurs élèves? *EdCan magazine*. (<https://www.edcan.ca/articles/penurie-denseignants-dun-ocean-a-lautre/?lang=fr>)
- Grossenbacher, A.-L. et Riva, N. (2018). *Comment les émotions sont-elles prises en compte en milieu scolaire : de la théorie des émotions à leur application sur le terrain : étude comparative de trois enseignants expérimentés et trois enseignants débutants* [mémoire de master en psychologie, Université de Lausanne]. Serval. (https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_S_27552.P001/REF)
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization & measurement. Dans J. Meece et J. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (p. 25-41). Routledge.
- Iancu, P., Lanteigne, I., Albert, H. et Savoie, E. (2021). La prise en compte des émotions en contexte de collaboration interprofessionnelle : perception de professionnels en travail social. *Intervention*, (154), 39-56. (<https://doi.org/10.7202/1088306ar>)
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Fonds de recherche Société et culture. (https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_rapport_maternelle-4ans.pdf)
- Jennings, A. et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/00346543083256> (<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>)
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. (<https://doi.org/10.7202/1040807ar>)
- Martineau-Crête, I. (2020). *Les effets d'un processus d'accompagnement des équipes-classes basé sur le modèle ARC sur les comportements et les capacités d'adaptation d'élèves de niveau primaire présentant des troubles complexes* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mayer, J. D. et Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Dans P. Salovey et D. Sluyter (dir.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (p. 3-31). Basic Books.
- Mikolajczak, M., Quidbach, J., Kotsou, I. et Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of methods*. Sage.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck Université.
- Minichiello, F. (2017). Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 12-15. <https://doi.org/10.4000/ries.6008> (<https://doi.org/10.4000/ries.6008>)
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4275330> (<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4275330>)
- Ministère de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance du Québec. Mise à jour*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf (https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf)
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). Saturation. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 226-227). Armand Colin.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. Dans J. De Stercke (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants débutants en francophonie* (p. 13-35). Presses de l'Université de Mons.

Nappert, C. (2018). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité : outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.

Ndoreraho, J.-P. et Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement. (http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Ndoreraho-Martineau-2006-Une-proble_matique.pdf)

Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Rimouski.

Pelletier, M.-A. (2015). La gestion des émotions face aux situations stressantes à l'école : les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire se sentent-ils prêts? *Education et francophonie*, 43(2), 201-218. (<https://doi.org/10.7202/1034492ar>)

Pelletier, M.-A. (à paraître). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale? *Formation et profession*.

Pelletier, M.-A. et Goyette, N. (à paraître). Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec : un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être. *Phronesis*.

Pharand, J. et Doucet, M. (2013). *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.

Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, Lapinière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Gaëtan Morin.

Sauvé, F. (2012). *Une analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. (https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8532/Sauve_Frederic_2012_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155. (<https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>) (<http://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>)

Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès : l'apprentissage social et émotionnel*. People for Education.

Tardif, M. (5 mai 2016). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires?* Communication présentée dans le cadre du 3^e Colloque international en éducation du CRIFPE. (https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2_wing&t=4s)

Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Les Presses de l'Université Laval.

Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* De Boeck.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (dir.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant

Accompanying the transition to teaching: The transfer of experiential knowledge and support needs of teachers

Acompañar la transición hacia la enseñanza: transferencia de saberes experienciales y necesidades de apoyo del personal docentes

Charlaine St-Jean, Andréanne Gagné et Geneviève Carpentier

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097035ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097035ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

St-Jean, C., Gagné, A. & Carpentier, G. (2022). Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant. *Éducation et francophonie*, 50(2).
<https://doi.org/10.7202/1097035ar>

Résumé de l'article

Cet article concerne une transition professionnelle, celle du personnel éducateur à la petite enfance vers la carrière enseignante à l'éducation préscolaire. La dynamique, entre continuité et rupture, qui marque les transitions entre le métier initial et la nouvelle affectation en enseignement (Perez-Roux, 2011) incite à considérer la manière dont l'expérience antérieure trouve sa place dans la nouvelle carrière. Le transfert des savoirs expérientiels influence la façon dont la personne s'insère et se maintient en emploi. Nous posons la question : comment les savoirs expérientiels construits à l'éducation à la petite enfance se transfèrent-ils en classe de maternelle quatre ans? Des observations en classe ont servi de pont pour accéder aux savoirs expérientiels et de point de départ pour l'entrevue semi-dirigée de cette recherche exploratoire descriptive. En documentant l'influence de ce bagage dans la pratique, avec l'appui des concepts de savoirs expérientiels et de besoins de soutien, les résultats permettent d'orienter l'accompagnement offert en formation initiale (Mukamurera et al., 2019; Vivegnis, 2021). Les pistes avancées visent notamment à assurer une forme de continuité dans la carrière de manière à favoriser une insertion professionnelle harmonieuse en enseignement et, par conséquent, la rétention en emploi, ce qui se traduira par des pratiques enseignantes de qualité.

Accompagner la transition vers l'enseignement : transfert des savoirs expérientiels et besoins de soutien du personnel enseignant

Accompanying the transition to teaching: The transfer of experiential knowledge and support needs of teachers

Acompañar la transición hacia la enseñanza: transferencia de saberes experienciales y necesidades de apoyo del personal docentes

Charlaine ST-JEAN

Professeure à l'éducation préscolaire, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Andréanne GAGNÉ

Professeure en enseignement professionnel, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Geneviève CARPENTIER

Professeure en psychopédagogie, Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cet article concerne une transition professionnelle, celle du personnel éducateur à la petite enfance vers la carrière enseignante à l'éducation préscolaire. La dynamique, entre continuité et rupture, qui marque les transitions entre le métier initial et la nouvelle affectation en enseignement (Perez-Roux, 2011) incite à considérer la manière dont l'expérience antérieure trouve sa place dans la nouvelle carrière. Le transfert des savoirs expérientiels influence la façon dont la personne s'insère et se maintient en emploi. Nous posons la question : comment les savoirs expérientiels construits à l'éducation à la petite enfance se transfèrent-ils en classe de maternelle quatre ans? Des observations en classe ont servi de pont pour accéder aux savoirs expérientiels et de point de départ pour l'entrevue semi-dirigée de cette recherche exploratoire descriptive. En documentant l'influence de ce bagage dans la pratique, avec l'appui des concepts de savoirs expérientiels et de besoins de soutien, les résultats permettent d'orienter l'accompagnement offert en formation initiale (Mukamurera et al., 2019; Vivegnis, 2021). Les pistes avancées visent notamment à assurer une forme de continuité dans la carrière de manière à favoriser une insertion professionnelle harmonieuse en enseignement et, par conséquent, la rétention en emploi, ce qui se traduira par des pratiques enseignantes de qualité.

Abstract

This article concerns the professional transition from early childhood educator to a career as a preschool teacher. The dynamic between continuity and rupture that marks the transitions between the initial profession and the new teaching assignment (Perez-Roux, 2011) incites consideration of the way previous experience finds its place in a new career. The transfer of experiential knowledge influences the manner a person enters and remains in this new professional role. We ask the question: how does the experiential knowledge acquired as an early childhood educator transfer to a four-year-old kindergarten class? Classroom observations served as a bridge to access experiential knowledge and as a starting point for the semi-directed interview of this exploratory descriptive study. By documenting the influence of this background in the practice and using concepts of experiential knowledge and the support needs, the results make it possible to guide the support offered in initial training (Mukamurera et al., 2019; Vivegnis, 2021). The proposals put forward aim in particular to ensure a form of continuity in the career that promotes harmonious professional integration in teaching, and consequently employment retention, which will result in quality teaching practices.

Resumen

Este artículo enfoca una transición profesional: la del personal docente de la primera infancia hacia la carrera de maestra en educación preescolar. La dinámica, entre continuidad y ruptura, que marca las transición entre un oficio inicial y una nueva asignación en el magisterio (Pérez-Roux, 2011), nos lleva a considerar la manera en que la experiencia anterior encuentra su lugar en la nueva carrera. La transferencia de saberes experienciales influye la manera en que la persona se integra y se mantiene en el empleo. Nos hemos interrogado: ¿cómo los saberes experienciales contruidos en la educación de la primera infancia se transfieren en clase de jardín de infantes de cuatro años? Las observaciones en clase nos sirvieron de puente para acceder a los saberes experienciales y de punto de partida para la entrevista semi-dirigida de esta investigación exploratoria descriptiva. Al documentar la influencia de ese bagaje en la práctica, con base en los conceptos de saber experiencial y necesidades de apoyo, los resultados permiten orientar el acompañamiento que se ofrece en formación inicial (Mukamurera et al.2019, Vivegnis, 2021). Las pistas propuestas apuntan sobre todo a asegurar una forma de continuidad en la carrera con el fin de favorecer una inserción profesional armoniosa en la enseñanza y, consecuentemente, la retención en el empleo, lo que se traducirá en prácticas educativas de calidad.

INTRODUCTION

Se former à l'enseignement et exercer la profession enseignante comportent de nombreux défis qui mènent bon nombre de futurs enseignants et enseignantes à abandonner leur formation ou leur carrière. Au Québec, des chercheurs et chercheuses ont documenté les défis rencontrés par le nouveau personnel enseignant en insertion professionnelle (Carpentier, 2019; Leroux et Mukamurera, 2013). Parmi ces défis, soulignons certaines préoccupations largement partagées, notamment la gestion de classe, la gestion des relations interpersonnelles avec les collègues et les parents des personnes apprenantes, ainsi que la lourdeur de la charge de travail. À cela s'ajoutent des défis liés à la diversification disciplinaire des tâches professionnelles et aux structures organisationnelles et institutionnelles (Rojo et Minier, 2015). En réponse à ces défis, Mukamurera et al. (2013) ont recensé les programmes d'insertion du personnel enseignant proposés au Québec et Carpentier et al. (2019) se sont intéressés à l'adéquation des mesures de soutien octroyées aux novices en lien avec leurs difficultés et leurs besoins de soutien ressentis. Il en ressort que de plus en plus de centres de services scolaire du Québec offrent des programmes d'insertion professionnelle afin de contrer les départs et la pénurie de personnel enseignant. Toutefois, la majorité du soutien offert ne correspond pas aux besoins de ce nouveau personnel. Parmi les pistes d'explication, la collégialité semble un facteur important pour le personnel enseignant débutant et pour sa rétention dans la profession. Le défi de s'intégrer à l'équipe-école semble très grand pour certains et certaines, et d'aucuns mettent en lumière que le milieu de l'éducation laisse souvent les recrues isolées alors qu'elles vivent un moment difficile et névralgique de leur carrière (Forseille et Raptis, 2016; Rojo et Minier, 2015). Cependant, les recherches et les programmes mentionnés concernent la population enseignante légalement qualifiée sans égard à son parcours scolaire et professionnel antérieur à son baccalauréat, et sans égard à son insertion sur le marché du travail en enseignement.

Pour contrer la pénurie de personnel enseignant, une voie d'entrée dans la carrière enseignante semble pourtant trouver écho chez de plus en plus de professionnels : celle qui implique la transition d'une première carrière dans un métier vers l'enseignement en salle de classe (Deltand, 2020; Sirois, 2020). C'est notamment le cas du personnel éducateur à la petite enfance qui intègre les classes d'enfants de quatre ans sur la base d'un diplôme d'études collégiales en éducation à l'enfance et d'une autorisation provisoire d'enseigner (Carpentier et al., 2019) afin de contrer le manque de personnel enseignant (Homsy et al., 2019). Jusqu'à tout récemment, la seule voie d'entrée pour ces personnes s'avérait la formation initiale de 120 crédits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Des recherches menées auprès de personnes enseignantes des centres de formation professionnelle, dont l'insertion professionnelle repose également sur l'obtention et le maintien d'une autorisation provisoire d'enseigner, montrent que ce type de transition vers l'enseignement soulève des défis distincts de ceux du personnel enseignant au parcours plus typique (Coulombe et al., 2010; Gagnon et Coulombe, 2016). Malgré les rapprochements entre le métier exercé en première carrière et l'enseignement, ces études soulignent que le transfert des compétences et des savoirs professionnels, l'adaptation au nouvel environnement de travail et aux relations qui en découlent, ainsi que les changements identitaires, de valeurs et de croyances placent la transition au rang d'épreuve (Gagné, 2020) pouvant accentuer la pénurie. Il ne suffit pas de construire de nouveaux savoirs, une deuxième identité professionnelle ou des compétences professionnelles propres à l'enseignement, il faut déconstruire et reconstruire certains savoirs développés et consolidés au cours de la première carrière (Deschenaux et Roussel, 2011; Perez-Roux et Lanaëlle, 2018). Si le parcours du personnel enseignant de la formation professionnelle est étudié depuis près de deux décennies au Québec, celui des personnes nouvellement enseignantes anciennement

éducatrices constitue un nouvel objet d'étude. Afin d'approfondir cet objet, il apparaît d'abord pertinent de faire le point sur la transition vécue par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ayant complété un baccalauréat et obtenu leur brevet d'enseignement. Ces connaissances pourront servir d'orientations et de comparatifs pour les futures recherches concernant les personnes non légalement qualifiées. Le présent article vise donc à répondre aux questions suivantes : 1) Qu'advient-il des savoirs construits au fil de l'expérience dans le métier des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices dans les classes de maternelle quatre ans? 2) Quels besoins de soutien les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ressentent-elles pendant leur insertion dans la profession enseignante?

CADRE CONCEPTUEL

Savoirs expérientiels

Les savoirs expérientiels constituent un type de savoirs professionnels décrits comme étant implicites, non conscientisés et imprégnés des différentes représentations forgées tout au long de la vie (Morales Perlaza, 2016). Vanhulle (2009) les nomme « savoirs pratiques », car ils « s'acquièrent au contact de situations et d'interactions au sein des milieux de pratique et de l'expérience propre » (p. 170). Selon Coulombe et al. (2019), « il s'agit de savoirs acquis à même le vécu en contexte professionnel. Ils émergent au fil de l'expérience, s'intensifient à travers les situations et les relations et participent à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant » (p. 170). Ils prennent ainsi la forme d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être (Morales Perlaza, 2016). Comme tous les savoirs professionnels, les savoirs expérientiels sont uniques à chaque personne, mais également partagés entre les membres d'un groupe professionnel et dynamiques en fonction des expériences vécues (Malo, 2005). Ils sont également interreliés avec les autres types de savoirs professionnels, comme les savoirs théoriques, pédagogiques ou technologiques. Selon Morales Perleza (2016) et Gagné (2019), le personnel enseignant considère les savoirs expérientiels comme les fondements de leurs compétences professionnelles et de leur identité. Il y a donc bien une pertinence à tenter de saisir les savoirs issus de l'expérience professionnelle et scolaire du personnel éducateur à la petite enfance effectuant la transition vers l'enseignement pour comprendre comment ces savoirs sont transférés et réinvestis dans la classe de maternelle.

Besoins de soutien

Les besoins de soutien sont entendus par Mukamurera (2018) « au sens de jugement personnel porté par la personne quant à la nécessité de recevoir une forme d'aide, de guidage ou d'appui pour s'insérer harmonieusement dans sa profession » (p. 201).

Afin d'aborder les types de besoins de soutien du personnel enseignant débutant, Carpentier et al. (2019) ont créé une typologie des besoins de soutien du personnel enseignant en insertion professionnelle. À cet égard, cinq types de besoins de soutien se dégagent. L'ensemble des variables qui composent cette typologie est présenté dans le tableau 1. Quelques ajustements ont été réalisés afin de répondre à la réalité de l'éducation préscolaire. Ces ajustements sont indiqués en italique dans le tableau. Cette typologie permet de déterminer les types de besoins de soutien des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Tableau 1

Typologie des besoins de soutien du personnel enseignant débutant avec un parcours typique de Carpentier et al. (2019), adaptée à l'éducation préscolaire

Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle	Familiarisation dans son environnement de travail
	Intégration à l'équipe-école
	Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l'école
	Connaissances des attentes de l'établissement à son égard
Besoins de soutien liés à l'enseignement	Appropriation et mise en œuvre des orientations du <i>Programme-cycle à l'éducation préscolaire</i>
	Planification <i>des activités éducatives</i> et des situations d'apprentissage
	<i>Observation et</i> évaluation des apprentissages des <i>enfants</i>
	Utilisations de différentes <i>pratiques pédagogiques</i>
	Exploitation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement
Besoins de soutien liés à la gestion de classe	Choix des moyens pour régler les problèmes avec les <i>enfants</i> présentant des comportements inappropriés
	Motivation des <i>enfants</i> qui montrent peu d'intérêt pour les <i>activités</i>
	Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages
Besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique <i>et aux interventions préventives</i>	Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés (<i>activités de prévention ciblée</i>)
	Répondre aux besoins des <i>enfants</i> à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) (<i>activités de prévention ciblée</i>)

	Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des <i>enfants</i> handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (<i>inclusion</i>)
	Présenter, aux <i>enfants</i> en difficulté (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage), des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement
	Gérer les différences dans la classe et le rythme d'apprentissage
	Faire de la différenciation pédagogique – <i>accompagnement et attentes appropriés au niveau de développement</i>
Besoins de soutien de nature personnelle et psychologique	Être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait
	Écoute, empathie (soutien émotionnel) dans les moments difficiles
	Gestion du stress inhérent à l'entrée en carrière et aux conditions d'insertion difficiles
	Développement personnel (connaissance de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité, image positive de soi comme enseignante ou enseignant)
	Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession
	Persévérance dans la profession enseignante
	Maintenir un rapport positif à la profession

À la lumière de ces approches théoriques et des questions générales de recherche, deux objectifs spécifiques sont visés, soit : 1) décrire les savoirs expérientiels des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices; 2) déterminer les types de besoins de soutien ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices lors de leur insertion professionnelle dans la profession enseignante en comparaison avec des personnes nouvellement enseignantes ne possédant ni formation technique à la petite enfance ni expérience dans ce domaine.

MÉTHODOLOGIE

Une recherche exploratoire descriptive a été réalisée, puisque ce projet visait la description et l'exploration d'un sujet peu étudié (Fortin et Gagnon, 2016). Pour atteindre les objectifs spécifiques, des observations ainsi que des entrevues semi-dirigées individuelles ont été réalisées auprès de personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices (Boutin et Lamothe, 2018) afin de prendre en compte la singularité de chacune d'elles. D'une durée d'environ deux heures, les observations ont eu lieu lors d'une matinée typique d'une classe de maternelle quatre ans et ont servi de pont pour accéder aux savoirs expérientiels et de point de départ pour l'entrevue semi-dirigée.

Contexte et population

La collecte des données a été effectuée entre mai et juin 2021 auprès de cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de deux centres de services scolaire du Québec. Il s'agit d'un échantillon de convenance de type « intentionnel » (Creswell, 2012). Le tableau 2 décrit l'échantillon des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Tableau 2

L'échantillon des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices

Participant·es à l'étude	01	02	03	04	05
Âge	43	37	26	29	41
Sexe	F	F	F	F	F
Niveau de scolarité : techniques d'éducation à l'enfance	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Années d'expérience comme éducatrice (ans)	9	7	2	3	8
Niveau de scolarité : baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Années d'expérience en enseignement (ans)	1	2	1	1	2
Années d'expérience au préscolaire quatre ans (ans)	1	2	1	1	2

L'échantillon est composé de cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de la maternelle quatre ans possédant leur brevet d'enseignement. Ces personnes détiennent en moyenne 5,8 années d'expérience comme éducatrices ($\bar{ET} = 3,11$). En ce qui concerne leur expérience à l'éducation préscolaire plus précisément, l'ensemble des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices avait en moyenne 1,4 année ($\bar{ET} = 0,58$) d'expérience dans une classe de maternelle quatre ans. Les classes comptaient de 4 à 16 enfants par groupe ($M = 12,2$; $\bar{ET} = 0,55$).

Mise en forme de la grille d'observation

Puisque, à notre connaissance, aucune grille d'observation ne permettait de répondre aux objectifs de la recherche, une grille d'observation ouverte a été élaborée afin de cibler les savoirs expérientiels ainsi que les types de besoins de soutien selon les activités et les pratiques pédagogiques des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Il importe de mentionner que cette démarche méthodologique s'inscrit dans une visée exploratoire, tant pour le sujet de la recherche que pour les outils de collecte de données. Pour réaliser cette tâche, l'équipe de recherche s'est basée sur les définitions des concepts de la recherche et sur des observations réalisées *in situ* lors de visites sur le terrain (Dupont et al., 2009).

Dès lors, plusieurs étapes se sont succédé. Dans un premier temps, deux matinées d'observation ont été menées par la chercheuse principale. Cette étape a permis la mise en forme d'une première version de la grille d'observation, issue de notes descriptives. De ces observations ont découlé des bonifications, des améliorations et des modifications afin de produire une nouvelle version de la grille d'observation. Cette dernière étape a fait en sorte de mettre en forme la version définitive de la grille d'observation afin de mener la collecte de données.

La collecte de données

La collecte de données consistait en une observation directe de deux heures réalisée lors d'une matinée typique. Aucune consigne précise n'a été demandée lors de l'observation non participative. Dans le cadre de cette observation, des notes ont été consignées à propos des différents savoirs expérientiels et des besoins de soutien relevés par la chercheuse principale, et ce, dans le but d'élaborer le canevas d'entrevue auprès de chacune des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Par ailleurs, des notes descriptives qualitatives explicitaient les données. À titre d'exemple, pour la catégorie « Besoins de soutien liés à la gestion de classe », l'observatrice prenait en notes les moments où la personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice utilisait différents moyens pour régler les comportements inappropriés (déplacement dans la classe, demande à l'enfant, etc.), démontrait une sensibilité aux enfants peu motivés à faire les activités (p. ex. le refus de parler, de jouer, etc.) ou maintenait un climat propice aux apprentissages (p. ex. le calme).

Dans un deuxième temps, une entrevue semi-dirigée d'environ trente minutes a été réalisée auprès de chacune des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices après la matinée d'observation. Les observations étant différentes pour chacune d'elles, les questions posées l'ont été également. Toutefois, le guide d'entrevue de base comportait une dizaine de questions réparties en trois sections : 1) des informations sociodémographiques; 2) la place des savoirs expérientiels dans leur pratique professionnelle; 3) les types de besoins de soutien liés à leur insertion professionnelle. Les questions des deux dernières sections ont permis d'approfondir les observations et de documenter plus précisément les raisons qui guident l'action en classe des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Toutes les notes d'observation et les discussions ont été transcrites en comptes rendus intégraux. Chaque action, intervention ou prise de parole des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices a constitué un segment, pour un total de 246 segments, dont 61 ont permis de déterminer des savoirs expérientiels et des types de besoins de soutien. La méthode de l'analyse qualitative par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2008) a été réalisée afin de traiter et de structurer les analyses. Des extraits des comptes rendus intégraux et des comparaisons avec les conclusions de l'étude des personnes nouvellement enseignantes sans formation technique à la petite enfance (Carpentier et al., 2019) sont d'ailleurs présentés en appui aux données des observations.

RÉSULTATS

Les résultats rapportés, présentés sous forme d'extraits, concernent les savoirs et les types de besoins de soutien observés par la chercheuse et déclarés par les cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices.

Savoirs expérientiels qui servent de référence

Un constat général s'impose à l'égard des savoirs expérientiels que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ont transférés en classe de maternelle. Ces savoirs sont observés dans les activités ou les ateliers qui ont pu être validés selon les cinq domaines de développement de l'enfant (langagier, affectif, moteur, intellectuel et social). Ces cinq domaines de développement correspondent aux compétences du programme-cycle à l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation, 2021). Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices sont conscientes de cette dimension développementale chez l'enfant du préscolaire, comme le démontre l'extrait suivant :

Avec mes années d'expérience en CPE [centre de la petite enfance], j'ai tellement d'expérience avec les enfants de quatre et cinq ans. J'ai énormément d'activités de prêtes pour travailler les différentes sphères de développement [des enfants]. (05)

Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ont également conscience de l'importance de laisser l'enfant jouer et elles offrent « au moins deux périodes de jeux libres dans la journée. » (03) Une enseignante mentionne : « Tous les matins, nous sortons dans le boisé près de l'école où ils sont libres [...]. J'avais la chance, en tant qu'éducatrice, de travailler à l'extérieur, je voulais faire la même chose en milieu scolaire. » (02) Cela correspond à la prescription du programme-cycle d'éducation préscolaire dès septembre 2021, mais aucune des participantes n'y a fait référence, ni à un quelconque aspect relatif au jeu dans sa formation universitaire, d'ailleurs.

Ainsi, maintes fois, le propos des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se rapporte à des savoirs issus de l'expérience antérieure qui sont confirmés par la pratique quotidienne en salle de classe. Une nouvelle enseignante explique :

Je module l'horaire selon les envies de mon groupe. Les premières neiges, ils veulent rester dehors, alors go, on sort! Ma réalité ressemble vraiment à ce que je faisais avec mon groupe [en Centre de la petite enfance]. Je prends le pouls de mon groupe, comment ils sont [...]. (01)

À première vue, les extraits semblent pointer vers une force du parcours professionnel et scolaire initial des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Cela apparaît logique, puisque les enfants ont relativement le même âge. Cependant, le fait qu'elles ne fassent référence à aucun axe de développement, sinon au développement général de l'enfant qu'elles soulignent à plusieurs reprises, laisse place au questionnement quant à l'appropriation et à l'intégration des bases de la scolarisation. Certes, de nombreux savoirs expérientiels construits pendant la formation initiale et continue et la carrière dans le milieu de la petite enfance peuvent être transférés en maternelle quatre ans, mais un soutien adapté devrait être mis en oeuvre pour assurer la qualité de cette transition. Notre analyse se poursuit d'ailleurs sur les types de besoins de soutien ressentis par nos enseignantes.

Types de besoins de soutien

L'analyse des entrevues met en lumière les cinq types de besoins de soutien des enseignantes débutantes. Nous les mettons en parallèle avec les conclusions de Carpentier et al. (2019).

Besoins de soutien liés à la socialisation organisationnelle

Concernant la socialisation organisationnelle, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices semblent ressentir des besoins distincts de ceux des personnes nouvellement enseignantes au parcours plus linéaire. En effet, si les défis liés aux tâches

administratives sont présents chez les deux, les personnes enseignantes ayant un parcours linéaire typique ressentent de grands besoins liés à l'acceptation dans leur nouveau milieu. Elles déplorent vivre beaucoup d'isolement professionnel. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices attestent plutôt être accueillies favorablement par leurs collègues qui valorisent leur expérience en centre de la petite enfance : « En mentionnant que j'étais une ancienne éducatrice [en centre de la petite enfance], j'ai eu l'impression qu'ils se sont dit : "Oh! Elle sait ce qu'elle doit faire. Elle n'a pas besoin qu'on la soutienne tant que ça". » (05)

Besoin de soutien lié à l'enseignement

En ce qui concerne les besoins liés à l'enseignement, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices estiment que la planification, l'enseignement et l'évaluation des apprentissages font partie de leurs forces. Plusieurs affirment réutiliser du matériel pédagogique de leur carrière en centre de la petite enfance, diminuant grandement le temps à investir en planification et en appropriation du contenu. La personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice 04 explique ceci : « J'utilise des activités que j'avais déjà. Je sais qu'elles fonctionnent. Je sais ce que les enfants vont faire. Je sais ce que je peux enseigner chez les quatre ans. »

Alors que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices attestent que l'enseignement est une force pour elles, 65 % des personnes enseignantes en insertion professionnelle qui ont réalisé un parcours linéaire disent ressentir, à cet égard, un besoin de soutien variant de moyen à élevé. En revanche, un élément trouvé chez les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ne ressort pas du tout chez les autres personnes enseignantes en insertion professionnelle, soit l'utilisation des technologies, particulièrement du tableau numérique interactif. Cela semble poser un réel problème aux personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, qui expliquent qu'elles n'avaient pas accès à cet outil en tant qu'éducatrices : « Mes activités sont conçues sans technologie. Je ne l'utilise pratiquement pas. On fait quelques recherches sur Internet pour trouver des informations lorsqu'un jeune a une question. Mais il sert davantage de projecteur. » (04) Cet aspect montre bien que l'aisance des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices provient principalement de leur expérience antérieure.

Besoins de soutien liés à la gestion de classe

Alors que les besoins de soutien liés à la gestion de classe chez les personnes enseignantes débutantes au parcours linéaire sont nombreux et déterminants dans leur sentiment de compétence, ceux des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices sont majoritairement liés au nombre d'enfants dans les groupes : « J'ai été surprise d'avoir 15 enfants. Je trouve ça vraiment énorme! Je n'avais pas ce ratio avant [en tant qu'éducatrice]. Ça change notre façon d'intervenir. » (05)

Ainsi, tandis que le personnel enseignant en insertion professionnelle au parcours linéaire soulève des enjeux liés à la gestion des comportements et à la gestion des ressources (humaines, matérielles, etc.), la plupart des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices considèrent la gestion de classe comme une de leurs forces. Elles soulignent que le principal obstacle lié à leur statut de personnel enseignant est le nombre d'élèves par classe qui se répercute sur la gestion des ressources matérielles et de l'espace, ainsi que sur la planification des activités.

Besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique et aux interventions préventives

Tout comme c'est le cas pour les besoins liés à la gestion de classe, ceux qui sont liés à la différenciation pédagogique sont nombreux et importants chez les personnes enseignantes au parcours linéaire. Quant aux personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices

interrogées, elles mentionnent connaître l'enfant de quatre ans, ses besoins, ses caractéristiques. Elles soulignent l'importance de garder en tête l'unicité de chaque enfant et de favoriser son développement global par des méthodes pédagogiques préconisées au préscolaire. À ce sujet, la personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice 02 affirme ceci : « Grâce aux jeux, aux ateliers qui sont offerts aux enfants, la différenciation se fait toute seule. Je m'assure d'offrir différents niveaux dans mes ateliers. Les enfants ne s'en rendent pas compte. »

Néanmoins, tant les analyses sur les savoirs expérientiels que celles sur les types de besoins de soutien ne permettent pas de confirmer que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices font de la différenciation pédagogique plutôt que de l'individualisation. En effet, alors que les termes utilisés sont liés à la différenciation, leur utilisation semble se rapprocher de l'individualisation, comme en témoigne l'extrait suivant : « Chaque atelier est pensé pour chaque enfant, c'est vraiment individuel. Ils ne reçoivent pas tous les mêmes choses à faire. » (03)

Besoins de soutien de nature personnelle et psychologique

Finalement, les besoins de soutien de nature personnelle et psychologique ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se distinguent grandement de ceux ressentis par les personnes enseignantes débutantes au parcours linéaire. En effet, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se déclarent satisfaites de l'horaire et de la charge de travail depuis qu'elles ont effectué la transition vers l'enseignement : « Avec mes enfants plus grands, les horaires en service de garde ne fonctionnaient plus vraiment avec ma réalité. Je savais que je voulais continuer à travailler avec les enfants. » (05) Pour leur part, leurs homologues n'ayant pas d'expérience à la petite enfance affirment que la lourdeur de la tâche est l'un des principaux facteurs d'épuisement professionnel et d'attrition professionnelle. En outre, les enjeux liés au développement d'une identité professionnelle semblent similaires, peu importe le parcours emprunté, mais pour des raisons différentes. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices disent trouver difficile le passage du statut de personne éducatrice au statut de personne professionnelle de l'éducation. Elles soulignent qu'elles ont de nombreuses forces, comme la personne nouvellement enseignante anciennement éducatrice 01 qui estime que « malgré mon baccalauréat [en éducation préscolaire et en enseignement primaire] et mon premier contrat à la maternelle quatre ans, je ne me sens pas tant enseignante encore. Je trouve que je suis vraiment une éducatrice. » De leur côté, les membres du personnel enseignant en insertion professionnelle au parcours linéaire témoignent d'un sentiment d'incompétence, pour plusieurs, généralisé, qui nuit à leur identité professionnelle. En fait, les résultats présentés pour les quatre autres types de besoins de soutien soulignent que les pratiques mises de l'avant par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices sont principalement appuyées par leurs savoirs expérientiels d'éducatrices, ce qui semble affecter le développement de leur identité d'enseignantes :

Je me sens comme une éducatrice qui a fait un passage vers le milieu scolaire. Mes tâches sont vraiment pareilles. C'est vraiment tout ce qui touche l'organisation scolaire, la paperasse qui est différente. [...] Je revis un stress que je n'avais plus puisque je connaissais bien mon milieu. (02)

En somme, les types de besoins de soutien ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices semblent différents de ceux éprouvés par les personnes enseignantes débutantes n'ayant pas de formation technique à la petite enfance. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices relèvent des défis spécifiques qui entraînent des répercussions sur leur vie professionnelle et personnelle, et qui nécessitent des mesures de soutien adaptées.

DISCUSSION

L'analyse des données a été réalisée sous l'angle des savoirs expérientiels et des types de besoins de soutien ressentis par les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices détenant un brevet d'enseignement. On constate que le métier initial de personnes éducatrices a permis une connaissance approfondie de l'enfant de quatre ans. Elles comprennent l'importance du jeu libre dans le développement de l'enfant. Les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices mentionnent être en mesure de planifier des activités éducatives selon les orientations générales du programme-cycle à l'éducation préscolaire et selon différentes pratiques pédagogiques. Les observations en classe confirment aussi leur ajustement lors des différents moments d'apprentissage si elles observent des défis chez les enfants. À cet effet, les besoins de soutien liés à l'enseignement se situent spécifiquement dans l'exploitation pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement.

Il appert que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ressentent des besoins liés à la socialisation organisationnelle. En effet, l'intégration dans un milieu qui possède déjà différentes règles, façons de procéder, valeurs et attentes constitue un défi pour toutes les personnes enseignantes débutantes (Forseille et Raptis, 2016). Bien que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices connaissent le travail à réaliser, elles doivent se familiariser avec un nouvel environnement de travail, une équipe-école et un nouveau fonctionnement. Tout comme dans l'étude de Bland et al. (2014), elles se sentent gênées de demander du soutien aux collègues, et la présentation en début d'année scolaire ne répond pas à leurs besoins, car leurs préoccupations à ce moment sont plutôt d'ordre organisationnel.

En ce qui concerne les besoins de soutien liés à la gestion de classe, les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices mentionnent le ratio d'enfants dans leur groupe, plus élevé en maternelle quatre ans qu'en centre de la petite enfance, comme étant déstabilisant. L'étude de Slot (2018) confirme que le ratio adulte-enfants est associé aux différents scores de la qualité. Un ratio plus bas offre des niveaux de qualité des contextes éducatifs plus élevés. Il apparaît donc nécessaire d'orienter le soutien aux personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de manière à favoriser l'adaptation des savoirs et des pratiques antérieures à cette nouvelle réalité.

Dans un autre contexte, l'étude de Carpentier et al. (2019) affirme que 78 % du personnel enseignant débutant de l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement secondaire ressent des besoins de soutien liés à la différenciation pédagogique. C'est le type de besoin le plus important, à égalité avec la gestion de classe. Toutefois, les cinq personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de notre étude mentionnent bien connaître l'enfant de quatre ans, ses particularités et son développement global. Elles utilisent des interventions préventives afin de garder en tête l'unicité de chaque enfant. Cette distinction invite à prendre du recul et à réfléchir sur la transition et la valorisation de leurs savoirs expérientiels (Le Bossé et al., 2006).

Les résultats indiquent finalement que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices ont une même ambition avec la poursuite de leurs études : enseigner à l'éducation préscolaire. Afin de favoriser leur rétention, qu'elles soient légalement qualifiées ou non, il pourrait être intéressant de réfléchir au processus d'attribution des tâches au personnel enseignant (Levasseur, 2006), surtout avec la dualisation du système éducatif à la petite enfance vis-à-vis des cycles du primaire. À cet effet, les défis associés aux transitions professionnelles vers différents secteurs d'enseignement (Cuddapah et Stanford, 2015; Gagné, 2019; Niyubahwe et al., 2014) incitent à adapter l'accompagnement au contexte spécifique des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices en ciblant notamment leurs besoins de soutien de nature personnelle et psychologique.

Limites de la présente étude

Afin de comprendre les analyses effectuées, il semble important de soulever quelques éléments balisant les limites de l'étude. D'emblée, l'échantillon est restreint, et les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices se sont portées volontaires afin de participer aux observations et à l'entretien semi-dirigé, ce qui exclut toute question de représentativité (Fortin et Gagnon, 2016). Il s'agit d'une première démarche d'exploration visant à appréhender le parcours atypique de personnes enseignantes de maternelle quatre ans possédant une formation et de l'expérience à la petite enfance, et ayant leur baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Il faut également souligner que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices peuvent ressentir une certaine pression lors de l'entretien semi-dirigé et organiser leur discours selon ce qu'elles pensent qu'elles doivent communiquer (Savoie-Zajc, 2009). Toutefois, les savoirs expérientiels et les types de besoins de soutien rapportés s'avèrent communs à la majorité des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices interrogées; c'est donc dire combien ils sont significatifs.

CONCLUSION

Cet article rapporte les résultats d'une recherche exploratoire descriptive menée auprès de personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices de deux centres de services scolaire du Québec. Il met en évidence la prépondérance de certains savoirs expérientiels issus de la carrière initiale de personnes éducatrices et les types de besoins prioritaires de soutien relatifs à l'insertion professionnelle en enseignement pour contrer la pénurie. Ainsi, les savoirs expérientiels transférés du métier vers l'enseignement s'apparentent à des savoirs ayant valeur de référence que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices confirment dans la pratique. Une bonne connaissance des besoins de l'enfant de quatre ans, notamment en ce qui concerne le développement global et l'apprentissage par le jeu, ressort chez les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, mais le sens qu'elles y accordent correspond-il aux attentes du milieu de l'enseignement?

De même, l'article révèle que les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices semblent généralement ressentir moins de besoins de soutien que le personnel enseignant débutant ne possédant ni formation technique à la petite enfance ni expérience dans ce domaine. En effet, les types de besoins liés à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique ainsi qu'à la pédagogie, prépondérants chez le personnel enseignant au parcours linéaire, semblent moins importants pour les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, qui s'appuient grandement sur leurs savoirs expérientiels. Toutefois, certains besoins spécifiques ressortent, notamment le ratio adulte-enfants, l'utilisation de la technologie en classe et le développement de l'identité professionnelle. À ce titre, nous avançons que les différents types de besoins de soutien relevés recoupent les diverses compétences professionnelles. Ce langage, qui réunit les personnes éducatrices et les personnes enseignantes au Québec, pourrait-il servir de point de référence pour échanger sur les types de besoins de soutien et les savoirs à développer? Ces questions pourraient pointer vers un enjeu de collaboration potentiel entre deux métiers oeuvrant avec les mêmes enfants, mais sous deux ministères différents.

Nous ciblons à cet égard trois pistes d'intervention pour soutenir la transition des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices et pour favoriser leur insertion ainsi que leur maintien en emploi. Tout d'abord, la formation en emploi, donc pendant les stages ou sous forme de formation continue, apparaît comme la plus adaptée, car les personnes enseignantes sont davantage en mesure de déterminer leurs besoins à ce moment que dans une salle de cours à l'université. L'exemple de l'usage limité du numérique par les personnes nouvellement

enseignantes anciennement éducatrices appuie ce type de formation en cours d'emploi, les locaux universitaires n'offrant d'ailleurs pas tous les types de technologies utilisées en classe au préscolaire.

Par la suite, il serait profitable de revoir le processus d'intégration des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices dans les établissements scolaires. En effet, il serait intéressant d'aborder spécifiquement les différences entre individualisation et différenciation pédagogique, et d'offrir du soutien ainsi que des formations spécifiques sur le sujet afin que le ratio adulte-enfants soit plus « facile » à gérer.

De même, nous ciblons les personnes enseignantes associées et le personnel superviseur universitaire qui interviennent pendant les stages de formation comme des personnes-ressources toutes désignées pour soutenir la transition des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices. Comme Gardien (2020) le rappelle, les savoirs expérientiels ne sont pas transmis par l'école ni par autrui; ce sont plutôt des construits et des repères de la personne. Si elles sont bien mieux informées sur les types de besoins des personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices, ces personnes-ressources pourront les soutenir dans le transfert de leurs savoirs expérientiels.

Enfin, dans l'idée de contrer la pénurie de personnes enseignantes, un élément retient l'attention : les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices souhaitent poursuivre leurs études afin d'enseigner à l'éducation préscolaire. Le modèle de formation et d'accès à la profession enseignante pourrait être remis en question. Tout comme les conclusions d'Homsy et al. (2019) le suggèrent, il semble approprié de repenser la structure des programmes de formation dits traditionnels et de se tourner vers des programmes de certification alternatifs facilitant l'accès à la profession enseignante à des personnes éducatrices. Nous pouvons néanmoins nous demander si cette population spécifique constitue une réelle solution à la pénurie de personnel dans tous les ordres d'enseignement. Même si les personnes nouvellement enseignantes anciennement éducatrices peuvent assumer rapidement leur rôle d'enseignantes au préscolaire, elles sont quand même en insertion professionnelle. Pendant cette période, elles sont régies par des règles associées à l'ancienneté faisant en sorte qu'on leur confie généralement les classes les plus difficiles, et ce, aussi bien au préscolaire qu'au primaire (Homsy et al., 2019). Face à des offres d'emploi qui ne correspondent pas à leurs préférences ou à des conditions de travail qui ne combleraient pas leurs aspirations, elles pourraient contribuer aux problèmes de pénurie de personnel enseignant.

Le même questionnaire devrait guider les réflexions concernant les programmes et la qualification des personnes détenant un baccalauréat disciplinaire et souhaitant enseigner au secondaire, ou des personnes issues de l'immigration qui cumulent des années d'expérience dans un niveau ou un secteur d'enseignement et qui veulent intégrer le système scolaire québécois. À plus long terme, une réforme des programmes de formation devrait être menée de manière à favoriser la transition de personnes ayant des parcours non linéaires, c'est-à-dire avec des expériences scolaires et professionnelles diversifiées, mais surtout afin de les soutenir dans ce passage.

Bibliographie

- Bland, P., Church, E. et Luo, M. (2014). Strategies for attracting and retaining teachers. *Education, Practice and Research*, 4(1), 9-19.
- Boutin, G. et Lamothe, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. (<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>)
- 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>)
- Coulombe, S., Doucet, M., Gagné, A., Zourhlal, A. et Thibeault, S. (2019). Savoirs d'expérience partagés entre enseignants en formation professionnelle. Dans A., Malo, J.-F., Desbiens, S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience* (p. 161-186). Presses de l'Université Laval.
- Coulombe S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-28. (<https://crifpe.ca/publications/download/9125/document>)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4^e éd.). Pearson.
- Cuddapah, J. L. et Stanford, B. H. (2015). Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 51(1), 27-37. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.00>)
- Deltand, M. (2020). Modes de résolution des tensions identitaires en formation : le cas des reconversions vers le métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, 1(42), 66-80. (<https://doi.org/10.4000/ree.1455>)
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherche en éducation*, 1(11), 15-26. (<https://doi.org/10.4000/ree.4938>)
- Dupont, J. P., Carlier, G., Gérard, P. et Delens, C. (2009). *Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature*. (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544/document>)
- Forseille, A. et Raptis, H. (2016). Future teachers clubs and the socialization of pre-service and early career teachers, 1953-2015. *Teaching and Teacher Education*, 59(1), 239-246. (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.013>)
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. (<https://constellation.uqac.ca/5270/>)
- Gagné, A. (2020). Les épreuves qui donnent sens au rôle d'accompagnement des enseignants associés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 35-55. (<https://doi.org/10.7202/1075718ar>)
- Gagnon, C. et Coulombe, S. (2016). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Gardien, E. (2020). Pairjectivité : des savoirs expérientiels ni objectifs, ni subjectifs. *Éducation et socialisation*, 57(1). (<https://doi.org/10.4000/edso.12581>)
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel* [rapport de recherche]. Institut du Québec. (<https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>)
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A. et Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204. (<https://doi.org/10.7202/013482ar>)
- 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. (<https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>)

- Levasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5(1), 15-28. (<https://revuedeshep.ch/pdf/05/2006-5-Levasseur.pdf>)
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/43800>)
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Morales Perlaza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18598>)
- 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. 190- 237). Éditions JFD.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. (<https://doi.org/10.4000/activites.3801>)
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, 299(1), 13-35.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 32.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherche en éducation*, 1(11), 39-54.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2018). Les enseignants débutants du secondaire : expérience, tensions, épreuves. Dans D. Adé et T. Piot (dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 21-43). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. (<https://doi.org/10.7202/1034493ar>)
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales. De la problématique à la collecte des données* (p. 337-359). Presses de l'Université du Québec.
- Sirois, G. (2020). *Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage* [rapport préliminaire]. Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants. (https://r-libre.telug.ca/2133/1/GRAVE_Rapport-preliminaire-sondage_Aut2020.pdf)
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176(1), 1-65. (<https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>)
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*. *Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang.
- Vivegnis, I. (2021). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1-21. (<https://doi.org/10.7202/1077970ar>)

Résilience et construction de la différence en insertion socioprofessionnelle

Resilience and construction of difference in socio-professional integration

Resiliencia y construcción de la diferencia en la inserción profesional

Phyllis Dalley, Charlyne Lavoie et Andrea Burke-Saulnier

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097036ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097036ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dalley, P., Lavoie, C. & Burke-Saulnier, A. (2022). Résilience et construction de la différence en insertion socioprofessionnelle. *Éducation et francophonie*, 50(2).
<https://doi.org/10.7202/1097036ar>

Résumé de l'article

Parmi les facteurs relevés dans la littérature scientifique pour expliquer l'attrition chez le personnel enseignant se trouvent le rapport du personnel aux élèves, et la présence d'un public et d'un milieu d'enseignement difficiles. Cet article mobilise le concept de résilience et explore le discours de nouveaux membres du corps enseignant au sujet des élèves qu'ils considèrent en difficulté scolaire. Le personnel enseignant interviewé identifie différents types de difficultés scolaires. Les résultats de notre analyse montrent que le personnel enseignant qui reproduit un discours construisant l'enfant en difficulté comme un élève déficitaire au regard d'une norme scolaire exprime également un sentiment d'impuissance à l'égard de sa capacité à lui venir en aide. Ce sentiment se trouve amoindri lorsque l'environnement professionnel du personnel enseignant lui procure un soutien ou des ressources dans le cadre d'une relation d'accompagnement. Cela semble augmenter la capacité du personnel à développer des relations humaines plus saines avec les élèves, et ainsi mieux intégrer à sa pratique une pratique inclusive de la différence.

Résilience et construction de la différence en insertion socioprofessionnelle

Resilience and construction of difference in socio-professional integration

Resiliencia y construcción de la diferencia en la inserción profesional

Phyllis DALLEY

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Charlyne LAVOIE

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Andrea BURKE-SAULNIER

Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada

Résumé

Parmi les facteurs relevés dans la littérature scientifique pour expliquer l'attrition chez le personnel enseignant se trouvent le rapport du personnel aux élèves, et la présence d'un public et d'un milieu d'enseignement difficiles. Cet article mobilise le concept de résilience et explore le discours de nouveaux membres du corps enseignant au sujet des élèves qu'ils considèrent en difficulté scolaire. Le personnel enseignant interviewé identifie différents types de difficultés scolaires. Les résultats de notre analyse montrent que le personnel enseignant qui reproduit un discours construisant l'enfant en difficulté comme un élève déficitaire au regard d'une norme scolaire exprime également un sentiment d'impuissance à l'égard de sa capacité à lui venir en aide. Ce sentiment se trouve amoindri lorsque l'environnement professionnel du personnel enseignant lui procure un soutien ou des ressources dans le cadre d'une relation d'accompagnement. Cela semble augmenter la capacité du personnel à développer des relations humaines plus saines avec les élèves, et ainsi mieux intégrer à sa pratique une pratique inclusive de la différence.

Abstract

Among the factors identified in scientific literature to explain attrition among teachers is the relationship between personnel and students, and the presence of both a challenging public and teaching environment. This article draws on the concept of resilience and explores the discourse of new faculty members about students they consider to have learning difficulties. The teachers that were interviewed identified different types of academic problems. The results of our analysis show that teachers who reproduce a discourse that sees a child with learning difficulties as academically deficient, also expresses a feeling of powerlessness in terms of their ability to help the student. This feeling is lessened when the teachers' professional environment provides them with support or

resources within the framework of an accompaniment relationship. This seems to increase the teachers' ability to develop healthier human relationships with students, and therefore better integrate an inclusive practice of difference into their practice.

Resumen

Entre los factores identificados en la literatura científica para explicar el desgaste del personal magisterial se encuentra la relación del personal con los alumnos, la presencia de un público y de un ambiente educativo difícil. Este artículo emplea el concepto de resiliencia y explora el discurso de nuevos miembros del magisterio sobre los alumnos que consideran en dificultad escolar. Los maestros y maestras entrevistados identificaron varios tipos de dificultades escolares. Los resultados de nuestro análisis muestran que el personal docente que reproduce un discurso que construye al infante con dificultades como un alumno deficitario con respecto a la norma escolar, también expresa un sentimiento de impotencia con respecto a su capacidad para ayudarlo. Dicho sentimiento disminuye cuando el entorno profesional del personal docente ofrece un apoyo o recursos en el marco de relaciones humanas más sanas con los alumnos, y de esta manera integrar su actividad en prácticas que incluyen las diferencias.

INTRODUCTION

La majorité des conseils ou des commissions scolaires des communautés francophones et acadiennes subissent actuellement les effets d'une pénurie grandissante en personnel enseignant certifié. Il est possible d'aborder cette problématique sous deux angles : 1) le recrutement et 2) la rétention. Cet article présente l'analyse de données tirées d'une étude à base d'entrevues portant sur la rétention du personnel enseignant ayant moins de cinq ans d'expérience dans une école de langue française au Canada, à l'exclusion du Québec. L'équipe de recherche s'est penchée plus particulièrement sur l'expérience de résilience de 28 individus en insertion socioprofessionnelle.

Bien que les récits recueillis témoignent de l'influence de plusieurs facteurs internes et externes sur le processus de résilience, nous nous intéressons ici uniquement au rapport qu'entretient le nouveau personnel enseignant de l'élémentaire (maternelle à la 8^e année) avec les enfants qu'il considère comme des élèves en difficulté scolaire, et ce, avec l'aide reçue, ou non, de la part de son employeur.

Dans les pages qui suivent, nous présentons d'abord une revue ciblée de la littérature scientifique sur le sujet de la mobilité, du décrochage et de l'attrition chez le personnel enseignant en insertion socioprofessionnelle. Nous verrons que la tendance actuelle est de délaisser les études quantitatives à grande échelle en faveur d'études qualitatives, en raison du trop grand nombre de facteurs de risque de décrochage identifiés par ce premier type de recherche, et de la difficulté qui en découle de proposer des pistes de solutions concrètes à l'attrition (Kamanzi et al., 2017). Notre étude s'inscrit dans cette tendance. Dans la suite de l'article, nous présentons le processus de résilience tel qu'il est théorisé par Ungar (2018), les deux discours prédominants en ce qui concerne l'enfant en difficulté scolaire, notre méthodologie et les résultats obtenus.

RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension est divisée en deux parties. Dans la première, nous verrons que l'attrition du personnel enseignant est une réalité internationale et que certains contextes professionnels exacerbent ce phénomène. La seconde partie présente les deux discours identifiés dans la littérature sur l'enfance en situation de difficulté scolaire.

La problématique de la mobilité professionnelle chez le personnel enseignant est internationale (Lothaire et al., 2012). Au Canada, Kamanzi et al. (2015) rapportent que près d'un membre du corps enseignant sur quatre pense souvent à quitter sa profession. Un nombre important d'études quantitatives font état d'un nombre plus ou moins grand de facteurs individuels et contextuels qui placent le nouveau personnel enseignant à risque d'abandon (Karsenti et al., 2008; Karsenti et al., 2013; Kirsh, 2006; Schaeffer et al., 2012).

Parmi les facteurs individuels qui peuvent contribuer au choix de quitter la profession enseignante, on trouve les caractéristiques émotionnelles et les besoins psychologiques de la personne, le sentiment d'incompétence, la rencontre de difficultés relationnelles avec les élèves, l'isolement, les attentes irréalistes fondées sur une idéalisation préemploi de la profession enseignante, les conditions de vie personnelles ainsi que les profils universitaire, professionnel et sociodémographique du personnel enseignant. Pour leur part, la complexification de la profession, l'environnement social, le manque de soutien au cours de l'insertion socioprofessionnelle, les conditions de travail, la formation inadéquate, le peu d'occasions de développement professionnel

ainsi que les contextes institutionnel, démographique et socioéconomique des écoles sont des facteurs externes qui peuvent influencer le parcours professionnel enseignant.

Or Kamanzi et al. (2017) indiquent que « les expériences émotionnelles négatives dues à des relations difficiles avec les élèves constituent le facteur exerçant le plus d'influence sur le désengagement professionnel » (p. 126). Pour leur part, Auclair Tourigny (2017) et Mukamurera et al. (2019) évoquent, entre autres, l'hétérogénéité des groupes-classes et la prise en charge des élèves en situation de difficulté scolaire, alors que l'analyse de 69 articles écrits sur le sujet permet à Karsenti et al. (2013) de conclure « [qu'un] public et un milieu d'enseignement difficiles » (p. 561) sont des facteurs de risque au décrochage chez le personnel enseignant débutant.

A contrario, Schaefer et al. (2012) remettent en question la tendance à traiter les facteurs de risque au décrochage, tant individuels que contextuels, en vase clos puisqu'ils sont fortement imbriqués les uns dans les autres. À cet effet, Clandinin et al. (2009), qui conceptualisent l'attrition comme un processus et une trajectoire plutôt qu'un point d'arrivée, ont décrit comment les intentions de 40 nouveaux membres de la profession en Alberta ont varié à l'intérieur des 5 premières années de pratique. Une telle perspective permet de brosser un tableau plus complexe des individus à travers les notions du soi professionnel et du rapport à la profession (Clandinin et al., 2015; Kamanzi et al., 2015; Schaefer et al., 2012) et de mieux comprendre comment les aspects de la vie professionnelle et personnelle de chaque individu sont inséparables, et doivent, dès lors, être considérés comme une expérience vécue en interaction avec un cheminement de carrière (Schaefer et al., 2014). Ainsi, le choix de quitter un poste en enseignement serait tributaire d'un parcours propre à chaque individu et relierait des caractéristiques personnelles et institutionnelles. De ce fait, toute solution proposée aux défis rencontrés par le nouveau personnel enseignant doit être adaptée aux particularités individuelles et contextuelles de la personne (Kutsyuruba et al., 2014; Schaefer et al., 2012).

Cet article explore le lien qu'il est possible de tirer entre le rapport de 26 personnes aux élèves qu'elles identifient comme en difficulté et leur processus de résilience socioprofessionnelle en enseignement dans une école de la minorité francophone de leur province. Considérant ce qui précède, notre analyse tiendra compte du parcours de chaque individu, du contexte sociolinguistique particulier des écoles de langue française et de la pénurie en personnel enseignant. Avant de présenter notre cadre théorique, il nous semble pertinent d'aborder la question des discours qui peuvent circuler au sujet des élèves en difficulté scolaire.

Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales est démontré depuis des décennies (Bourdieu et Passeron, 1970; Willis, 1977). Cette reproduction se fait en partie par la construction discursive de la normalité et de la différence (Kahn, 2015). De fait, le discours biomédical sur la différence a dominé pendant longtemps en milieu scolaire (Ainscow, 2005; Jordan et Stanovich, 2004) et y est encore fortement ancré (Fortier et al., 2018). Selon cette perspective, les enfants ayant un comportement ou un parcours d'apprentissage qui s'éloigne de la norme de référence sont déficitaires et leurs anomalies cognitives, affectives ou culturelles légitiment leur marginalisation scolaire. Cependant, un deuxième discours est mis de l'avant tant par des chercheurs en éducation que par certaines politiques d'inclusion scolaire. Plus sociologique, cette perspective considère que la reproduction d'une norme unique par l'école placerait certains élèves en situation de difficulté scolaire (Benoît, 2014; Kahn, 2015) alors que l'hétérogénéité est la norme de tout groupement humain.

Or, même lorsque ce second discours tend à prédominer, les systèmes scolaires sont structurés de telle sorte que seuls les enfants identifiés par le personnel enseignant, ou diagnostiqués à la suite d'une évaluation psychologique ou orthopédagogique, reçoivent un soutien particulier à l'apprentissage. Nous verrons que les tensions entre ces perspectives médicales et sociales influencent le processus de résilience de certains membres du personnel enseignant en insertion socioprofessionnelle qui doivent composer avec la diversité de leurs élèves. De fait, plusieurs

enseignantes et enseignants éprouvent des difficultés à répondre aux besoins diversifiés dans leur classe tout en respectant les exigences du curriculum (Bergeron et al., 2011). Par ailleurs, la résilience est mise à l'épreuve par la structuration de l'école en groupes-classes sous la tutelle d'une personne, responsable à elle seule de la conciliation de deux discours présents (l'élève est en déficit ou la situation place l'élève en difficulté), et où l'un ou l'autre domine à divers degrés, dépendamment des contextes scolaires dans une perspective de succès scolaire pour tous.

Cadre théorique : la résilience, un processus

Cet article mobilise la théorie écologique de la résilience telle qu'elle a été développée par Ungar (2008; 2013a; 2013b; 2018). Bien que la résilience soit généralement considérée comme capacité individuelle, Ungar (2013a) la définit comme processus faisant appel à « la capacité des individus et de leur environnement à interagir de manière à optimiser les processus de développement » (p. 256, traduction libre) en contexte d'adversité. Par ailleurs, la résilience « est observée lorsque les individus adoptent des comportements qui les aident à se frayer un chemin vers les ressources dont ils ont besoin pour s'épanouir » (Ungar, 2013a, p. 256, traduction libre).

Selon le modèle d'Ungar, en contexte d'adversité, les comportements humains s'inscrivent dans un ou plusieurs des processus de résilience parmi les suivants : la persistance, la résistance, la récupération, l'adaptation et la transformation. La persistance est ici comprise comme le maintien d'un système de comportements avec le soutien de son environnement, malgré les pressions subies en faveur du changement, alors que la résistance est le maintien des comportements sans aide externe, ou en fonction de ses propres moyens. Pour leur part, la récupération et l'adaptation sont des processus de reconstruction, mais le premier entraîne peu de changements comportementaux alors que le second implique une modification importante du système de comportements. Finalement, la transformation est un processus de résilience donnant lieu à un changement en profondeur, non seulement des comportements, mais bien de l'identité, ici enseignante, de la personne, d'une communauté humaine ou de tout autre système écologique.

Comme précisé, le processus de résilience nécessite l'investissement de ressources et, dans la majorité des cas, de ressources externes à la personne ou au système écologique. Ungar (2018) insiste également sur le fait que les ressources externes doivent être pertinentes aux yeux de la personne en contexte d'adversité; sans quoi, elle ne pourra en faire un usage efficace. La conciliation des perspectives du personnel enseignant et de son milieu de travail à l'égard de la diversité peut donc avoir une incidence sur le bien-être du personnel enseignant. Dans cet article, nous verrons que les ressources proposées par les milieux scolaires de langue française diffèrent de celles attendues par le nouveau personnel que nous avons rencontré et que plusieurs y perçoivent un contexte d'adversité. Devant ce manque de concordance, le personnel enseignant interviewé résiste, s'adapte, récupère ou se transforme à divers degrés.

Par ailleurs, bien que la résilience soit généralement comprise comme une caractéristique ou un processus positif, Ungar (2018) signale qu'elle peut avoir des conséquences positives ou négatives, selon l'interprétation que l'on en donne. Une personne peut, par exemple, choisir la profession enseignante avec l'intention d'adopter une pratique pédagogique en particulier, mais, devant les contraintes de son environnement scolaire, modifier cette pratique pour en emprunter une autre. Cette conséquence sera jugée comme positive ou négative selon la perspective tenue au sujet de la pédagogie finalement mise en oeuvre. Que certaines des personnes rencontrées dans le cadre de cette étude aient choisi de quitter l'enseignement peut, en ce sens, être perçu tantôt comme une conséquence négative, tantôt comme une conséquence positive de leur processus de résilience. Du point de vue de la pénurie en personnel enseignant certifié qui sévit à l'heure actuelle, le choix d'un membre du personnel de quitter la profession risque d'avoir des conséquences négatives sur le parcours de ses élèves.

MÉTHODOLOGIE

Les données présentées ici sont tirées d'une étude qualitative à base d'entrevues portant sur la décision du nouveau personnel enseignant de demeurer ou de quitter la profession enseignante en contexte minoritaire francophone. Notre corpus est composé de 28 entrevues auprès d'enseignants et enseignantes à l'emploi d'un conseil scolaire depuis 5 ans ou moins, et qui ont pensé quitter leur emploi ou qui ont quitté leur emploi avant la fin de cette période.

Afin de recruter des participantes et participants, des invitations ont été publiées sur les réseaux sociaux LinkedIn et Twitter. La technique de recrutement dite « boule-de-neige » a également été utilisée (Fortin et Gagnon, 2016). L'entrevue semi-dirigée individuelle téléphonique, d'une durée de 30 minutes et plus, portait sur les thèmes suivants : 1) questions générales au sujet du parcours enseignant; 2) enjeux reliés au métier d'enseignant en milieu minoritaire; 3) l'étiquette de « décrocheurs »; 4) l'employeur et la prévention; et 5) facteurs de risque et de protection.

Une analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) des entrevues transcrites a donné lieu à la définition de 38 codes et 4 noeuds organisés dans le logiciel NVivo. Les noeuds sont 1) Acteurs; 2) Facteurs de risque; 3) Parcours professionnel; 4) Facteurs de protection; et le code *élèves* a été associé 38 fois au premier et une fois au quatrième noeud. Il a par ailleurs été associé à 166 reprises au noeud *Facteurs de risque*. Notre grille d'entretien, axé sur la discussion des raisons qui ont incité nos participantes à considérer ou à mettre fin à leur emploi, a certainement influencé cette fréquence. S'ajoute à cela le fait que la population enseignante ciblée par l'étude peut avoir tendance à témoigner plus vigoureusement de ses expériences négatives avec des élèves et des conseils scolaires que ne l'auraient fait des enseignantes et enseignants qui, ayant pu franchir les difficultés rencontrées en début de carrière, sont restés dans la profession.

RÉSULTATS

Dès sa première journée d'enseignement, le nouveau personnel enseignant se trouve seul responsable d'un groupe d'élèves derrière une porte close symboliquement ou matériellement. De ce fait, son insertion socioprofessionnelle s'accomplit dans un contexte d'adversité. Dans un tel contexte, le personnel enseignant construit la différence en termes de déficit et évite ainsi de prendre sur ses épaules l'ensemble de la responsabilité pour leurs difficultés à assurer la réussite de chaque élève. Nous verrons que dans ce contexte, le personnel enseignant entame un processus de résilience et de négociation du sens de sa situation, surtout lorsque celle-ci se démarque de celle imaginée au cours de sa formation universitaire et de ses stages en enseignement. Suivra un regard sur l'influence positive que peut avoir l'appui signifiant dans un contexte d'empathie professionnelle pour le processus de résilience du personnel enseignant en insertion socioprofessionnelle. Un tel appui semble mener au développement, par le personnel enseignant, à des relations humaines marquées d'empathie envers ses élèves.

L'insertion socioprofessionnelle : un contexte d'adversité

L'entrée dans toute profession est un contexte d'adversité, ou de stress, en ce sens qu'il exige un changement dans le fonctionnement de l'individu pour répondre aux exigences d'un nouvel emploi (nouvelles tâches, nouvel horaire, nouvelle identité, nouveaux collègues, etc.). De plus, l'insertion socioprofessionnelle est un moment de passage du statut social comme étudiante ou étudiant à celui de professionnel ou professionnelle. Alors que dans d'autres professions il peut exister des modalités d'accompagnement organiques, en raison de la présence d'équipes de travail, ou de la prévision d'une entrée progressive dans ses responsabilités, l'entrée dans la profession enseignante se réalise dans un cadre institutionnel organisé en unités (classes) sous la

responsabilité d'une seule personne pour la majeure partie de la journée. Ainsi, lorsque l'on entame sa première année d'enseignement, on se rend compte, comme les participantes suivantes le disent, que :

[...] au jour en jour, je trouve qu'on est pas mal isolées dans nos salles de classes [...] (entrevue n° 4, p. 8).

On est beaucoup laissées à nous même. Tsé comme on t'jette à l'eau, apprend à nager un p'tit peu (entrevue n° 10, p. 5).

Par ailleurs, la création de liens avec le personnel enseignant déjà en place peut être difficile, rendant ainsi le sentiment d'isolement encore plus grand, comme le dit une enseignante : « [...] à moins qu'toi tu peux aller vraiment te faire des belles alliances avec d'autres profs, t'as personne là pour t'aider » (entrevue n° 27, p. 17).

Cela est le cas, peu importe la nature du poste : suppléance ponctuelle et à long terme, ou un poste permanent. Or cet article concerne spécifiquement le cas du personnel enseignant permanent ou en voie de permanence. Ainsi, l'étude de la résilience du personnel enseignant en voie de permanence est l'étude de sa capacité à mobiliser des stratégies pour surmonter cet effet d'isolement et les autres éléments de stress qu'occasionne la prise en charge autonome de ses premières classes. Le personnel enseignant que nous avons rencontré avait soit quitté l'enseignement, soit considéré sérieusement de le faire. Les perceptions rapportées dans le cadre de cet article sont donc celles de personnes qui ont du mal, voire n'ont pas réussi, à se frayer un chemin vers le bien-être professionnel.

L'insertion socioprofessionnelle et la construction de la différence

Plusieurs participantes se sont dites surprises par la diversité des besoins rencontrés dans leurs premières classes et ont fait part de difficultés rencontrées avec sa prise en compte. D'une part, une certaine incompréhension d'une approche inclusive à l'enseignement peut entraîner un sentiment de débordement. Une participante, par exemple, tombe dans le piège d'une logique de l'individualisation qui peut guetter les personnes appelées à faire la mise en oeuvre de l'inclusion (Bergeron et al., 2021) et, de ce fait, se sent dépassée par le nombre d'adaptations qu'elle devra gérer.

Surtout avec l'enseignement inclusif, on doit inclure tout le monde dans la classe. [...] Comment est-ce que je peux modifier pour cet élève, cet élève, faire des adaptations et tout ça. C'est une grande demande. Je pense que cela c'est pourquoi les enseignants quittent (entrevue n° 3, p. 17).

Alors que :

« [Au] contraire, il s'agit d'être proactif et de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage suffisamment flexibles et diversifiées pour permettre à tous les élèves de s'engager et de progresser » (entrevue n° 3, p. 17).

Cette première enseignante construit la différence à partir d'un discours d'obligation déraisonnable à modifier son enseignement pour répondre aux besoins d'élèves qu'elle doit inclure dans sa classe. De façon similaire, une enseignante de troisième année définit la différence scolaire en fonction de l'écart entre les capacités des élèves et les attentes normées pour son niveau

scolaire : « J'ai beau faire mon possible, je ne peux pas me multiplier. J'ai des élèves qui suivent des programmes de première année, j'ai des élèves qui suivent des programmes de deuxième année » (entrevue n° 23, p. 28). Ainsi, sans faire référence aux diagnostics qu'il faudrait poser pour mieux identifier les enfants différents de la norme attendue, ces deux enseignantes tiennent un discours se rapprochant de la perspective psychomédicale discutée ci-dessus, ces deux enseignantes font un lien entre la différence et le déficit cognitif ou scolaire. Comme l'ont démontré Clandinin et al. (2009) en analysant le cas de 40 enseignantes et enseignants en début de carrière en Alberta, les personnes qui ont répondu à notre appel à participer à une étude sur le choix de rester ou de quitter la profession enseignante se trouvent confrontées dans leur idéal de la profession et du groupe-classe homogène. Parmi les 28 enseignantes et enseignants rencontrés, 23 étaient toujours en classe lorsqu'ils et elles se sont entretenus avec nous. Plusieurs étaient toujours en déséquilibre, voire en détresse, mais d'autres avaient retrouvé un sentiment de bien-être dans la profession. Dans la prochaine section, nous portons un regard sur le discours de personnes en situation de mieux-être vis-à-vis de la différence au sein de leur classe.

Vers le mieux-être

Comme mentionné précédemment, nous avons été sensibles dès notre première lecture des données au ressenti et à l'impuissance du nouveau personnel enseignant, le tout bien résumé par un enseignant qui dit : « Quinze élèves en besoin, là, ça me cause des ennuis, ça me cause des manques de sommeil. Je me suis réveillé l'autre jour à trois heures du matin pensant à un élève. Tsé, qu'est-ce qu'il va faire cet élève, là? » (entrevue n° 19, p. 43).

Rappelons que les stratégies mobilisées par le personnel enseignant peuvent s'inscrire dans cinq processus de résilience : la persistance, la résistance, la récupération, l'adaptation et la transformation qui doivent permettre au personnel enseignant de résister au stress ou de s'adapter à sa nouvelle situation. Si les stratégies choisies ne sont pas efficaces, la probabilité d'un épuisement professionnel ou de l'abandon de la profession augmente. Cela est le cas d'une enseignante qui, investie dans un processus de résistance, mobilise un discours psychomédical dans sa demande pour des ressources externes qui l'aideraient à mieux composer avec la diversité de ses élèves :

J'ai rempli deux rapports pour avoir une évaluation [...], pour déterminer si c'est vraiment une déficience intellectuelle. J'ai demandé à l'orthophoniste [...], j'ai demandé à tout l'monde : « Comme est-ce que tu penses que j'suis sur la bonne piste? » (entrevue n° 7, p. 17 et 18).

Selon Roiné (2014), la plupart des chercheurs, décideurs ou enseignants croient, comme l'enseignante ci-dessus, « qu'il y a quelque chose qui ne va pas » (p. 22) chez l'élève en situation de difficulté scolaire et que des caractéristiques cognitives, comportementales ou sociales le distinguent des autres élèves. Cette enseignante semble croire qu'obtenir un diagnostic et la catégorisation de ses élèves diminuerait son sentiment d'impuissance et d'incompétence, tel qu'elle l'exprime par sa question finale, et assurerait son retour à une gestion de classe et à un enseignement normaux.

Dans la suite de son entrevue, cette enseignante affirme que certains acteurs scolaires confirment son diagnostic de manière officieuse : « Ils me disent : "Oui, y a quelque chose qui ne va pas. On doit faire une évaluation". » (entrevue n° 7, p. 17). Or, le discours de la direction d'école refléterait plutôt la perspective du modèle social de la différence, centré sur l'environnement pédagogique ou d'autres variables extrinsèques comme source de difficultés pour les élèves (Benoît, 2005). Sa direction lui refuse l'aide de l'orthopédagogue et lui propose plutôt de nouvelles stratégies d'enseignement.

J'ai demandé deux fois et à chaque fois, ils sont juste revenus me dire : « Ça ne va rien te dire que tu ne connais pas déjà. Ça ne va pas t'aider à l'enseigner. Voici des stratégies d'enseignement » (entrevue n° 7, p. 17).

Comme l'indique la première phrase de cette citation, l'enseignante ne perçoit pas la pertinence des ressources offertes. De ce fait, comme le propose la théorie de la résilience d'Ungar (2018), elles n'ont pas contribué à son processus de résilience, axé comme il l'était sur la persistance et la résistance. L'enseignante quitte son poste pour se diriger vers un centre d'aide à l'apprentissage, où elle reçoit des élèves portant un diagnostic ou catégorisés en fonction de leurs difficultés scolaires. Le choix de quitter un poste en milieu scolaire est en continuité avec son processus de résilience : elle a maintenu son système de comportements et de croyances en mobilisant tant des ressources internes (la capacité de choisir) qu'externes (un ami lui a parlé du centre d'aide et ce centre lui procure les informations qu'elle croit nécessaires à son enseignement). Au contraire de cette enseignante, un participant à notre étude reçoit une aide qu'il considère comme pertinente de la part de sa direction d'école, et cela contribue à son mieux-être et à sa décision de demeurer dans la profession.

Dans une logique de l'individualisation inscrite dans un discours psychomédical, cet enseignant identifie 15 élèves en difficulté scolaire dans sa classe qui nécessitent « quelque chose » d'une source autre que lui-même. N'ayant pas accès à la perspective de la direction, il nous est impossible de dire s'il a accepté de recevoir la demande d'aide pour 15 élèves ou pour une seule. Une analyse des propos de l'enseignant indique toutefois un soutien perçu comme sans équivoque, ainsi qu'une collaboration dans le suivi d'un des dossiers. Finalement, bien que la satisfaction envers le résultat de sa démarche ne soit que partielle, la perception d'une aide pertinente semble suffire pour soutenir le processus de résilience de l'enseignant dans un contexte qu'il qualifie de déprimant.

Il est 100 % d'accord avec moi. On travaille ensemble pour faire les démarches. On a réussi à avoir quelque chose, un suivi pour un élève. C'est une victoire. Mais [...] c'est triste! Il y a 15 élèves qui ont besoin de quelque chose, puis il y en a une qui a obtenu quelque chose qui n'est pas encore au niveau dont elle a besoin. Alors, c'est déprimant (entrevue n° 19, p. 36).

Cet enseignant demeure en poste et prévoit prendre la direction d'une école dans un avenir proche.

Si l'enseignante et l'enseignant ci-dessus relatent une expérience avec leurs directions d'écoles, une troisième personne s'est tournée vers une collègue d'expérience afin de recevoir de l'aide pour composer avec un enfant au comportement perturbateur. Les propos de cette enseignante sont indicateurs d'un processus transformateur qui lui permet de construire des relations positives avec ses élèves plutôt qu'un rapport négatif à leurs difficultés :

Oui, il y a des enfants difficiles, mais je pense qu'il faut que tu te rappelles toujours qu'il n'y a pas un enfant qui est là pour mal faire. Y en a pas un qui fait par exprès pour être comme il est. Si, par exemple, il y a un petit comportement ou peu importe, cet enfant-là, il a du vécu puis il faut... il faut le prendre comme il est, puis l'accepter comme il est, puis essayer de l'aider (entrevue n° 22, p. 7).

Plus encore, ce changement de perspective, effectué à l'aide d'une ressource externe, est devenu une ressource interne lorsque la répondante s'est trouvée devant des collègues ayant un discours négatif au sujet des élèves :

Il y a des profs aussi qui te disent : « Ah, toi tu vas avoir lui l'année prochaine. *Watch out*, c'est l'enfer. C'est le pire cas que j'ai vu de ma carrière. » Mais, tu sais, moi je me dis je vais passer 10 mois avec cet enfant-là. [...] je vais le voir à tous les jours pendant 10 mois. Fait que je suis aussi bien de trouver un moyen [pour] que ça fonctionne avec ces élèves-là (entrevue n° 22, p. 8).

Ainsi, la relation humaine positive avec la direction d'école, ses collègues et les élèves semble concourir à une résolution positive du processus de résilience du nouveau personnel enseignant. Par ailleurs, dans le cas de certaines personnes, le rapport à la différence semble également avoir changé, ce qui leur permet de mieux mobiliser des ressources internes pour composer avec la diversité.

En effet, les paroles d'une enseignante nous invitent à proposer une étude plus exhaustive des processus de résilience du nouveau personnel enseignant. Cela permettrait de cibler davantage comment le contexte scolaire particulier structure l'expérience du nouveau personnel enseignant. L'une d'entre elles enseigne dans une école de mauvaise réputation pour ce qui est des comportements des élèves et de la capacité de la direction d'école à gérer la situation. Faute de trouver des ressources externes pour l'aider, elle s'inscrit dans un processus de persistance en attendant d'acquérir l'ancienneté nécessaire pour trouver un poste ailleurs dans son conseil scolaire : « Mais c'est un peu de la confiance aveugle. Il ne se peut pas que ça soit comme ça partout. Ça ne se peut pas. J'ai encore confiance qu'il y a moyen que je trouve quelque part qui me corresponde » (entrevue n° 23, p. 31).

De ce fait, on peut considérer la décision de deux enseignantes de quitter l'enseignement au sein d'une école comme une stratégie menant au mieux-être dans un processus de résilience en contexte d'insatisfaction professionnelle.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet article, nous avons mobilisé la théorie de la résilience proposée par Ungar (2018) pour analyser les propos de personnes enseignantes qui ont quitté un poste permanent ou qui ont pensé le faire. Nous avons vu que le contexte d'insertion socioprofessionnelle en enseignement amène le personnel enseignant à se construire comme incompetent devant la diversité des besoins des élèves qui sont à leur charge. De ce fait, ces derniers construisent la différence chez l'élève comme relevant du déficit. Cela leur permet de *sauver la face* et de se distancier de leurs sentiments d'isolement et de déconnexion. D'autres ont exprimé un manque d'accès aux ressources et aux services – matériel ou humain – de soutien pour enseigner aux élèves ou appuyer ceux-ci. Par ailleurs, nous avons vu que, lorsqu'un soutien jugé pertinent est reçu au sein de l'environnement professionnel, le nouveau personnel enseignant est en mesure de mobiliser ses propres ressources internes au profit d'un processus de résilience qui se solde par le bien-être professionnel. Ce bien-être se traduit en décision de demeurer dans la profession enseignante, et d'ainsi contribuer à diminuer les effets de la pénurie enseignante dans les écoles.

Bibliographie

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Auclair Tourigny, M. (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.

- Benoît, H. (2005). Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité? *La nouvelle revue de l'AI, Adaptation et intégration scolaires*, 31, 91-100.
- Benoît, H. (2014). Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques. *Cairn.info*, 65(1), 189-204. <https://doi.org/doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/nras.065.0189> (<https://doi.org/doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/nras.065.0189%11>)
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation*, 59. (<https://doi.org/10.4000/edso.13814>)
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Minuit.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A. et Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(2), 141-154.
- Clandinin, D. J., Long, J. S., Schaefer L., Downey C. A., Steeves P., Pinnegar, E. et Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. (<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1054156ar>)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). TC Média Livres Inc.
- Jordan, A. et Stanovich, P. (2004). Les croyances et les pratiques des enseignants canadiens au sujet de l'inclusion des élèves ayant des besoins spéciaux dans leurs classes élémentaires ordinaires. *Éducation exceptionnelle Canada*, 14(2-3), 25-46.
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(2-3), 39-49. (<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/nras.070.0039>)
- Kamanzi, P., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. (<https://doi.org/10.7202/1040807ar>)
- 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.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Kirsh, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Kutsyuruba, B., Godden, L. et Tregunna, L. (2014). Curbing the early-career attrition: a pan-canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 161, 1-42.
- Lothaire, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? *Revue française de pédagogie*, 181, 99-126. (<http://rfp.revues.org/3931>)

- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). (<https://doi.org/10.4000/activites.3801>)
- Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté : retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 13-30.
- Schaefer, L., Downey, C. A. et Clandinin, D. J. (2014). Shifting from stories to live by to stories to leave by: early career teacher attrition. *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 9-27.
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures (research note). *British Journal of Social Work*, 38, 218-235. (<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>)
- Ungar, M. (2013a). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence & Abuse*, 18(3), 255-266. (<https://doi.org/10.1177/1524838013487805>)
- Ungar, M. (2013b). Ethnocultural factors, resilience, and school engagement. *School Psychology International*, 34(5), 514-526. (<https://doi.org/10.1177/0143034312472761>)
- Ungar, M. (2018). *Change your world: the science of resilience and the true path to success*. Sutherland House.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.

L'expérience de recrutement des enseignantes formées et enseignants formés à l'étranger pour les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada

The recruitment experience of foreign-trained teachers for Francophone schools in minority settings in Canada

La experiencia de contratación de las maestras formadas y los maestros formados en el extranjero para las escuelas francófonas en medio minoritaria en Canadá

Xavier Robichaud et Shayna-Eve Hébert

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097037ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097037ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robichaud, X. & Hébert, S.-E. (2022). L'expérience de recrutement des enseignantes formées et enseignants formés à l'étranger pour les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097037ar>

Résumé de l'article

En 2014, la province du Nouveau-Brunswick s'est dotée d'un plan d'action pour favoriser l'immigration, ce qui a eu pour conséquence une augmentation d'élèves dans le système scolaire francophone. Or ces élèves peuvent vivre des défis identitaires et scolaires, et les personnes enseignantes formées à l'étranger joueraient un rôle auprès d'eux en tant que personnes médiatrices culturelles. Pourtant, la présence et l'expérience de recrutement des personnes enseignantes formées à l'étranger dans le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick restent peu documentées. Notre étude cherche à comprendre l'expérience de recrutement de six de ces personnes qui ont choisi d'enseigner au Nouveau-Brunswick. Nous voulons identifier les incitations et les défis rencontrés dans leur embauche, et les pratiques en matière de recrutement qui, selon elles, appuient leur insertion professionnelle.

L'expérience de recrutement des enseignantes formées et enseignants formés à l'étranger pour les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada

The recruitment experience of foreign-trained teachers for Francophone schools in minority settings in Canada

La experiencia de contratación de las maestras formadas y los maestros formados en el extranjero para las escuelas francófonas en medio minoritaria en Canadá

Xavier ROBICHAUD

Université de Moncton, campus de Shippagan, Nouveau-Brunswick, Canada

Shayna-Eve HÉBERT

Université de Moncton, campus de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Résumé

En 2014, la province du Nouveau-Brunswick s'est dotée d'un plan d'action pour favoriser l'immigration, ce qui a eu pour conséquence une augmentation d'élèves dans le système scolaire francophone. Or ces élèves peuvent vivre des défis identitaires et scolaires, et les personnes enseignantes formées à l'étranger joueraient un rôle auprès d'eux en tant que personnes médiatrices culturelles. Pourtant, la présence et l'expérience de recrutement des personnes enseignantes formées à l'étranger dans le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick restent peu documentées. Notre étude cherche à comprendre l'expérience de recrutement de six de ces personnes qui ont choisi d'enseigner au Nouveau-Brunswick. Nous voulons identifier les incitations et les défis rencontrés dans leur embauche, et les pratiques en matière de recrutement qui, selon elles, appuient leur insertion professionnelle.

Abstract

In 2014, the province of New Brunswick adopted an action plan to promote immigration, which resulted in an increase in students in the Francophone school system. These students could have experienced identity and academic challenges, and teachers trained abroad may have played a role as cultural mediators for the students. However, the presence and recruitment experience of foreign-trained teachers in the New Brunswick Francophone school system is poorly documented. Our study seeks to understand the recruitment experience of six of these individuals who chose to teach in New Brunswick. We want to identify the incentives and challenges they faced when they were hired, and the recruitment practices that they believe supported their professional integration.

Resumen

En 2014, la provincia de Nuevo-Brunswick se dotó de un plan de acción para favorecer la inmigración, lo que ha tenido como consecuencia un aumento de alumnos en el sistema escolar francófono. Ahora bien, esos alumnos pueden experimentar desafíos identitarios y escolares y el personal docente formado en el extranjero jugaría un rol entre ellos en tanto que personas mediadoras culturales. Sin embargo, la presencia y la experiencia de contratación de personal docente formado en el extranjero en el sistema escolar francófono de Nuevo-Brunswick ha sido poco documentado. Nuestro estudio busca comprender la experiencia de contratación de seis de esas personas que escogieron enseñar en Nuevo-Brunswick. Hemos querido identificar las motivaciones y los retos confrontados en su contratación, y las prácticas en materia de contratación que, según ellas, apoyan su integración profesional.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Dans la foulée de sa stratégie de croissance démographique, la province du Nouveau-Brunswick (2014) s'est dotée d'un plan d'action pour favoriser l'immigration francophone. Plusieurs initiatives promotionnelles à cet effet ont été mises en oeuvre à l'étranger. La province s'est donnée comme objectif d'augmenter la venue d'immigrants et d'immigrantes francophones de 33 % jusqu'en 2024 (Province du Nouveau-Brunswick, 2019). En conformité avec cette orientation, le Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick (2021) prévoit que le nombre d'élèves immigrants et immigrantes (systèmes scolaires francophone et anglophone confondus) augmentera de 7 % par an au Nouveau-Brunswick. La province doit relever le défi de trouver suffisamment de personnes qui peuvent enseigner dans les écoles francophones de la province en faisant appel au recrutement de personnes enseignantes formées à l'étranger. De plus, les élèves issus et issues de l'immigration peuvent vivre des défis identitaires et scolaires (Niyubahwe et al., 2019) et les enseignants et enseignantes eux-mêmes issus de l'immigration joueraient un rôle de médiation culturelle auprès d'eux pour favoriser leur réussite scolaire, leur intégration sociale et les relations école-famille immigrante (Claret, 2018; Niyubahwe et al., 2019).

La présence et le vécu des personnes enseignantes formées à l'étranger¹ et oeuvrant dans le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick restent toutefois peu documentés par la recherche. Pourtant, ces personnes doivent relever des défis et des ajustements par rapport à eux-mêmes et à leur enseignement (Rufin et Payet, 2017) pour jouer pleinement leur rôle dans le système éducatif. Il leur faut s'adapter à une nouvelle culture et à un marché de l'emploi souvent très différents de ceux en vigueur dans leur propre pays (Bangali et al., 2021). Leur insertion professionnelle est complexe; il ne s'agit pas seulement de vivre la transition entre leur formation et l'enseignement en salle de classe (Larochelle-Audet, 2017), mais aussi la transition entre la formation et l'enseignement en salle de classe dans le pays d'origine, et l'enseignement en salle de classe dans le pays d'accueil. Cette transition passe nécessairement par des démarches de recrutement dans le système scolaire du pays d'accueil et au Canada, avec comme conséquence que les personnes enseignantes formées à l'étranger rencontrent des difficultés d'accès à l'emploi (Niyubahwe et al., 2013, 2014).

Dans le cadre de notre recherche, c'est ce moment de l'insertion professionnelle qui a retenu notre attention et que nous avons nommé « expérience de recrutement ». Nous entendons par cette expression l'idée que les démarches pour s'informer, préparer un dossier, passer une entrevue d'emploi et intégrer un nouvel environnement de travail influencent la manière dont une personne construit ses impressions sur l'emploi auquel elle s'intéresse (Solus et Engel, 2017). On doit se demander si un recrutement mieux anticipé et coordonné ne serait pas un aspect important d'une insertion professionnelle réussie, et n'aurait pas d'effet sur l'engagement et la rétention d'une personne enseignante formée à l'étranger.

OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de notre recherche consiste à étudier l'expérience de recrutement de six personnes enseignantes formées à l'étranger et qui ont choisi d'enseigner dans les écoles du système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick. Nous cherchons à identifier les incitations et les défis rencontrés par ces personnes enseignantes formées à l'étranger lors de leur embauche, ainsi que les pratiques en matière de recrutement qui, selon elles, appuient leur insertion professionnelle.

CADRE CONCEPTUEL

La personne enseignante formée à l'étranger, lors de son expérience de recrutement pour enseigner au Nouveau-Brunswick, se trouve à l'une des étapes de son insertion professionnelle, un processus qui est multidimensionnel (Mukamurera, 2011; Mukamurera et al., 2013; Niyubahwe, 2015). La première dimension de l'insertion professionnelle renvoie aux conditions d'accès à l'emploi et aux caractéristiques de celle-ci. Cette dimension concerne tout particulièrement notre étude du fait qu'elle s'intéresse à l'expérience de recrutement. Elle inclut des éléments tels que le délai d'attente, le salaire, la stabilité de l'emploi et les démarches à suivre pour l'obtenir. La deuxième dimension porte sur les tâches qui doivent être effectuées et les conditions de travail qui les entourent (Mukamurera, 2011). La troisième dimension concerne la socialisation organisationnelle, « le type d'organisation et de culture dans lesquels le nouvel enseignant est appelé à travailler et à s'intégrer [...] afin d'y participer en tant que membre » (Mukamurera et al., 2013, p. 16). La quatrième dimension touche les compétences à développer ou à consolider depuis la formation initiale pour maîtriser son rôle d'enseignante ou d'enseignant. La cinquième dimension touche les éléments psychologiques de l'insertion : les émotions, les sentiments et les affects que ressent une personne enseignante formée à l'étranger, ainsi que l'identité de celle-ci. L'expérience de recrutement qui concerne les conditions d'accès à l'emploi (première dimension) présente plusieurs composantes à considérer pour comprendre les enjeux de celle-ci. Il s'agit, selon leur ordre de manifestation : 1) du désir d'immigrer; 2) des démarches pour s'informer; et 3) des démarches à suivre pour être recruté ou recrutée.

Désir d'immigrer

Plusieurs facteurs mènent au choix d'immigrer afin d'enseigner dans un pays différent de son pays d'origine. Selon Brown et Schulze (2007), des raisons économiques et personnelles mènent à la décision d'immigrer. Celles-ci comprennent : 1) des facteurs d'incitation de la part du pays d'origine, comme le manque d'avantages sociaux, les mauvaises conditions de travail, le salaire insatisfaisant et le manque de ressources au travail; et 2) des facteurs d'attraction de la part du pays de destination, comme la demande élevée de personnes enseignantes, les bonnes conditions de travail, le salaire satisfaisant, le besoin d'aventure culturelle, les meilleurs avantages familiaux, la valorisation de son travail dans le système scolaire et le partage des valeurs entre le système scolaire et les personnes enseignantes. Ces dernières sont attirées par des systèmes scolaires qui ont des valeurs auxquelles elles s'identifient. Dans le cas plus spécifique du Nouveau-Brunswick, plusieurs choisissent d'y immigrer en raison des possibilités d'emplois ou d'études (Traisnel et al., 2020).

Démarches pour s'informer

Avant d'immigrer au Canada, notamment au Nouveau-Brunswick, les personnes enseignantes formées à l'étranger doivent consulter plusieurs sites gouvernementaux pour se renseigner au sujet des procédures d'immigration du pays d'accueil, comme celui du gouvernement du Canada, mais aussi certains sites qui varient selon les différentes provinces afin d'obtenir les politiques d'immigration locales et certains renseignements au sujet des exigences pour y enseigner. De plus, les personnes enseignantes formées à l'étranger qui souhaitent enseigner au Nouveau-Brunswick doivent consulter les sites de différents systèmes éducatifs, comme celui de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick.

L'une des complexités du recrutement des personnes enseignantes formées à l'étranger concerne les démarches nécessaires afin de s'informer au sujet du processus de mise en candidature en enseignement, au sujet de la carrière d'enseignement et au sujet de la vie dans le pays d'accueil (valeurs pédagogiques et sociétales, culture et système éducatif) (Datta-Roy et Lavery, 2017;

Jabouin et Duchesne, 2018). Datta-Roy et Lavery (2017) ont démontré, dans leur étude effectuée en Australie, que les ressources en ligne, dont les sites gouvernementaux, les sites des différents systèmes éducatifs et les sites d'immigration communiquent souvent de mauvaises informations aux personnes enseignantes au sujet du système éducatif et de la vie dans le pays d'accueil. La complexité de la navigation des sites afin d'obtenir les renseignements nécessaires serait un autre défi observé (Datta-Roy et Lavery, 2017).

Démarches pour être recrutée ou recruté

Les démarches pour être recruté dans un système scolaire au Canada sont multiples pour les personnes enseignantes formées à l'étranger. Celles-ci doivent consulter plusieurs documents ou sites qui les informent au sujet des exigences selon les différentes provinces canadiennes – notamment sur les connaissances et les compétences nécessaires pour enseigner dans la province ciblée. Au Nouveau-Brunswick, les personnes candidates doivent obtenir un certificat d'enseignement² de la province, en plus de passer une entrevue d'emploi.

Un défi lors des démarches pour être recruté est la non-reconnaissance des diplômes non canadiens (Cheng et al., 2012; Gagnon, 2007; Marom, 2017; Walsh et Brigham, 2007) et la complexité du processus de demande d'emploi en enseignement (Datta-Roy et Lavery, 2017; Jabouin et Duchesne, 2018). Par ailleurs, les personnes enseignantes formées ailleurs qu'au Canada trouvent, en général, que cette procédure est assez complexe et pénible en raison du besoin d'envoyer de multiples documents comme les diplômes, les relevés de notes, les résultats aux évaluations linguistiques et la vérification des casiers judiciaires (Datta-Roy et Lavery, 2017; Jabouin et Duchesne, 2018). D'autre part, le recrutement peut être sujet à une discrimination défavorable aux personnes racisées (Jabouin et Duchesne, 2018). Dans certains cas, c'est la méconnaissance de l'expérience des personnes enseignantes acquise dans leur pays d'origine qui explique que certains milieux du pays d'accueil voient ces expériences précédentes comme minées par des lacunes pédagogiques et culturelles (Larochelle-Audet, 2017).

MÉTHODOLOGIE

Nous avons opté pour une approche qualitative – type de démarche qui a pour objet la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences, et qui vise à en extraire le sens (Fortin et Gagnon, 2015; Paillé et Mucchielli, 2016) – pour analyser le vécu de personnes enseignantes formées à l'étranger en recueillant leur point de vue. Il s'agit d'admettre que le point de vue d'autrui est significatif, compréhensible et peut être rendu explicite (Patton, 1990).

Pour accéder au vécu des personnes enseignantes formées à l'étranger au Nouveau-Brunswick, l'instrument de collecte de données a été l'entrevue semi-dirigée individuelle. Considérée comme une interaction verbale « sur un mode qui ressemble à celui de la conversation » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340), l'entrevue semi-dirigée a permis de construire conjointement, avec la personne interviewée, une compréhension plus exhaustive du sujet étudié. Pour aider à la compréhension du parcours de chaque personne participante, l'entretien était divisé en cinq sections en lien avec les éléments recensés dans les écrits :

1. Le vécu pédagogique dans le pays d'origine (formation à l'enseignement et expérience d'enseignement à l'extérieur du Canada, notamment du Nouveau-Brunswick);
2. Les démarches pour s'informer pour enseigner au Canada;
3. Les démarches pour être recruté ou recrutée (incluant l'équivalence de diplômes et la demande d'emploi);

4. Le processus d'insertion professionnelle (incluant l'expérience initiale en enseignement);
5. Les réflexions pour l'amélioration du processus de recrutement.

Les questions ont permis aux personnes enseignantes formées à l'étranger de s'exprimer sur leur expérience, sur les événements qui ont influencé leur parcours, et sur leurs opinions, réflexions et recommandations sur le processus de recrutement.

L'entrevue semi-dirigée a été d'une durée d'une heure à une heure et demie. Pour s'assurer que les personnes interviewées se sentaient en sécurité par rapport à la confidentialité des informations partagées lors des rencontres, conduite au moyen du logiciel Teams, l'entretien a été enregistré localement avec une enregistreuse portative par les hautparleurs de l'ordinateur du chercheur principal. Les six entrevues ont eu lieu entre octobre et novembre 2021.

Recrutement des personnes participantes à l'étude

Les trois districts scolaires francophones (sud, nord-est et nord-ouest) du Nouveau-Brunswick ont été contactés par courriel afin de les informer de la recherche et de solliciter une lettre d'autorisation pour accomplir celle-ci sur leurs territoires. À la suite de l'approbation éthique, un courriel de sollicitation a été acheminé, par l'intermédiaire des directions d'écoles, aux personnes enseignantes formées à l'étranger. Trois personnes enseignantes ont été recrutées par ce système. Conformément à la procédure d'échantillonnage par réseaux (Fortin et Gagnon, 2015), les personnes contactées avaient l'option de nous indiquer d'autres personnes pouvant répondre aux critères de sélection. Si nous obtenions le nom et le courriel d'une personne, le courriel de sollicitation lui était envoyé. Trois autres personnes enseignantes ont été recrutées par ce système. Pour chaque réponse positive, un rendez-vous a été pris pour l'entrevue en ligne.

Tableau 1

Profil des participants et participantes³

Nom fictif	Groupe d'âge	Personne racisée	Continent d'origine	Langue première – français	Résidence au Canada au moment de l'entrevue	Scolarité plus élevée	Nombre d'années d'expérience en poste – enseignement scolaire	
							Dans le pays d'origine	Au Nouveau-Brunswick au moment de l'entrevue
Abigaïl	20-30	Non	Europe francophone	Oui	2-5 ans	2 ^e cycle	0 an	2-5 ans
Bertin	20-30	Non	Europe francophone	Oui	2-5 ans	2 ^e cycle	0 an	2-5 ans
Claudine	30-40	Non	Europe francophone	Oui	2-5 ans	2 ^e cycle	10-15 ans	2-5 ans
Damien	30-40	Oui	Afrique francophone	Non	2-5 ans	3 ^e cycle	3-5 ans	2-5 ans
Édouard	40-50	Oui	Afrique francophone	Non	Plus de 10 ans	3 ^e cycle	3-5 ans	5-10 ans
François	40-50	Oui	Afrique francophone	Non	5-10 ans	3 ^e cycle	5-10 ans	2-5 ans

Les six personnes participantes étaient des personnes enseignantes dans une tranche d'âge de 25 à 65 ans. Elles répondaient aux deux critères choisis pour étudier le cas particulier de l'expérience de recrutement de personnes enseignantes formées à l'étranger, soit : 1) avoir obtenu une formation à l'enseignement en dehors du Canada; et 2) avoir vécu le processus de recrutement pour enseigner

au Nouveau-Brunswick. Ces personnes habitaient déjà au Nouveau-Brunswick au moment de l'étude. Pour connaître les incitations lors de l'expérience de recrutement qui ont appuyé l'insertion professionnelle postembauche des participantes et participants, une expérience d'enseignement de six mois au Nouveau-Brunswick était exigée (l'un des participants, François, faisait de la suppléance). Un regard a aussi été posé sur une différence possible de l'expérience de recrutement selon le pays d'origine de l'enseignante ou de l'enseignant. Nous avons pu interviewer trois personnes originaires d'un pays africain et trois personnes originaires d'un pays européen, dont la langue d'enseignement était le français. De plus, deux de nos participants, Damien et François, sont venus au Canada pour parfaire des études supérieures et ont décidé d'y rester en tant qu'enseignants. Deux de nos participants, Édouard et François, ont entrepris des études en éducation au Canada.

Analyse des données

Après avoir été transcrites, les entrevues ont été analysées en suivant les procédures de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Il s'agissait de représenter le contenu des entrevues (corpus des données) par des thèmes représentatifs (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 232). Les thèmes ont été identifiés en continu, et combinés au besoin pour former les thèmes principaux. L'objectif de l'analyse était d'élaborer une représentation au sein de laquelle « les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 232), et de voir comment l'expérience de recrutement se déploie. Les questions posées lors de l'entrevue ont servi de premier niveau de classement, plus abstrait par rapport au contenu analysé. Par la suite, nous avons dégagé des « unités de signification » (Paillé et Mucchielli, 2016), déterminé les thèmes principaux et produit une synthèse sous forme de récit de l'expérience de recrutement de chaque participant et participante. Avec l'aide du logiciel NVivo, deux outils ont été utilisés, soit le « relevé de thèmes », un espace où ont été catalogués les thèmes et leurs caractéristiques, et le « journal de thématisation », un espace où ont été inscrits les réflexions et le travail sur les thèmes (Paillé et Mucchielli, 2016).

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Notre analyse a produit cinq thèmes principaux : 1) la différence des préoccupations selon l'origine de la personne enseignante formée à l'étranger; 2) l'expression de l'expérience positive des personnes enseignantes formées à l'étranger au Nouveau-Brunswick; 3) la valeur perçue de la certification pour enseigner; 4) le processus d'embauche; et 5) les éléments postembauche qui influencent l'adoption d'une carrière d'enseignant dans le pays d'accueil.

Thème 1 : la différence des préoccupations selon l'origine de la personne enseignante formée à l'étranger

Un premier phénomène qui se dégage des entretiens est la différence des préoccupations des personnes enseignantes formées à l'étranger selon leur lieu d'origine en ce qui a trait au processus de recrutement. Pour les trois personnes participantes originaires de l'Europe francophone, l'étape qui semble avoir laissé le plus de traces d'une expérience négative est celle de l'équivalence des diplômes et du niveau de certification qui en découle au début de leur parcours pour enseigner au Nouveau-Brunswick. Ces personnes parlent d'un sentiment d'injustice, d'incompréhension ou de déception de ne pas avoir été suffisamment outillées pour obtenir la certification adéquate. On voit donc chez elles, dans la dimension qui a trait aux conditions d'accès à l'emploi, une attention toute particulière portée à la juste valeur de leur formation dans leur pays d'origine et du besoin que cette formation soit équitablement évaluée. Pour Édouard et François, deux des trois participants originaires d'Afrique, il s'agit surtout d'un sentiment d'injustice et d'incompréhension par rapport

au silence des services de recrutement lors des demandes d'emploi pour des entretiens d'embauche, et ce, malgré le fait d'avoir suivi une formation en éducation au Canada. Le choix d'avoir voulu suivre une formation canadienne est d'ailleurs directement lié à leur expérience de recrutement, puisque c'est à la suite d'un nombre important de demandes d'emploi infructueuses qu'ils se sont inscrits, dans l'idée d'obtenir un poste. Le sentiment d'injustice pour eux est associé à une discrimination systémique pendant le processus d'embauche de personnes racisées. Édouard, par exemple, a passé des entrevues pendant environ un an, mais n'a eu aucune réponse. Selon lui, c'est seulement après qu'une école a reçu un nombre important d'élèves issus de l'immigration qu'il a été appelé pour une entrevue et retenu pour un poste d'enseignement. François, pour sa part, n'a fait que de la suppléance depuis son arrivée au Nouveau-Brunswick.

Thème 2 : l'expression de l'expérience positive des personnes enseignantes formées à l'étranger au Nouveau-Brunswick

Un élément qui peut être retenu pour un recrutement réussi est l'expression de l'expérience positive des personnes enseignantes formées à l'étranger de ce qu'implique le fait d'être enseignant ou enseignante au Nouveau-Brunswick. Pour Abigaïl et Bertin, l'enseignement en milieu minoritaire francophone est plus proche de leurs valeurs que celui de leurs pays d'origine. Abigaïl mentionne : « [On] sent vraiment un esprit de communauté et d'entraide entre tous les francophones. Et c'est vrai que c'est quelque chose qui me plaît énormément et que j'apprécie beaucoup. [...] Ici, on se sent bien! » Claudine parle des relations plus respectueuses et décontractées entre les élèves et les personnes enseignantes, ce qu'elle remarque maintenant en comparaison aux relations de ce type dans son pays d'origine. Pour les personnes originaires de l'Afrique, Édouard parle de son engagement dans l'avenir de l'Acadie, un milieu minoritaire francophone, et de l'importance de penser au bien-être des personnes apprenantes plutôt qu'exclusivement à l'enseignement du contenu (comme il devait le faire dans son pays d'origine). Édouard mentionne : « [J'ai] découvert l'Acadie et je me suis dit que je serais leur allié. [...] Ça, c'est un combat, je peux m'engager dans ça. [...] Je trouve l'idée super qu'on pense au bien-être de l'apprenant. Je n'ai pas grandi dans un système comme ça. »

Thème 3 : la valeur perçue de la certification pour enseigner

Touchant la dimension qui a trait aux conditions d'accès à l'emploi, la compréhension des équivalences des diplômes donnés par les organismes concernés⁴ pour obtenir une certification pour enseigner au Nouveau-Brunswick reste ambiguë pour les personnes enseignantes formées à l'étranger. Abigaïl et Bertin ont exprimé leur mécontentement vis-à-vis des résultats de leurs équivalences actuelles, lesquels ont mené à un certificat d'un niveau plus bas que dans leurs attentes. Claudine a regretté de ne pas avoir su ce qu'il fallait faire avant d'immigrer au Canada, compte tenu des documents à préparer (par exemple, les diplômes d'études secondaires et postsecondaires, les relevés de notes, les plans de cours). Toutes les personnes participantes ont d'ailleurs souligné l'importance, pour la personne voulant enseigner au Canada, de s'informer sur le processus de certification (les exigences en matière de formation, le système de crédits, les documents nécessaires et l'échelle salariale). Le processus de certification le plus efficace pour enseigner au Nouveau-Brunswick est celui où les participants et les participantes ont reçu de l'aide lors de leur démarche. Pour Abigaïl et Bertin, c'était l'aide des personnes recruteuses lors de leur entretien d'embauche dans un salon de l'emploi dans leur pays d'origine. Pour Damien, l'aide est venue des services aux étudiants étrangers et aux étudiantes étrangères de son université lorsqu'il était étudiant.

Malgré ses 15 ans d'enseignement au secondaire dans son pays d'origine et ayant été mal conseillée à son arrivée au Nouveau-Brunswick, Claudine s'est dirigée vers l'enseignement collégial et a suivi une formation pour avoir une certification pour enseigner aux adultes. Édouard et François, en dépit de leur niveau de diplomation (doctorat) et leur expérience en enseignement dans leur pays

d'origine, ont senti le besoin de suivre une formation en éducation au Canada pour augmenter leur chance d'y enseigner, malgré le fait qu'ils avaient les exigences demandées pour un certificat d'enseignement.

Thème 4 : le processus d'embauche

Il ressort du processus d'embauche l'importance des salons de l'emploi, lesquels offrent la possibilité de passer des entrevues. Cinq des six personnes participantes y ont décroché un contrat d'emploi. C'est lors d'un salon d'emploi pour le Canada dans leur pays d'origine qu'Abigail et Bertin ont non seulement reçu une offre d'emploi conditionnelle, mais y ont aussi postulé pour l'immigration et y ont obtenu la documentation pour l'équivalence des diplômes. Toutes les personnes participantes en parlent d'ailleurs comme d'une expérience positive. Bertin mentionne :

Je me suis rendu compte que je pouvais avoir un poste au Canada en allant voir les recruteurs, passer un entretien et potentiellement obtenir un contrat d'emploi sur place. [...] J'avais du mal à réaliser tout ça, qu'on me propose un emploi, ça faisait trois ans que je cherchais et que je ne trouvais rien.

De leur côté, Damien, Édouard et François ont aussi obtenu un contrat d'emploi lors des salons de l'emploi au Canada. De plus, Damien nous a indiqué que le district scolaire qui l'a embauché participait au programme gouvernemental de recrutement des immigrants et des immigrantes⁵. C'est donc ce district qui a parrainé sa candidature afin que sa famille puisse immigrer au Canada, ce qui, pour lui, était d'une importance primordiale.

À l'opposé, répondre à une offre d'emploi a été une démarche difficile pour Édouard et François, deux personnes racisées, qui en sortent avec l'impression qu'il y a de la discrimination envers les personnes racisées lors du processus de recrutement dans les écoles francophones de la province. Un malaise persiste chez eux, tout particulièrement dans le cas de François, qui a ses diplômes en éducation au Canada, mais qui ne trouve aucun poste adéquat. Il mentionne : « [Le] problème, [c'est], qui va m'ouvrir les portes pour trouver un poste permanent? »

Thème 5 : les éléments postembauche qui influencent l'adoption d'une carrière d'enseignant ou d'enseignante dans le pays d'accueil

Selon ce que nous ont dit les personnes enseignantes formées à l'étranger de notre étude, une fois embauchées, celles-ci peuvent vivre des situations qui influencent leur décision de poursuivre leur carrière en enseignement. Ces situations ciblent la dimension qui touche aux tâches devant être effectuées et aux conditions de travail qui les entourent, et la dimension de la socialisation organisationnelle (Mukamurera et al., 2013). Pour Abigail et Damien, l'encadrement était insuffisant et les personnes enseignantes formées à l'étranger devraient avoir accès à une formation d'appoint sur le plan pédagogique et organisationnel. Bertin estime de son côté avoir été bien encadré, ayant reçu l'aide d'un pair pendant environ trois mois, toutes les deux semaines pendant une demi-journée. Il explique toutefois que son manque d'expérience avec des enfants de six à onze ans aurait joué sur la décision de son école de lui offrir cet appui pédagogique. Cette pratique ne semble pas généralisée, puisqu'il est le seul des six participants à l'avoir reçu.

DISCUSSION

Notre étude avait pour objectif de comprendre l'expérience de recrutement afin d'identifier les incitations et les défis rencontrés dans l'embauche, et de cerner les pratiques en matière de recrutement qui, selon les personnes enseignantes formées à l'étranger, appuient leur insertion professionnelle.

Notre analyse a permis d'observer tout d'abord une différence des préoccupations selon l'origine de la personne enseignante formée à l'étranger. Ces préoccupations suggèrent que l'amélioration du processus de recrutement peut toucher non seulement un problème perçu concernant une étape précise (comme celle de la demande de l'équivalence des diplômes pour la certification), mais aussi un problème qui touche l'expérience de recrutement dans sa globalité comme la discrimination de personnes racisées.

À l'égard de l'équivalence des diplômes pour la certification, il ressort des entrevues le souhait d'être mieux renseigné, d'avoir toute l'information requise avant de s'engager dans le processus de recrutement. Les personnes participantes nous ont souligné l'importance d'être informé des critères d'équivalence des diplômes afin de mieux connaître le salaire prévu selon l'échelle salariale et les possibilités d'une formation supplémentaire pour obtenir la certification désirée. Ces recommandations se retrouvent d'ailleurs dans certaines recherches canadiennes (Cheng et al., 2012; Walsh et Brigham, 2007). Une solution complémentaire pourrait être la création de différents espaces de discussion en ligne, notamment entre les nouvelles personnes enseignantes et les plus anciennes (Bowlby-Holt, 2015).

La discrimination systémique pendant le processus d'embauche de personnes racisées a été démontrée par diverses recherches (Amadiou et Roy, 2019; Jabouin et Duchesne, 2018). Plusieurs spécialistes ont d'ailleurs proposé des pistes afin de rendre les pratiques de recrutement justes et équitables pour les personnes racisées. Les pratiques principales identifiées sont les suivantes : les formations pour sensibiliser le personnel responsable du recrutement des nouveaux employés et des nouvelles employées (Amadiou et Roy, 2019; Waxin et Panaccio, 2004) ainsi que l'utilisation du curriculum vitae anonyme qui ne comprend pas les renseignements pouvant associer le postulant à une personne racisée et, ainsi, provoquer une réaction discriminatoire (Amadiou et Roy, 2019). Il faut toutefois ajouter qu'une étude effectuée par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2020) a montré que les personnes enseignantes en milieu minoritaire qui estimaient leur situation professionnelle moins enviable que celle de leurs pairs étaient presque toutes des personnes racisées. Ce constat laisse entendre que des recherches sur la discrimination de personnes racisées dans la profession elle-même (et non seulement dans le processus de recrutement) sont nécessaires. On doit aussi souligner la surdiplomation chez les participants originaires du continent africain, qui ont tous un doctorat. Malambwe (2014) explique d'ailleurs que ce phénomène est très fréquent chez les personnes immigrantes au Canada. On remarque aussi que les années d'enseignement dans le pays d'origine ne semblent pas être un élément favorable à une personne enseignante formée à l'étranger quant à la possibilité d'obtenir un entretien d'embauche.

Deux des participants et participantes qui avaient entre neuf et quinze ans d'expérience en enseignement au secondaire dans leur pays d'origine n'ont pas obtenu de poste au secondaire dans un système scolaire francophone. L'un de ces participants fait de la suppléance et l'autre a obtenu un poste au collège où son expérience d'enseignement à l'étranger n'a pas été reconnue. Doit-on faire un parallèle avec le milieu des entreprises et se demander si des compétences personnelles et relationnelles des candidates et candidats (Dubé, 2014), qui touchent entre autres la dimension de la socialisation organisationnelle, seraient des critères privilégiés dans la prise de décision des personnes recruteuses ? Une étude sur le sujet permettrait d'éclaircir ce point.

L'expression de l'expérience positive que retiennent les personnes enseignantes formées à l'étranger nous permet d'apprécier l'importance de mettre en valeur un discours qui résonne avec leurs valeurs dans l'information véhiculée pour recruter. Lors de leurs démarches pour s'informer, ce discours aiderait les personnes enseignantes formées à l'étranger à faire leur choix de carrière en milieu minoritaire francophone. De plus, on retrouve, dans ce que les personnes enseignantes formées à l'étranger nous ont communiqué, des éléments soulignés par la recherche, comme : 1) les relations saines avec les collègues; et 2) l'attraction de systèmes scolaires qui prônent les mêmes valeurs qu'elles (Brown et Schulze, 2007; Sharma, 2012).

Le mentorat est l'élément postembauche qui, selon les participantes et participants de notre recherche, influencerait le plus l'adoption d'une carrière d'enseignant ou d'enseignante dans le pays d'accueil. Cet élément est en concordance avec la littérature, selon laquelle un accompagnement pédagogique (et tout particulièrement, le mentorat ou le mentorat interculturel) est l'une des propositions pour obtenir une insertion professionnelle réussie les plus fréquentes (Block, 2012; Collin et Camarero, 2013; Ewart, 2009; Gagnon et Duchesne, 2018; Guo, 2009; Jabouin et Duchesne, 2012, 2018; Niyubahwe et al., 2013). Pourtant, cette pratique ne semble pas généralisée, puisqu'un seul des six participants estime avoir reçu un appui pédagogique adéquat en bonne et due forme.

CONCLUSION

L'expérience de recrutement pour les personnes enseignantes formées à l'étranger est une situation de transition souvent intense, où ces personnes traversent différentes étapes leur demandant d'altérer de façon significative le sens de leur carrière. Nous avons pu observer que certaines incitations et pratiques en matière de recrutement, comme le salon d'emploi qui offre la possibilité de passer des entrevues sur place, et des programmes pour soutenir l'insertion professionnelle des personnes immigrantes, semblent porter ses fruits. Toutefois, certains défis déjà répertoriés dans les écrits sont persistants au Nouveau-Brunswick, comme la non-reconnaissance des diplômes non canadiens, la complexité du processus de demande d'emploi en enseignement et une discrimination possible envers les personnes racisées.

Lors de notre recherche, nous avons été confrontés et confrontées à une limite méthodologique par rapport au nombre de personnes enseignantes formées à l'étranger interviewées (six), ce qui ne nous a pas permis d'atteindre le critère de saturation (Paillé et Mucchielli, 2016) lors de notre analyse. De plus, l'expérience de recrutement d'un participant, Édouard, ayant eu lieu depuis quelques années, nous a obligés de tenir compte des effets du temps sur la mémoire (Abichou et al., 2020). Nous avons donc dû analyser notre corpus en mettant l'accent sur la signification de l'expérience (Mays et Pope, 1995). Notre recherche, dont l'objectif était de comprendre l'expérience de recrutement de six personnes enseignantes formées à l'étranger, n'a pas pu par ailleurs présenter un portrait objectif des pratiques de recrutement dans leur ensemble, puisque cela demanderait de recueillir aussi le point de vue des recruteurs et des recrutrices.

Néanmoins, les personnes enseignantes formées à l'étranger venaient de deux continents différents, soit celui de l'Afrique et celui de l'Europe. Cela nous a permis d'identifier une expérience de recrutement différente selon le lieu d'origine, ainsi que selon le vécu de personnes racisées ou qui ne le sont pas. Notre recherche a aussi touché un phénomène peu étudié en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick. Par les recommandations que nous ont faites les personnes enseignantes formées à l'étranger et qui sont appuyées par la littérature, nous pouvons toutefois envisager des recherches et des actions ciblées qui permettraient le retrait de certaines barrières, telles que la lourdeur administrative, l'opacité de l'équivalence des diplômes ainsi que la perception d'une discrimination envers les personnes racisées. Ces actions permettraient aussi un

accueil plus personnel, lequel pourrait comprendre l'aide pour se renseigner sur la reconnaissance des diplômes et pour s'engager dans le processus de recrutement avec toute l'information requise. Une formation sur le plan pédagogique et culturel sur le milieu minoritaire francophone serait aussi pertinente au Nouveau-Brunswick.

Notes

[1] Ces personnes enseignantes formées à l'étranger « ont complété un programme académique en éducation avec succès pour devenir enseignants ou enseignantes dans n'importe quel pays et qui ont besoin de l'approbation pour pouvoir enseigner dans le pays [d'accueil] » (traduction libre de Guo, 2009, p. 3).

[2] Au Nouveau-Brunswick, la certification est classée selon trois niveaux : les certificats 4, 5 et 6. Le niveau est déterminé selon les crédits universitaires complétés. Les certificats 4 et 5 sont équivalents aux baccalauréats de 138 crédits ou 168 crédits respectivement, tandis que le certificat 6 équivaut au niveau de la maîtrise (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, s. d.). Pour pouvoir être certifiées, les personnes enseignantes formées à l'étranger doivent envoyer un formulaire de demande de certificat d'enseignement dûment rempli avec les documents suivants : un chèque pour les frais de traitement de la demande, une vérification officielle de casier judiciaire, une preuve de statut d'immigrant reçu au Canada, une attestation officielle du statut professionnel de chaque pays où elles ont enseigné et une évaluation des diplômes universitaires obtenus à l'extérieur du Canada produite par l'agence *World Education Services* ou *International Credential Assessment Service of Canada*. À la suite de l'évaluation du dossier, si le Bureau de la certification des enseignants décide d'émettre un certificat, celui-ci sera provisoire. Il est à noter qu'« à la fin de deux années d'expérience en enseignement contractuel (1 an = 195 jours) dans le système des écoles publiques du N.-B., un certificat provisoire peut être échangé contre un certificat d'enseignant permanent » (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, s. d., p. 1).

[3] L'anonymat a été problématique du fait d'un nombre très limité de personnes enseignantes formées à l'étranger et travaillant dans le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick. Pour garantir une dissociation entre la parole et l'identité des personnes participantes à l'étude, nous avons évité toute référence précise sur le pays d'origine, les diplômes obtenus, le nombre d'années vécues au Canada et en poste dans un système scolaire.

[4] Le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick fait appel à deux organismes pour faire l'équivalence des diplômes : l'International Credential Assessment Service of Canada ((<https://www.icascanada.ca/francais/new/main-application.aspx/services.aspx>)) et le World Education Services ((<https://www.wes.org/fr/authentication-document-academique-evaluation-N.-B./>)).

[5] Le programme se nomme Programme de rétention des étudiants internationaux ((<https://www.cafi-nb.org/prei/>)).

Bibliographie

- Abichou, K., La Corte, V., Nicolas, S., et Piolino, P. (2020). Les faux souvenirs dans le vieillissement normal : données empiriques du paradigme DRM et perspectives théoriques. (French). *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillissement*, 18(1), 65-75. (<https://doi.org/10.1684/pnv.2020.0842>)
- Amadiou, J.-F. et Roy, A. (2019). Stéréotypes et discriminations dans le recrutement. *Hermès*, 1(83), 162-169. doi : 10.3917/herm.083.0162
- Bangali, M., Sall, M. et Mandiangu Ntanda, G. (2021). *Offrir des prestations de services mieux adaptées aux besoins des nouveaux arrivants : quelles stratégies?* Rapport de recherche. Université de Laval. (https://crievat.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/10/Rapport-de-recherche_Version-finale.pdf)
- Block, L. A. (2012). Re-positioning : Internationally educated teachers in Manitoba school communities. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(3), 85-100.
- Bowlby-Holt, S. M. (2015). *Echoes of transnational teachers* [thèse de doctorat inédite]. Texas State University.
- Brown, B. et Schulze, S. (2007) Teacher migration to Botswana: Causes and implications for human resources management in education. *Africa Education Review*, 4(2), 1-25. doi: 10.1080/18146620701652648
- Cheng, L., Spaling, M. et Song, X. (2012). Barriers and facilitators to professional licensure and certification testing in Canada: Perspectives of internationally educated professionals. *International Migration et Integration*, 14, 733-750. doi : 10.1007/s12134-012-0263-3
- Claret, P. (2018). *Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur culturel auprès des élèves primo-arrivants comme les relations avec les élèves et les collègues.* (<https://doc.rero.ch/record/328607/files/claret.priscillia.pdf>)
- Collin, S. et Camarais, L. (2013). Les futurs enseignants issus de l'immigration récente : un modèle de diversité culturelle? *Québec français*, 168, 50-51.
- Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick. (2021). *Évaluation de l'incidence de l'immigration sur le nombre d'inscriptions de la maternelle à la 12^e année au cours des prochaines années.* (https://nbmc-cmnb.ca/wp-content/uploads/2021/03/k12enrolmentprojections_Modifie-fevrier-2021.pdf)
- Datta-Roy, S. et Lavery, S. (2017). Experiences of overseas trained teachers seeking public school positions in Western Australia and South Australia. *Issues in Educational Research*, 2(4), 720-735.
- Dubé, A. (2014). Les pratiques de recrutement des entreprises au Québec : évaluation des compétences et qualité des appariements. Dans M. Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada* (p. 215-243). Les Presses de l'Université Laval.
- Ewart, G. (2009). Retention of new teachers in minority French and French immersion programs in Manitoba. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(3), 473-507.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière.
- Gagnon, M. (2007). *Les pratiques de recrutement des entreprises de la région de Québec : critères de sélection de la main-d'œuvre et jugement sur les compétences* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Gagnon, N. et Duchesne, C. (2018). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration : quelques conditions pour un mentorat interculturel réussi. *Alterstice*, 8(1), 107-119. (<https://doi.org/10.7202/1052612ar>)
- Guo, W. (2009). *Overseas trained teachers and employment strategies: A multi-method study of teacher recruitment issues in Australia* [thèse de doctorat inédite]. University of Western Sydney.

Gouvernement du Nouveau-Brunswick (s. d.). *Devenez enseignante, enseignant au Nouveau-Brunswick*. (https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/education/m12/content/promos/devenez_enseignante_enseignant.html)

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (2020). Le personnel enseignant immigrant francophone vivant en situation minoritaire : Comprendre et faciliter son parcours d'insertion professionnelle. (https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/francais/organisation/rapports-statistiques/evaluations/R25-2019_Teachers_Fra.PDF)

Jabouin, S. et Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation*, 2(1), 4-5.

Jabouin, S. et Duchesne, C. (2018). Stratégies d'insertion professionnelle d'enseignants immigrants de minorité visible. *Alterstice*, 8(2), 63-74. (<https://doi.org/10.7202/1066953ar>)

Larochelle-Audet, J. (2017). La transition vers l'emploi des enseignant(e)s immigrants : nouvelles perspectives de recherche critiques. *Initio*, 6(1), 75-94.

Malambwe, J.-M. K. (2014). La surqualification des travailleurs québécois selon l'industrie : portrait évolutif selon le genre et effets sur la rémunération. Dans M. Vultur (dir.), *La surqualification au Québec et au Canada* (p. 21-47). Les Presses de l'Université Laval.

Marom, L. (2017). Mapping the field: Examining the recertification of internationally educated teachers. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 157-190.

Mays, N. et Pope, C. (1995). Qualitative Research: Rigour and qualitative research. *BMJ*, 311, 109-112.

Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Éditions BEJEUNE.

Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.

Niyubahwe, A. (2015). L'expérience d'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants de migration récente au Québec [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2013). S'adapter au rôle professionnel lorsqu'on est enseignant de migration récente au Québec : expérience, défis et facteurs de réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 56-87. (<https://doi.org/10.7202/1029142ar>)

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.

Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438-463. (<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/3563/2731/+etcd=1ethl=enetct=clnketgl=ca>)

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.

Province du Nouveau-Brunswick. (2014). *Plan d'action pour favoriser l'immigration francophone au Nouveau-Brunswick. 2014-2017*. (<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petlepft/PDF/PopGrowth/PlanDImmigrationFrancophone2014-17.pdf>)

Province du Nouveau-Brunswick. (2019). *Un nouveau départ – la stratégie de croissance démographique du Nouveau-Brunswick. 2019-2024*. (https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petlepft/PDF/PopGrowth/Strategie_croissance_demographique.pdf)

Rufin, D. et Payet, J. (2017). « C'est quoi, pour vous, être enseignant? » : émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 60, 13-22. (<https://doi.org/10.3917/spir.060.0013>)

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Sharma, R. (2012). Teachers on the move: International migration of school teachers from India. *Journal of Studies in International Education*, 17(3), 262-283. doi: 10.1177/1028315311433206

Solus, H. et Engel, C. (2017). L'expérience candidat : le « crash test » de la marque employeur. Dans H. Solus et C. Engel (dir.), *Recrutement : un enjeu business : Augmentez vos profits, évitez le gâchis* (p. 51-62). Dunod.

Traisnel, C., Deschênes-Thériault, G., Pépin-Filion, D. Guignard Noël, J. (2020). *Attirer, accueillir et retenir. La promotion, le recrutement et la rétention des nouveaux arrivants francophones en Atlantique*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. (<https://icrml.ca/fr/recherches-et-publications/publications-de-l-icrml/download/194/82165/47?method=view>)

Walsh, S. C. et Brigham, S. M. (2007). Internationally educated female teachers who have immigrated to Nova Scotia: A research/performance text. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(3), 1-28.

Waxin, M.-F. et Panaccio, A. (2004). Le recrutement et la sélection des membres des communautés ethnoculturelles et des minorités visibles dans les entreprises québécoises. *HEC Montréal*, 2369-2388.

Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche
Non-legally qualified teachers in Quebec: Current situation and research perspectives
Los maestros y maestras no legalmente calificados en Quebec: estado de la cuestión y perspectivas de investigación

Valérie Harnois et Geneviève Sirois

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097038ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097038ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Harnois, V. & Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>

Résumé de l'article

Depuis quelques années, le nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés est en augmentation dans les écoles du Québec. Recrutées pour combler les besoins urgents dans un contexte de pénurie de personnel enseignant, ces personnes ne détiennent pas les certifications minimales requises par la loi pour enseigner. Des recherches scientifiques américaines suggèrent que le manque de formation du personnel enseignant peut avoir des impacts négatifs sur les apprentissages des élèves, et plusieurs institutions québécoises soulèvent également des inquiétudes quant aux impacts qualitatifs du recours à ce personnel non légalement qualifié. Or, il est difficile d'avoir des données fiables sur l'emploi de ce type d'enseignantes et d'enseignants au Québec. À ce jour, aucune recherche scientifique ne s'est spécifiquement intéressée à l'étude de cette catégorie de personnel enseignant en tant que groupe professionnel distinct et aux enjeux particuliers qui découlent de sa présence dans les écoles québécoises. Cet article propose un état des lieux de l'emploi d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. Les résultats comprennent un état des politiques et des pratiques structurant l'emploi de cette catégorie de personnel, un bref portrait de ses caractéristiques socioprofessionnelles et les répercussions quantitatives de son emploi sur l'offre de personnel enseignant.

Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche

Non-legally qualified teachers in Quebec: Current situation and research perspectives

Los maestros y maestras no legalmente calificados en Quebec: estado de la cuestión y perspectivas de investigación

Valérie HARNOIS

Université Laval, Québec Canada

Geneviève SIROIS

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Résumé

Depuis quelques années, le nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés est en augmentation dans les écoles du Québec. Recrutées pour combler les besoins urgents dans un contexte de pénurie de personnel enseignant, ces personnes ne détiennent pas les certifications minimales requises par la loi pour enseigner. Des recherches scientifiques américaines suggèrent que le manque de formation du personnel enseignant peut avoir des impacts négatifs sur les apprentissages des élèves, et plusieurs institutions québécoises soulèvent également des inquiétudes quant aux impacts qualitatifs du recours à ce personnel non légalement qualifié. Or, il est difficile d'avoir des données fiables sur l'emploi de ce type d'enseignantes et d'enseignants au Québec. À ce jour, aucune recherche scientifique ne s'est spécifiquement intéressée à l'étude de cette catégorie de personnel enseignant en tant que groupe professionnel distinct et aux enjeux particuliers qui découlent de sa présence dans les écoles québécoises. Cet article propose un état des lieux de l'emploi d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. Les résultats comprennent un état des politiques et des pratiques structurant l'emploi de cette catégorie de personnel, un bref portrait de ses caractéristiques socioprofessionnelles et les répercussions quantitatives de son emploi sur l'offre de personnel enseignant.

Abstract

In recent years, the number of non-legally qualified teachers has increased in Quebec schools. Recruited to meet urgent needs in the context of a teacher shortage, these people do not hold the minimum certifications required by law to teach. American scientific research suggests that a lack of teacher training can have negative impacts on student learning, and several Quebec institutions have also raised concerns about the qualitative impacts of using non-legally qualified teachers.

However, it is difficult to find reliable data on the employment of these type of teachers in Quebec. To date, no scientific research has specifically focused on the study of this category of teachers as a distinct professional group and the specific issues that arise from their presence in Quebec schools. This article presents the current situation of the employment of non-legally qualified teachers in Quebec. The results include an overview of the policies and practices that structure the employment of this category of teachers, a brief portrait of their socio-professional characteristics and the quantitative repercussions that their employment has on the supply of teachers.

Resumen

Desde hace algunos años, el número de maestros y maestras no legalmente calificados ha venido aumentado en las escuelas de Quebec. Reclutados para satisfacer las necesidades urgentes en un contexto de penuria de personal docente, esas personas no poseen la certificación mínima que exige la ley para enseñar. Las investigaciones científicas americanas sugieren que la falta de formación del personal docente puede tener impactos negativos sobre los aprendizajes de los alumnos y varias instituciones quebequenses también plantean preocupaciones en lo referente a los impactos cualitativos del hecho de recurrir a ese tipo de personal no legalmente calificado. Ahora bien, es difícil tener resultados confiables sobre el empleo de este tipo de personal docente en Quebec. Hasta ahora, ninguna investigación científica se ha interesado específicamente en el estudio de esta categoría de personal docente en tanto que grupo profesional distinto, ni a los retos particulares que surgen de su presencia en las escuelas quebequenses. Este artículo propone un estado de la cuestión sobre el empleo de maestros y maestras no legalmente calificados en Quebec. Los resultados comprenden un estado de las políticas y de las prácticas que estructuran el empleo de esta categoría de personal, un bosquejo de sus características socio-profesionales y las repercusiones cualitativas de su contratación sobre la oferta de personal docente.

ENJEUX QUALITATIFS DES PÉNURIES DE PERSONNEL ENSEIGNANT

La pénurie de personnel enseignant est un phénomène de plus en plus préoccupant à travers le monde. Une pénurie est observée lorsque la demande de personnel enseignant dans les écoles est plus grande que le nombre d'enseignantes et d'enseignants formés disposés à enseigner soit en raison d'une augmentation de la demande, soit en raison d'une diminution de l'offre, ou les deux simultanément (Guarino et al., 2006). Haggstrom et al. (1988, p. 45) suggèrent « [qu'une] situation de pénurie se traduit par un ensemble persistant de postes vacants parce que des enseignants qualifiés au niveau de salaire et aux normes de certification actuelles ne sont pas disponibles¹. »

Les gouvernements de nombreux pays ont fait le choix de mettre en place des politiques à court terme pour combler les besoins urgents. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2005, p. 9),

ils peuvent abaisser le seuil des qualifications requises pour l'accès à la profession, affecter des enseignants à l'enseignement de matières pour lesquelles ils ne sont pas pleinement qualifiés, augmenter le nombre d'heures de cours allouées aux enseignants ou encore augmenter l'effectif des classes. De telles mesures, si elles permettent d'assurer qu'aucune classe n'est laissée sans enseignant, de sorte que la pénurie n'est pas nécessairement manifeste, soulèvent cependant des questions quant à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Santiago (2002) suggère pour sa part que les situations pour lesquelles l'enseignement est assuré par une personne non qualifiée peuvent être considérées comme des pénuries « occultes », puisque les postes ne sont pas laissés vacants, mais que la demande de personnel enseignant qualifié demeure non comblée.

À l'instar de plusieurs autres pays confrontés à cette situation (Carothers et al., 2019; Chudgar et al., 2014; Donitsa-Schmidt et Zuzovsky, 2016; Luschei et Chudgar, 2017), le Québec a fait le choix de faciliter l'accès à la profession enseignante et d'embaucher du personnel ne détenant pas la qualification professionnelle requise pour enseigner (Conseil supérieur de l'éducation, 2019; Homsy et al., 2019; Ministère de l'Éducation, 2022).

Le recours croissant au personnel considéré comme non légalement qualifié pour combler les besoins dans les écoles suscite de nombreuses inquiétudes dans les milieux universitaires et dans plusieurs milieux de pratique. En effet, certaines recherches réalisées aux États-Unis suggèrent que le personnel enseignant moins formé aurait des répercussions directes sur la qualité des apprentissages des élèves (Darling-Hammond et al., 2002; Hattie, 2012; Homsy et al., 2019; Mobra et Hamlin, 2020) et qu'il serait moins efficace que les enseignantes et enseignants pleinement formés (Cardichon et al., 2020; Darling-Hammond et al., 2002; Laczko-Kerr et Berliner, 2002). Finalement, au Québec, une recherche sur l'abandon des enseignantes et enseignants suggère que le personnel non légalement qualifié serait plus susceptible de décrocher (Létourneau, 2014).

Il est aujourd'hui difficile d'obtenir des données publiques ou scientifiques fiables sur l'emploi de personnel enseignant non légalement qualifié au Québec. En effet, une multitude d'acteurs² se partagent le suivi et la gestion des ressources humaines en éducation, et aucun système d'information ne permet le partage et l'accès à l'ensemble des données entre les différents intervenants (Ministère de l'Éducation, 2021c). Cette fragmentation des données, ainsi que les difficultés pour y avoir accès, complexifie l'appréciation globale et actuelle de la situation du personnel enseignant de manière générale (Homsy et al., 2019), notamment en ce qui concerne les

prévisions de besoins en personnel enseignant et l'emploi de personnel enseignant non légalement qualifié.

Sur le plan scientifique, aucune recherche ne s'est encore penchée spécifiquement sur le personnel enseignant non légalement qualifié en tant que groupe professionnel distinct ni sur les enjeux particuliers qui découlent de sa présence dans les écoles québécoises. L'objectif de cet article est de faire un état des lieux de l'emploi des enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec afin de nourrir les réflexions sur cette question et de contribuer à la construction d'un nouvel objet de recherche en sciences de l'éducation.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Systèmes de certification des enseignantes et enseignants

La certification fait référence à un système de régulation de la qualité du personnel enseignant, mis en place par un gouvernement, en fonction de différents critères (Goldhaber et Brewer, 2000; Kane et al., 2008; Wayne et Youngs, 2003). En d'autres mots, la certification renvoie à une autorisation légale d'enseigner accordée par une autorité gouvernementale (Kane et al., 2008) selon les conditions établies par la législation. Les critères pour accéder à une certification varient significativement selon les autorités scolaires (Burroughs et al., 2019; Code et Ann, 2020) et dans le temps (Greenblatt, 2018; Kane et al., 2008), notamment lorsque les États vivent des difficultés de recrutement (Chudgar et al., 2014; Kane et al., 2008).

Différents critères sont donc utilisés pour appuyer la décision d'octroyer ou non une certification à une enseignante ou à un enseignant. Dans plusieurs pays, la réussite de la formation initiale est suffisante pour obtenir une certification (Fildzah, 2020; Wang et al., 2003). Il s'agit du système dit « traditionnel » de certification basé sur l'obtention d'un diplôme en éducation (Shuls et Trivitt, 2015). Toutefois, plusieurs pays, dont les États-Unis, la France, l'Allemagne, l'Italie, la Grèce et le Japon, ont des exigences additionnelles telles que des évaluations et des périodes probatoires (Ladd, 2007).

De plus, des pays ont aussi développé des certifications dites « alternatives », offertes aux personnes ayant un diplôme disciplinaire, mais sans formation pédagogique (Ladd, 2007; McConney et al., 2012; Wang et al., 2003). En parallèle, on note aussi la présence d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés dans diverses juridictions américaines, ce qui réfère à l'absence pure et simple de certification. Ainsi, le personnel enseignant non légalement qualifié désigne toute personne offrant un enseignement ponctuel, à temps partiel ou à temps plein, mais qui ne détient pas d'autorisation légale d'enseigner délivrée par l'autorité responsable soit parce qu'elle ne répond pas aux critères permettant la délivrance d'une autorisation légale, soit parce qu'elle n'en a pas fait la demande. C'est la définition retenue dans le cadre de cet article.

Plusieurs recherches américaines se sont intéressées à la certification des enseignantes et enseignants en tant que caractéristique susceptible d'influencer l'apprentissage des élèves. Certaines de ces études ont d'ailleurs démontré que le manque de formation du personnel enseignant peut avoir des impacts négatifs sur les apprentissages des élèves (Cardichon et al., 2020; Clotfelter et al., 2007; Curran Neild et al., 2009; Darling-Hammond et Youngs, 2002; Lindsey, 2014; Tjabolo et Herwin, 2020), bien que ce constat ne soit pas unanime (Buddin et Zamarro, 2009; Goldhaber et Brewer, 2000; Kane et al., 2008; Mobra et Hamlin, 2020)³.

Voies d'accès à la profession enseignante au Québec

Au Québec, l'accès à l'enseignement est balisé par la *Loi sur l'instruction publique* (1988). Le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (2019) précise quant à lui les conditions d'accès à la certification, donc aux autorisations légales d'enseigner traditionnellement réservées aux personnes détentrices d'un diplôme en éducation. En 2006, le gouvernement du Québec a ouvert deux nouvelles voies d'accès à l'enseignement pour les personnes en cours de formation ou formées à l'étranger : l'autorisation provisoire et le permis probatoire.

Actuellement, les autorisations légales d'enseigner se divisent en trois catégories distinctes⁴ : 1) le brevet d'enseignement, délivré aux personnes ayant terminé un programme de formation à l'enseignement accrédité par le ministère; 2) le permis probatoire, délivré aux personnes dont la formation est reconnue, mais considérée comme incomplète; 3) l'autorisation provisoire, délivrée aux personnes ayant un baccalauréat ou l'équivalent et inscrites dans une formation à l'enseignement. Ces autorisations sont octroyées par le ministère de l'Éducation aux personnes répondant aux exigences minimales prévues. Elles sont dès lors considérées comme étant légalement qualifiées, bien que seules les personnes détentrices d'un brevet soient considérées comme étant pleinement « qualifiées » par le ministère de l'Éducation (2021c, p. 46). Cette distinction fait que le brevet peut être associé à la certification traditionnelle au Québec, alors que l'autorisation provisoire et le permis probatoire peuvent être considérés comme des certifications alternatives.

En parallèle, la *Loi sur l'instruction publique* autorise et balise l'embauche de personnel non légalement qualifié dans les écoles préscolaires, primaires et secondaires du Québec. À cet effet, l'article 23 dispense de l'obligation de détenir une qualification légale d'enseigner toute personne qui effectue : 1) de l'enseignement à la leçon; 2) de la suppléance occasionnelle; 3) de l'enseignement d'une matière qui ne fait pas l'objet d'une certification ou diplomation; 4) de l'enseignement, sous autorisation délivrée par le ministère, en application de l'article 25⁵. « Cette permission, **exceptionnelle** et **temporaire**, s'appelle “tolérance d'engagement” » (Ministère de l'Éducation, 2022, p. 4) et il ne s'agit pas d'une certification. Bien que certaines personnes appartenant à l'un ou l'autre de ces corps d'emploi détiennent une qualification légale d'enseigner, plusieurs n'en ont pas en vertu de cette dispense prévue par la loi.

Afin de dresser un premier état des lieux de l'emploi du personnel enseignant non légalement qualifié au Québec, cet article propose des réponses aux questions suivantes : quelles sont les politiques et les pratiques de gestion régissant les différentes dimensions d'emploi de personnel enseignant non légalement qualifié au Québec? Quelles sont les répercussions quantitatives de leur recrutement sur l'offre d'enseignantes et d'enseignants dans la province? Quelles sont leurs caractéristiques socioprofessionnelles?

MÉTHODOLOGIE

Nous nous intéressons à un objet de recherche très peu étudié dans le contexte québécois. Au regard de notre objectif de recherche, nous nous situons dans une perspective de recherche descriptive et exploratoire (Gaudreau, 2011), qui vise à tracer le portrait d'un phénomène précis à partir d'un raisonnement essentiellement inductif (Lessard-Hébert et al., 1996; Pires, 1997).

Afin de répondre à nos trois questions de recherche, nous avons eu recours, dans l'ordre, à trois méthodes de collecte d'informations. En premier lieu, une revue documentaire de textes législatifs et politiques encadrant l'enseignement au Québec ainsi que de différents documents (statistiques et rapports) produits par les acteurs du milieu de l'éducation et traitant du personnel enseignant non

légalement qualifié a été réalisée afin de regrouper toutes les informations disponibles publiquement et de déterminer les informations manquantes.

Ensuite, sur la base des nouvelles données à recueillir, nous avons transmis des demandes d'accès à l'information au cours de l'été 2021 auprès du ministère de l'Éducation et des 72 commissions scolaires et centres de services scolaires du Québec, dont 55 nous ont fourni des réponses. Ces demandes visaient à recenser les informations suivantes en lien avec les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés : leur nombre selon les années, les critères d'embauche ainsi que l'encadrement et l'accompagnement offerts en milieu de travail.

À la suite de ces deux collectes de données, nous avons établi un corpus final constitué de 108 documents (c.f. tableau 1) que nous avons soumis à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Ce type d'analyse est particulièrement pertinent dans le contexte d'une recherche poursuivant des intentions descriptives.

Tableau 1

Composition du corpus final retenu pour l'analyse documentaire

Type d'écrit	Nombre de textes retenus
Lois et règlements	2
Rapports de recherche	19
Documents produits par différents acteurs/institutions impliqués en éducation (syndicats, associations, etc.)	11
Réponses aux demandes d'accès à l'information	76
Total	108

Finalement, nous avons examiné les réponses à un questionnaire en ligne, élaboré dans le cadre d'une recherche de maîtrise en éducation et diffusé de mai à juin 2021 sur les réseaux sociaux, notamment par l'entremise de groupes d'enseignantes et d'enseignants. Le questionnaire visait à collecter des données permettant de renseigner les caractéristiques du personnel enseignant non légalement qualifié en lien avec notre troisième question de recherche. Il comprenait 36 questions réparties dans les catégories suivantes : renseignements sociodémographiques, formation, expérience de travail, expérience en enseignement, sentiment d'efficacité personnelle en lien avec certaines tâches spécifiques, motivation à intégrer l'enseignement, désir de poursuivre dans l'enseignement et de se qualifier. Au total, 203 personnes non légalement qualifiées et qui enseignent au Québec ont répondu au questionnaire, dont 103 ont déclaré bénéficier d'une tolérance d'engagement. Ces données ont été traitées quantitativement grâce à des analyses statistiques descriptives à l'aide du logiciel SPSS.

ÉTAT DES LIEUX DU PERSONNEL ENSEIGNANT NON LÉGALEMENT QUALIFIÉ AU QUÉBEC

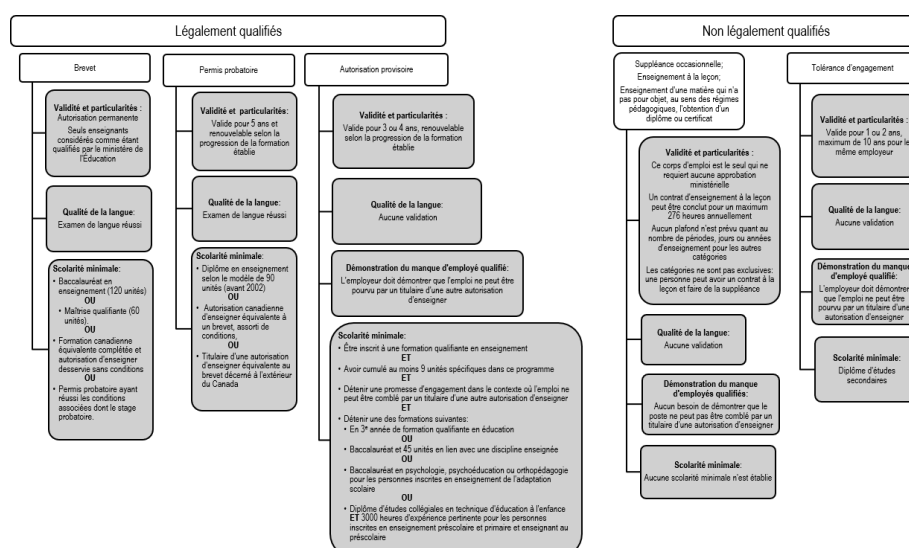
Politiques et pratiques de gestion

Exigences pour entrer dans la profession

Les exigences pour entrer dans la profession sont établies par la *Loi sur l'instruction publique* et le *Règlement sur les autorisations d'enseigner*. La figure 1 présente une synthèse des voies d'accès à la profession enseignante au secteur de la formation générale des jeunes au Québec, ainsi que leurs exigences respectives.

Figure 1

Conditions et voies d'accès menant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au Québec⁶



Source : Autrices, à partir de Comités patronaux de négociation des secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2021a, 2021b, 2021c); *Loi sur l'instruction publique* (1988); *Règlement sur les autorisations d'enseigner* (2019); Ministère de l'Éducation (2021c, 2022)

En ce qui concerne les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés, le ministère spécifie que pour faire une demande de tolérance d'engagement, il faut d'abord s'assurer qu'aucune personne qualifiée n'est disponible et que la candidate ou le candidat détient minimalement un diplôme d'études secondaires et a commencé des études pertinentes (Ministère de l'Éducation, 2022). Toutefois, la démonstration de l'impossibilité de recruter une personne légalement qualifiée est assez simple, puisqu'elle consiste en la rédaction d'une lettre type à transmettre au ministère dans laquelle seuls le nom de la personne, sa discipline et la région ciblée peuvent être modifiés. Aucune autre démonstration n'est exigée. Pour accéder à un poste de personnel enseignant

suppléant ou à la leçon, aucune exigence particulière n'est prévue dans les textes législatifs, que ce soit sur le plan de la scolarité minimale, de la langue ou de la démonstration d'un besoin de personnel. Il s'agit donc de la seule catégorie de personnel qui ne fait l'objet d'aucune régulation ministérielle. Aucune autre exigence dans la loi n'encadre l'entrée dans la profession pour le personnel non légalement qualifié.

Recrutement et sélection

Au-delà des exigences minimales fixées par la loi, les employeurs sont nombreux à adopter des politiques encadrant le recrutement de personnel enseignant non légalement qualifié. Par exemple, certains centres de services scolaires exigent de réussir une entrevue de sélection, de détenir une formation ou une expérience pertinente, ou d'avoir de l'expérience avec les enfants. Quant au processus menant à une demande de tolérance d'engagement, il n'est pas systématique. Au moment de notre étude, rien dans les textes légaux ne précisait le moment ni les conditions devant mener à la demande ou à l'obtention d'une tolérance d'engagement⁷. Trente centres de services nous ayant transmis des informations ont indiqué qu'afin d'enclencher une telle demande, un contrat doit être octroyé. Selon les réponses obtenues auprès des centres de services scolaires, ce ne sont cependant pas tous les contrats qui déclenchent une demande de tolérance d'engagement.

Les centres de services scolaires affirment que les demandes de tolérance d'engagement sont rarement refusées et que les refus n'ont aucune conséquence prescrite, ce que confirme le ministère (Ministère de l'Éducation, 2021b). Localement, les refus ont également peu de conséquences. Ainsi, selon les réponses obtenues des centres de services scolaires, tous, à l'exception d'un seul, maintiennent la personne en poste parfois même après l'échéance du contrat, mais modifient la rémunération au profit d'une rémunération de type suppléance ou à la leçon, et non de type contrat. Cela permet donc de contourner l'obligation de détenir une tolérance d'engagement en déplaçant les enseignantes et enseignants dans des statuts qui n'exigent pas l'obtention d'une autorisation légale d'enseigner. Un seul centre de services scolaire affirme congédier la personne à la fin du contrat si la tolérance d'engagement est refusée. Ces pratiques s'expliquent en partie par le fait que, pour le personnel suppléant, il n'existe aucun plafond quant au nombre de périodes, journées ou années d'enseignement (voir figure 1). Les conséquences d'un refus ministériel sont ainsi surtout liées au mode de rémunération et ont peu d'effet sur la présence de ces personnes dans les classes.

Encadrement et accompagnement

Plusieurs centres de services scolaires ont des programmes d'insertion professionnelle pour le nouveau personnel enseignant. Toutefois, seulement 10 d'entre eux ont mentionné offrir au moins un service adapté pour le personnel enseignant non légalement qualifié, dont des formations adaptées et des rencontres de mentorat, alors que 13 centres de services scolaires n'offrent aucun service d'insertion professionnelle ou de formation spécifique au personnel enseignant non légalement qualifié. En parallèle, on retrouve une majorité de centres de services scolaires qui offrent du soutien sur demande par l'entremise des directions, des collègues et des conseillers et conseillères pédagogiques.

Conditions d'emploi et représentation syndicale

Les conventions collectives nationales du personnel enseignant fixent plusieurs conditions de travail des enseignantes et enseignants dans les écoles publiques du Québec, notamment les salaires, l'ancienneté et la composition de la tâche. La description de la tâche enseignante ne fait aucune distinction basée sur la qualification du personnel. Les tâches et les responsabilités du

personnel enseignant non légalement qualifié sont donc les mêmes que celles du personnel légalement qualifié.

La rémunération du personnel enseignant non légalement qualifié est aussi établie par les conventions collectives nationales, tant pour la suppléance et l'enseignement à la leçon que pour les contrats. Celle-ci varie selon le statut d'emploi et, dans le cas des contrats et de l'enseignement à la leçon, selon la scolarité. Pour la rémunération à contrat, l'échelle salariale débute à l'échelon 1, qui représente une scolarité de 16 ans, soit l'équivalent d'un baccalauréat de trois ans. À titre comparatif, un diplôme d'études secondaires représente 11 ans de scolarité. Cette rémunération plancher (échelon 1) est ainsi offerte au personnel non légalement qualifié, à contrat, qu'il détienne ou non les 16 ans de scolarité (correspondant à un salaire annuel de 46 527 \$ en 2022-2023). Pour les personnes ayant un niveau de scolarité plus élevé, la rémunération suit l'échelle salariale au même titre que le personnel qualifié. En comparaison, une enseignante ou un enseignant qui détient un brevet au terme d'un baccalauréat de quatre ans en formation à l'enseignement débutera à l'échelon 3 à sa sortie de l'université (53 341 \$ par année en 2022-2023).

Exigences pour rester dans la profession

Le ministère de l'Éducation (2022) prévoit que les tolérances d'engagement sont renouvelables⁸ tous les deux ans pour les deux premières, puis chaque année pour les suivantes, pour une durée maximale de 10 ans pour le même employeur. Aux premiers renouvellements, l'employeur doit démontrer l'impossibilité de recourir à une personne qualifiée selon les modalités décrites précédemment.

Outre les précisions en lien avec les tolérances d'engagement, les documents législatifs et politiques ne prévoient aucune exigence de maintien en emploi du personnel enseignant non légalement qualifié. Les conventions collectives des enseignantes et enseignants prévoient cependant que tout contrat d'enseignement à temps plein prend automatiquement fin le 30 juin de chaque année pour le personnel sans qualification légale d'enseigner.

Impacts quantitatifs du recrutement de personnel enseignant non légalement qualifié

Afin d'estimer le nombre de personnes non légalement qualifiées qui enseignent dans les écoles publiques du Québec, le choix de l'indicateur est crucial. Le nombre de tolérances d'engagement délivrées est un indicateur fréquemment utilisé, notamment par le ministre de l'Éducation et les médias. Toutefois, il ne permet pas une appréciation globale de la situation, puisque le simple décompte des tolérances d'engagement octroyées exclut toute personne qui enseigne sans qualification légale et sans tolérance d'engagement, soit le personnel suppléant, le personnel enseignant à la leçon et le personnel enseignant une matière qui n'est pas en lien avec une certification (*Loi sur l'instruction publique*, 1988). Dans les faits, ces personnes sont bel et bien présentes dans les écoles du Québec. Nous proposons d'examiner les indicateurs relatifs au personnel enseignant actif par année scolaire dans le but de dénombrer le personnel non légalement qualifié et d'estimer l'impact quantitatif sur l'offre totale d'enseignantes et d'enseignants au Québec.

Dans le tableau 2, nous avons regroupé les données fournies par le ministère en deux catégories, soit les enseignantes et enseignants légalement qualifiés et les non légalement qualifiés. La catégorie « Suppléance, enseignement à la leçon et autres » regroupe uniquement des personnes qui ne détiennent pas de qualification légale d'enseigner ni de tolérance d'engagement, puisque ces statuts d'emploi ne le requièrent pas (Ministère de l'Éducation, 2021a).

Tableau 2

Nombre de personnes enseignant dans les écoles publiques du Québec selon leur autorisation d'enseigner (2013-2014 à 2018-2019)^{9,1011}

	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
<i>Légalement qualifié</i>	<i>91 150</i>	<i>91 372</i>	<i>92 179</i>	<i>92 371</i>	<i>92 082</i>	<i>90 630</i>
Brevet	88 226	88 451	89 190	89 294	88 765	87 180
Permis	1 396	1 317	1 314	1 375	1 577	1 765
Autorisation ¹⁰	1 528	1 604	1 675	1 702	1 740	1 685
<i>Non légalement qualifié</i>	<i>15 938</i>	<i>15 398</i>	<i>15 168</i>	<i>17 572</i>	<i>22 896</i>	<i>30 466</i>
Tolérance d'engagement	3 476	3 508	3 503	3 640	3 970	4 344
Suppléance, enseignement à la leçon et autres ¹¹	12 462	11 890	11 665	13 932	18 926	26 122
<i>Total</i>	<i>107 088</i>	<i>106 770</i>	<i>107 347</i>	<i>109 943</i>	<i>114 978</i>	<i>121 096</i>

Source : Autrices, à partir des données fournies par ministère de l'Éducation du Québec (2020, 2021a)

Le premier constat qui émane de ces données est l'augmentation significative du personnel enseignant depuis 2015-2016; plus de 13 000 personnes ont été embauchées entre 2015-2016 et 2018-2019. Le personnel enseignant légalement qualifié reste relativement stable pendant la période, alors que le personnel enseignant non légalement qualifié a plus que doublé de 2015-2016 à 2018-2019, jusqu'à représenter plus du quart (25,2 %) du personnel enseignant actif au cours de l'année scolaire 2018-2019 (tous statuts d'emploi confondus).

Le second constat est que le personnel non légalement qualifié ne bénéficiant pas de tolérance d'engagement est considérablement plus nombreux; il comptait pour 85,7 % du nombre total du personnel enseignant non légalement qualifié en 2018-2019. Ces enseignantes et enseignants, on le rappelle, n'ont aucune obligation de certification et ne font l'objet d'aucun contrôle de la part du ministère.

Finalement, par l'entremise des demandes d'accès à l'information, nous avons demandé aux centres de services scolaires les données sur le nombre de personnes non légalement qualifiées employées dans leur organisation. Parmi les 55 centres de services scolaires qui ont donné suite à notre demande, neuf ne détiennent aucune information à ce sujet et huit détiennent ces informations seulement pour l'année en cours. Certains centres ont mentionné des difficultés de nature informatique ne permettant pas d'obtenir ces données : certains systèmes obligent les utilisateurs à consulter chaque dossier d'employé afin d'en vérifier la qualification, d'autres ne permettent tout simplement pas cette compilation. Dans plusieurs cas, les données fournies par les centres de services scolaires ne concordaient pas avec celles fournies par le ministère. Nous avons donc dû renoncer, pour l'instant du moins, à présenter un portrait fiable de la situation par centre de services scolaire et nous contenter des données nationales.

Caractéristiques des enseignantes et enseignants non légalement qualifiés

Le ministère de l'Éducation (2021d), les centres de services scolaires et les réponses au questionnaire en ligne confirment que le personnel enseignant non légalement qualifié est présent dans toutes les régions du Québec, sans aucune exception. Nous présentons ici quelques résultats sélectifs de l'analyse des réponses au questionnaire administré auprès d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés au Québec en 2021 en lien avec leur formation, leur expérience de travail et le futur envisagé en enseignement. Bien que ces résultats soient partiels, ils permettent d'apporter des informations cruciales pour esquisser un tout premier portrait de ces enseignantes et enseignants.

Parmi les personnes interrogées, 64,3 % possèdent au minimum un diplôme universitaire (tous diplômes confondus) : 56,3 % possèdent au minimum un baccalauréat; 17,5 %, une maîtrise; et 1 %, un doctorat. De plus, 31,4 % des répondantes et répondants ont affirmé avoir commencé des études universitaires, soit un baccalauréat ou un certificat, sans les avoir terminées. Sept personnes (3,7 %) ont déclaré n'avoir jamais fréquenté un établissement de formation universitaire, dont deux ne possèdent qu'un diplôme d'études secondaires. En ce qui a trait au domaine d'études, 69,7 % ont réalisé des études dans le domaine de l'éducation (plus de 15 unités complétées), mais seulement 38,3 % détiennent un diplôme dans ce domaine.

Questionnés sur leur expérience en enseignement, 57 % des répondantes et répondants affirment enseigner depuis deux ans ou moins, et 82 %, depuis cinq ans ou moins, alors que 13 % affirment enseigner depuis plus de 11 ans. Quant au nombre de jours travaillés au cours de l'année scolaire 2020-2021, il appert que la majorité (58,7 %) des personnes interrogées ont travaillé plus de la moitié de l'année scolaire (plus de 100 jours); 12,2 % entre 51 et 100 jours; 17,4 % entre 21 et 50 jours; et 12,2 % moins de 20 jours.

Finalement, interrogés sur leur désir de se qualifier en enseignement et de continuer à oeuvrer dans le domaine, 99 % des répondantes et répondants veulent poursuivre leur travail en enseignement, et 84 % souhaitent se qualifier grâce à des formations menant à une qualification légale d'enseigner. Ce sont donc 11 % d'entre eux qui désirent continuer à travailler en enseignement sans avoir pour ambition d'obtenir une qualification légale d'enseigner.

BILAN ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Sur le plan des politiques et des pratiques, nos résultats ont mis en évidence le peu de mécanismes de régulation de l'accès à l'enseignement et au maintien dans la profession des enseignantes et enseignants non légalement qualifiés, ainsi que la variabilité des pratiques de recrutement, de sélection et d'insertion professionnelle dans les centres de services scolaires. Sur le plan des conditions de travail également, peu de différences sont observées par rapport à leurs collègues légalement qualifiés.

Dans l'avenir, il serait pertinent de mieux renseigner scientifiquement les pratiques de recrutement, de sélection et d'affectation à l'échelle locale pour mieux comprendre comment se prennent les décisions d'embauche. L'accès à des données plus fiables permettrait de mieux comprendre où est affecté le personnel enseignant non légalement qualifié afin de mieux estimer ses impacts sur la qualité des services et sa présence dans des milieux scolaires dits à risque. En effet, selon certaines études, les pénuries d'enseignantes et d'enseignants contribuent à la dégradation des conditions d'apprentissage et à l'accroissement des inégalités dans les résultats d'apprentissage des élèves, particulièrement dans les milieux plus défavorisés (Anderson, 2013; Darling-Hammond, 2004; Donitsa-Schmidt et Zuzovsky, 2016; Van de Werfhorst et Mijs, 2010). Une avenue pertinente de recherche serait bien entendu d'évaluer l'impact qualitatif des enseignantes

et enseignants non légalement qualifiés sur les apprentissages des élèves en portant une attention particulière aux variations selon les caractéristiques des milieux. Finalement, comme les recherches menées par Létourneau (2014) suggèrent que le personnel enseignant non légalement qualifié semblait plus susceptible de décrocher, il serait pertinent de s'intéresser de manière empirique à ce phénomène et aux pratiques des milieux scolaires visant à faciliter l'insertion professionnelle de ces enseignantes et enseignants.

Les caractéristiques socioprofessionnelles du personnel enseignant non légalement qualifié ont été explorées brièvement grâce aux résultats d'un questionnaire. Ces résultats, qui présentent un portrait limité étant donné la taille de l'échantillon, ont tout de même permis de mettre en évidence certaines informations pertinentes, comme le fait que la majorité des répondantes et répondants enseignent plus de 100 jours par année, qu'une large proportion d'entre eux déclarent avoir une certaine formation en éducation et être globalement motivés à se qualifier. Des études à plus grande échelle sont nécessaires pour peaufiner ce portrait et avoir une meilleure idée de qui sont ces enseignantes et ces enseignants, et quels sont leurs besoins en matière de formation, d'insertion professionnelle et d'accompagnement.

Sur le plan des impacts quantitatifs, nos données suggèrent que le nombre de tolérances d'engagement octroyées ne nous renseigne pas adéquatement sur ce sujet. En utilisant le nombre de personnes non légalement qualifiées actives dans les écoles, nous constatons que ce groupe représente plus du quart du personnel enseignant, tous statuts d'emploi confondus. Le recours à ces personnes pour pourvoir des postes en enseignement peut donc difficilement être qualifié de situation temporaire et exceptionnelle. Nous avons également mis en évidence la grande difficulté à avoir une appréciation fiable et juste de la situation des enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec alors qu'il est actuellement impossible d'avoir un portrait de la situation par les centres de services scolaires. De plus, il reste difficile, par exemple, de déterminer quelle proportion de ce personnel non légalement qualifié détient tout de même une formation en éducation qui le rendrait admissible à une qualification légale d'enseigner, mais qui n'en a pas fait la demande. Cette méconnaissance de cette catégorie de personnel a nécessairement des conséquences sur le pilotage du système éducatif.

La question des données publiques est ici cruciale. Comme le mettait en évidence Homsy et al. (2019, p. 34) :

Les données existantes [sur l'offre et de la demande d'enseignantes et d'enseignants] ne sont pas disponibles en format utile et sont souvent publiées après de longs délais. Des informations de base ne sont souvent fournies qu'en réponse à des demandes écrites ou des demandes d'accès à l'information, ou encore accessibles qu'après une analyse fine des documents offerts par le ministère dans le cadre de l'étude des crédits budgétaires. Si bien qu'il n'est pas toujours possible de savoir si cette situation est due à une réelle absence de données, à une confusion des rôles entre le ministère et les commissions scolaires, ou encore à une réticence à partager de l'information de manière transparente et efficace. Or la gestion efficace, le suivi stratégique et la transparence sont des conditions préalables à toute amélioration significative du système d'éducation du Québec.

Nous ajoutons par ailleurs que l'accès à des données publiques de qualité favorisera l'émergence de recherches empiriques permettant de mieux évaluer tous les impacts du recrutement de personnel non légalement qualifié dans les écoles du Québec. Il est urgent que les acteurs de l'éducation fassent du développement d'un système d'information sur la gestion de l'éducation une priorité. Selon l'UNESCO (2007, p. 107), un système d'information sur la gestion de l'éducation se définit comme :

un système de collecte, d'intégration, de traitement et de diffusion des données pour aider la prise de décisions, l'analyse politique ainsi que la formulation, la planification, le suivi et la gestion du système éducatif à tous les niveaux. C'est un système dans lequel les individus, les technologies, les modèles, les méthodes, les processus, les procédures, les règles et les régulations fonctionnent ensemble pour fournir aux dirigeants du secteur de l'éducation, aux décideurs et aux gestionnaires de tous niveaux un ensemble global d'informations et de données intégrées pertinentes, fiables, non ambiguës et en temps voulu pour les aider à assumer leurs responsabilités.

Actuellement, au Québec, les infrastructures informatiques ne permettent tout simplement pas de fournir ce type de données. La mise en place d'un tel système pourrait collecter, réunir et rendre disponibles diverses données auprès de différents organismes impliqués dans l'éducation, dont les universités, les syndicats, les centres de services scolaires et commissions scolaires, les établissements privés, les associations professionnelles et le ministère de l'Éducation. Pour faciliter la mise en place d'un tel système, nous suggérons, par exemple, d'attribuer un matricule national à chaque enseignant qui permettra de suivre ses mouvements dans le système éducatif. Pour se concrétiser, un tel projet nécessitera un leadership fort de la part du ministère de l'Éducation et un effort de concertation entre tous les acteurs.

CONCLUSION

La pénurie de personnel en éducation ne montrant aucune tendance à l'essoufflement au Québec, il est fort probable que les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés seront présents dans les écoles, et ce, pour encore plusieurs années. Il importe donc de leur offrir un accompagnement adapté et accessible afin que ces personnes soient en mesure d'accomplir les tâches qui leur sont assignées, malgré l'absence de qualification dans le domaine, et de permettre à celles qui le souhaitent d'accéder à des formations leur ouvrant la voie à une qualification légale d'enseigner.

Dans cette étude exploratoire, nous avons établi un tout premier état des lieux sur l'emploi des enseignantes et enseignants non légalement qualifiés qui a permis de mettre en évidence les importants vides à combler dans la recherche. Les résultats proposés contribuent à nourrir les réflexions sur cet « angle mort » de la pénurie de personnel enseignant au Québec et sur l'urgence d'assurer l'accès à des données fiables et à jour qui permettront de gérer l'offre et la demande d'enseignantes et d'enseignants avec beaucoup plus d'efficacité et d'agilité.

Notes

[1] Traduction libre.

[2] Le ministère de l'Éducation, les centres de services scolaires, les établissements d'enseignement privés, les universités et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.

[3] Le fait que ces recherches aient été menées dans différents États mettant en oeuvre des politiques différentes de formation et de recrutement du personnel enseignant pourrait expliquer en partie ces différences en ce qui a trait aux résultats de recherche.

[4] À noter que cette nomenclature s'applique à la formation générale des jeunes seulement et exclut les commissions scolaires crie et Kativik Ilisarniliriniq. Les critères d'accès aux diverses

autorisations d'enseigner sont différents, par exemple, pour les enseignantes et enseignants du secteur de la formation professionnelle.

[5] « Le ministre peut dans une situation exceptionnelle, aux conditions et pour la durée qu'il détermine, autoriser un centre de services scolaire à engager pour dispenser le service de l'éducation préscolaire ou pour enseigner au primaire ou au secondaire des personnes qui ne sont pas titulaires d'une autorisation d'enseigner » (*Loi sur l'instruction publique*, 1988, art. 25).

[6] Ce schéma exclut les exigences particulières pour l'enseignement dans les commissions scolaires crie et Kativik Ilisarniliriniq.

[7] Pour la toute première fois, le nouveau guide publié par le ministère en 2022 spécifie maintenant qu'une demande de tolérance d'engagement doit être présentée « pour toute tâche qui nécessite une autorisation légale d'enseigner, dans le cadre d'un contrat à temps partiel ou à temps plein. Cela exclut la suppléance occasionnelle et l'enseignement à la leçon ou à taux horaire, le cas échéant » (Ministère de l'Éducation, 2022, p. 17).

[8] Le ministère ne considère pas ce processus comme un renouvellement, puisqu'une nouvelle demande doit être produite chaque fois.

[9] Nous avons fait de nouvelles demandes d'accès à l'information auprès du ministère afin d'actualiser ces données, sans succès. Malheureusement, les données sur les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés ne sont actuellement plus disponibles au public et aux chercheurs, à l'exception du nombre de tolérances d'engagement délivrées. Les données de 2018-2019 sont donc les dernières disponibles au moment de publier cet article.

[10] Depuis la refonte du *Règlement sur les autorisations d'enseigner* en décembre 2019, l'autorisation provisoire remplace la licence, qui n'est plus une autorisation légale d'enseigner.

[11] « Autres » réfère à une catégorie de personnel pour laquelle peu d'information est disponible outre l'absence de qualification. Elle est cependant distincte de la catégorie de personnel affecté à la suppléance et à l'enseignement à la leçon, deux affectations qui ne requièrent pas de qualification légale d'enseigner (Ministère de l'Éducation, 2020, 2021b).

Bibliographie

Anderson, A. (2013). Teach for America and symbolic violence: A Bourdieuan analysis of education's next quick-fix. *Urban Review*, 45, 684-700. (<https://doi.org/10.1007/s11256-013-0241-x>)

Buddin, R. et Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66(2), 103-115. (<https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.05.001>)

Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K. et Schmidt, W. (2019). A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. Dans N. Burroughs, J. Gardner, Y. Lee, S. Guo, I. Touitou, K. Jansen et W. Schmidt (dir.), *Teaching for excellence and equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS* (p. 7-17). Springer International Publishing. (https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2)

Cardichon, J., Darling-Hammond, L., Yang, M., Scott, C., Shields, P. M. et Burns, D. (2020). *Inequitable opportunity to learn: Student access to certified and experienced teachers*. Learning Policy Institute. (https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/CRDC_Teacher_Access_REPORT.pdf)

- Carothers, D., Aydin, H. et Houdyshell, M. (2019). Teacher shortages and cultural mismatch: District and university collaboration for recruiting. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 39-63. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229410.pdf>)
- Chudgar, A., Chandra, M. et Razzaque, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 37, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.009> (<https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1016/j.tate.2013.10.009>)
- Clotfelter, C., Ladd, H. et Vigdor, J. (2007). How and why do teacher credentials matter for student achievement? *NBER Working Paper 12828*. (https://caldercenter.org/sites/default/files/1001058_Teacher_Credentials.pdf)
- Code, A. A. et Ann, A. (2020). *Secondary career and technical education. What are the certification and licensure requirements for CTE teachers?* Education Commission of the States. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607332.pdf>)
- Comités patronaux de négociation des secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2021a). *Convention collective du personnel enseignant 2020-2023—APEQ*. (<https://cpn.gouv.qc.ca/cpnec/negociations/conventions-collectives/personnel-enseignant/>)
- Comités patronaux de négociation des secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2021b). *Convention collective du personnel enseignant 2020-2023—CSQ*. (<https://cpn.gouv.qc.ca/cpnec/negociations/conventions-collectives/personnel-enseignant/>)
- Comités patronaux de négociation des secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2021c). *Convention collective du personnel enseignant 2020-2023—FAE*. (<https://cpn.gouv.qc.ca/cpnec/negociations/conventions-collectives/personnel-enseignant/>)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/08/50-0520-AR-autorisations-denseigner.pdf>)
- Curran Neild, R., Nash Farley-Ripple, E. et Byrnes, V. (2009). The effect of teacher certification on middle grades achievement in an urban district. *Educational Policy*, 23(5), 732-760. (<https://doi.org/10.1177/0895904808320675>)
- Darling-Hammond, L. (2004). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32. (<https://doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p16-32>)
- Darling-Hammond, L., Chung, R. et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302. (<https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>)
- Darling-Hammond, L. et Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25. (<https://doi.org/10.3102/0013189X031009013>)
- Donitsa-Schmidt, S. et Zuzovsky, R. (2016). Quantitative and qualitative teacher shortage and the turnover phenomenon. *International Journal of Educational Research*, 77, 83-91. (<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.005>)
- Fildzah, Y. N. (2020). Comparative study of competency and certification of special education teachers in Indonesia and another various country. *Indonesian journal of disability studies*, 7(1), 40-49. (<https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.007.01.5>)
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Goldhaber, D. D. et Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evolution and Policy Analysis*, 22(2), 129-145. (<https://doi.org/10.3102/01623737022002129>)
- Greenblatt, D. (2018). Neoliberalism and teacher certification. *Policy Futures in Education*, 16(6), 804-827. (<https://doi.org/10.1177/1478210318771827>)

Guarino, C. M., Santibañez, L. et Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. (<https://doi.org/10.3102/00346543076002173>)

Haggstrom, G. W., Darling-Hammond, L. et Grissmer, D. W. (1988). *Assessing teacher supply and demand*. Rand, Center for the Study of the Teaching Profession. (<https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2009/R3633.pdf>)

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'État doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. (<https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>)

Kane, T. J., Rockoff, J. E. et Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631. (<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.005>)

Laczko-Kerr, I. et Berliner, D. (2002). The effectiveness of « Teach for America » and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. *Educational Policy Analysis Archives*, 10(37), 53. (<https://doi.org/10.14507/epaa.v10n37.2002>)

Ladd, H. F. (2007). Teacher labor markets in developed countries. *The Future of Children*, 17(1), 201-217. (<https://doi.org/10.1353/foc.2007.0006>)

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Nouvelles.

Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20Létourneau.pdf (http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%20C3%A9tourneau.pdf)

Lindsey, K. (2014). *Department of education educator equity initiative*. First Focus. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558131.pdf>)

Loi sur l'instruction publique. (1988). RLRQ, chapitre I-13.3. (<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>)

Luschei, T. F. et Chudgar, A. (2017). Good teachers for all: Toward a more just distribution of teachers. Dans T. F. Luschei et A. Chudgar (dir.), *Teacher distribution in developing countries* (p. 109-128). Palgrave Macmillan US. (https://doi.org/10.1057/978-1-137-57926-3_6)

McConney, A., Price, A. et Woods-McConney, A. (2012). *Fast track teacher education: A review of the research literature on teach for all schemes*. Murdoch University, Center for Learning, Change and Development. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529919.pdf>)

Ministère de l'Éducation. (2020). *Diverses statistiques sur les enseignants ayant quitté les écoles publiques (retraite, congé parental, congé de maladie, etc. Ordre d'enseignement et qualification)*. (N° 20-128). (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2020-2021/20-128_Diffusion.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2021a). *Nombre d'autorisations d'enseigner pour 2019-2020 et diverses informations à ce sujet* (N° 21-4). (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2021-2022/21-4_Diffusion.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2021b). *Nombre de tolérances d'engagement demandées et refusées par CSS, de 2010-2011 à 2020-2021; Conséquences et procédures à suivre pour les CSS en cas de refus; Informations concernant le projet pilote d'aide-enseignants; Explication en lien avec la demande 20-128 mention « autre »; Mesures mises en place pour accompagner les enseignants non légalement qualifiés*. (N° 21-88). (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2021-2022/21-88_Diffusion.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2021c). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_AE.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2021d). *Tolérances d'engagement émises pour le personnel enseignant de toutes les commissions scolaires et centres de services scolaires pour les années qui s'étendent de 2017-2018 à 2020-2021* (N° 21-16). (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2021-2022/21-16_Diffusion.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2022). *Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement*. (https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE_guide_tolerance.pdf?1652370561)

Mobra, T. J. et Hamlin, D. E. (2020). Emergency certified teachers' motivations for entering the teaching profession: Evidence from Oklahoma. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 109. (<https://doi.org/10.14507/epaa.28.5295>)

Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Éditions OCDE.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11—L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Gaétan Morin.

Règlement sur les autorisations d'enseigner. (2019). RLRQ, chapitre I-13.3, r.2.01. (<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%202.01%20/>)

Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages* (OECD Education Working Papers n° 1; OECD Education Working Papers, vol. 1). (<https://doi.org/10.1787/232506301033>)

Shuls, J. V. et Trivitt, J. R. (2015). Teacher effectiveness: An analysis of licensure screens. *Educational Policy*, 29(4), 645-675. (<https://doi.org/10.1177/0895904813510777>)

Tjabolo, S. A. et Herwin. (2020). The influence of teacher certification on the performance of elementary school teacher in Gorontalo province, Indonesia. *International Journal of Instruction*, 13(4), 347-360. (<https://doi.org/10.29333/iji.2020.13422a>)

UNESCO. (2007). *L'éducation pour tous en 2015, un objectif inaccessible? Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157484.locale=en>)

Van de Werfhorst, H. G. et Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 407-428. (<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>)

Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. et Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world. Policy information report* (Policy Information Center). Educational Testing Service. (<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICPRETEACH.pdf>)

Wayne, A. J. et Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122. (<https://doi.org/10.3102/00346543073001089>)

Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage

Well-being, a lever to counter the teacher shortage? Viewpoints of stakeholders concerned about the reasons for leaving their profession

El bienestar ¿un recurso para contrarrestar la escasez de personal docente? Puntos de vista de los actores implicados sobre los motivos de su abandono

Marie-Élaine Desmarais, Annie Kenny et Laurie Carlson Berg

Volume 50, numéro 2, automne 2022

Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1097039ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097039ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Desmarais, M.-É., Kenny, A. & Carlson Berg, L. (2022). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097039ar>

Résumé de l'article

Au Canada, la pénurie de personnel enseignant qualifié pouvant oeuvrer en français a des répercussions non négligeables sur la réussite éducative des élèves. Au-delà des multiples exigences de la profession enseignante pour lesquelles la formation initiale prépare en partie les futurs enseignants et enseignantes, la période d'insertion professionnelle s'avère déterminante quant à la décision de quitter ou de poursuivre une carrière en enseignement. Dans un contexte de pénurie, le décrochage du personnel en poste semble aggraver la pénurie en enseignement. Les enjeux sont particulièrement élevés en contexte linguistique minoritaire. Le personnel enseignant, débutant comme chevronné, accorde une grande importance à la notion de bien-être personnel et professionnel. En effet, il s'agit d'un des éléments phares qui résument les propos tenus lors d'entretiens semi-dirigés auprès d'enseignantes et d'enseignants francophones minoritaires au Canada. Cet article, issu d'une recherche participative et narrative, aborde notamment les divers contextes et raisons énoncés pour expliquer le décrochage professionnel en enseignement comme facteur contribuant à la pénurie. Des conditions favorisant le bien-être du personnel enseignant oeuvrant en milieu francophone et en immersion française au Canada émergent de ces propos.

Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant ? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage

Well-being, a lever to counter the teacher shortage?

Viewpoints of stakeholders concerned about the reasons for leaving their profession

El bienestar ¿un recurso para contrarrestar la escasez de personal docente? Puntos de vista de los actores implicados sobre los motivos de su abandono

Marie-Élaine DESMARAIS

Université de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

Annie KENNY

Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada

Laurie CARLSON BERG

Université de l'Ontario français, Ontario, Canada

Résumé

Au Canada, la pénurie de personnel enseignant qualifié pouvant oeuvrer en français a des répercussions non négligeables sur la réussite éducative des élèves. Au-delà des multiples exigences de la profession enseignante pour lesquelles la formation initiale prépare en partie les futurs enseignants et enseignantes, la période d'insertion professionnelle s'avère déterminante quant à la décision de quitter ou de poursuivre une carrière en enseignement. Dans un contexte de pénurie, le décrochage du personnel en poste semble aggraver la pénurie en enseignement. Les enjeux sont particulièrement élevés en contexte linguistique minoritaire. Le personnel enseignant, débutant comme chevronné, accorde une grande importance à la notion de bien-être personnel et professionnel. En effet, il s'agit d'un des éléments phares qui résument les propos tenus lors d'entretiens semi-dirigés auprès d'enseignantes et d'enseignants francophones minoritaires au Canada. Cet article, issu d'une recherche participative et narrative, aborde notamment les divers contextes et raisons énoncés pour expliquer le décrochage professionnel en enseignement comme facteur contribuant à la pénurie. Des conditions favorisant le bien-être du personnel enseignant oeuvrant en milieu francophone et en immersion française au Canada émergent de ces propos.

Abstract

In Canada, the shortage of qualified teachers who can work in French has significant repercussions on students' educational success. Beyond the many requirements of the teaching profession for which initial training only partly prepares future teachers, the period of professional integration is decisive in terms of their decision to leave or pursue a teaching career. In the context of a shortage, existing teachers leaving the profession seems to aggravate the teacher shortage. The stakes are particularly high for the linguistic minority. Teachers, both new and experienced, place great importance on the idea of personal and professional well-being. In fact, this is one of the key elements that summarizes the comments made during semi-structured interviews with minority Francophone teachers in Canada. This article, resulting from a participatory and narrative study, addresses in particular the various contexts and reasons given to explain teachers leaving the profession as a factor that contributes to the shortage. Conditions that promote the well-being of teachers working in Francophone and French immersion settings in Canada emerge from these statements.

Resumen

En Canadá, la escasez del personal docente calificado capaz de trabajar en francés tiene repercusiones significativas sobre el logro escolar de los alumnos. Mas allá de las múltiples exigencias de la profesión docente para la cual la formación inicial prepara parcialmente a los futuros docentes, el periodo de integración profesional se presenta como determinante en cuanto a la decisión de abandonar o continuar una carrera en la enseñanza. En un contexto de escasez, el abandono del personal que presta sus servicios, parece agravar la penuria en educación. Los retos son particularmente mayúsculos en un contexto lingüístico minoritario. El personal docente, tanto principiante como experimentado, da mucha importancia a la noción de bienestar personal y profesional. En efecto, es un elemento primordial que resume los comentarios obtenidos durante las entrevistas semi-dirigidas entre los maestros y maestras francófonas minoritarias en Canadá. Este artículo, proveniente de una investigación participativa y narrativa, aborda principalmente los diversos contextos y motivos enunciados para explicar el abandono profesional en educación como factor que contribuye a la escasez. Al respecto, este proyecto propone medidas para favorecer el bienestar del personal docente que labora en medio francófono y de inmersión en francés en Canadá.

INTRODUCTION

Au Canada, les systèmes éducatifs, tant au primaire qu'au secondaire, sont aux prises avec une importante pénurie de personnel enseignant (Dalley et al., 2019), en plus de faire face au décrochage de ce personnel. Bien que les études s'entendent peu sur le plan statistique pour chiffrer le décrochage en enseignement au Canada (Clandinin et al., 2015), certaines mentionnent que près d'une personne enseignante sur quatre considère de quitter son emploi (Kamanzi et al., 2015). Dans les écoles francophones minoritaires, 6 % du personnel enseignant quittent la profession dans les 5 premières années suivant leur embauche (Fédération nationale des conseils scolaires francophones [FNCSF], 2018, citée dans Dalley et al., 2019). En plus d'avoir des répercussions financières, le décrochage du personnel enseignant, particulièrement en début de carrière, ébranle tout le système scolaire en causant un roulement important de personnel. Ce roulement est susceptible d'affecter négativement la qualité de l'enseignement offert aux élèves (Nappert, 2018).

Dans les écoles canadiennes, on remarque désormais une discontinuité dans l'enseignement des programmes d'étude, des difficultés à créer une cohésion au sein de l'équipe-école et un manque de stabilité pour les élèves (Leroux et Mukamurera, 2013). Kamanzi et al. (2017) précisent que les personnes enseignantes ont de la difficulté à gérer leur charge émotive et celle liée au travail, ce qui n'est pas surprenant dans un contexte où la tâche du personnel enseignant se complexifie. Tous les défis associés aux besoins individualisés des élèves, à la gestion de l'inclusion scolaire, aux diverses tâches administratives ainsi qu'aux réformes pédagogiques compliquent les tâches et les responsabilités professionnelles du personnel enseignant (Mukamurera et al., 2019). L'alourdissement de la charge de travail a de nombreuses conséquences, et peut expliquer pourquoi plusieurs quittent la profession. Ce décrochage peut témoigner d'un mal-être professionnel et personnel (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018) combiné à une souffrance (Jeffrey, 2011) à laquelle il importe de s'attarder. En effet, c'est la profession enseignante elle-même qui est en difficulté : en plus du décrochage, plusieurs chercheuses et chercheurs rapportent l'absentéisme des personnes enseignantes, et le fait que celles-ci vivent de l'épuisement professionnel, de la dépression et de l'anxiété (Mukamurera et al., 2019; De Courville, 2018; Rojo et Minier, 2015).

Les recherches récentes sur la pénurie et le décrochage en enseignement notent que le processus d'insertion professionnelle est un tournant décisif, car c'est à ce moment que le nouveau personnel enseignant vit des défis parfois difficiles à surmonter (Desmeules, 2016). Les expériences professionnelles vécues au cours de cette période ont des répercussions importantes sur la persévérance en enseignement. Il est important de doter le système d'éducation actuel de meilleures stratégies de soutien et de rétention dès l'entrée en fonction du nouveau personnel enseignant (Dalley et al., 2019), ainsi que de comprendre en profondeur les enjeux systémiques entourant le décrochage (Gratton et Chiasson, 2014). Peu d'études accordent une juste place aux justifications énoncées par les personnes ayant décroché (ou ayant songé sérieusement à le faire), et ce, surtout en contexte francominoritaire (Dalley et al., 2019; Gratton et Chiasson, 2014; Kamanzi et al., 2015). D'ailleurs, Dalley et al. (2019) recommandent de mener des études qui visent à approfondir la compréhension du phénomène plutôt que de se limiter à la recherche d'une relation causale. C'est donc dans cette perspective que cette étude s'intéresse à la question suivante : quel est le vécu du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire songeant à quitter la profession ou ayant abandonné cette dernière?

CADRE CONCEPTUEL

Le décrochage est une décision volontaire de quitter la profession (Desmeules et Hamel, 2017). Dans un contexte où il est difficile de recruter du personnel compétent, ce phénomène complexifie la situation de pénurie en enseignement. Plusieurs raisons peuvent expliquer le choix de décrocher, dont la perte de motivation, laquelle conduit à une diminution de la qualité de l'enseignement, à une perception négative de la profession et à une remise en question profonde des valeurs, des qualités et des compétences de la personne enseignante elle-même (Kamanzi et al., 2017). L'insatisfaction professionnelle et le mal-être au sein de la profession sont deux autres facteurs associés au décrochage du personnel enseignant. Ce phénomène trouve également sa source dans la formation initiale et l'insertion professionnelle des personnes enseignantes.

La formation initiale en enseignement

Pour améliorer le vécu du personnel enseignant, notamment en phase d'insertion professionnelle, la formation initiale peut jouer un rôle de première importance. Cette formation est généralement perçue comme plus théorique que pratique par les novices en enseignement (Morales-Perlaza, 2020). Le nouveau personnel enseignant souhaite généralement obtenir une banque de recettes pédagogiques qu'il peut appliquer sur le terrain (Morales-Perlaza, 2020). Toutefois, la formation initiale n'offre pas cette liste de recettes toute faite. Elle aide les futurs enseignantes et enseignants « à développer leurs propres stratégies professionnelles, à devenir des professionnels curieux intellectuellement et à comprendre la complexité de leur rôle social » (Morales-Perlaza, 2020, p. 26). Plusieurs novices en enseignement se construisent, durant leur formation universitaire, une représentation initiale idéalisée de la profession, façonnée à partir d'expériences personnelles avec des enfants, créant une image idéale d'eux-mêmes comme enseignants (Pelletier, 2020). En contrepartie, une partie de la population étudiante profite de cette formation pour se forger une représentation plus réaliste des exigences de cette carrière. Des auteurs déplorent le fait que plusieurs passent à travers cette formation sans revisiter et modifier substantiellement leurs croyances antérieures (Delory-Momberger et de Souza, 2009). Cette représentation idéaliste et le peu de soutien reçu en début de carrière contribuent à ce que plusieurs auteurs appellent « le choc de la réalité », lequel provoque de nombreux abandons (Goyette, 2018). En effet, plusieurs novices ont le sentiment qu'il existe un écart important entre l'accompagnement reçu au moment de leur formation initiale et le peu de soutien reçu en début de carrière (Bernal Gonzalez et al., 2018; Nappert, 2018).

L'insertion professionnelle

Le besoin de soutien du nouveau personnel enseignant pendant son insertion professionnelle est crucial (Mukamurera et al., 2013). Plusieurs auteurs soulignent l'importance du rôle de soutien et d'encadrement de la direction d'école dans l'insertion et dans la rétention du nouveau personnel enseignant (Duchesne et Kane, 2010; Karsenti et al., 2013). C'est, entre autres, par le soutien de la direction d'école que les novices en enseignement peuvent poursuivre le développement des compétences professionnelles (Samson, 2018) amorcé durant les différentes étapes de la formation initiale. L'insertion professionnelle est une période de transition, parsemée d'embûches et de réussites, entre le statut d'étudiant et celui de professionnel en enseignement (Boutin et Dufour, 2021; Dufour et al., 2018). Cette transition dure jusqu'à ce que le nouveau personnel enseignant soit adapté à son nouvel environnement professionnel et qu'il se sente aussi compétent que ses collègues expérimentés (Nappert, 2018). Certaines recherches proposent que cette étape s'étire sur une période variant de cinq à sept ans (Karsenti et al., 2013). Durant cette période, le novice en enseignement peut se sentir dépourvu face à la lourdeur de la tâche, voire démuni lorsqu'il ignore comment répondre aux exigences élevées de sa profession (Nappert, 2018; Boutin et Dufour, 2021). Il est reconnu qu'à ce stade professionnel, les novices en enseignement ne se sentent généralement

ni préparés ni formés pour affronter tous les défis qui les attendent (Boutin et Dufour, 2021; Desmeules, 2016; Dufour et al., 2018). Ils sont victimes d'une gestion de classe complexe, d'une obligation de résultat, d'un manque d'autonomie professionnelle et d'une dévaluation de leur profession (Boutin et Dufour, 2021; Karsenti et al., 2013). Ils considèrent leurs conditions de travail difficiles et précaires (Dufour et al., 2018). Ils peinent à enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés et manquent de temps pour accomplir toutes leurs tâches, en plus de répondre à toutes les demandes des élèves, des parents et de leur direction d'école (Boutin et Dufour, 2021; Dufour et al., 2018; Karsenti et al., 2013). Toutes les difficultés rencontrées au cours de cette période influencent le vécu au quotidien du personnel enseignant débutant, et font de l'insertion une étape charnière où ce personnel est plus à risque de décrocher (Boutin et Dufour, 2021; Dalley et al., 2019; Dufour et al. 2018). Pour certaines personnes, les réussites avec leurs élèves, par exemple, ne suffisent plus à cultiver la motivation, et les questionnements quant à la poursuite ou l'interruption de leur carrière deviennent récurrents. Il est alors logique de croire que les difficultés vécues par le personnel enseignant en période d'insertion professionnelle ont des retombées considérables sur le sentiment de bien-être.

L'insatisfaction professionnelle du personnel enseignant

La période d'insertion professionnelle est critique et caractérisée par un choc de réalité (Martineau et al., 2014), une obligation de faire face à une réalité désenchantée (Cattonar, 2008) amenant le novice en enseignement à prendre conscience de tous les défis qui définissent sa nouvelle profession (Mukamurera, 2011). En début de carrière, l'origine de plusieurs défis vécus par le personnel enseignant vient des difficultés à se représenter les problèmes, à les définir et à agir en conséquence (Pelletier et Marzouk, 2018). Pour certains, cette expérience peut entraîner un sentiment d'incompétence, de l'inconfort psychologique (Rojo et Minier, 2015) et une solitude professionnelle (Jeffrey, 2011). D'autres se sentent dans le doute, l'instabilité et la discontinuité, ce qui fait en sorte que les capacités d'adaptation et la polyvalence professionnelle sont mises à rude épreuve (Pelletier et Marzouk, 2018). Les difficultés rencontrées, le manque de ressources et d'accompagnement contribuent au fait que le personnel enseignant ne retire plus de satisfaction en lien avec son travail (Jeffrey, 2011), en plus d'avoir des répercussions sur le sentiment de bien-être chez les novices en enseignement (Devos, 2016).

Le mal-être du personnel enseignant

Plusieurs auteures et auteurs parlent d'un mal-être se manifestant par de l'anxiété, un stress difficile à surmonter et de l'isolement causé par un manque de soutien (Goyette et Martineau, 2018). D'autres soulignent l'importance d'apprendre à mieux gérer ses émotions pour prévenir le décrochage (Pelletier et Marzouk, 2018; Martin et al., 2004), les aspects émotionnels ayant un effet sur la motivation, l'engagement et le bien-être au travail (Daigle et al, 2021; Martin et al., 2004; Pelletier et Marzouk, 2018). Le sentiment d'efficacité qui alimente celui de bien-être des gens (Devos, 2016) prend notamment sa source dans le fait de vivre des succès, de recevoir des encouragements et d'être en mesure de minimiser les effets du stress sur son état physique et émotionnel (Desmeules, 2016). Les études montrent également que le mentorat et l'accompagnement des novices en enseignement peuvent contribuer à créer un environnement d'apprentissage positif dans lequel on peut prendre des risques et développer son sentiment de compétence (Daigle et al., 2021; Gagnon et al., 2021; Kutsyruba et al., 2019). Ainsi, l'accompagnement pédagogique et le soutien émotionnel (Morales-Perlaza, 2020) représentent des conditions favorisant le bien-être des novices en enseignement (Pelletier et Marzouk, 2018). Comme la profession enseignante est relationnelle, il est peu surprenant de constater que la collaboration et la création de relations positives avec des collègues et les élèves contribuent grandement au bien-être du personnel enseignant (Gray et al., 2017). La réussite des élèves et la

relation avec eux sont parmi les facteurs les plus importants du bien-être au travail du personnel enseignant (Gratton et Chiasson, 2014).

À la lumière des éléments théoriques proposés ci-dessus, on peut conclure que le décrochage du personnel enseignant provient d'une décision réfléchie à la suite de plusieurs expériences difficiles conduisant la personne concernée à devenir démotivée, à se désengager et à développer une perception négative d'elle-même et de sa profession (Kamanzi et al., 2017).

Objectif de recherche

C'est dans cet esprit que, pour mieux comprendre le vécu (p. ex. : expérience vécue, défis rencontrés, perceptions de la situation) du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire songeant à quitter la profession ou l'ayant abandonnée, cet article vise à comprendre et à décrire les raisons énoncées par les personnes participantes pour expliquer le décrochage professionnel, élément perçu comme aggravant la pénurie du personnel enseignant.

MÉTHODOLOGIE

Le présent article expose les résultats de la première phase d'une recherche qualitative (Cohen et al., 2018) et narrative (Beaudry et Miller, 2016). Le choix de cette approche méthodologique est lié au fait que celle-ci permet de recueillir le vécu des personnes participant à l'étude (Connelly et Clandinin, 2006). Ce type de méthodologie permet en effet de décrire et de comprendre les expériences vécues des personnes participantes à travers leur récit et leur description d'une expérience, d'un phénomène ou d'une situation (Beaudry et Miller, 2016). C'est donc en étroite collaboration avec des personnes enseignantes canadiennes que ce projet vise à mieux comprendre la perspective des gens qui songent à décrocher de la profession ou qui l'ont déjà quittée.

Les personnes participantes

Des invitations à participer à cette étude ont été envoyées par courriel dans toutes les divisions scolaires francophones hors Québec et dans plusieurs associations canadiennes d'enseignantes et d'enseignants francophones. Pour participer à l'étude, il fallait être un membre d'un personnel enseignant canadien en contexte francominoritaire qui est soit nouvellement en emploi (moins de 5 ans), soit qui songe à quitter la profession, soit qui l'a déjà quittée. Puisque l'équipe de recherche a obtenu peu de réponses favorables, une vidéo d'invitation a été publiée (partagée plus de 100 fois et visionnée près de 2 000 fois) sur les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, LinkedIn, Instagram) afin d'obtenir une plus grande participation. Selon l'information donnée dans le courriel et la vidéo d'invitation, les personnes intéressées devaient remplir le formulaire de consentement sur la plateforme LimeSurvey et indiquer leurs disponibilités, parmi 5 plages horaires, en vue d'une entrevue virtuelle de groupe. Ce formulaire a été consulté par 122 personnes, mais rempli en entier par 12 d'entre elles. Huit de ces douze personnes ont participé à l'une des trois entrevues de groupe prévues. Les quatre autres personnes, bien qu'elles aient confirmé leur présence, ne se sont pas présentées. Les huit personnes répondantes sont cinq femmes et trois hommes issus de six provinces canadiennes différentes (Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Québec¹, Ontario, Manitoba et Yukon). Trois oeuvraient au primaire et cinq au secondaire. Trois personnes sont toujours en fonction, alors que cinq ont abandonné la profession au cours des cinq dernières années. Parmi celles ayant abandonné la profession, deux font toujours de la suppléance dans les écoles, une a pris sa retraite de manière anticipée et deux ne sont plus dans le domaine de l'enseignement. Deux des personnes toujours en fonction ont plus de cinq années d'expérience en enseignement, et une moins de cinq ans.

En octobre 2021, 3 entrevues virtuelles de groupe d'une durée de 45 minutes ont été conduites sur Zoom. Quatre personnes ont participé à la première entrevue tandis que la seconde et la troisième ont regroupé deux personnes chacune. Le protocole d'entrevue semi-dirigée comprenait huit questions ouvertes destinées à mieux comprendre le vécu en lien avec la réflexion ou la décision d'abandonner la profession. Un enregistrement audio a été effectué dans Zoom pour chacune des entrevues. Une transcription sous forme de verbatim anonyme et codifié a ensuite été réalisée. En cohérence avec les principes de la recherche narrative, les entrevues de groupe avaient l'allure d'une conversation informelle entre l'équipe de recherche et les personnes présentes. C'est la chercheuse principale qui avait le rôle de conduire les entrevues.

Figure 1

Pourquoi décrocher? Synthèse visuelle des entrevues de groupe auprès du personnel enseignant en contexte francminoritaire qui songent à quitter ou qui ont quitté la profession (Desmarais et al., 2021; françoiscliche.com (<http://françoiscliche.com>))



Les transcriptions des entrevues virtuelles de groupe et les témoignages écrits ont été soumis à une analyse thématique en continu (Paillé et Mucchielli, 2021) à l'aide du logiciel ATLAS-ti. Ce type d'analyse propose de repérer puis de regrouper les thèmes qui émanent du discours des personnes participantes et de construire de manière itérative l'arbre thématique du début à la fin du processus d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2021). Enfin, une triangulation des données entre les outils de collecte assure la validité de la recherche (Cohen et al., 2018) et une compréhension plus approfondie du discours des personnes participantes (Kitto et al., 2008).

LES RÉSULTATS : RAISONS DU DÉCROCHAGE

Le vécu des personnes participantes en lien avec leur réflexion ou leur décision d'abandonner leur carrière en enseignement sera discuté dans cet article. Ces résultats, issus des analyses qualitatives des entrevues de groupe et des témoignages écrits, permettront de mieux comprendre les multiples facteurs qui font en sorte qu'une personne choisisse de quitter l'enseignement.

Les différentes raisons énoncées pour expliquer ce qui pousse le personnel enseignant à quitter la profession ont représenté près de la moitié (127/279 unités de sens, soit 45,52 %) des discours tenus lors des rencontres de groupe. Le discours des personnes participantes sur les raisons de leur décrochage s'organise autour de quatre thématiques : (1) le manque de soutien et de ressources; (2) la lourdeur de la charge émotionnelle associée à la profession; (3) le contexte professionnel difficile; et (4) les relations personnelles et professionnelles insatisfaisantes. Chacune de ces thématiques est présentée de manière synthétisée dans le Tableau 1, afin d'offrir une vue d'ensemble de ces résultats, et sera reprise de manière détaillée dans le texte.

Tableau 1

Distribution des unités de sens (n = 127) tirées des entrevues virtuelles de groupe pour la thématique *Raisons expliquant le décrochage du personnel enseignant*

Thématiques	Nombre d'unités de sens	Proportion du discours total (%)
1. Le manque de soutien et de ressources		
– Le manque de ressources financières, matérielles et humaines	16	5,73
– Le soutien inadéquat de la direction d'école	11	3,94
– La formation continue peu adaptée aux besoins du personnel enseignant	8	2,87
– Le manque de moyens pour répondre aux besoins variés des élèves	6	2,16
– L'absence de programme de mentorat ou d'accompagnement	4	1,44
Sous-total	45	16,14
2. La lourdeur de la charge émotionnelle et cognitive associée à la profession		
– La peur du jugement et le manque de respect	17	6,09
– L'impression de surcharge	15	5,38
– L'impression d'être constamment en déséquilibre	4	1,44
– La lourdeur de la charge psychologique	2	0,72
Sous-total	38	13,63
3. Le contexte professionnel perçu comme exigeant		
– Les défis associés à la gestion de la suppléance	7	2,51
– La tâche (groupe-classe, matière, etc.)	6	2,16
– La perception que les attentes sont trop élevées	6	2,15
– Une insertion professionnelle complexe et insécurisante	5	1,79
– Les défis associés à la langue en contexte minoritaire	4	1,43
– Le manque de clarté sur l'ampleur de l'autonomie professionnelle	2	0,72
Sous-total	30	11,2
4. Les relations personnelles et professionnelles insatisfaisantes		
– Le manque d'entraide et de collaboration entre les collègues	8	2,87
– Le manque d'accueil pour le nouveau personnel enseignant d'une école	4	1,44
– La relation difficile avec les parents et tuteurs	2	0,72
Sous-total	14	5,03
Total pour la thématique	127	45,52

Le manque de soutien et de ressources

Pour le personnel enseignant ayant participé aux entrevues virtuelles de groupe, le manque de soutien et de ressources contribue au désir d'abandonner la profession enseignante. Plusieurs éléments tirés du discours des répondants traitent du manque de ressources humaines pour les aider, par exemple, à gérer les comportements turbulents des élèves : « [...] fallait avoir un rendez-vous. Si un élève fait sa crise, faut presque que ça tombe dans la plage horaire qui lui est allouée » (3 : 56²). Plusieurs unités de sens portent sur le manque de ressources financières : « Les besoins des enfants augmentent, mais le financement dans les écoles n'augmente pas. [...] on embauche de moins en moins d'aides-enseignants, mais on met de plus en plus d'enfants à besoins, pour l'inclusion, des fois, qui dépasse mon expertise » (1 : 73). D'autres énoncés sont davantage associés au manque de ressources matérielles : « Donne-moi des ressources qui sont déjà créées, comme ça [...] je ne peux pas créer pour six ou sept matières » (1 : 91). Plusieurs personnes rencontrées déplorent le manque de soutien de la part de leur direction d'école. Par exemple : « [...] l'école et la réalité, c'est deux choses. [Le besoin de soutien] est pas tenu en compte et les directions d'école ne sont pas sensibles à cela du tout » (4 : 11).

Également, le manque d'occasions pour avoir accès à de la formation continue, le manque de temps pour y participer ainsi que l'impression d'un manque de pertinence de ces formations sont des expériences plutôt négatives qui ont contribué à la décision de quitter la profession. Par exemple, certaines personnes aimeraient « [...] que l'accès aux formations soit plus facile et que cela soit plus reconnu » (3 : 69). D'autres précisent que « la formation continue peut être une raison pourquoi on décroche aussi, parce que tout change trop vite » (3 : 68).

Plusieurs personnes rencontrées soulignent aussi le manque de moyens pour répondre aux besoins variés des élèves vivant des difficultés. Par exemple : « [Des] fois, ça finit plus, les classes. Il y a trop de cas, puis c'est des cas de déficits d'attention, des enfants autistes, des enfants avec toutes sortes de défis, la dyslexie, des si et des ça, puis on vient qu'on le sait plus » (4 : 41).

Enfin, l'absence d'accompagnement et de mentorat contribue aussi à la décision de quitter la profession. Par exemple, l'une des participantes mentionne : « Moi, les écoles que j'ai fréquentées, il n'y avait pas de programme de mentorat. [...] Je pense que ce n'est pas normal que [seulement] certains milieux bénéficient justement de ce programme de mentorat quand la pénurie est généralisée » (4 : 68).

La lourdeur de la charge émotionnelle et cognitive associée à la profession

Une autre catégorie de raisons qui poussent le personnel enseignant rencontré à décrocher est la lourdeur de la charge émotionnelle en lien avec la profession. Les personnes ayant participé aux entrevues soulignent vivre avec une peur d'être jugées et sentent qu'on leur manque de respect. Elles mentionnent : « [...] les élèves ont peur de rien. Ils cassent des portes dans les toilettes. Ils volent les distributeurs et c'est OK? Les médias sociaux, c'est rendu fou. [...] Il y a des élèves qui ont filmé une enseignante! » (1 : 37). D'autres remarquent un « manque de respect de plus en plus des parents par rapport à l'enseignant. [...] Il y a de moins en moins d'appuis des parents » (1 : 23). Certaines notent le manque de reconnaissance en général envers la profession : « La valeur de l'éducation au sein du gouvernement n'a pas la représentation qu'elle devrait avoir » (3 : 18). À cela, une autre ajoute : « Ce discours [négatif sur l'éducation] rend cela presque dévalorisant » (4 : 25).

L'impression d'être toujours surchargé et de manquer de temps est aussi bien présente dans le discours du personnel enseignant rencontré. L'un de leurs membres mentionne : « À chaque année, on dirait qu'on ajoute sur les épaules des enseignants » (1 : 60). Une autre précise : « [Il y] avait surtout la surcharge parce que les vingt-quatre compétences du cours, il fallait les enseigner au complet, fallait enseigner le programme au complet tout seul [...] même quand j'avais zéro expérience sur certaines » (1 : 65). Concernant le manque de temps, une personne rencontrée précise qu'« on n'a pas assez de temps dans notre journée de huit à quatre pour faire toute la correction et la planification » (3 : 58).

À cette charge de travail s'ajoute le sentiment d'être en constant déséquilibre. Certains parlent d'une méconnaissance de ce qu'ils doivent enseigner : « [Tu] ne sais pas quoi enseigner. C'est comme si on fait de l'improvisation » (1 : 76). D'autres, en situation précaire, soulignent constamment devoir changer de milieu de travail : « On n'est pas sûr dans quelle école on va être, c'est toujours un changement d'environnement. C'est toujours de quoi de nouveau » (1 : 110).

Enfin, les personnes participantes soulèvent la lourdeur de la charge psychologique qu'implique leur profession : « [La] charge psychologique me prenait énormément d'énergie. Au point où, justement, j'arrivais chez moi le soir [et] je n'étais pas capable de me dire : "Ok, ma journée est terminée, demain est un nouveau jour." C'est juste un continuum auquel il est difficile de mettre une fin » (3 : 66).

Le contexte professionnel perçu comme exigeant

Un autre aspect qui est ressorti du discours du personnel enseignant est le contexte professionnel difficile dans lequel oeuvrent ses membres. En plus de constater la lourdeur de la tâche et de jongler avec les défis langagiers des élèves, certaines personnes ont soulevé leur inconfort à s'accorder une journée de congé. D'autres disent être préoccupées du fait que la personne choisie pour les remplacer n'a souvent pas les compétences nécessaires : « Il y a de fortes chances que la personne qui vienne te remplacer n'est pas une personne qualifiée. Elle est là juste parce qu'elle parle français. C'est peut-être un concierge, c'est peut-être la mère d'un élève. Donc, tu ne peux pas laisser du travail qui va être complexe parce que l'enseignement ne sera pas donné » (3 : 77). À cela, une autre ajoute : « [Il] faut que tu considères que c'est une plante verte qui te remplace » (3 : 79). À ces préoccupations s'ajoutent aussi celles en lien avec les comportements des élèves : « Il faut faire quelque chose de simple que tu sais que les élèves vont faire en espérant qu'ils soient de bonne humeur cette journée là et qu'ils coopèrent » (3 : 78).

Parmi les autres éléments d'un contexte professionnel perçu comme difficile, le personnel enseignant entendu souligne la perception que les attentes envers eux sont trop élevées. Par exemple, l'une des personnes rencontrées affirme : « [Quand] j'ai commencé ma carrière, j'étais en cinquième [ou] sixième année [...]. Et là, tout d'un coup, on m'a mis comme spécialiste dans un domaine que j'ai aucune expérience, et j'avais 300 élèves. Et on continuait à m'en ajouter. Là, j'ai décroché » (1 : 15). Une autre ajoute : « [Ce] n'est juste pas réaliste de demander à une personne de faire cela » (1 : 6).

Le contexte difficile de l'insertion professionnelle est aussi ressorti du discours des personnes participantes. Par exemple, l'une d'elles dit : « [Une] fois arrivée sur le marché du travail dans les écoles, je me sentais un peu laissée à moi-même » (3 : 114). Une autre complète : « L'école où j'étais avait tellement d'interventions et de systèmes en place que les enseignants qui y rentraient, ça leur prenait un an ou deux à s'habituer [juste à cette école-là] » (2 : 50).

Les relations personnelles et professionnelles insatisfaisantes

Les aspects relationnels associés à la profession occupent une place dans le discours du personnel enseignant rencontré lors des entrevues de groupe. Un des premiers éléments mentionnés par les gens rencontrés pour expliquer leur envie de décrocher est le manque d'entraide et de collaboration entre collègues. Par exemple, l'une de ces personnes dit : « Souvent, quand on demandait des questions, on essayait d'aller chercher de l'aide, on se faisait souvent dire : “Bien nous aussi on est passé par là, débrouille-toi!” » (1 : 32). Certains parlent aussi d'une dynamique malsaine au sein de l'équipe-école : « [Je] dirais que les chicanes d'enseignants, c'était très fréquent. Puis, cela peut justement peser sur le poids mental de la profession » (1 : 66).

L'accueil du nouveau personnel enseignant au sein d'une école est aussi un élément ressortant du discours des personnes rencontrées. L'une d'elles précise : « On aime utiliser le terme *inclusion*. On aime ça en éducation, c'est beau. [...] Du côté des enseignants, on dirait qu'on n'est pas tout à fait là. Est-ce qu'on veut vraiment inclure tout le monde? [...] Moi, je le vivais, par exemple, où tu te retrouves tout seul après les classes ou même dans la salle de dîner. [...] Chacun son quotidien, puis on ne vient pas autour de toi pour s'assurer que tu survis » (4 : 28).

Il semble aussi que les relations avec les parents soient un aspect relationnel menant certains au décrochage. Par exemple, l'une des personnes rencontrées précise : « Je trouve que les relations parents-enseignant ont beaucoup changé, ce n'est plus un travail d'équipe. On dirait que c'est diviser au lieu de faire quelque chose ensemble » (1 : 36).

En terminant, à l'issue des analyses effectuées, bien que l'échantillon soit de petite taille, aucune distinction ne semble ressortir d'une province à une autre. Dans cette étude, le vécu des personnes que nous avons rencontrées est semblable, peu importe leur lieu de travail.

CONCLUSION

Rappelons que les raisons avancées par le personnel enseignant en contexte francominoritaire rencontré pour expliquer le désir ou la décision de décrocher s'organisent autour du manque de soutien et de ressources, de la lourdeur de la charge émotionnelle associée à la profession, du contexte professionnel difficile, ainsi que des relations personnelles et professionnelles insatisfaisantes. Les résultats présentés montrent que le manque de soutien et de ressources contribue à l'insatisfaction professionnelle du personnel enseignant et à leur décrochage. Ces résultats s'inscrivent en cohérence avec ceux d'autres études (p. ex. : Gratton et Chiasson, 2014; Mukamurera et al., 2019) plaçant, entre autres, l'accompagnement comme un élément clé pour une insertion professionnelle réussie (Boutin et Dufour, 2021), mais aussi pour maintenir l'engagement au travail. Plusieurs auteurs soulignent la force de l'accompagnement comme un vecteur d'innovation pédagogique et de développement d'attitudes plus ouvertes envers l'autre (Boutin et Dufour, 2021; Daigle et al., 2021). La perception de ne pas recevoir le soutien et l'appui de la direction d'école a un impact sur la décision du personnel enseignant de décrocher de la profession (Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera et al., 2020).

De plus, les résultats en lien avec la lourdeur de la charge émotionnelle vécue par le personnel enseignant ainsi que les difficultés contextuelles rencontrées témoignent d'un sentiment de mal-être conduisant au désengagement professionnel. Le sentiment de mal-être est abordé dans plusieurs études (p. ex. : Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018; Jeffrey, 2011; Rojo et Minier, 2015) et est perçu comme un facteur important de désengagement et de décrochage enseignant (Kamanzi et al., 2017). À cet effet, plusieurs auteurs avancent que la formation psychologique du nouveau personnel enseignant pourrait être une avenue intéressante pour prévenir le décrochage puisqu'elle pourrait améliorer les capacités d'adaptation et la gestion des émotions (Pelletier et Marzouk, 2018; Martin et al., 2004).

Enfin, le fait d'avoir des relations personnelles et professionnelles perçues comme insatisfaisantes semble aussi contribuer à la décision de quitter la profession. Avoir des relations interpersonnelles enrichissantes semble jouer un rôle fondamental dans la satisfaction et l'engagement au travail (Kamanzi et al., 2017). Ces interactions avec des collègues sont également une source importante de savoir professionnel (Daigle et al., 2021). Effectivement, en observant ses collègues, il est possible de prendre conscience de ses erreurs et de mieux en comprendre les causes (Morales-Perlaza, 2020).

En terminant, cette étude présente plusieurs limites, notamment le nombre peu élevé de personnes qui y ont participé. Le recrutement a été une étape difficile puisque traiter de sujets sensibles peut provoquer une charge émotive importante, notamment chez une personne aux prises avec des questionnements personnels sur son avenir professionnel. Une autre difficulté « rencontrée régulièrement par les équipes de recherche est celle de retracer le personnel enseignant qui a quitté la profession » (Dalley et al., 2019, p. 4). Une autre limite est associée à la transférabilité des résultats. Les propos recueillis sont essentiellement des données narratives, soit le partage d'expériences personnelles. Bien que la transférabilité des résultats à des contextes similaires soit envisageable, l'interprétation qui en découle doit inviter à la prudence et est donc limitée. Des recherches futures pourraient s'intéresser plus spécifiquement à la recherche de solutions concrètes pour relever les défis rencontrés en période d'insertion professionnelle et favoriser le

bien-être du personnel enseignant, considéré comme une variable incontournable pour le maintien de la motivation, et ainsi contribuer à la persévérance en enseignement.

La teneur des résultats présentés dans cet article brosse un portrait sombre de la profession enseignante. Pourtant, ce portrait n'est qu'une illustration ancrée dans la réalité des effets de la crise actuelle, qui a des conséquences notamment sur la pénurie de personnel enseignant en milieu francophone au Canada. Les sujets abordés mettent en lumière des constats difficiles. Rappelons qu'ils prennent racine dans la complexité des expériences vécues au quotidien par le personnel enseignant. Il importe donc d'entendre et de considérer la parole de ces personnes qui ont abdiqué ou sont en voie d'abdiquer. L'enseignement n'est pas une carrière que l'on choisit à la légère, et le fait d'en décrocher n'est certainement pas une décision facile à prendre et à assumer. Explorer des pistes de solutions concrètes pour améliorer le bien-être du personnel enseignant et, par le fait même, celui des élèves, est nécessaire puisque le décrochage a des répercussions directes sur eux et leur réussite éducative.

Notes

[1] Cette personne réside désormais au Québec, mais a enseigné dans une autre province en contexte minoritaire avant d'abandonner la profession.

[2] Le premier chiffre correspond à la transcription d'entrevue ou à un témoignage écrit, et le second chiffre correspond au numéro de ligne.

Bibliographie

Beaudry, J. S. et Miller, L. (2016). *Research literacy a primer for understanding and using research*. The Guilford Press.

Bernal Gonzalez, A., Houssa-Cornet, M.-C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.-J., Zuanon, E. et Deprit, E. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 13-34). Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. et Dufour, F. (2021). *Aider le nouvel enseignant à réussir son insertion professionnelle : pour une approche réflexive et partenariale de l'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.

Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. 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. 87-103). Les Presses de l'Université Laval.

Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie-Robblee, S. et Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1-16. (<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>)

Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8^e éd.). Routledge.

Connelly, M. F. et Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. Dans J. L., Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaite et E. Grace (dir.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 477-487). Lawrence erlbaum associates publishers.

Dalley, P., Gani, R. et Lebel, J. (2019). *Le décrochage du personnel enseignant au Canada : une revue de la littérature*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (<https://www.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2020/02/FRENQUETES-13-2019-Decrochage-du-pers-ens-au-Canada-Article-integral.pdf>)

Daigle, S., Bergeron, G., Gouin, J.-A., Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 76-106). Presses de l'Université du Québec. (https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf)

De Courville, M. (2018). *Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. (https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22234/De_Courville_Miryam_2018_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Delory-Momberger, C. et de Souza, E. C. (2009). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Téraède.

Desmeules, A. (2016). Différences sur le plan de la motivation au travail, de la capacité de résilience et du sentiment d'efficacité personnelle en classe et à l'école des enseignants débutants selon leur participation à des programmes d'insertion professionnelle offerts dans leurs commissions scolaires d'attache [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27195>)

Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35. (<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427>)

Devos, C. (2016). L'importance de l'identité enseignante et la réaction aux difficultés lors de l'entrée dans la profession. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 37-48), Presses universitaires de Louvain.

Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79. (<https://mje.mcgill.ca/article/view/3864/4465>)

Dufour, D., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle : actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-188). Presses de l'Université du Québec.

Gagnon, C., Desmarais, M.-É., Trépanier, N. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Le tutorat, le coaching et le mentorat : les dispositifs de développement professionnel s'appuyant sur l'assistance par un pair. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 199-231). Presses de l'Université du Québec. (https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf)

Gauthier-Lacasse, M. et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois : une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 20, 1-22. (<https://journals.openedition.org/sejed/8620>)

Goyette, N. (2018). La passion de l'enseignement et la préparation des futurs enseignants à la construction d'une identité professionnelle positive. Dans F. Dufour, Portelance, L., C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 111-128). Presses de l'Université du Québec.

Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. (<https://doi.org/10.7202/1056316ar>)

Gray, C., Wilcox, G. et Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(3), 203-210. (<http://dx.doi.org/10.1037/cap0000117>)

- Gratton, L. et Chiasson, M. (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone : résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignant*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Enjeux_enseignement_FCE.pdf)
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les collectifs du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques*, 2, 28-43. (https://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/5_DenisJeffrey.pdf)
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. (<https://doi.org/10.7202/1040807ar>)
- 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. (<https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.7202/1036551ar>)
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. (<http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>)
- Kitto, S. C., Chesters, J. et Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research: Criteria for authors and assessors in the submission and assessment of qualitative research articles for the Medical Journal of Australia. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243-246. (<https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2008.tb01595.x>)
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Stasel, R. S. et Al Makhamreh, M. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching: Advice from the Canadian beginning teachers. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 285-321. (<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3511>)
- 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. (<https://doi.org/10.18162/fp.2013.32>)
- Martin, F., Morcillo, A. et Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires, *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604. (<https://id.erudit.org/iderudit/012083ar>)
- Martineau, S., Portelance, L. et Makamurera, J. (2014). Constats et perspectives pour soutenir le développement et la persévérance professionnels en enseignement. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Makamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (p. 229-235). Presses de l'Université du Québec.
- Morales-Perlaza, A. (2020). Apprendre à enseigner : le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 23-27. (https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf)
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). CEC.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs, *Éducation et formation*, e-299, 13-35.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1), 1-32. (<https://doi.org/10.4000/activites.3801>)
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Kutsyuruba, B. (2020). Comment les nouveaux enseignants perçoivent et évaluent le rôle de soutien des directions d'établissement lors de leur insertion professionnelle? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 23-27. (https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf)

Nappert, C. (2018). Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité : outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants [mémoire de maîtrise, Université Laval]. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/32465/1/34661.pdf>)

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

Pelletier, M.-A. (2020). Faire évoluer les représentations des futurs enseignants. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 44-47. (https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf)

Pelletier, M.-A. et Marzouk, A. (2018). Préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants du primaire : quels besoins de formation psychologique sont perçus par les stagiaires sortants. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 35-50). Presses de l'Université du Québec.

Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. (<https://doi-org.uml.idm.oclc.org/10.7202/1034493ar>)

Samson, J. (2018). *Portrait de pratiques déclarées d'accompagnement d'enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire en insertion professionnelle par des directions d'établissement scolaire* [essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. (<http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8709/1/032106860.pdf>)