



PORTRAIT DES ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE ET DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS DANS LES LAURENTIDES ET AU QUÉBEC

Rédigé par Alain Bernard

Pour le Pôle à l'enseignement
supérieur des Laurentides (PESLAU)

Janvier 2022



PESLAU



COLLÈGE
**LIONEL
GRULX**


cegep
de Saint-Jérôme | SAINT-JÉRÔME
MONT-TREMBLANT
MONT-LAURIER

UQAT
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

UQO
UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC
EN OUTAOUAIS

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux et des figures.....	4
Liste des sigles et des acronymes.....	5

INTRODUCTION.....	7
--------------------------	----------

1

RECENSION DES DONNÉES 10

1.1 Pénurie d'enseignants au Québec.....	11
1.2 Projection des besoins d'enseignants et tolérance d'engagement..	13
1.3 Portrait des étudiants en formation à l'enseignement au primaire et au secondaire.....	18
1.3.1 Décrochage des étudiants en formation.....	19
1.3.2 Persévérance des étudiants en formation.....	20
1.4 Portrait des enseignants débutants au primaire et au secondaire...	20
1.4.1 Attrition des enseignants débutants.....	21
1.4.2 Rétention des enseignants débutants.....	27

2

PROJETS EXISTANTS CONCERNANT L'ATTRAIT, LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉTENTION 29

2.1 En milieu de formation.....	30
2.2 En milieu de travail.....	31

3

PROJETS EXEMPLAIRES À DÉVELOPPER 35

3.1 Au niveau de la formation.....	36
3.2 Au niveau de la profession.....	37

4

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 40

4.1 Recrutement et rétention dans les programmes d'enseignement...	41
4.2 Rétention des nouveaux enseignants.....	42

RÉFÉRENCES.....	43
------------------------	-----------

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 :	Distribution des brevets pour les voies d'accès à l'enseignement.....	12
Tableau 2 :	Nombre d'établissements scolaires, d'effectifs à scolariser et d'enseignants dans le Centre de services scolaires de la Rivière-du-Nord.....	16
Tableau 3 :	Nombre d'établissements scolaires, d'effectifs à scolariser et d'enseignants dans le Centre de services scolaires des Mille-Îles.....	16
Tableau 4 :	Évolution de personnel enseignant permanent au PPS, à Montréal et les environs.....	16
Tableau 5 :	Nombre de tolérance d'engagement délivrée.....	17
Tableau 6 :	Facteurs accentuant le décrochage des nouveaux enseignants.....	26
Figure 1 :	Observations et prévisions démographiques des effectifs à scolariser au primaire et au secondaire dans la province du Québec.....	14
Figure 2 :	Évolution démographique et perspective.....	15
Figure 3 :	Nombre d'inscrits et de diplômés pour le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.....	18
Figure 4 :	Nombre d'inscrits et de diplômés pour le baccalauréat en enseignement.....	19

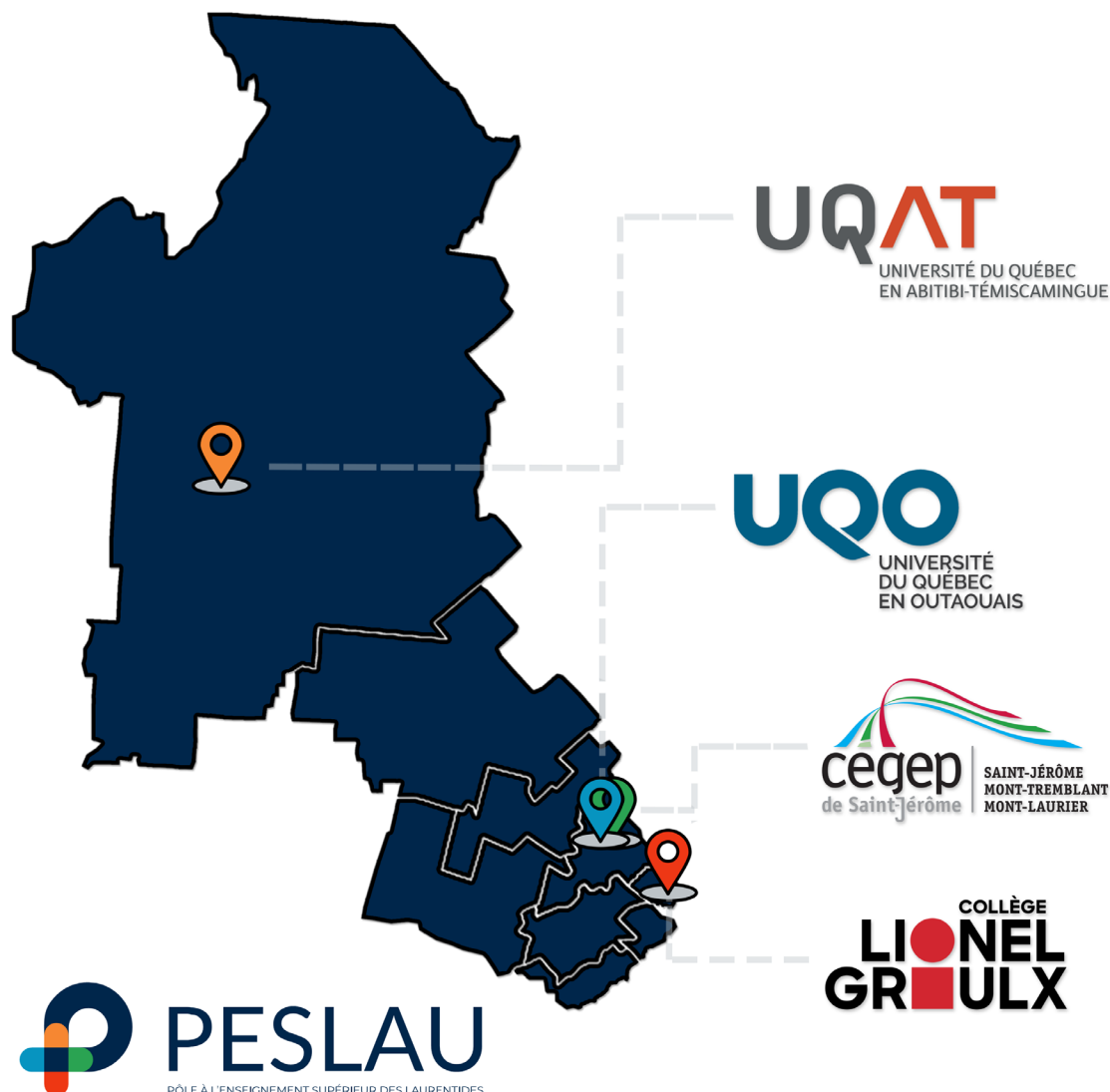
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSS:	Centre de services scolaires
CSSMI:	Centre de services scolaire des Mille-Îles
CSSRN:	Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord
MEES:	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OCDE:	Organisation de coopération et de développement économiques
PESLAU :	Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides
PIP:	Programme d'insertion professionnelle
UQAM:	Université du Québec à Montréal

PÔLE À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES LAURENTIDES

Le Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides (PESLAU) réunit deux cégeps, deux universités et compte six centres. Du nord au sud, les établissements sont les suivants :

- **Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue** (UQAT)
Centre de Mont-Laurier
- **Université du Québec en Outaouais** (UQO)
Campus de Saint-Jérôme
- **Cégep de Saint-Jérôme** (CSTJ)
Centre collégial de Mont-Laurier
Centre collégial de Mont-Tremblant
- **Collège Lionel-Groulx** (CLG) à
Sainte-Thérèse



INTRODUCTION

Mise en contexte

De nombreux étudiants du secondaire et du collégial considèrent et envisagent la profession d'enseignant et ainsi de poursuivre des études universitaires dans ce domaine. Plusieurs d'entre eux en font leur premier choix de carrière (Sirois, 2020).

Depuis plusieurs années, le Québec éprouve des difficultés à recruter et à diplômer des étudiants en enseignement au primaire et au secondaire. Plusieurs étudiants en enseignement, lorsqu'ils sont sur le marché du travail dans des établissements scolaires, changent de vocation, se réorientent ou mettent en veilleuse leur carrière afin de retrouver la santé (Sirois, 2020).

En constatant ces difficultés, le Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides (PESLAU) s'est posé plusieurs questions.

Qui sont ces étudiants intéressés par l'enseignement primaire et secondaire? Pourquoi certains abandonnent-ils leur formation en cours de route, alors que d'autres persévèrent? Comment les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire perçoivent-ils leur travail et leur profession et sont-ils satisfaits de leur travail? Pour quelles raisons certains nouveaux enseignants abandonnent-ils la profession en début de carrière?

Quelles sont les pistes de solutions existantes et à envisager afin de pallier la pénurie d'enseignants au Québec? Quelles interventions peuvent être mises en place afin d'augmenter le taux d'inscription à la formation en enseignement et la rétention dans ce programme de formation ainsi que dans le milieu professionnel? Ces multiples questionnements se centrent particulièrement dans une perspective de formation et de choix de carrière dans le domaine de l'enseignement.

Étant donné que la mission principale du PESLAU est de favoriser l'accessibilité et la diplomation en enseignement supérieur par l'intégration de parcours académiques systémiques, innovants et transférables et que le Québec est aux prises avec une pénurie et des difficultés de rétention de personnel enseignant dans ses institutions de formation et dans les milieux scolaires, le ministère de l'Éducation et le PESLAU désirent recueillir un portrait réaliste des étudiants débutant et terminant leurs études universitaires dans le domaine de l'enseignement.

Ce portrait sera également étendu aux nouveaux enseignants débutant leur carrière afin de mieux saisir qui d'entre eux perdurent dans la profession et qui délaissent cette vocation.

Le besoin d'un portrait complet de la situation réelle des Laurentides et du Québec se fait donc sentir. C'est dans ce contexte que le PESLAU a commandé et financé la présente étude.

Objectifs de l'étude

Considérant qu'une pénurie d'enseignants sévit à ce jour dans les Laurentides et au Québec et que, par le fait même, une certaine forme de tolérance à l'engagement s'en suit ;

Considérant qu'il est primordial de saisir qui sont les étudiants s'inscrivant dans un programme universitaire dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire ;

Considérant que plusieurs des étudiants inscrits dans un programme en enseignement abandonnent leur formation ;

Considérant que plusieurs des enseignants formés semblent abandonner la profession dans les premières années au travail ;

Considérant que certaines pratiques pédagogiques et professionnelles ont eu des résultats probants et que certaines pratiques restent à explorer afin de pallier les difficultés ci-haut mentionnées ;

Dans un premier temps, la présente étude a pour principal objectif de recenser, d'élaborer et de présenter différents portraits réalistes et fidèles pour les différents thèmes ci-haut évoqués.

Dans un deuxième temps, la présente étude a pour intention de permettre de lancer un appel de projets ciblés en adéquation avec les besoins et les pratiques qui seront présentées dans une perspective de développer des parcours plus intégrés.

Méthodologie et procédure

Afin d'établir des portraits justes concernant la pénurie d'enseignants, le décrochage des étudiants en formation et des enseignants qui commencent leur carrière, la présente étude propose différentes étapes et méthodologies. Il est également dans l'intention de l'étude de répertorier différents projets pédagogiques innovants et stimulants mis en place afin de pallier les différentes difficultés associées au recrutement et à la persévérance des étudiants en milieu de formation et lors de leur début dans un milieu de travail.

Il a été établi, dans un premier temps, qu'une recension des écrits sur les différents états de la situation primait. Ainsi, pour chacun des thèmes, il est prévu de :

1. interroger et consulter des moteurs de recherche et des bases de données afin de repérer de la littérature grise et des articles scientifiques pertinents ;
2. sélectionner et synthétiser les informations pertinentes de cette revue de littérature ;
3. identifier des acteurs clés de certains établissements d'éducation et d'équipes de travail en lien avec l'objectif de l'étude ;
4. consulter ces différents acteurs régionaux et nationaux afin de recueillir des informations sur l'état de la situation en réalisant des entrevues semi-dirigées auprès d'eux ;

5. compiler et analyser l'ensemble des données et des informations provenant des diverses ressources ;
6. rédiger la présente étude afin d'offrir un portrait juste quant aux différents thèmes mis à l'étude tant au plan régional des Laurentides que national.



1

RECENSION DES DONNÉES

RECENSION DES DONNÉES

1.1 PÉNURIE D'ENSEIGNANTS AU QUÉBEC

Au Québec, la profession d'enseignant n'est pas encadrée par un ordre professionnel puisque le Ministère et les acteurs scolaires encadrent suffisamment la pratique (lois et délivrances de brevets) (Ministère de l'Éducation, 2021).

Pour pallier une pénurie de personnel, le Ministère offre des autorisations provisoires pour ceux et celles ne possédant pas le brevet. Il doit toutefois s'assurer de la qualité de l'enseignement et garder intacte la reconnaissance des programmes menant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement.

Ainsi, le Règlement sur les autorisations d'enseigner, prévu par la *Loi sur l'instruction publique*, propose différentes voies permettant d'enseigner au Québec.

VOIE D'ACCÈS 1

Détenir un baccalauréat de quatre ans en enseignement délivré par une université du Québec (voie classique).

VOIE D'ACCÈS 2

Étudier en 4^e année du baccalauréat en enseignement et avoir une autorisation provisoire d'enseigner, soit la permission de l'université. L'étudiant doit terminer son baccalauréat au cours des deux années suivantes (articles 48 et 49).

VOIE D'ACCÈS 3

Détenir un baccalauréat disciplinaire ou équivalent et obtenir une autorisation provisoire d'enseigner et entreprendre une formation qualifiante en enseignement. L'étudiant doit terminer sa formation au cours des deux années suivantes (articles 46 et 47).

AUTRES VOIES D'ACCÈS

D'autres voies d'accès sont prévues dans le Règlement.

Ainsi, le Ministère propose différentes voies afin d'offrir la possibilité d'enseigner au primaire ou au secondaire et, de cette façon, pallier la pénurie d'enseignants dans le réseau. En ce qui concerne la voie 2, certaines universités ne font pas la promotion de cet accès étant donné que la pression se fait sentir pour diplômer les étudiants qui se prévalent de cette voie (Ministère de l'Éducation, 2021).

Les données du **tableau 1** démontrent que la voie d'accès classique reste la voie privilégiée et que les autres voies d'accès permettent de combler un certain manque. Toutefois, ces voies fournissent de l'aide de façon ponctuelle plutôt qu'à long terme et elles demeurent négligeables (Ministère de l'Éducation, 2021).

TABLEAU 1 Distribution des brevets pour les voies d'accès à l'enseignement

Type d'autorisation	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	Moyenne
Voie 1	1 982	3 319	3 490	3 365	3 366	3 304 (82,7 %)
Voie 2	85	62	53	51	60	62 (1,5 %)
Voie 3	73	87	130	106	121	103 (2,6 %)
Voie 5, 6, et 7 (hors Québec et hors Canada)	667	641	555	409	344	523 (13,1 %)

Source : système Qe, 22 février 2019

Malgré tous les efforts fournis, la situation de pénurie semble persister et est connue par différents acteurs scolaires (Sirois, 2020). Toutefois, elle a été peu étudiée par la science. Les données et l'accès à l'information sont difficiles à obtenir.

En 2019, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale publiait le rapport *État d'équilibre du marché du travail : Diagnostics pour 500 professions*. Dans ce rapport, le Ministère prévoyait que les professions d'enseignement au préscolaire, au primaire et au secondaire seraient en situation de déficit en 2021, et ce, particulièrement dans quatre régions, soit l'Abitibi-Témiscamingue, la Côte-Nord, le Nord-du-Québec et le Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Tardif (2016) mentionne que le Québec vit graduellement une pénurie d'enseignants formés et qualifiés et ce phénomène coïncide avec une hausse du décrochage des nouveaux enseignants débutants. Selon le même auteur, le phénomène est répandu sur tout le continent nord-américain.

Le chemin typique (voie d'accès 1) menant à un métier d'enseignant semble connu et envisagé par plusieurs étudiants du collégial et la grande majorité des enseignants et des futurs enseignants en ont fait leur

premier choix de carrière. Cette profession intéresse un bon nombre d'étudiants du collégial.

En effet, Sirois (2020) mentionne que **31,6 %** des étudiants envisagent d'entreprendre des études dans le domaine et que **28,9 %** des étudiants ne semblent pas encore décidés quant à leur domaine d'étude universitaire, ce qui laisse sous-entendre qu'il semble y avoir un potentiel bassin de candidats. Malgré ces chiffres, le recrutement d'enseignants formés et diplômés semble insuffisant et ne se traduit que très peu sur le terrain.

Dans un article, Cloutier (2018) révèle que plusieurs universités font état d'une stagnation ou d'une diminution des effectifs en formation des maîtres. En ce qui concerne ces difficultés, l'ancien ministre de l'Éducation, monsieur Sébastien Proulx (2018), a évoqué que : « Les enseignants font face à un certain nombre de défis : qu'il s'agisse de l'attrait de la profession, de la précarité d'emploi, des conditions de travail et du défi constant des ressources complémentaires. »

La très grande majorité des enseignants et des membres des directions perçoivent une pénurie d'enseignants et des difficultés sous-jacentes (Sirois, 2020). Selon ces mêmes acteurs, les priorités devraient se concentrer autour de l'image de la profession, de la reconnaissance du travail et du soutien à l'insertion professionnelle. Sirois, Bergeron et Niyubahwé (2021) mentionnent que certains facteurs sont reliés à la pénurie d'enseignants et de suppléants. Ainsi, il faut considérer la hausse des effectifs à scolariser (élèves), les départs de la profession (retraites et difficultés de rétention) et la diminution de l'attraction de la profession enseignante.

En plus des différents problèmes de pénuries d'enseignants, les universités semblent éprouver des difficultés d'attraction vers les programmes d'étude liés à l'enseignement. Ces difficultés d'attraction sont associées au fait qu'il y a une diminution du nombre de finissants en cinquième secondaire, qu'il y a un faible attrait quant à la profession et non pas envers la formation, que les salaires et les conditions de travail sont difficiles, qu'il y a peu de reconnaissance et que le discours quant à la profession est perçu négativement (Sirois, 2021).

Tout comme les universités, les centres de services scolaires (CSS) perçoivent des manques pour certaines disciplines enseignées au secondaire, principalement en anglais, en mathématiques, en français et en sciences et technologie (Ministère de l'Éducation, 2021).

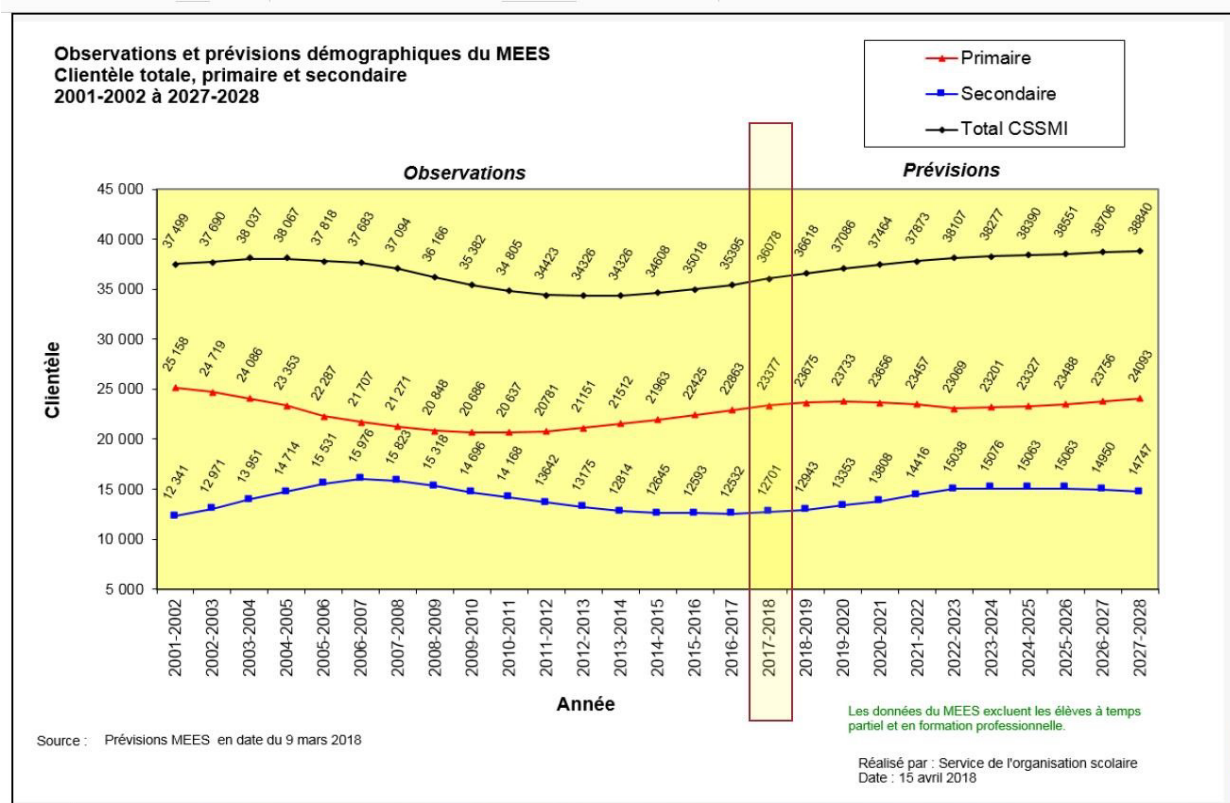
1.2

PROJECTION DES BESOINS D'ENSEIGNANTS ET TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT

Plusieurs facteurs tendent à démontrer que, dans les prochaines années, les besoins d'enseignants seront plus importants. Selon les prévisions officielles du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2020), une prévision de **4,7 %** d'augmentation des effectifs à scolariser est à prévoir d'ici 2024-2025 (voir **figure 1**), soit 44 565 élèves de plus que pour l'année scolaire 2019-2020. Considérant ces derniers chiffres, il faudrait compter 3276 enseignants de plus pour pallier ces augmentations (Sirois, 2021).

Pour l'ensemble de la province, une augmentation de **14 %** des effectifs scolaires est prévue d'ici 2030 (Sirois, 2020). De plus, il est à noter que le corps enseignant permanent vieillit et peine à attirer de nouvelles têtes. En effet, l'expérience moyenne des enseignants permanents est de 18,1 années d'expérience pour l'année scolaire 2016-2017 comparativement à 16,3 années pour l'année scolaire 2007-2008 (Ministère de l'Éducation, 2021). Il s'avère essentiel d'augmenter l'attraction de ce domaine d'étude.

FIGURE 1 Observations et prévisions démographiques des effectifs à scolariser au primaire et au secondaire dans la province du Québec

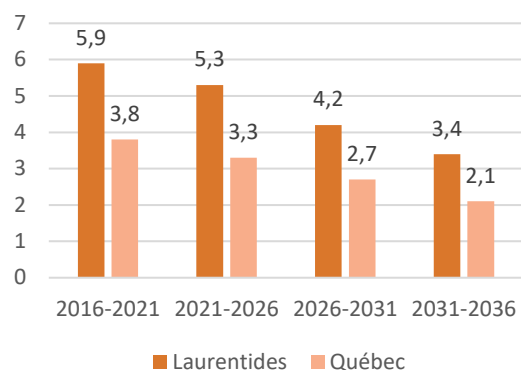


Sirois et son équipe (2020) ont publié un rapport qui fait état des prévisions réalisées quant aux besoins d'enseignants d'ici 2030 dans les CSS de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Selon leurs prévisions, la demande d'enseignants du primaire diminuera d'ici 2032, dans ces régions, compte tenu d'une diminution prévue des élèves. Ces projections ne considèrent toutefois pas les différentes situations sociales actuelles, soit la possibilité d'ouverture de classes maternelles 4 ans et l'arrivée d'enfants immigrants. En ce qui concerne la demande d'enseignants du secondaire, une augmentation de **11,8 %** est également prévue jusqu'en 2024-2025 pour diminuer progressivement par la suite.

Dans ces mêmes régions, les départs à la retraite atteindraient un seuil important dans les prochaines années. Ainsi, **7,9 %** de tous les enseignants, du préscolaire/primaire à temps plein en poste en 2017-2018, quitteront leur emploi d'ici 2023-2024. En ce qui concerne les enseignants du secondaire, ce chiffre atteindra **6,2 %** des enseignants.

De façon plus locale, depuis quelques années, la région des Laurentides voit une augmentation de sa population. En effet, comme la **figure 2** l'illustre, cette hausse démographique dépasse largement la moyenne nationale (Ministère de l'Économie et de l'Innovation, 2019).

FIGURE 2 Évolution démographique et perspective



Source : Institut de la statistique du Québec

Il est également envisagé par l'Institut de la statistique du Québec que cette région poursuivra cette évolution dans les prochaines années.

Ces changements démographiques se traduiront par des besoins de nouvelles écoles et, par le fait même, de nouveaux enseignants. En ce qui concerne la région des Laurentides, il est possible d'observer, dans les **tableaux 2 et 3**, l'augmentation du nombre d'établissements scolaires et d'effectifs à scolariser depuis quelques années dans les CSS de la région.

TABEAU 2 Nombre d'établissements scolaires, d'effectifs à scolariser et d'enseignants dans le Centre de services scolaires de la Rivière-du-Nord

CSSRDN	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2020 2021
Nombre d'écoles primaires	41	43	43	44	44	44
Nombre d'écoles secondaires	8	8	8	8	8	8
Nombre d'élèves au primaire et préscolaire	13 346	13 797	14 254	14 747	14 995	15 182
Nombre d'élèves au secondaire	7 964	8 104	8 252	8 370	8 689	9 024
Nombre d'enseignants total	2 724	2 753	2 889	3 091	3 207	3 133

TABEAU 3 Nombre d'établissements scolaires, d'effectifs à scolariser et d'enseignants dans le Centre de services scolaires des Mille-Îles

CSSMI	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020	2020 2021
Nombre d'écoles primaires	57	58	59	59	59	60
Nombre d'écoles secondaires	13	13	13	13	13	13
Nombre d'élèves au primaire et préscolaire	22 425	22 837	23 377	23 881	24 230	24 231
Nombre d'élèves au secondaire	12 426	12 387	12 577	13 077	13 618	14 156
Nombre d'enseignants total	3 465	3 627	3 928	4 300	4 582	4 887

TABEAU 4 Évolution de personnel enseignant permanent au PPS, à Montréal et les environs

	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017
Lanaudière	3 229	3 275	3 326	3 362	3 440
Laurentides	3 898	3 958	4 036	4 108	4 161
Laval	3 191	3 254	3 288	3 301	3 399
Montérégie	9 953	10 131	10 314	10 397	10 628
Montréal	11 777	11 950	12 176	12 258	12 587

Source : système PERCOS, données du 13 mars 2018

Les augmentations d'effectifs à scolariser se traduisent par des besoins d'enseignants qualifiés et éventuellement des enseignants permanents. La région des Laurentides, tout comme les autres régions avoisinant Montréal, connaît une augmentation du nombre d'enseignants permanents, comme il est possible de le constater dans le tableau 4.

Tous les CSS de la province procèdent à des tolérances d'engagement. Ce qui signifie que les CSS embauchent des enseignants non légalement qualifiés, soit sans diplôme officiel ou reconnu. Au Québec, on dénombrait environ 2500 enseignants non légalement qualifiés œuvrant dans les écoles de la province durant l'année scolaire 2019-2020 (Morasse, 2021).

C'est plus que pour l'année scolaire précédente de 2018-2019 où près de 1765 personnes sans brevet ont obtenu cette tolérance d'engagement (Morasse, 2020). Le **tableau 5** dénote cette tendance à la hausse au Québec. À la fin août 2020, les différents CSS étaient à la recherche de près de 1000 enseignants. Ce chiffre était de 360 enseignants en septembre 2019, laissant planer une pénurie généralisée (Dion-Viens, 2020).

À titre d'exemple, pour l'année scolaire 2019-2020, les CSS de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec ont délivré 83 tolérances d'engagement (Sirois, 2020). Malgré ce nombre, la très grande majorité (93,6 %) des enseignants sont titulaires d'un baccalauréat en enseignement d'une université québécoise et la majorité de ceux qui ne détiennent pas de diplôme en ce sens envisage de l'obtenir.

TABLEAU 5 Nombre de tolérance d'engagement délivrée

2008 2009	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020
2742	2493	2187	2008	1705	1485	1339	1090	1133	1332	1765	2500



1.3

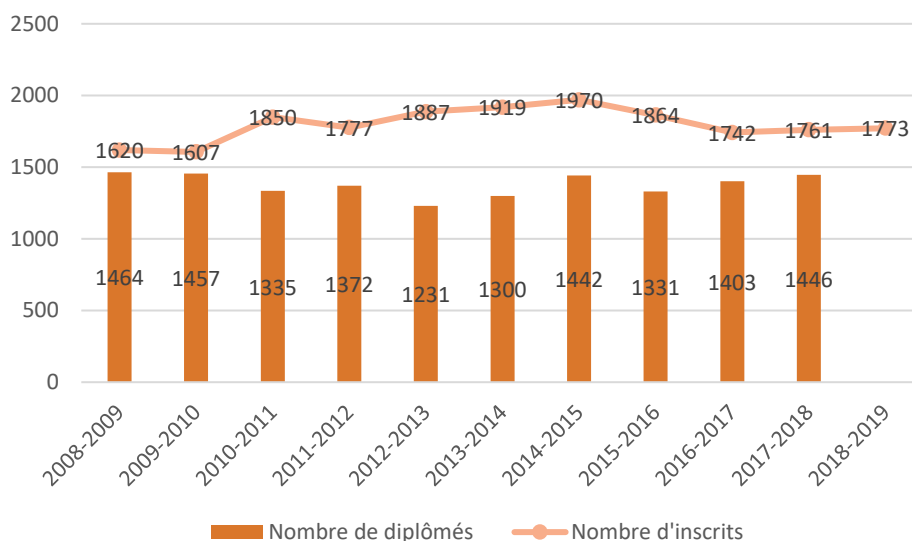
PORTRAIT DES ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

La pénurie d'enseignants dans les réseaux scolaires semble donc s'accroître tout comme le nombre de nouveaux étudiants s'inscrivant dans un programme en éducation et diplômé de ce programme (Dion-Viens, 2019 et 2021).

En effet, les inscriptions dans un programme universitaire dans le domaine de l'enseignement stagnent ou subissent une baisse (**figure 3**), particulièrement à la formation pour l'enseignement au secondaire qui a subi une baisse de **30 %**, en 2019 (**figure 4**), alors que le nombre d'élèves augmentera de près de **20 %** dans les dix prochaines années (Dion-Viens, 2019).

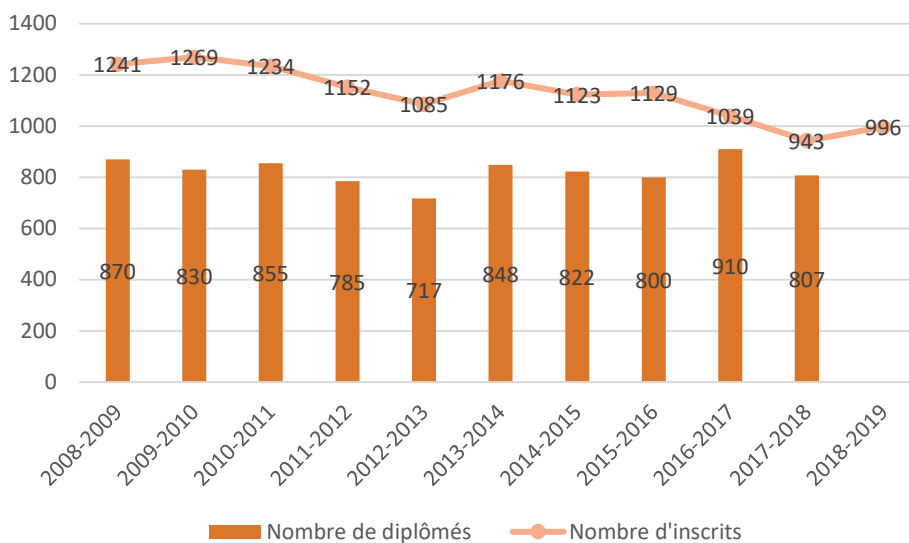
Les universités ont mis en œuvre certains efforts afin de recruter des étudiants dans leurs programmes d'enseignement. Malgré que l'on constate une augmentation de nouvelles inscriptions dans le domaine de l'enseignement, plusieurs étudiants universitaires ne compléteront pas leur formation et décrocheront (Sirois, 2021).

FIGURE 3 Nombre d'inscrits et de diplômés pour le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire



Source : BCI, statistiques d'admission, données du 27 mars 2019 et système GDEU, données du 26 avril 2018

FIGURE 4 Nombre d'inscrits et de diplômés pour le baccalauréat en enseignement



Source : BCI, statistiques d'admission, données du 27 mars 2019 et système GDEU, données du 26 avril 2018

1.3.1 DÉCROCHAGE DES ÉTUDIANTS EN FORMATION

Bien que la profession enseignante soit le premier choix de carrière de la grande majorité des futurs enseignants, plusieurs décrochent de cette formation en cours de route (Sirois, 2020). Dans le domaine de l'enseignement, c'est lors de la première année que le plus grand nombre d'étudiants abandonnent leurs études.

Sirois (2020) relevait que le nombre important d'abandons, lors de la première année, correspond, entre autres, à la fin du premier stage proposé par les établissements universitaires et que ce stage permet à plusieurs étudiants de confirmer ou non leur choix vocationnel.

Sirois (2021) dénote que seulement **50 %** des étudiants inscrits dans un programme d'étude universitaire menant à un brevet d'enseignement feront leurs études dans les délais prescrits, soit quatre ans. De plus, **25 %** des étudiants prendront plus de temps que prévu pour compléter leur formation et **25 %** décrocheront et n'obtiendront pas de diplôme. Dans certaines universités québécoises, près de **40 %** des futurs enseignants abandonnent leur formation (Dion-Viens, 2021).

En effet, à l'Université Laval, le taux de diplomation moyen est de **61,4 %** dans les programmes d'études associés à l'enseignement et seulement **56,3 %** des étudiants inscrits à une formation en enseignement au secondaire termineront leurs études, et ce, après six ans (Dion-Viens, 2021).

Une autre variable à prendre en considération est la maîtrise des contenus. À ce jour, pratiquement aucun préalable n'est requis pour s'inscrire dans un programme d'enseignement primaire ou secondaire, laissant place à tous, peu importe leur provenance ou leur formation collégiale, d'opter pour l'enseignement. Ainsi, lors de la première année de formation universitaire, les étudiants inscrits peuvent percevoir l'ampleur de la tâche et de tout ce qui devra être maîtrisé en termes de contenu à enseigner (Hamel, 2021).

1.3.2 PERSÉVÉRANCE DES ÉTUDIANTS EN FORMATION

Il est question de persévérance scolaire lorsque l'étudiant poursuit ses études jusqu'à la diplomation. Tout comme le décrochage, la persévérance est reliée, entre autres, à l'intégration sociale et académique de l'étudiant et à son accompagnement (Sirois, 2021). Comme mentionné plus haut, près de **75 %** des étudiants inscrits dans un programme d'enseignement termineront leurs études et obtiendront leur brevet, que cela soit dans les délais prévus ou non.

Lorsque questionnés, les finissants des programmes en enseignement et les nouveaux enseignants reconnaissent qu'ils ont été très bien préparés quant à la planification et à la connaissance du programme scolaire. Cependant, ils se sentent plus dépourvus quant à l'évaluation des apprentissages et à la gestion des comportements. Selon eux, ils ne sont pas suffisamment préparés à la réalité terrain.

En effet, la formation initiale semble trop théorique et le côté pratique ainsi que les stages apparaissent comme étant plus pertinents et formateurs (Aubin et Tremblay-Gagnon, 2020 ; Morales-Perlaza, 2020).

Les stages sont considérés comme étant la partie la plus appréciée de la formation universitaire et permettent aux étudiants de s'approprier les rouages du métier (Karsenti, 2015 ; Tremblay-Gagnon et Borgues, 2020).

Ces stages permettent à plusieurs étudiants de confirmer leur choix de carrière et de vivre une diversité de situations. Lors de ces stages, les futurs enseignants découvrent le climat de travail et la collaboration entre les enseignants (Tremblay-Gagnon et Borgues, 2020). Ces contacts sur le terrain motivent les étudiants et leur permettent de concrétiser ce qu'est la profession dans le quotidien à travers une multitude de tâches variées.

1.4 PORTRAIT DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Dans la littérature, lorsqu'il est question d'enseignant débutant, il s'agit d'un enseignant ayant commencé une tâche d'enseignement et ayant moins de cinq années d'expérience dans la profession. Au Canada, l'attractivité et la rétention du métier d'enseignant bas de l'aile depuis les années 1980 (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015).

Il en est de même pour le système d'éducation québécois qui a subi des transformations durant les dernières années : réforme du curriculum scolaire, développement des connaissances et des technologies liées à l'enseignement, hétérogénéité des élèves (difficultés d'adaptation, troubles de l'apprentissage, situations de handicap, etc.).

Tous ces éléments complexifient la tâche de l'enseignant et modifient les perceptions et les attentes de la profession (OCDE, 2005 ; Tardif, 2012). Le métier d'enseignant s'est transformé avec le temps. Il est devenu plus complexe par la grande diversité de tâches à réaliser, et ce, avec une multitude d'acteurs différents.

Avec toutes ces interactions, des responsabilités et des tâches sont à accomplir, mais certaines tâches demeurent floues. Qui doit les réaliser ? Et pour quand ? Ce travail invisible alourdi significativement la tâche (Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019).

Sirois (2020) mentionne que plus de **66 %** des enseignants ont choisi l'enseignement comme premier choix de carrière et que plus de **75 %** sont satisfaits de leur choix. Ces chiffres sont légèrement différents lorsque l'on interroge les futurs enseignants. En effet, **79,4 %** d'entre eux ont choisi le domaine de l'enseignement en premier choix et **90 %** sont satisfaits de leur choix. Ainsi, il semble qu'il y ait une différence entre ceux qui désirent commencer le métier et ceux qui l'ont commencé.

Tardif et Borgues (2020) mentionnent dans leur recherche que **43 %** des enseignants ont choisi cette profession, car ils désirent travailler avec des enfants. Ils dénotent également que **43 %** des enseignants interrogés déclarent que le choix de se tourner vers le domaine de l'enseignement s'est concrétisé tardivement, soit pendant leur parcours collégial ou universitaire.

Lors de leur insertion professionnelle, près des deux tiers des nouveaux enseignants perçoivent leurs expériences comme étant plutôt positives, ce qui laisse tout de même près du tiers des enseignants débutants qui perçoit l'intégration comme étant négative. Ceux-ci se sentent peu accompagnés et bénéficient de conditions contractuelles précaires (Tremblay-Gagnon et Borgues, 2020). Il faut considérer que la plupart des enseignants voient et vivent des expériences positives en lien avec leur profession, mais le présent rapport s'intéresse particulièrement à certaines difficultés.

1.4.1 ATTRITION DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

Le phénomène de l'attrition des jeunes enseignants est important dans le domaine de l'enseignement et est soulevé dans plusieurs pays. Il consiste au décrochage, voire à l'abandon de la profession de façon prématurée, qu'il soit volontaire ou non (Desmeules et Hamel, 2017 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Karsenti et al. (2013) et l'OCDE (2005) mentionnent qu'il y a deux conceptions reliées au phénomène de décrochage enseignant.

La première correspond à ce qui est associé à la culture de mondialisation et de mobilité, c'est-à-dire que dans plusieurs professions comme l'enseignement, certains n'optent pas pour une carrière unique et l'enseignement constitue un passage professionnel à court terme afin de poursuivre dans d'autres domaines par la suite.

La seconde conception réfère à l'objet d'étude. Ainsi, il est envisagé que le décrochage est le résultat d'un dysfonctionnement professionnel (Karsenti et al., 2013).

Depuis plusieurs années, cette attrition est croissante et touche principalement les nouveaux enseignants. Ce phénomène a un coût social important qui était estimé à quatre milliards de dollars aux États-Unis en 2004 (AEE, 2004; OCDE, 2005). Les données et la façon de les calculer diffèrent d'un pays à l'autre, mais en général, il est noté qu'entre **10 à 50 %** des nouveaux enseignants quittent le milieu de l'enseignement dans les cinq premières années de leur carrière (Fournier et Marzouk, 2008; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2007; OCDE, 2015; Karsenti et al., 2013).

En effet, dans leur revue de littérature, Karsenti et al. (2013) mentionnent que l'attrition des jeunes enseignants atteint **25 %** dans les cinq premières années de carrière. Létourneau (2014), dans sa recherche, mentionne que le taux d'abandon se situe entre **25 %** et **30 %** lors de la première année en fonction et que les chiffres montent entre **40 et 50 %** après cinq ans de services.

Dans leur recherche, Desmeules et al. (2017) notent que **76 %** des enseignants débutants ont envisagé de quitter l'enseignement.

Certaines variables sont associées à cette attrition. En effet, Karsenti et al. (2013) ont dénoté que l'abandon était plus présent chez les enseignants non qualifiés, les enseignants de moins de 30 ans, ayant peu d'années d'expérience et ceux enseignant dans le domaine spécialisé des mathématiques ou des sciences.

Au Québec, lorsque questionnés, près de **50 %** des nouveaux enseignants ont avoué s'être interrogés quant au fait de quitter le métier ou de persévérer jugeant que les tâches sont trop lourdes, difficiles et mentionnant vivre une forme de précarité, ce qui engendre un stress intense et continu (Gingras et Mukamurera, 2008; Létourneau, 2014).

Toutefois, les chiffres amenés par le ministère de l'Éducation (2021) semblent moins importants. En effet, selon eux, **14,4 %** des enseignants envisagent de quitter la profession dans les cinq prochaines années.

Les nouveaux enseignants décrochent de la profession pour plusieurs raisons. Il est donc important de considérer une approche multidimensionnelle pour avoir un portrait juste (Mukamurera, 2014). En général, les nouveaux enseignants abandonnent le métier rarement pour une seule raison, mais plutôt pour une accumulation de différents irritants amenant ces nouveaux professionnels à songer à quitter le domaine (Desmeules et Hamel, 2017).

Les motifs sont diversifiés et majoritairement négatifs. L'abandon des enseignants est accentué de façon significative dans les milieux défavorisés et où la majorité des élèves font partie des minorités ethniques et culturelles (Ingersoll et Strong, 2011 ; Karsenti et al., 2013).

Certains auteurs ont regroupé les différents facteurs de décrochage en grandes catégories (Karsenti et al., 2013 ; Desmeules et Hamel, 2017). Ces différentes catégories ne sont pas hiérarchisées, mais l'accumulation de ces différents facteurs de vulnérabilité et l'interaction entre ces facteurs dressent tranquillement la voie vers le décrochage du métier.

1.4.1.1 Les facteurs liés à la tâche enseignante

Les facteurs les plus souvent mentionnés, étudiés, consensuels et significatifs sont en lien avec la ou les tâches enseignantes (Karsenti et al., 2013). Ainsi, un des éléments importants est qu'il s'agit d'une profession chronophage. Les différentes tâches à accomplir, surtout en début de carrière, demandent du temps (préparation, planification, correction, rencontre de parents, plans d'intervention, surveillance à la récréation, gestion des comportements et des conflits, rédaction de rapports et de bulletins, etc.).

Dans cette même catégorie, il est question de gestion de classes difficiles qui surcharge l'enseignant (troubles de comportement, ratio élève/maître, troubles d'apprentissage, etc.).

Les conditions de travail insatisfaisantes sont l'un des aspects le plus souvent cités. Il réfère à des conditions de travail d'ordre matériel, administratif ou financier (salaire, précarité, absence ou désuétude du matériel physique et pédagogique).

Dans cette catégorie, il est également question d'aspects administratifs contraignants, ces aspects obligatoires de la profession ajoutent aux tâches quotidiennes (changements des programmes, examens ministériels, évaluations de la direction). Ces derniers éléments ajoutent un stress supplémentaire aux nouveaux enseignants, les privant d'une certaine forme d'autonomie professionnelle (Karsenti et al., 2013).

L'enseignant ne fait pas qu'enseigner. Le travail multitâches et multichapeaux épuise et déconcerte les nouveaux enseignants, particulièrement au primaire où une diversité de disciplines est prise en charge (Mukamurera et al., 2019). Selon les mêmes auteurs, la charge de travail dépasse largement les 35 heures conventionnées. Le travail est perçu comme étant illimité, voire sans fin. Le manque d'expérience et la lourdeur des multiples tâches amplifient la demande de soutien des nouveaux enseignants (Mukamurera et al., 2019).

La principale raison évoquée concernant le facteur lié à la tâche réfère à la précarité de l'emploi. Il faut considérer la stabilité et la sécurité d'emploi ainsi que les politiques d'embauche et d'affectation (Desmeules et Hamel, 2017).

En effet, pour ces nouveaux enseignants, il faut attendre de cinq à sept ans en moyenne avant d'obtenir un poste permanent et à temps plein, ce qui implique pour ces nouveaux enseignants de devoir accepter, en début de carrière, des tâches fragmentées à différents niveaux, dans différentes classes et dans différentes écoles (Bourque et al., 2007 ; Karsenti et al., 2013 ; Gingras et al., 2008).

La seconde raison qui explique une attrition est associée à la nature du travail, c'est-à-dire, entre autres, aux conditions de travail, à la description des tâches, à la dynamique du groupe d'élèves et à la préparation de l'emploi, soit l'inadéquation entre la formation et la réalité du travail (Desmeules et al., 2017).

En début de carrière, ces enseignants débutants se butent à un groupe difficile qui demande une bonne gestion de classe. Les nouveaux enseignants sont confrontés à ce que certains chercheurs désignent le « choc de la réalité » (Desmeules et al., 2017 ; Mukamurera, 2014). Il s'agit de cette non-concordance entre les attentes du métier et les réelles tâches et conditions des enseignants débutants.

Ainsi, le travail, les tâches et les responsabilités amènent rapidement aux nouveaux enseignants le sentiment d'être dépassés et de n'être pas suffisamment préparés, tout en se percevant comme étant peu accompagnés et soutenus par les autres enseignants, par la direction et par l'administration (Mukamurera, 2008 ; Smith et Ingersoll, 2004).

Le nouvel enseignant peut se sentir peu valorisé, peu accompagné et peu reconnu dans les tâches qu'il accomplit. Kamanzi, Tardif et Lessard (2015) ont mis l'accent sur ce qu'ils appellent le « rapport au métier » négatif comme facteur de décrochage chez les enseignants.

Ce rapport au métier, qui mène vers le décrochage enseignant, est constitué de caractéristiques telles que : un fort sentiment de vivre des relations difficiles avec des élèves, une perception négative des politiques éducatives dans le système scolaire et une insatisfaction concernant les conditions de travail (Kamanzi et al., 2015). Les nouveaux enseignants se sentent ainsi moins compétents et ne se plaisent plus au travail.

1.4.1.2 Les facteurs liés à l'environnement social

Ce facteur englobe la relation que l'enseignant peut avoir avec son entourage immédiat ou plus large. Ainsi, un des facteurs aggravant l'attrition est l'absence de concertation et de collaboration entre les collègues menant à une forme d'isolement et à un mauvais climat (Karsenti et al., 2013).

Au fil des années, le travail des enseignants s'est complexifié. Ils doivent maîtriser de plus en plus de compétences et assumer différents rôles professionnels ainsi que différentes responsabilités (Tardif, 2012). Lorsqu'il y a peu de soutien de la part des membres des équipes de direction et des collègues de travail, les nouveaux enseignants se sentent inefficaces et se remettent plus en question concernant leur profession.

Ainsi, la qualité des relations équipe-école influence la satisfaction au travail et le sentiment de compétence (Ingersoll, 2001 ; King et Peart, 1992). Les nouveaux enseignants ne se sentent donc pas inclus et ne se sentent pas considérés dans les prises de décisions éducatives qui finissent par les toucher (Ingersoll, 2001).

En début de carrière, le nouvel enseignant désire entretenir une communication et un suivi ainsi que se sentir écouté sans avoir la crainte d'être jugé et perçu comme ayant des difficultés. Il recherche de la valorisation et du soutien de la part de la direction et non de la surveillance et de la reddition de compte (Mukamurera et al., 2020).

Selon Mukamurera (2014), un des enjeux majeurs se situe dans la dimension de l'insertion professionnelle. Ainsi, il est présumé qu'un nouvel enseignant doit adhérer aux principes et participer en tant qu'acteur de l'organisation et de la profession.

Certains obstacles peuvent nuire à une insertion professionnelle. Il est noté que lorsque l'établissement scolaire et le CSS n'offrent pas de support, de soutien, d'accueil ou d'accompagnement cela mine le moral de l'enseignant et celui-ci perçoit le travail comme une dure réalité (Casavant et Nunez-Moscoso, 2020). Les conditions de travail contractuel et l'alourdissement des tâches autres (surveillance, budget, activités parascolaires, etc.) sont également des facteurs nuisibles à l'insertion professionnelle, car ces tâches demandent du temps et de l'ajustement (Casavant et Nunez-Moscoso, 2020).

Plus largement, certains enseignants se sentent reconnus pour leur travail, mais peu valorisés socialement ou par les parents des élèves. Ainsi, certains envisagent de quitter le métier, car ils ne se sentent pas reconnus comme professionnel et comme faisant une différence. Ils sont confrontés au manque de respect et d'autonomie (Buchanan, 2010).

1.4.1.3 Les facteurs liés à la personne enseignante

Ce dernier regroupement de facteurs d'influence, qui peuvent expliquer cet abandon de la profession en début de parcours professionnel, est associé à la dimension personnelle et psychologique du nouvel enseignant (Desmeules et al., 2017).

En ce qui concerne ces facteurs, ils sont associés à l'individu, soit sa perception, ses actions et ses émotions. Certains mentionnent l'incapacité de décrocher mentalement du travail, le perfectionnisme, la difficulté à composer avec un rôle d'autorité ou de vivre du rejet de la part de certains élèves (Karsenti et al., 2013).

Le **tableau 6** présente l'ensemble des facteurs recensés qui favorisent le décrochage professionnel des enseignants débutants.

TABLEAU 6 Facteurs accentuant le décrochage des nouveaux enseignants

Facteurs liés à :	Exemples	
La tâche enseignante (profession chronophage)	<ul style="list-style-type: none"> • La multitude de tâches et de rôles différents à accomplir 	Préparation, planification, correction, rencontre de parents, plans d'intervention, surveillance à la récréation, gestion des comportements et des conflits, rédaction de rapports et de bulletins, gestion de budgets, organisation d'activités parascolaires, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • La gestion de classes difficiles 	Troubles de comportement, ratio élève/maître, troubles d'apprentissage, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • Les conditions de travail insatisfaisantes (matériel, financier ou administratif) 	Salaire, précarité d'emploi, stabilité d'emploi, politiques d'embauche et d'affectation, absence ou désuétude du matériel physique et pédagogique, changements des programmes, examens ministériels, évaluations de la direction, etc.
L'environnement social	<ul style="list-style-type: none"> • L'entourage immédiat 	Absence de concertation et de collaboration entre les collègues, isolement, mauvais climat, peu de soutien de la part des membres de l'équipe de direction et des collègues de travail, absence de communication et de suivi, qualité des relations équipe-école, absence d'écoute et de jugement des collègues, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • L'insertion professionnelle 	Adhésion aux principes et participation en tant qu'acteur de l'organisation, de la profession, de l'établissement scolaire et du CSS, absence de support, de soutien, d'accueil ou d'accompagnement, perception de reddition de compte, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> • La reconnaissance sociale 	Peu valorisé socialement et par les parents des élèves, peu reconnu comme professionnel et comme faisant une différence, manque de respect et d'autonomie, etc.
La personne enseignante (dimension psychologique)	<ul style="list-style-type: none"> • Sa perception, ses actions et ses émotions 	Incapacité de décrocher mentalement du travail, perfectionnisme, difficulté à composer avec un rôle d'autorité et de vivre du rejet de la part de certains élèves, difficulté à gérer les éléments stressants, sentiment d'être dépourvus, sentiment d'être plus ou moins reconnus, etc.

Plusieurs nouveaux enseignants mentionnent que ce début de carrière est très stressant, qu'ils se sentent dépourvus et plus ou moins reconnus et soutenus, ainsi plusieurs envisagent un changement de carrière. Ainsi, les nouveaux enseignants sont appelés à remplacer dans des classes et des écoles plus difficiles. Ils sont donc confrontés à des situations plus stressantes et se sentent dépourvus face aux différentes difficultés vécues (Royer, 2010).

L'accumulation de différents éléments stressants entraîne un sentiment d'inefficacité et d'incompétence (Gingras et Mukamurera, 2008). Plusieurs enseignants quittent la profession ou envisagent de l'abandonner et de changer de carrière pour ainsi vivre moins de stress (Sirois, 2020).

1.4.2 RÉTENTION DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

Bien qu'il y ait plusieurs facteurs précipitant un décrochage, il s'avère que certains de ces facteurs peuvent être contrés par différentes interventions pour permettre une meilleure rétention des nouveaux enseignants. Un des facteurs qui permet de persévérer en début de carrière chez les nouveaux enseignants est le soutien des collègues et du milieu (Desmeules et al., 2017).

La rétention des nouveaux enseignants semble donc liée à l'insertion professionnelle (Sirois, 2020). Ce facteur de protection intervient même chez ceux qui ont envisagé de quitter le métier.

L'abandon de la carrière d'enseignant a diminué lorsque des enseignants ont bénéficié du soutien administratif et lorsque des programmes de mentorat et des activités de collaboration structurées sont présents pour les enseignants (Ingersoll et Strong, 2011 ; Karsenti et al., 2013).

En effet, **90 %** des nouveaux enseignants mentionnent que le soutien de la direction est un facteur facilitant à l'insertion professionnelle (Mukamurera, Tardif et Kutsyuruba, 2020).

Ce soutien peut prendre différentes formes, par exemple, instaurer une culture d'entraide et de collaboration, offrir une stabilité de la tâche, offrir des programmes d'insertion professionnelle, donner des rétroactions pédagogiques et permettre un allègement de la tâche.

Toutes ces mesures installent un climat de confiance et mobilisent l'ensemble de l'équipe de travail (Mukamurera, et al., 2020). Il semble également que le fait d'envisager de quitter le métier ou le fait de persévérer dans le domaine est aussi associé à l'interaction entre l'enseignant et ses collègues (OCDE, 2005).

Pour remédier à des difficultés d'insertion professionnelle, certains milieux offrent donc des mesures de soutien et des programmes d'insertion professionnelle (PIP). Ces mesures semblent efficaces, particulièrement lorsque le soutien provient de collègues (OCDE, 2005). Cependant, la plupart du temps, ces PIP sont proposés uniquement aux nouveaux enseignants légalement formés et diplômés (Sirois, 2020).

Il semble que ces programmes sont méconnus ou peu accessibles et que seulement **19 %** semblent en avoir bénéficié. Cependant, **87,3 %** des futurs enseignants signifieraient leur intention de participer à ce type de programme lors de leur entrée dans le monde du travail (Sirois, 2020). La participation à des PIP a des impacts positifs sur la rétention, la confiance en soi et le sentiment d'efficacité (Gagnon et Duchesne, 2018 ; Frank et al., 2019).

Selon Casavant et Nunez-Moscoso (2020), certains éléments facilitent l'insertion professionnelle. En effet, lorsque le nouvel enseignant connaît son milieu de travail, tant l'établissement que le CSS, soit par des stages, de courts contrats, un accueil personnalisé ou des liens avec la communauté professionnelle, ces différents éléments sécurisent l'enseignant débutant et amènent un climat positif et de collaboration, ce qui simplifie et allège la tâche. D'autres facteurs sont également facilitants tels que les conditions contractuelles, l'implication des élèves et le sentiment de compétence. Certains de ces éléments sont acquis par la pratique, les stages, le soutien des collègues et l'expérience terrain (Casavant et Nunez-Moscoso, 2020).

Lorsqu'interrogés, les enseignants ont mentionné accorder une très grande importance à l'expérience terrain (stage) qui permet d'élargir le répertoire de situations, de procédures et de gestion de classe (Morales-Perlaza, 2020 ; Robichaud, 2020).

Un des facteurs de protection consiste à entretenir des interactions significatives avec des collègues en début de carrière. Ces interactions avec des enseignants plus expérimentés permettent de mieux prendre conscience de certaines erreurs, de mieux les comprendre et de trouver des solutions. Elles permettent également de se sentir accepté au sein de l'organisation, d'intégrer le fonctionnement, la culture de l'établissement et les exigences de la profession (Morales-Perlaza, 2020).

Un des avantages d'offrir de l'entraide et de la stabilité aux nouveaux enseignants est que la grande majorité des enseignants ont tendance à être moins mobiles lorsqu'ils ont un poste ou une stabilité d'emploi, c'est-à-dire qu'ils changent peu de CSS et de région (Sirois, 2021).



2

PROJETS EXISTANTS CONCERNANT L'ATTRAIT, LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉTENTION



PROJETS EXISTANTS CONCERNANT L'ATTRAIT, LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉTENTION

Compte tenu des différents portraits amenés ci-haut, il semble primordial d'augmenter le recrutement de futurs enseignants dans les différentes universités et également de déployer des efforts afin de pourvoir aux différents besoins d'engagement d'enseignants à court terme. Il est également nécessaire de stabiliser à moyen et à long terme afin de remplacer les enseignants qui s'absenteront pour différents congés (parentalité, maladie et retraite). Les différentes initiatives des universités, des écoles ou des CSS ont à peine été étudiées et très peu de données sont disponibles quant à leur efficacité.

2.1

EN MILIEU DE FORMATION

L'Université de Montréal a récemment créé une voie de passage accélérée pour des diplômés d'un baccalauréat, d'une autre discipline que l'enseignement au préscolaire et au primaire, et qui souhaite obtenir le brevet d'enseignement (Morasse, 2021). Ainsi un nouveau programme de maîtrise de 60 crédits offrira à quiconque ayant un baccalauréat la possibilité d'obtenir le brevet plutôt que de compléter la formation typique de 120 crédits. De plus, cette offre de formation pourra être suivie à temps partiel, de soir et de fin de semaine, entre autres, pour permettre aux enseignants suppléants et non qualifiés de poursuivre leurs tâches d'enseignant.

Ce type de passerelle existe présentement pour ceux qui veulent enseigner au secondaire au Québec et plusieurs des bacheliers disciplinaires s'en prévalent (Éthier, 2020). L'Université du Québec à Montréal (UQAM) propose maintenant d'offrir la possibilité de compléter un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à temps partiel.

Certains CSS ont lancé des campagnes de séductions dans le but d'attirer des enseignants et de futurs enseignants. Ce qui a amené certaines universités à adapter l'horaire des étudiants finissants afin qu'ils n'aient pas de cours ou de formation les vendredis. La journée du vendredi est la journée où il y a le plus de demandes de remplacement à combler dans les CSS (Sirois, 2021).

Cette solution peut être avantageuse à court terme, mais selon Henri Boudreault, vice-doyen aux études de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, il est nécessaire qu'une collaboration se développe entre les universités et les centres de services scolaires afin de s'assurer que tous complètent leur formation. La pénurie touche particulièrement les écoles de la région de Montréal où les centres de services scolaires s'arrachent les étudiants, en particulier les vendredis, ce qui se fait sentir dans les locaux de l'Université (Montrasse, 2020).

En novembre 2021, le gouvernement du Québec a proposé le plan *Opération main-d'œuvre, mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*. Dans son plan, le gouvernement reconnaît la rareté de la main-d'œuvre, entre autres dans le domaine de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Son intention est de déployer des efforts et des ressources afin de pallier la pénurie d'enseignants formés dans ce secteur.

Le gouvernement veut soutenir les étudiants qui s'inscrivent et réussissent leurs études dans un programme à l'enseignement primaire ou secondaire en offrant une bourse de 2 500 dollars par session à temps plein réussie à l'université. Ce montant est ajouté au programme de prêts et bourses déjà en vigueur.



Cette mesure a pour intention de valoriser la formation, d'accroître les inscriptions à temps plein, de récompenser la réussite et la réalisation d'un parcours dans les délais prévus et, éventuellement, d'augmenter la diplomation et de répondre à la pénurie d'enseignants. Dans son plan, le gouvernement a également l'intention de diversifier l'accès à la profession, entre autres, en ajoutant de nouveaux programmes de formation à l'enseignement donnant accès à une autorisation d'enseigner.

2.2

EN MILIEU DE TRAVAIL

Depuis un certain temps, la situation de l'attrition dans le métier d'enseignant est connue et généralisée dans les pays de l'OCDE. Cette même organisation proposait de mettre en place des programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants, ce que le Québec a fait dans plus de **60 %** de ses centres de services scolaires (OCDE, 2005; Mukamurera, Tardif, Niyubahwe et Lakhali, 2020).

Contrairement à plusieurs autres professions, les milieux d'enseignement n'offrent pas d'emblée un PIP à leurs enseignants novices (Karsenti et al., 2013). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ne se fait pas comme d'autres professions, c'est-à-dire progressivement et graduellement. Ainsi, le novice doit assumer toutes les responsabilités dès le début de sa carrière, sans oublier l'instabilité et la précarité lors du début de carrière (Karsenti et al., 2013).

L'enseignant débutant doit donc assumer toutes les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté sans avoir toutefois son expérience. C'est lors des premières années que l'enseignant débutant se construit et se développe professionnellement (Makamurera et al., 2020).

Plusieurs s'entendent sur le fait que les enseignants débutants ont besoin de soutien et d'accompagnement. Parfois, ces mesures d'aide sont formelles et, parfois, il n'en tient qu'au bon vouloir de certains enseignants plus expérimentés. Ces mesures d'accompagnement demandent du temps, de la disponibilité et du partage, ce qui n'est pas si incitatif (Mukamurera et al., 2020).

Le manque d'expérience inhérent à l'insertion professionnelle amène une moins grande facilité à gérer les problèmes quotidiens et les nouveaux enseignants ont également besoin de plus de temps pour s'organiser, planifier, corriger et s'appropriier les normes et pratiques locales (Karsenti et al. 2013).

Depuis quelque temps, le gouvernement du Québec encourage et apporte du financement pour différentes initiatives pour l'insertion professionnelle (Gouvernement du Québec, 2011, 2015). Toutefois, ce sont les CSS qui développent et appliquent les programmes d'insertion professionnelle (PIP). Pour l'instant, il n'y a pas de programme national.

Les PIP sont en général offerts sur un an ou deux et la plupart proposent une myriade de mesures telles que le mentorat, le parrainage, les activités d'accueil, l'assignation à une personne-ressource, les formations, l'observation en classe, la planification en commun, les groupes de discussion, etc. (Mukamurera et al., 2020).

Malgré ces propositions, les nouveaux enseignants ne semblent pas au rendez-vous et sont peu mobilisés à participer à ces activités d'intégration (Mukamurera, Leroux Ndoreroaho, 2014). Pourtant, lorsque consultés, près de **80 %** des nouveaux enseignants sont ou seraient intéressés à participer à un PIP (Mukamurera et al., 2020).

Les principales raisons qui expliquent la non-adhésion à ces PIP sont le manque de temps, la surcharge de travail, le manque d'information sur le programme, l'absence d'incitatif, la non-admissibilité et la peur d'être jugé (Mukamurera et al., 2020). Peu importe les activités offertes, il semble qu'elles soient plus efficaces lorsqu'elles sont intégrées dans le parcours de l'enseignant débutant et qu'elles étirent au-delà de la première année d'enseignement (Anthony Haigh et Kane, 2011).

Ces programmes permettent aux nouveaux enseignants de s'acclimater à leurs nouvelles fonctions et de gagner en confiance et en contrôle tout en diminuant le stress (Mukamurera et al., 2020).

Il semble que ce n'est pas l'intérêt à participer qui manque de la part des nouveaux enseignants, mais plutôt d'autres facteurs situationnels, organisationnels et logistiques qui les contrarient à participer aux différents PIP proposés (Mukamurera et al., 2020).

Quelques initiatives semblent efficaces afin de pallier l'attrition. Certains établissements ont mis en place des PIP. Ces programmes peuvent prendre différentes formes : mentorat, ateliers de formation en groupe et réseau d'entraide en ligne. Il est toutefois à noter que plusieurs PIP n'ont pas mené à des résultats significatifs.

Ce qui semble le plus garant de succès est lorsque ce PIP provient de la direction et qu'il offre la possibilité d'alléger la tâche enseignante pour participer à ces activités. La diversité des activités et des mesures est également un facteur clé pour la rétention des enseignants débutants (Smith et Ingersoll, 2004). Il appartient à la direction et au CSS de promouvoir et de proposer ces programmes d'insertion ou de mentorat (Mukamurera et al., 2020). Un programme de mentorat peut s'avérer efficace, surtout si les mentors sont formés pour cette tâche (Hamel, 2021).

La plupart des PIP sont mis en place par les CSS et pour avoir accès à ces programmes, il faut avoir un contrat à temps plein et être un enseignant légalement qualifié (Desmeules et Hamel, 2021).

L'accès n'est pas facile et la participation s'ajoute souvent à la charge de ce nouvel enseignant. Ainsi, peu de CSS proposent une formule d'allègement afin de participer à ces programmes.

Le mentorat semble être un outil efficace pour plusieurs raisons. Cette forme d'aide et d'accompagnement permet un meilleur climat aidant tant les nouveaux que les anciens à collaborer, à développer des compétences et une identité professionnelle et, par le fait même, amène une rétention des enseignants (Ingersoll et Strong, 2011 ; Makamuera et al., 2013).

L'organisation scolaire favorise ainsi des alliances et un changement de culture entre les débutants et les expérimentés. Il faut cependant que tous aient envie de participer et se sentent soutenus par l'organisation. Une forme d'obligation peut être perçue comme une surcharge de travail et de tâches pouvant amener de la résistance et de la frustration (Lessard, Kamanzi et Laroche, 2008). Il faut que les acteurs de première ligne, les enseignants, participent et s'attribuent les succès du changement (OCDE, 2005).

Dans la situation de pandémie, plusieurs nouveaux enseignants ont bénéficié d'ateliers donnés à distance. Ces ateliers pouvaient porter sur différents thèmes, tant sur la gestion de classe que sur des éléments disciplinaires. Cette formule fut très appréciée par plusieurs (Hamel, 2021).

Dans la région des Laurentides, le Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (CSSRN) applique la *Politique relative à l'accueil et l'intégration des nouveaux employés* (no 4105) ayant pour objectif de faciliter l'intégration et de développer le sentiment d'appartenance. Cette politique s'applique à tous les employés réguliers (temps plein ou partiel).

Ce CSS propose un programme de mentorat auprès des nouveaux enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience à l'emploi. Selon Isabelle Godmer, directrice adjointe des ressources humaines à la CSSRN, cette expérience permet d'améliorer la rétention lorsque les nouveaux enseignants y participent. Cependant, le taux de participation est variable.

De son côté, le Centre de services scolaire des Mille-Îles (CSSMI) propose l'activité *Flash emploi* qui offre une rencontre privilégiée avec un membre de l'équipe de recrutement afin de répondre à des questions et de proposer la possibilité de faire partie de leur équipe de travail. Le tout se fait en ligne, dure 10 minutes et a pour but d'attirer d'éventuels enseignants.

Comme mentionné plus haut, en novembre 2021, le gouvernement du Québec a entrepris une série de mesures afin de pallier la pénurie d'enseignants sur le marché du travail.

Dans son document *Opération main-d'œuvre, mesures ciblées pour des secteurs prioritaires*, il propose de procéder à l'affectation du personnel enseignant en juin plutôt qu'à la rentrée, ce qui permettrait de confirmer plus de postes d'enseignants et de gérer les ajustements. Il propose également de poursuivre les incitatifs financiers pour les enseignants retraités qui font de la suppléance.

De plus, le même gouvernement a convenu, lors des dernières négociations syndicales, d'augmenter de façon significative le salaire des enseignants lors de leur entrée en fonction, ce qui représente une augmentation de **16 %** et une augmentation de **11,4 %** du salaire au dernier échelon (Gouvernement du Québec, 2021). Dans ces mêmes négociations, il est prévu de laisser plus d'autonomie et de souplesse en ce qui concerne l'aménagement du temps de travail, de favoriser la stabilité des équipes-écoles, de diminuer la charge de travail et d'augmenter le soutien offert aux enseignants.



3

PROJETS EXEMPLAIRES À DÉVELOPPER

PROJETS EXEMPLAIRES À DÉVELOPPER

Après avoir consulté des étudiants du collège et des universités, Sirois (2020) mentionne qu'environ **75 %** des étudiants qui ne font pas des études en enseignement pensent qu'ils seraient en mesure d'enseigner et d'avoir les compétences nécessaires pour le faire. Ainsi, il semble y avoir un bassin potentiel de candidats à explorer, et ce, dès la formation collégiale.

3.1

AU NIVEAU DE LA FORMATION

Sirois (2021) propose différentes avenues à explorer afin d'élargir le bassin de candidats potentiels pour la formation des maîtres. Ainsi, des efforts de recrutement pourraient être faits très tôt, par exemple, parler de la profession positivement aux jeunes du secondaire et offrir la possibilité pour les étudiants des cégeps d'avoir accès à des stages dans des écoles.

Sirois (2021) propose des pistes à envisager afin d'attirer de futurs étudiants à choisir une formation des maîtres. Ainsi, il est proposé de travailler plus largement sur l'image de la profession par des campagnes de valorisation positive de la profession qui placeraient en avant-plan les aspects positifs du métier (travail d'équipe, aspect « humain » de la profession, avantages quant à l'horaire de travail).

Sirois (2021) aborde quelques changements qui pourraient rendre attractives la formation et la profession. Il est ainsi proposé de maximiser la collaboration entre les milieux de formation et le milieu scolaire et de veiller à ce qu'un plus grand nombre de professeurs universitaires aient de l'expérience terrain.

Il est également proposé d'organiser la formation et les évaluations en tenant compte des stages et de la suppléance dès la première année de formation. Il serait également souhaitable d'offrir du soutien dès le début de la formation, entre autres, en mettant en place un système de mentorat.

Étant donné, qu'une grande attrition des étudiants dans la formation des maîtres se situe lors de la première année, ce qui correspond à la période des premiers stages, des efforts et du support devraient être mis en place à ce moment de la formation. Il pourrait être intéressant de miser davantage sur les stages.

Selon les nouveaux enseignants, ceux-ci semblent mieux préparer l'enseignant à la réalité, notamment en ce qui concerne certaines difficultés perçues, c'est-à-dire la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages et la gestion des comportements. Ainsi les stages permettent une réalité terrain (Tremblay-Gagnon et Borgues, 2020). En mettant les stages de l'avant, cela incite les milieux universitaires et scolaires (CSS) à communiquer ensemble et à explorer différentes solutions et options.

Afin de pallier la pénurie, il peut être intéressant de faire connaître et de faire la promotion aux étudiants finissants de la voie d'accès 2, car **62 %** des étudiants ne connaissent pas cette possibilité. Cependant, il serait pertinent qu'une étroite collaboration s'installe entre les CSS et les universités. Il faudrait offrir cette voie en fonction de la qualité du dossier des étudiants et aménager l'horaire universitaire des étudiants afin qu'ils puissent remplir leurs obligations scolaires (Ministère de l'Éducation, 2021). De plus, il serait pertinent de faire connaître et de faire la promotion des bourses d'études offertes par le gouvernement dans son plan *Opération main-d'œuvre*, offrant une bourse de 2 500 dollars par session à temps plein réussie à l'université.

Une des pistes de solutions proposées par Sirois (2020) en ce qui concerne l'attraction est, entre autres, d'offrir des stages rémunérés en enseignement et d'offrir une promesse d'embauche à la fin du parcours universitaire.

3.2

AU NIVEAU DE LA PROFESSION

Il serait utile de s'assurer que des politiques et des programmes d'accompagnement sont mis en place pour les premières années de carrière d'un nouvel enseignant. Dans un premier temps, il faut permettre aux enseignants novices de vivre moins d'irritants et de difficultés.

Une des solutions est de réduire le nombre d'heures d'enseignement afin d'offrir des services mieux adaptés à la réalité, soit un service de mentorat et la participation à des communautés de pratique et d'échanges en présentiel ou en virtuel. Il faudrait changer la façon de concevoir le début de la profession en enseignement. Il s'agit d'un processus graduel et évolutif et non un titre et des responsabilités immédiats à la suite de la diplomation. Un programme d'accompagnement gagnerait à être associé entre des CSS et des institutions d'enseignement (Karsenti, 2013). Il faut percevoir le début de carrière comme une phase transitoire et que les universités travaillent en concertation avec les CSS afin d'offrir un accompagnement continu pour que les enseignants en devenir ou en début de carrière gagnent en expérience et soient en mesure de mieux appliquer la théorie à la réalité pratique.

Dans leur recherche, Desmeules et al. (2017) soutiennent que les PIP sont plus efficaces s'ils permettent aux enseignants débutants de voir leur tâche allégée pour participer à ces programmes. Cela permettrait de diminuer le stress et la surcharge de ces professionnels en début de carrière. Il est également conseillé d'offrir ces mesures sans discrimination quant au statut de l'enseignant (suppléant, contractuel, charge partielle, etc.). Ainsi, il serait profitable de s'assurer que dès l'embauche les enseignants novices participent à un PIP dans un contexte d'allègement.

Ce programme devrait offrir diverses mesures de soutien et se présenter sous différentes formules : mentorat, échanges avec des collègues novices et expérimentés (Smith et Ingersoll, 2004). Il est donc plus qu'important que les nouveaux enseignants sachent que ces programmes existent et qu'ils se sentent accompagnés et encouragés à participer.

Dans leur recherche, Mukamurera et al. (2019) font ressortir que les nouveaux enseignants ont besoin de soutien à différents niveaux :

- Besoin de socialisation organisationnelle (adaptation à la culture locale, les attentes à son égard);
- Besoin de nature personnelle et psychologique (écoute, encouragement, considération);
- Besoin en gestion de classe (problème de comportement, motivation);
- Besoin de soutien en différenciation pédagogique (élève en difficulté, hétérogénéité);
- Besoin de soutien en gestion des apprentissages (évaluation, planification).

Il semble que les enseignants secondaires mentionnent avoir surtout besoin de soutien au niveau de la socialisation et de la gestion de classe.

En effet, **61 %** des enseignants débutants affirment avoir besoin de soutien dans la gestion du quotidien (Mukamurera et Fontaine, 2017). Le manque d'expérience et de confiance les amène à vivre plusieurs doutes (CSÉ, 2014 ; OCDE, 2005).

Selon Kamanzi et al. (2015), les établissements scolaires doivent renforcer l'insertion professionnelle, car le rapport négatif au métier se développe dans les milieux de travail. Il est ainsi proposé d'organiser régulièrement des activités d'intégration pour les nouveaux enseignants et de la formation continue pour les enseignants plus anciens.

Une des lacunes associées à ces programmes d'insertion est qu'ils sont organisés et animés par les employeurs, soit les CSS, ce qui, pour certains nouveaux enseignants, amène une perception de redditions de compte, de craintes ou de représailles. D'autres craignent que l'on perçoive qu'ils éprouvent des difficultés ou qu'ils font preuve d'incompétence dans leur classe et leur profession (Hamel, 2021).

La participation à des PIP implique d'être en relation avec d'autres collègues, des membres de la direction et des instances supérieures, ce qui peut laisser la perception que le nouvel enseignant est jugé sur ses compétences et peut amener une crainte d'être stigmatisé (Mukamura et al., 2020). Ainsi, il pourrait être souhaitable que les CSS se tournent vers les milieux de formation afin d'offrir les services de PIP, ce qui pourrait permettre la perception d'échanges et d'accompagnement dans un endroit sécuritaire et neutre pour parler des difficultés vécues en milieu de travail (Hamel, 2021).

Karsenti et al. (2013) propose différentes solutions pour améliorer la rétention des enseignants novices. Dans un premier temps, il serait souhaitable d'améliorer la formation initiale en confrontant plus rapidement et plus régulièrement les étudiants à leur future réalité. Ainsi, il est proposé de valoriser les stages d'enseignement. Cette proposition offrirait l'opportunité d'acquérir des connaissances et des outils en gestion de classe, de s'appropriier du contenu disciplinaire, d'échanger, d'être encadré et d'être soutenu par des intervenants universitaires et des enseignants terrain expérimentés (Hamel, 2021).

En ce qui concerne certaines mesures à appliquer afin de pallier les difficultés de recrutement, Sirois (2020) propose d'envisager la possibilité d'offrir plus facilement des postes permanents et un meilleur salaire aux enseignants, en particulier aux enseignants débutants.

Selon la même chercheuse, il serait pertinent d'encourager les enseignants non légalement formés, ceux issus de la tolérance à l'engagement, à débiter ou à poursuivre leur formation. Il semble que lorsque les enseignants ont une stabilité d'emploi dans une école, ils sont moins enclins à changer de trajectoire professionnelle ou de CSS (Sirois, 2020). Il est également ressorti des consultations qu'il faut valoriser l'image de la profession et apporter une forme de soutien à l'insertion professionnelle (Sirois, 2020).





4

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Plusieurs auteurs mentionnent que le travail de recrutement, de persévérance et de rétention doit passer par la communication et la collaboration entre les principaux acteurs de la formation et du milieu de travail. Ils doivent s'arrimer et travailler de pair (Hamel, 2021 ; Sirois, 2021).

4.1

RECRUTEMENT ET RÉTENTION DANS LES PROGRAMMES EN ENSEIGNEMENT

Plusieurs étudiants mentionnent que les stages ou les expériences terrain sont ce qui est le plus formateur et que ces expériences devraient se faire tôt dans la formation (Casavant et Nunez Moscoso, 2020).

- Il serait pertinent qu'un projet de mentorat (parrainage) débute très tôt dans la formation, voire lors de la deuxième année de la formation collégiale. Cela permettrait de développer des contacts entre des enseignants d'expérience et de futurs enseignants. Selon Sirois (2020), il existe un bon bassin de candidats potentiels dans les cégeps. Ces rencontres régulières, ces partages et ces échanges motiveraient, dirigeraient et engageraient des étudiants vers ces domaines universitaires.
- Un projet de stage d'un jour, voire plusieurs jours répartis dans une session, devrait être organisé en collaboration entre les CSS et les milieux de formation (cégeps et universités).

Les étudiants, qui bénéficieraient de ces journées, développeraient probablement une forme de loyauté envers les différentes écoles primaires et secondaires qu'ils auraient côtoyées. Ces stages offriraient des expériences terrain très tôt dans le parcours de l'étudiant. Ils feraient en sorte d'augmenter son répertoire d'expériences en ce qui a trait à la gestion de classe, à l'évaluation des apprentissages et à la gestion de comportements (Tremblay-Gagnon et Borgues, 2020).

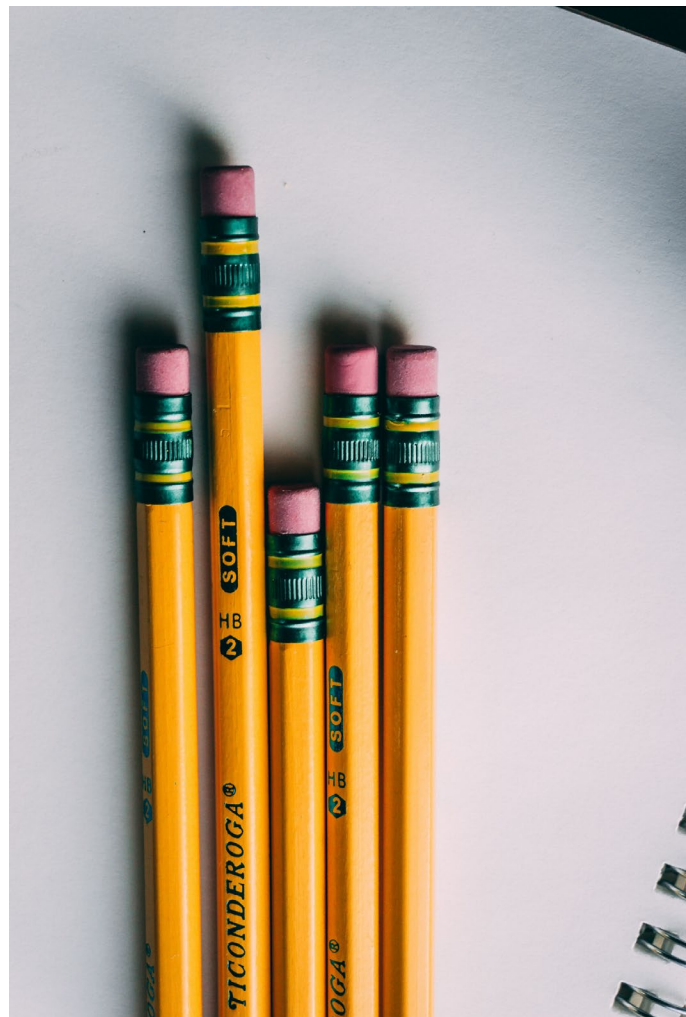
- Tout comme certains programmes de Sport-études, où un horaire plus flexible permet à l'étudiant de pratiquer son sport, il pourrait être envisagé d'offrir une journée sans cours aux étudiants collégiaux ou universitaires intéressés par le domaine pour leur permettre de rencontrer un ou des mentors, de faire des visites et d'aider dans la classe de ce mentor. Dans certaines universités, aucun cours n'est dispensé les vendredis, car il s'agit de la journée de la semaine où les CSS demandent le plus de suppléants (Sirois, 2021). Ainsi, l'étudiant, après plusieurs rencontres avec son mentor et sa classe, pourrait être rémunéré à titre d'accompagnant d'enseignement pour aider son mentor à accomplir certaines tâches et éventuellement faire quelques suppléances dans le groupe classe ou l'école qu'il a côtoyés (Sirois, 2020).

4.2 RÉTENTION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

- Les PIP sont déjà présents dans la plupart des CSS. Étant donné que certains perçoivent ces activités comme étant une reddition de compte, il serait intéressant d'offrir et d'animer ces activités par le biais d'intervenants neutres, soit les diverses institutions d'éducation supérieure (cégeps et universités) (Mukamurera et al., 2020 ; Hamel, 2021).
- Il serait souhaitable qu'une multitude de formules soit proposée dans les PIP (formation, groupe d'échange et de discussion en présence ou en ligne, mentorat, etc.) et de faire connaître ces activités plus largement. De plus, il serait important de libérer du temps à l'horaire des nouveaux enseignants afin qu'ils participent à ces PIP (Smith et Ingersoll, 2004). Il est important que la participation à ces programmes ne se traduise pas par une augmentation de la tâche du nouvel enseignant et qu'il soit offert, peu importe le statut de l'enseignant (remplaçant, contractuel, etc.) (Sirois, 2020).
- Une des activités les plus documentées et les plus significatives est le projet de mentorat. Comme mentionnée plus haut, il serait souhaitable qu'un ou plusieurs mentors soient attirés à des étudiants en formation et que ce mentorat perdure pendant les premières années de la carrière.

Sirois (2020) mentionne que les nouveaux enseignants, qui se sentent inclus et suivis par des collègues et la direction, abandonnent moins le métier et gagnent en confiance (Gagnon et Duchesne, 2018 ; Smith et Ingersoll, 2004).

Plus largement, il serait intéressant de redorer l'image de la profession par des campagnes de valorisation de l'enseignement et en offrant des conditions de travail plus alléchantes (permanence, stabilité, etc.) (Sirois, 2020).



RÉFÉRENCES

AEE (Alliance for excellent education). (2004). Tapping the potential : Retaining and developing high-quality new teachers. Washington, DC : AEE.

Anthony, G, Haigh, M. & Kane, Ruth (2011), The power of the object to influence teacher induction outcome, *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 5, p.861-870.

Aubin, A.S. et Tremblay-Gagnon, D. (2020), Comment les nouveaux enseignants perçoivent-ils et évaluent-ils leur formation initiale? dans *Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Apprendre et enseigner aujourd’hui*, printemps 2020, p. 11-14.

Bernard, A. Entrevue avec Madame Christine Hamel, Professeure titulaire, Directrice du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire et Chercheure régulière au CRIRES à l’Université Laval, Sainte-Thérèse, 21 mai 2021.

Bernard, A. Entrevue avec Madame Geneviève Sirois, Professeure du département de l’Éducation à Université TÉLUQ et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Sainte-Thérèse, 20 mai 2021.

Bourque, J., Abdeljalil, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L’insertion professionnelle des enseignants : recension d’écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, (6), 11-35.

Boissonneault, A. « Québec met les bouchées doubles pour combattre la pénurie d’enseignants », *Radio-Canada*, 22 janvier 2020.

Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30 (2), 199-211.

Conseil supérieur de l’éducation - CSÉ. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

Casavant, G. et Nunez-Moscoso, J. (2020). Vivre son insertion dans l’enseignement. Entre éléments facilitateurs et obstacles, dans *Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Apprendre et enseigner aujourd’hui*, printemps 2020, p. 19-22.

Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord, (2020). *Rapport annuel 2019-2020*.

Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord, (2021). *Rapport annuel 2020-2021*.

RÉFÉRENCES

Centre de services scolaire des-Mille-Îles, (2020). Rapport annuel 2019-2020.

Centre de services scolaire des-Mille-Îles, (2021). Rapport annuel 2020-2021.

Cloutier, P. (2018, 12 mars). Une pénurie d'enseignants qui s'aggrave. Le Soleil, <https://www.lesoleil.com/actualite/education/une-penurie-denseignants-qui-saggravec966ce80ff7008a644523e2f1b631b3f>

Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, (2016). Rapport annuel 2015-2016.

Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, (2017). Rapport annuel 2016-2017.

Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, (2018). Rapport annuel 2017-2018.

Commission scolaire de la Rivière-du-Nord, (2019). Rapport annuel 2018-2019.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, (2016). Rapport annuel 2015-2016.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, (2017). Rapport annuel 2016-2017.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, (2018). Rapport annuel 2017-2018.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, (2019). Rapport annuel 2018-2019.

Desmeules, A., 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>

Dion-Viens, D. (2019a, 30 janvier). Le nombre d'aspirants profs en chute libre au Québec. *Le Journal de Québec*, 5.

Dion-Viens, D. (2021, 1er novembre). Pénurie d'enseignants : 40 % des aspirants profs abandonnent durant leurs études. *Le Journal de Québec*.

RÉFÉRENCES

Éthier, M.A. (2020, 28 février). Des solutions existent (déjà) à la pénurie d'enseignants. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/573888/des-solutions-existent-deja-a-lapenurie-d-enseignants>

Fournier, J et Marzouk, A. (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.

Frank, C., Zorzi, R, McGinnis-Dunnphy, M., Van Den Daele, G. & Brooker, A. (2019). Recherche longitudinale sur l'apprentissage du nouveau personnel enseignant : rapport de l'année 3, <https://www.teachontario.ca/docs/DOC-11134>

Gagnon, N. et Duchesne C. (2018). « Le programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario », dans Claire Isabelle (dir.) *Le système scolaire franco-ontarien : D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

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. <http://dx.doi.org/10.7202/018997ar>

Gouvernement du Québec (2011). Règles budgétaires pour l'année scolaire 2011-2012. Commissions scolaires, fonctionnement. Amendée - janvier 2012, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2015). Règles budgétaires amendées des commissions scolaires pour l'année scolaire 2015-2016, Québec, Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Gouvernement du Québec (2021). Opération main-d'œuvre. Mesures ciblées pour des secteurs prioritaires, Québec.

Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover an teacher shortages : An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.

Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring program for beginning teachers : A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2). 201-233.

RÉFÉRENCES

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*, 2015, vol. 38. No 1. 57-88.

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. *Rapport de recherche intégrale*, FQRSC, Université de Montréal, Bibliothèque et Archives Canada.

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>

King, A. J. C. & Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa, Canada : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

Lessard, C. Kamanzi, P. C. & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-108.

Létourneau, E. (2014). Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. Communication présentée au Congrès de l'Acfas, Montréal, QC. Récupéré à http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf

MEES. (2020). Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par commission scolaire et pour l'ensemble du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectifscolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/>

Ministère de l'Éducation, (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*.

Ministère de l'Économie et de l'Innovation (2019). *Laurentides : portrait régional, hiver 2019*.

RÉFÉRENCES

Morales-Perlaza. A. (2020). Apprendre à enseigner. Le développement des savoirs professionnels lors de l'insertion, dans Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Apprendre et enseigner aujourd'hui, printemps 2020, p. 23-26.

Morasse, M. È. « Nouveaux programmes universitaires pour pallier la pénurie d'enseignants au primaire », La Presse, 11 juin 2020.

Morasse, M. È. « Pénurie d'enseignants : un cours offert cet été pour le personnel qui enseigne sans brevet », La Presse, 17 juillet 2019.

Morasse, M. È. « Une nouvelle maîtrise pour enseigner au primaire », La Presse, 29 mars 2021.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et Mukamurera J. (dir.) Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ? (p. 933). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant (pp. 49-72). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.

Mukamurera, J., & Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. In B. Kutsyuruba & K. D. Walker (Eds), *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A Pan-Canadian Perspective* (p. 181-203). Burlington, ON : Word & Deed Publishing.

Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardifs, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1 | 2019.

Mukamurera J., Leroux, M. et Ndoreraho, J., (2014), « Nouvelles formes de soutien institutionnel aux transitions professionnelles : le cas des programmes d'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les commissions scolaires au Québec », dans Thérèse Perez-Roux & André Balleux, *Mutations institutionnelles, brouillages identitaires et stratégies des acteurs : regards croisés dans le champ de l'enseignement et de la formation*, Paris, L'Harmattan, p. 229-253.

RÉFÉRENCES

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programme d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, No 42, novembre 2020.

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 ? dans *Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Apprendre et enseigner aujourd'hui*, printemps 2020, p. 27-31.

OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, France : OCDE.

Robichaud, A. (2020). Les événements marquants dans la carrière des jeunes enseignantes et enseignants québécois, dans *Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Apprendre et enseigner aujourd'hui*, printemps 2020, p. 32-35.

Royer, É. (2010, 2 avril). L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante. *Le Monde*, France. https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/04/02/l-amelioration-de-laformation-des-enseignants-est-determinante-par-egide-royer_1327987_3232.html

Sirois, G., Bergeron R. et Niyubahwé. (2020). Rapport préliminaire : Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage. Communication présentée au 8e Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, Qc.

Sirois, G., Bergeron R. et Niyubahwé. (2021). Attirer et retenir les futurs enseignants dans les programmes de formation initiale. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).

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>

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>

Tardif, M. (2016) L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations universitaires ? Communication présentée dans le cadre du 3e colloque international di CRIFPE, Montréal, QC. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2_wing

RÉFÉRENCES

Tardif, M. et Borgues, C. (2020). Pour quelles raisons souhaite-t-on devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui au Québec? Dans Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Apprendre et enseigner aujourd'hui, printemps 2020, p. 6-10.

Tremblay-Gagnon, D. (2020). Borgues, C. (2020). Que pensent les enseignants débutants de leurs stages comme préparation au métier? Dans Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, Apprendre et enseigner aujourd'hui, printemps 2020, p. 15-18.