

CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

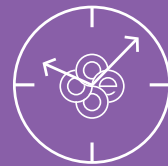
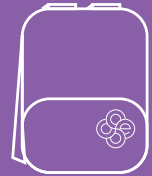
Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles

Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023

Novembre 2023



Québec 



**Profession enseignante au Québec :
voies d'accès actuelles et potentielles**
Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023

La reproduction de ce document est autorisée à des fins éducatives ou de recherche à condition que l'extrait ou l'intégralité du document soit reproduit sans modification.

La mention de la source est obligatoire.

Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec, qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Vous pouvez obtenir cette autorisation en formulant une demande au Conseil supérieur de l'éducation à l'adresse suivante : conseil@cse.gouv.qc.ca.

Vous pouvez consulter le rapport à l'adresse www.cse.gouv.qc.ca ou, pour en obtenir une copie électronique, vous pouvez présenter une demande au Conseil supérieur de l'éducation à : conseil@cse.gouv.qc.ca

Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la production de ce rapport à un comité dont la liste des membres figure à la fin du document. Les consultations proposées ou menées dans la réalisation de ce document respectent les balises de l'article 2.5 de l'énoncé politique des trois Conseils fédéraux, à savoir qu'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, et ne constituent pas de la recherche.

Coordination, recherche et rédaction

Nadine Forget-Dubois, coordonnatrice

Recherche

Hugo Couture, agent de recherche

Contribution à la recherche et à la diffusion

Hermann Enomana, agent de recherche

Niambi Batiotila, agent de recherche

Julie-Madeleine Roy, agente de recherche

Audrey Pépin, agente de recherche étudiante

Christian Bergeron, agent de recherche et de transfert

Révision linguistique

Des mots et des lettres

Comment citer cet ouvrage :

Conseil supérieur de l'éducation (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*, Québec, Le Conseil, 141 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

ISBN : 978-2-550-96234-2 (version imprimée)

978-2-550-96235-9 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2023**

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.



Ce document est imprimé sur du papier entièrement fait de fibres recyclées de postconsommation.

Message du ministre de l'Éducation

Madame **Nathalie Roy**
Présidente de l'Assemblée nationale

Hôtel du parlement
Québec

Madame la Présidente,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (RLRQ, chapitre-60, article 9), je vous transmets le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2021-2023.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

Bernard Drainville
Québec, novembre 2023



Monique Brodeur

Message de la présidente du Conseil supérieur de l'éducation

Monsieur **Bernard Drainville**
Ministre de l'Éducation

Madame **Pascale Déry**
Ministre de l'Enseignement supérieur

Hôtel du parlement
Québec

Monsieur le Ministre,
Madame la Ministre,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (RLRQ, chapitre C-60, article 9), je vous présente le rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour 2021-2023.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre et Madame la Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

La présidente,

A handwritten signature in blue ink that reads "Monique Brodeur". The signature is fluid and cursive.

Monique Brodeur
Québec, novembre 2023

Le Conseil supérieur de l'éducation

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et la ministre de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement secondaire; enseignement et recherche au collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport adopté par le Conseil et déposé tous les deux ans à l'Assemblée nationale.

Mis sur pied en 2020, le Comité interordres de la relève étudiante vient enrichir la pensée du Conseil en impliquant davantage la relève étudiante dans ses réflexions, ses activités et la production de publications. Créé en 2022, le Comité sur l'éducation autochtone incarne la nécessité de travailler ensemble pour favoriser l'accès, l'inclusion, la persévérance, la réussite éducative, la sanction des études et le bien-être des Premières Nations et des Inuits au sein des établissements scolaires du Québec.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, des résultats de recherche et des consultations menées auprès d'experts et d'acteurs de l'éducation.

Ce sont plus de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

Table des matières

Le Conseil supérieur de l'éducation	XI
Liste des sigles et des acronymes	XVII
Glossaire	XVIII
Introduction	1
1 Les voies d'accès à la profession enseignante au Québec : contexte social et historique	5
1.1 La pénurie de personnel enseignant et la multiplication des voies d'accès à l'enseignement	7
1.2 Obtenir un brevet d'enseignement en formation générale en 2023	9
1.3 Enseigner sans brevet	10
1.4 L'assise de la formation : le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante	11
2 Qui choisit l'enseignement au Québec et pourquoi : un portrait incomplet	14
2.1 L'attrait de l'enseignement	15
2.1.1 L'attrait de l'enseignement au Québec	16
2.2 L'enseignement comme seconde carrière	21
2.2.1 Combien d'enseignantes et d'enseignants sans brevet sont employés dans les écoles du Québec?	21
2.2.2 Quel est le profil des enseignantes et des enseignants sans brevet?	21
2.2.3 Quelles sont les tâches des enseignantes et des enseignants sans brevet?	22
2.2.4 Les enseignantes et les enseignants sans brevet souhaitent-ils obtenir une qualification?	23
2.2.5 Pouvons-nous estimer les ressources nécessaires pour former des enseignantes et des enseignants de seconde carrière?	24
2.3 Les motivations du choix de l'enseignement comme domaine d'études et future carrière	25
2.3.1 Les motivations rapportées par les étudiantes et les étudiants en enseignement au Québec ..	26
2.3.2 Les motivations des enseignantes et des enseignants de seconde carrière	28
2.4 Devrait-on sélectionner les candidatures pour les programmes d'enseignement?	28
2.4.1 La sélection dans les programmes universitaires d'enseignement au Québec	30
2.4.2 Sélectionner ou accompagner	32
3 Les conséquences de la pénurie de personnel enseignant	33
3.1 Les conséquences systémiques	34
3.2 Les conséquences sur les élèves	35
3.2.1 Les élèves autochtones	36
3.2.2 Les élèves anglophones	37
3.2.3 Les élèves de la formation générale des adultes	38
3.2.4 Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage	39
3.3 Tous les élèves face à la pénurie de personnel enseignant	40
4 Former le personnel enseignant : enjeux de la multiplication des voies d'accès à la profession	41
4.1 La comparaison des différents programmes de formation	43

4.2	Les programmes de formation au Québec: état de la situation	46
4.2.1	Le baccalauréat en enseignement	46
4.2.2	La maîtrise qualifiante	48
4.2.3	Le cheminement des personnes formées hors du Québec dont la formation est reconnue par le Québec	52
4.3	Quel arrimage entre la multiplication des voies et la multiplication des parcours d'études?	53
5	Former à l'enseignement ici et ailleurs	55
5.1	La reconversion à l'enseignement en Suisse	56
5.2	La Finlande: une formation de deuxième cycle	58
5.3	Les résidences d'enseignement comme voie de qualification	59
5.4	La reconnaissance des acquis et des compétences: la certification alternative de l'État du Vermont ..	60
5.5	La formation de premier cycle: l'Ontario et la Colombie-Britannique (baccalauréat en éducation subséquent, baccalauréat combiné, formation condensée)	62
5.6	Un baccalauréat qui se termine par une année d'internat rémunérée	63
5.7	Les expériences de reconnaissance des acquis et des compétences dans les programmes de formation à l'enseignement du Québec	64
5.8	L'état, les besoins et les différents modèles de la formation à l'enseignement	65
6	La reconnaissance des acquis expérientiels et les besoins éducatifs des apprenantes et des apprenants adultes désirant se former à l'enseignement	66
6.1	La définition et les principes de la reconnaissance des acquis et des compétences	67
6.2	Les fondements de la reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement	69
6.3	La mise en pratique de la reconnaissance des acquis et des compétences	70
6.4	Le soutien, la résistance et les obstacles en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis et des compétences dans les programmes de formation à l'enseignement universitaire	71
6.5	Surmonter les obstacles systémiques et unifier la reconnaissance des acquis et des compétences à travers les programmes de formation à l'enseignement	73
7	L'insertion professionnelle: la convergence de toutes les voies vers l'enseignement	74
7.1	L'importance de l'insertion professionnelle comme facteur de rétention	75
7.2	Les conditions d'entrée dans la profession	77
7.3	Les mesures d'insertion professionnelle mises en place par le MEQ	78
7.4	Les besoins d'insertion professionnelle particuliers aux enseignantes et aux enseignants formés hors du Canada	80
7.5	Des besoins différenciés d'insertion professionnelle et d'accompagnement	82
8	Les structures d'encadrement de la formation à l'enseignement	84
8.1	Le COFPE	85
8.2	Le CAPFE	85
8.3	Quels espaces de représentation, d'échange et de réflexion sur la formation à l'enseignement?	86
9	Les orientations et les recommandations	87
9.1	Orientation 1: Mettre en place les conditions structurelles et systémiques permanentes qui sont nécessaires à un développement harmonieux de la formation, de l'insertion professionnelle et de la persistance relatives à la carrière en enseignement	88

9.1.1	Recommandation 1: Que le ministre de l'Éducation prenne d'urgence toutes les dispositions nécessaires pour obtenir, organiser, conserver, garder à jour annuellement, analyser et rendre disponibles en continu les données pertinentes permettant d'évaluer les besoins de main-d'œuvre sur les plans local et national (y compris la persévérance des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants ainsi que les départs hâtifs à la retraite) de même que, conséquemment, les besoins de formation de nouveau personnel enseignant	89
9.1.2	Recommandation 2: Que le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante constitue la norme pour la définition de toute voie d'accès à la profession et serve à évaluer le développement et la maîtrise des compétences, de manière à guider les modalités subséquentes de la formation continue	90
9.1.3	Recommandation 3: Que soit assurée par le ministère de l'Éducation la représentation des enseignantes et des enseignants en exercice dans les instances d'encadrement de la profession, y compris la formation et la pratique	91
9.1.4	Recommandation 4: Que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec les centres de services scolaires, les commissions scolaires anglophones et à statut particulier de même que les établissements d'enseignement privés, les syndicats de personnel enseignant et les universités, soutiennent une campagne permanente de promotion de la profession auprès des jeunes du secondaire et du collégial ainsi que des personnes bachelières dans les disciplines relatives à l'enseignement à l'université	91
9.2	Orientation 2: Confirmer et valoriser le baccalauréat en enseignement comme voie d'accès établie à la profession enseignante, sous réserve que soient apportées à ce programme les modifications inspirées par l'expérience historique ou requises par les exigences du temps présent et de l'avenir prévisible, ainsi qu'il est explicité dans les recommandations qui suivent	92
9.2.1	Recommandation 5: Que le ministre de l'Éducation, en collaboration avec la ministre de l'Enseignement supérieur, nomme dans les plus brefs délais une commission d'expertes et d'experts, désignés à titre personnel, qui auront le mandat de réaliser une évaluation générique indépendante du programme de baccalauréat en enseignement, compte tenu notamment des analyses et des autres recommandations du présent rapport, dont l'hypothèse d'un internat rémunéré à la place de la quatrième année du baccalauréat actuel	93
9.2.2	Recommandation 6: Que soient soutenus les partenariats entre les universités et les centres de services scolaires ou les commissions scolaires pour améliorer la formation initiale et la formation continue ainsi que pour favoriser la participation des praticiennes et des praticiens de l'enseignement à la recherche et à la mobilisation des connaissances dans ce domaine	95
9.2.3	Recommandation 7: Que les universités identifient des modalités pertinentes et applicables pour l'accueil des candidates et des candidats au baccalauréat en enseignement afin de mieux les accompagner dans leur choix de projet d'études, de consolider leur engagement et de diminuer le nombre d'abandons	95
9.2.4	Recommandation 8: Que soient revues les modalités d'évaluation des compétences en langue d'enseignement orale et écrite ainsi que les stratégies visant à soutenir la maîtrise de ces compétences	96
9.2.5	Recommandation 9: Que le gouvernement et les universités veillent à assurer la sécurité financière des étudiantes et des étudiants en enseignement	97
9.3	Orientation 3: Créer une voie de reconversion professionnelle à l'enseignement et d'intégration des personnes formées hors du Québec distincte du baccalauréat et de la maîtrise qualifiante	98
9.3.1	Recommandation 10: Que, de manière rapide et transitoire, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec les universités, mettent à l'essai une voie alternative de qualification pour les enseignantes et les enseignants sans brevet qui ont des acquis expérientiels à faire valoir	99

9.3.2	Recommandation 11: Qu'à l'initiative et sous la responsabilité du ministre de l'Éducation, agissant en accord avec la ministre de l'Enseignement supérieur et avec la collaboration des centres de services scolaires, des commissions scolaires, des syndicats de personnel enseignant et des universités, soit créée la « résidence de qualification pour l'enseignement », destinée aux personnes en transition vers une carrière d'enseignement dans le système scolaire québécois et conçue selon les orientations formulées ci-après	100
9.3.3	Recommandation 12: Que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec les universités, évaluent les résultats des programmes de maîtrise qualifiante	102
9.4	Orientation 4: Mettre en place des mesures d'accompagnement professionnel personnalisées, continues et adaptées aux besoins du personnel enseignant, selon la voie de formation suivie et le niveau de maîtrise des compétences	103
9.4.1	Recommandation 13: Que le ministère de l'Éducation aille de l'avant avec les initiatives de soutien à l'insertion professionnelle prévues dans le cadre de la Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire 2022-2026	104
9.4.2	Recommandation 14: Que soient nommées des personnes responsables de l'accompagnement professionnel dans tous les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés	105
9.4.3	Recommandation 15: Que les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés répondent aux besoins de soutien et d'inclusion des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger et dont la formation est reconnue, et que la formation offerte durant le stage probatoire se fonde sur le référentiel de compétences de la profession enseignante	105
9.4.4	Recommandation 16: Que les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés, en collaboration avec les organisations syndicales et avec le soutien du ministère de l'Éducation, mettent en place des pratiques d'insertion professionnelle visant à ce que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants aient accès en priorité à des ressources adaptées à la complexité de leur tâche	106
	Conclusion	108
	Annexe 1 Les voies d'accès au brevet d'enseignement pour la formation générale	111
	Annexe 2 Les programmes menant au brevet d'enseignement dans les universités québécoises	114
	Annexe 3 Les groupes de discussion	120
	Bibliographie	126
	Remerciements	136
	Membres du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation	139
	Membres du Conseil supérieur de l'éducation	140
	Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation	141

Liste des tableaux

Tableau 1	Les 13 compétences à développer selon le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante	12
Tableau 2	Données du PISA 2015 pour les élèves du Canada et du Québec	17
Tableau 3	Données du PISA 2018 pour les élèves du Canada et du Québec	17
Tableau 4	Typologie des besoins de soutien des enseignantes et des enseignants novices	76
Tableau 5	Programmes menant au brevet d'enseignement dans les universités québécoises	114

Liste des figures

Figure 1	Organisation des compétences fondée sur le travail enseignant	13
Figure 2	Voies d'accès au brevet d'enseignement pour la formation générale	111
Figure 3	Nombre de personnes ayant répondu au questionnaire et admissibles aux groupes de discussion: répartition en fonction du groupe d'appartenance et du genre	122
Figure 4	Nombre de personnes contactées, intéressées ou présentes à un groupe de discussion: répartition en fonction du groupe d'appartenance	123
Figure 5	Répartition des personnes ayant participé aux quatre groupes de discussion en fonction de la région administrative où elles enseignent	124

Liste des sigles et des acronymes

BCI	Bureau de coopération universitaire
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CEA	Comité sur l'éducation autochtone
CEAFC	Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue
CEPEP	Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire
CES	Commission de l'enseignement secondaire
CIRÉ	Comité interordres de la relève étudiante
CNIPE	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CREBE	Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FCSSQ	Fédération des centres de services scolaires du Québec
FGA	Formation générale des adultes
FGJ	Formation générale des jeunes
ICOPE	Indicateurs de conditions de poursuite des études
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation
MES	Ministère de l'Enseignement supérieur
NLQ	Non légalement qualifié
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Programme for International Student Assessment
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UQ	Université du Québec
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Glossaire

Dans le présent document, les expressions suivantes doivent être interprétées comme suit.

Accompagnement professionnel : Démarche dynamique où une personne accompagnante, selon la posture qu'elle emprunte, guide, escorte ou conduit une ou des personnes accompagnées vers une visée (adaptation, régulation, changement, etc.) dans une logique d'autonomisation centrée sur la personne (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019; Paul, 2004, 2009, 2016). L'accompagnement prend des formes individuelles ou collectives et se concrétise par différents dispositifs (ex. : mentorat, coaching, conseil, tutorat, parrainage, compagnonnage, formation, codéveloppement, communauté de praticiennes et de praticiens, communauté d'apprentissage professionnelle, groupe de discussion, analyse de pratique).

Insertion professionnelle : En éducation, selon la perspective du développement professionnel (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005; Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009; Uwamariya et Mukamurera, 2005), période de transition se situant entre la formation initiale et la formation continue (Charest et Hamel, 2020). Les divers contextes d'insertion professionnelle et les caractéristiques de chaque personne font varier la durée de cette période (Mukamurera, 2014), bien que plusieurs travaux la fassent correspondre aux cinq premières années passées dans le milieu scolaire. Des changements récents aux parcours de formation à l'enseignement (étudiantes et étudiants enseignant à contrat durant leur baccalauréat, maîtrise qualifiante, etc.) invitent toutefois à un chevauchement des phases de la formation initiale et de l'insertion professionnelle.

Internat : Hypothèse d'une année scolaire durant laquelle l'étudiante ou l'étudiant au baccalauréat en enseignement exerce les fonctions professionnelles de l'enseignement sous la supervision d'une enseignante ou d'un enseignant expérimenté et de son université d'attache. Cette année d'internat est rémunérée.

Promotion de la profession enseignante : Actions posées dans le but de faire connaître de manière positive la carrière en enseignement aux jeunes ou à toute autre personne susceptible de la choisir.

Qualification pour l'enseignement : Qualification que possède toute personne qui détient un brevet d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Québec après qu'elle a suivi un programme de formation reconnu par le *Règlement sur les autorisations d'enseigner*.

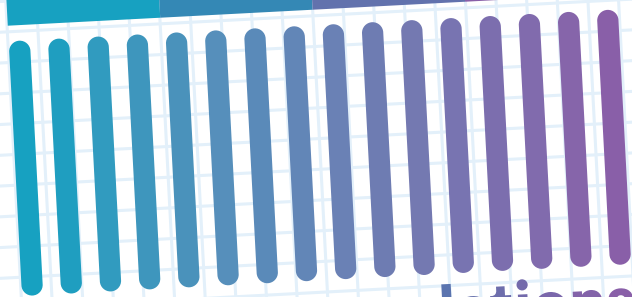
Reconnaissance des acquis et des compétences : Fondé sur le principe selon lequel les apprentissages scolaires et extrascolaires ont une valeur réelle, processus par lequel un garant, en vertu de lois et de règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme de ce processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.) (définition adoptée précédemment par le Conseil supérieur de l'éducation [2000, p. 20]).

Reconversion professionnelle : Processus volontaire par lequel une personne fait le choix d'une réorientation professionnelle et s'engage dans une démarche en conséquence qui dépasse l'adaptation à un nouvel emploi : « le projet doit être entendu comme une projection de soi dans le futur » (Négroni, 2005, cité par Wentzel, 2022).

Résidence d'enseignement ou de qualification pour l'enseignement (*teacher residency*): Modèle de formation à l'enseignement développé aux États-Unis dans le but de donner une voie de qualification à l'enseignement pour une personne détentrice d'un diplôme universitaire de premier cycle par une année intensive d'observation, de pratique et d'études. Cette année est suivie de deux années de mentorat intensif et des cours requis pour satisfaire aux exigences du brevet d'enseignement. La résidence mène au brevet d'enseignement ainsi qu'à un grade de deuxième cycle (Guha, Hylar et Darling-Hammond, 2017). Aux États-Unis, elle est habituellement implantée en milieu défavorisé.

Valorisation de la profession enseignante: Actions visant la reconnaissance officielle de la valeur de la profession enseignante dans la société, avec comme objectif de rendre cette profession plus attrayante et de renforcer l'engagement, la mobilisation et la fidélisation du personnel en exercice (Ministère de l'Éducation, 2022b).

4 orientations



16 recommandations



Introduction

L'éducation est l'avenir du Québec.

– Guy Rocher, sociologue et membre de la commission Parent

Au Québec, toute personne a droit à des services publics d'éducation préscolaire dès l'âge de 5 ans et d'enseignement primaire et secondaire de 6 à 18 ans (ou 21 ans dans le cas d'une personne avec un handicap). Ce droit est assorti d'une obligation de fréquentation scolaire du début de l'année scolaire où l'élève atteint ses 6 ans jusqu'à la fin de celle de ses 16 ans ou encore jusqu'à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (Québec, 2023b). L'État a donc la responsabilité de fournir des services éducatifs à cette tranche de la population par l'intermédiaire du personnel enseignant et scolaire. Or, le Québec, à l'instar de nombreux États (Organisation de coopération et de développement économiques, 2018; UNESCO, 2016), connaît une pénurie d'enseignantes et d'enseignants (Harnois, Sirois et Morneau-Guérin, 2021; Homsy, Lussier et Savard, 2019; Sirois et Dembélé, 2023).

Les causes des pénuries de personnel enseignant sont complexes et multiples. Le présent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation du Conseil supérieur de l'éducation traite des voies d'accès à la profession enseignante. Les moyens de formation peuvent à la fois contribuer au manque de main-d'œuvre, quand ils ne sont pas attrayants, et subir des transformations en raison de ce manque. Compte tenu des délais impartis pour son élaboration, ce rapport se limite à la profession enseignante relative à la formation générale des jeunes et des adultes, en excluant la formation professionnelle et l'enseignement supérieur.

La relève en enseignement n'est pas assurée. Les jeunes montrent peu d'intérêt pour la profession enseignante (Organisation de coopération et de développement économiques, 2018) et les inscriptions aux programmes de formation afférents ont périclité pendant de nombreuses années, particulièrement pour l'enseignement secondaire (Ministère de l'Éducation, 2021; Sirois, Niyubahwe et Bergeron, 2022). Cette tendance s'inscrit dans un contexte d'hétérogénéité des parcours d'études et de travail menant à l'enseignement, dont les études à temps partiel, une formation consécutive à un baccalauréat disciplinaire, une formation suivie hors du Québec ou une reconversion de carrière à l'enseignement après l'exercice d'une autre profession. Lors de la réforme des programmes de formation à l'enseignement qui a eu lieu au tournant des années 2000, le baccalauréat, conçu avant tout pour des jeunes fraîchement diplômés du collégial et se consacrant aux études à temps plein, devait devenir l'unique porte d'entrée de la profession. Les voies se sont multipliées depuis pour répondre aux besoins d'une population diversifiée, d'une part, et aux besoins criants de main-d'œuvre dans les écoles, d'autre part.

La multiplication des voies d'accès à la profession enseignante comporte son lot d'avantages et de risques. Sans aucun doute, des programmes dont les contenus et les modalités diffèrent du baccalauréat en enseignement permettent à des personnes suivant des parcours non traditionnels de devenir enseignantes ou enseignants, qu'il s'agisse d'une reconversion de carrière complète ou d'une décision prise après l'obtention d'un baccalauréat disciplinaire. Cependant, la difficulté à créer des programmes de formation répondant aux besoins d'une population étudiante hétéroclite est indéniable, d'autant plus que, **dans la situation actuelle de pénurie de personnel enseignant, bon nombre de candidates et de candidats ont accumulé de l'expérience en enseignement avant même d'entreprendre des études dans ce domaine.** Certains ont même exercé la profession enseignante à l'étranger sans que leur diplôme soit reconnu

d'emblée au Québec. Des personnes, dont le nombre reste à déterminer, enseignent régulièrement sans qualification légale, mais ne trouvent aucune formule qui leur convienne dans l'offre actuelle de formation. D'autres, enfin, ont des connaissances disciplinaires avancées, mais aucune expérience en pédagogie. Combien de ces personnes accepteraient de se lancer dans un nouveau baccalauréat de quatre ans, surtout en situation de conciliation travail-famille-études? Si l'on accepte le principe de la multiplication des voies de formation, on peut se demander lesquelles répondent aux besoins et aux aspirations des futures enseignantes et des futurs enseignants. Combien de voies de formation différentes le réseau universitaire peut-il soutenir?

Un dilemme se pose alors. En complément du baccalauréat, doit-on imposer une formation courte et uniforme, correspondant à un nombre défini de crédits dans des matières déterminées, à toutes les aspirantes et à tous les aspirants adultes à l'enseignement en dépit de leurs expériences variées? Une comparaison défavorable de ce type de formation avec le baccalauréat, généralement aussi rigide dans ses modalités mais aussi plus complet, semble inévitable. Doit-on plutôt mettre en place des mécanismes personnalisés de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) pour identifier les compétences suffisamment maîtrisées et celles qui doivent faire l'objet d'une formation, et ce, pour chaque candidate ou candidat possédant de l'expérience en enseignement? L'implantation d'un tel programme est complexe. **Dans tous les cas, comment s'assurer d'une qualité comparable des profils de sortie entre le baccalauréat et les autres voies de formation?**

Par ailleurs, plusieurs ont noté avec justesse que, même en situation de pénurie de main-d'œuvre, **les autres professions ne mettent en place aucune formation alternative, encore moins allégée.** Pourquoi alors l'envisager dans le cas de l'enseignement? La comparaison avec des professions des domaines de la santé et du droit, par exemple, montre quelques limites. Une notaire, un physiothérapeute ou une psychologue offre un service à un individu ou à un groupe circonscrit en réponse à un besoin limité dans le temps et spécifique. Dans le cas de l'enseignement, l'État a l'obligation d'offrir, 180 jours par année, des services éducatifs à près d'un million d'élèves inscrits à l'enseignement obligatoire public (Vérificateur général du Québec, 2023). La pandémie récente de COVID-19 a montré qu'une perturbation des services éducatifs a des conséquences profondes sur l'organisation sociale (Conseil supérieur de l'éducation, 2021d). Il n'y a donc pas lieu de s'étonner que des exceptions soient prévues par la loi pour l'embauche d'enseignantes et d'enseignants ne disposant pas de la qualification requise, afin d'éviter une interruption de service complète. **La situation actuelle est toutefois sans précédent, puisqu'il est estimé que le quart des membres du personnel enseignant ne répondent pas aux critères d'embauche habituels, c'est-à-dire que ces personnes n'ont pas de brevet d'enseignement** (Harnois, Sirois et Morneau-Guérin, 2021; Vérificateur général du Québec, 2023). On ne saurait remettre en question la bonne volonté de celles et de ceux qui viennent prêter main-forte dans les écoles, subissant les conditions difficiles d'un emploi précaire et exigeant. De l'avis des actrices et des acteurs de terrain consultés par le Conseil, certains s'en tirent très bien. Néanmoins, ces enseignantes et ces enseignants sans brevet ont besoin de beaucoup de soutien et d'encadrement pour développer des compétences pédagogiques, ce qui accapare des ressources des écoles et du personnel enseignant qualifié en place (Vérificateur général du Québec, 2023). Cette situation pourrait affecter le parcours scolaire et professionnel d'une importante proportion de citoyennes et de citoyens en devenir, avec des conséquences sociales et économiques à long terme non seulement pour ces personnes, mais aussi pour la société québécoise.

La présence importante d'enseignantes et d'enseignants sans brevet permet toutefois un constat encourageant : **des milliers de personnes s'intéressent à l'enseignement au primaire et au secondaire plus tard dans leur vie**, après avoir terminé une formation initiale dans un autre domaine et avoir acquis

une expérience de travail différente. Nombre d'entre elles enseignent depuis plusieurs années et souhaitent suivre une formation pour obtenir un brevet (Harnois et Sirois, 2022). **Une offre de formation accessible et rigoureuse tenant compte de leur statut d'apprenantes et d'apprenants adultes doit leur permettre de se reconverter définitivement à la carrière enseignante.** Cependant, il est actuellement difficile d'estimer l'ampleur de l'offre de formation à développer, faute de données précises quant à la demande.

Plusieurs universités ont mis en place différents programmes pour répondre aux besoins de formation des enseignantes et des enseignants ne disposant d'aucun brevet, notamment des maîtrises qualifiantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ces dernières sont critiquées dans le milieu universitaire même, et ce, notamment par des organisations syndicales (Fédération autonome de l'enseignement, 2022; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2022). On les juge moins rigoureuses et moins complètes que le baccalauréat. Ces organisations ne considèrent la formule de la maîtrise qualifiante comme acceptable que pour l'enseignement secondaire. Plusieurs programmes encore plus courts sont néanmoins en voie de développement et s'ajouteront à l'offre de formation dans les prochains mois. **Pour les uns, il s'agit d'un effort d'adaptation pragmatique** à la réalité de la présence importante de personnel enseignant à qualifier. **Pour les autres, il s'agit d'un nivellement par le bas** susceptible de dévaloriser la profession enseignante et qui ne peut que régler à court terme un problème de pénurie de personnel, au prix de perpétuer à long terme le manque d'attrait de la profession.

La recherche ne donne pas de réponse claire à la question de la meilleure façon de former les futures enseignantes et les futurs enseignants. De plus, la recherche du meilleur programme de formation est certainement louable, mais peut entraîner des effets indésirables. **Les enseignantes et les enseignants sont ainsi placés dans la position d'objets de réforme, mais rarement dans celle d'agents de réforme** (Cochran-Smith, Stringer, Keefe et Carney, 2018). En d'autres termes, lorsque les universités et les instances gouvernementales mettent l'accent sur les difficultés de la formation à l'enseignement, elles risquent de dépeindre les enseignantes et les enseignants comme un « problème » que la « bonne » formation pourrait régler. Elles et ils sont bien plus que des « instruments de production de réussite scolaire » à ajuster selon le but recherché (Heinz, 2015).

Le Conseil postule d'emblée que les enseignantes et les enseignants qualifiés, en voie de qualification ou désirant obtenir une qualification font partie de la solution pour assurer des services éducatifs de qualité dans le présent comme dans le futur. Il pose également la prémisse selon laquelle **la qualité de leur formation est essentielle à la poursuite de la professionnalisation de l'enseignement. Toutefois, les modalités de formation doivent s'adapter à la pluralité de ces différents groupes d'aspirantes et d'aspirants à l'enseignement ainsi qu'à l'urgence d'ajouter du personnel enseignant qualifié.**

Le Conseil postule également que les **personnes qui arrivent à l'enseignement par des voies atypiques, y compris celles qui commencent une carrière en exerçant sans brevet, contribuent à la résolution des difficultés de recrutement de personnel enseignant.** Leurs expériences variées peuvent enrichir leur enseignement, pour autant qu'elles reçoivent une formation de haute qualité qui tienne compte de leurs capacités et de leurs besoins en tant qu'apprenantes et apprenants adultes. Ces personnes, qui doivent souvent composer avec de longues années de conciliation travail-famille-études, ont besoin de voir leur expérience de même que leurs acquis et leurs compétences reconnus et respectés dans leur parcours de qualification.

En mars 2023, le sociologue Guy Rocher rappelait aux membres du Conseil que «l'éducation est l'avenir du Québec». Offrir à celles et à ceux qui la produisent une formation de qualité, un accompagnement professionnel soutenu et la formation continue qui leur est nécessaire représente un enjeu crucial, quelle que soit la voie adoptée pour devenir enseignante ou enseignant. Elles et ils doivent également voir leur profession reconnue à sa juste valeur par l'ensemble de la société (Homsy, Lussier et Savard, 2019).

Le présent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation s'appuie sur les trois piliers de la pensée du Conseil supérieur de l'éducation : la recherche et les écrits savants, les savoirs d'expérience ainsi que les délibérations démocratiques au sein du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation et à la table du Conseil. La production de ce rapport repose également sur la consultation de 59 représentantes et représentants du milieu de l'éducation rencontrés pour leur expertise. Plusieurs instances du Conseil ont également été consultées, soit la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (CEPEP), la Commission de l'enseignement secondaire (CES), la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC), le Comité interordres de la relève étudiante (CIRÉ) et le Comité sur l'éducation autochtone (CEA). De plus, l'élaboration de ce rapport a bénéficié de la tenue de groupes de discussion avec des personnes directement concernées par la problématique abordée : des enseignantes et des enseignants ne disposant pas de brevet ni de tolérance d'engagement, d'autres ne disposant pas de brevet mais bénéficiant d'une tolérance d'engagement ou des étudiantes et des étudiants à la maîtrise qualifiante de même qu'au baccalauréat.

1

Les voies d'accès à la profession enseignante au Québec : contexte social et historique

Ce premier chapitre situe la formation à l'enseignement dans son contexte social et historique. Il décrit l'évolution des exigences à remplir pour obtenir un brevet d'enseignement, lesquelles se sont modifiées en même temps que les attentes envers les enseignantes et les enseignants. Ce retour en arrière révèle que des mesures d'exception pour l'embauche d'enseignantes et d'enseignants sans brevet sont appliquées depuis le début de l'attribution de celui-ci. Enfin, les différentes autorisations d'enseigner qui existent à l'heure actuelle, ainsi que les voies d'accès qualifiantes à la profession enseignante et les voies non qualifiantes menant à la pratique de l'enseignement, sont définies.

À retenir

- Jusqu'au milieu du 20^e siècle, la formation des maîtres dans les écoles normales reflétait les valeurs et le mode de vie de la population québécoise.
- Le système éducatif a dû changer et s'adapter quand les besoins d'une éducation de qualité pour toute la population à la grandeur du territoire du Québec sont devenus criants, entraînant une **révision des voies d'accès à la profession enseignante à travers l'universitarisation de la formation dans une logique de professionnalisation**. La pénurie actuelle de personnel enseignant amène une fois de plus une remise en question de la formation à l'enseignement. **La multiplication des voies de formation qualifiantes s'impose au sein d'une société plurielle dans laquelle les parcours d'études et de vie professionnelle se sont diversifiés et individualisés**. Les difficultés que connaît actuellement la formation des enseignantes et des enseignants ne sont pas liées au nombre de voies qualifiantes offertes, mais plutôt à la nécessité d'obtenir des profils de sortie comparables au terme de chacune d'elles sans en sacrifier la qualité. Un autre problème est d'assurer l'accessibilité aux voies qualifiantes qui répondent aux besoins des enseignantes et des enseignants sans brevet, donc sans qualification légale.
- **Le référentiel de compétences de la profession enseignante constitue le principe intégrateur de toutes les voies d'accès à la profession enseignante**. Ce référentiel doit être reconnu comme le fondement de toutes les formations pour assurer la cohérence de celles-ci.

Les fourches et les bifurcations dans les voies d'accès à la profession enseignante reflètent les changements sociaux vécus par la société québécoise depuis plus de 150 ans. Comme le résume Morales-Perlaza (2018), au 19^e siècle, l'éducation était sous l'autorité de l'Église catholique pour les francophones (et les anglophones catholiques) et des églises protestantes pour la majorité des anglophones. En 1857, l'Université Laval et l'Université McGill ont inauguré des écoles normales pour la formation des enseignantes et des

enseignants. Ces écoles normales formaient celles et ceux qui allaient enseigner aux élèves et leur réseau s'est étendu jusqu'à la fin des années 1940. Parallèlement, des formations pédagogiques universitaires étaient mises en place, destinées aux professeures et aux professeurs des collèges classiques et des écoles normales ainsi qu'aux cadres scolaires. Un encadrement politique de la formation à l'enseignement a été instauré dans les années 1930 et 1940 sous l'égide du Conseil de l'instruction publique, lequel comportait un comité catholique et un comité protestant. Le Bureau central des examinateurs publics attribuait alors des certifications d'enseignement. Après l'abolition du Bureau en 1939, seules les écoles normales délivraient le brevet d'enseignement. Ces dernières ne reconnaissent pas les formations universitaires en pédagogie qui se développaient à la même époque, et vice-versa. Lors d'un échange avec les membres du Conseil supérieur de l'éducation et de ses instances, le sociologue Guy Rocher a dépeint la consternation de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de commission Parent, devant la pauvreté intellectuelle des formations données par les écoles normales, dans lesquelles les livres se faisaient rares. Le rapport Parent en fait état de manière explicite :

« Jusqu'à présent, l'école normale du secteur catholique français ne semble pas avoir donné aux enseignants plus qu'une information théorique et sommaire sur les principes et les méthodes de l'école active. [...] Il faut se rendre compte par ailleurs que nombre d'enseignants du cours élémentaire n'ont d'autre formation intellectuelle et d'autre bagage culturel que ce qu'ils ont pu acquérir durant onze ou douze années de scolarité. Cette insuffisante préparation culturelle et pédagogique, qu'il serait injuste de reprocher aux enseignants eux-mêmes, puisqu'ils se sont conformés à ce qu'on exigeait d'eux, explique la stagnation de notre enseignement élémentaire » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964, p. 112 -113).

C'est à la suite des travaux de cette commission que des changements majeurs secouent le système éducatif québécois. On assiste à cette époque à la prise en charge par l'État de la mission éducative avec la création du ministère de l'Éducation et la fermeture des écoles normales. Le Conseil supérieur de l'éducation, institué la même année que le Ministère, soit en 1964, déclare que, « de toutes les mesures à prendre pour assurer le succès de la réforme scolaire, la formation des enseignants doit avoir la plus haute priorité » (Conseil supérieur de l'éducation, 1968, p. 59). **La formation des enseignantes et des enseignants, une composante fondamentale des réformes entreprises, se veut professionnalisante et est désormais confiée exclusivement aux universités.** Elle doit se détacher clairement de la formation dispensée par les écoles normales en faisant place aux sciences de l'éducation, aux disciplines à enseigner et à la culture. Surtout, elle doit viser à former des professionnelles et des professionnels capables de se livrer à une réflexion en continu sur leur profession et leur pratique. Un programme de trois ans, suivi de deux années de probation, mène alors à l'obtention d'un brevet pour l'enseignement primaire. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la voie de formation a longtemps été celle de l'achèvement d'un baccalauréat disciplinaire assorti d'un certificat en pédagogie de 30 crédits. Deux années de probation étaient également requises pour l'obtention d'un brevet.

La formation des enseignantes et des enseignants subit de nouveau des changements importants dans les années 1990, avec la réforme de la formation à l'enseignement mise en place en 1992, et au début des années 2000. L'agrément des programmes menant au brevet est désormais étudié par un comité incluant des membres du personnel scolaire et des universitaires, soit le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Celui-ci recommande l'agrément des programmes au ministre de l'Éducation, effectue le suivi quant aux modifications demandées aux universités qui les offrent et

s'assure de la prise en compte du premier référentiel de compétences professionnelles pour la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2001). Cette période voit également une **transformation de la formation initiale visant la poursuite de la professionnalisation de l'enseignement : l'obtention d'un brevet d'enseignement pour le préscolaire, le primaire et le secondaire requerra désormais l'achèvement d'un baccalauréat de quatre ans qui inclut 700 heures de stage**. Cette augmentation du nombre d'heures de stage permet d'abolir les deux années de probation. La voie vers la profession enseignante devient alors, pour un temps, unique. Ces changements dans la formation se produisent en même temps que des modifications profondes aux méthodes d'enseignement ainsi qu'à la composition des classes, alors que la majorité des élèves présentant des difficultés sont intégrés aux classes ordinaires et que le programme scolaire est revu. Ces nouveaux défis exigent donc une solide formation pédagogique. Durant cette période de transition, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) est aussi mis en place pour conseiller le ministre de l'Éducation sur la formation initiale et continue. Il commence ses activités en 1997 et est aboli en 2005.

Toutefois, dès le début des années 2000, des inquiétudes sont soulevées quant au risque de pénurie de personnel enseignant dans certaines matières enseignées au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Les années 2010 connaissent déjà la fin de l'expérience de la voie unique vers le brevet : des détentrices et des détenteurs d'un baccalauréat dans une discipline enseignée au secondaire peuvent obtenir leur brevet après avoir terminé une maîtrise qualifiante, soit un programme de pédagogie de deuxième cycle de 60 crédits, plus court que le baccalauréat de 120 crédits. Considéré alors comme une mesure temporaire, le modèle de la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire s'est depuis bien implanté dans les universités québécoises, notamment parce que la pénurie redoutée s'est concrétisée et touchait l'ensemble du personnel enseignant au tournant des années 2020. Depuis, les universités s'ingénient à développer des programmes de formation, menant au brevet ou non, pour répondre aux besoins de groupes spécifiques comme les personnes embauchées sans brevet en raison de la pénurie de personnel qualifié.

1.1 La pénurie de personnel enseignant et la multiplication des voies d'accès à l'enseignement

Dans son dernier rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil constatait que la pandémie de COVID-19 exacerbait les vulnérabilités déjà présentes dans le système éducatif (Conseil supérieur de l'éducation, 2021d). Plusieurs organisations avaient alors signalé que le défi de poursuivre la prestation des services éducatifs à travers les périodes d'application de mesures sanitaires et de confinement se posait dans un contexte de manque de personnel dans les écoles, notamment de personnel enseignant. Une fois passée l'urgence de la réponse à la pandémie, la question du manque d'enseignantes et d'enseignants s'est imposée au premier plan des préoccupations. En août 2022, les médias d'information rapportaient qu'il restait 1400 postes d'enseignement à combler dans le réseau tout juste avant la rentrée scolaire (voir, par exemple, Dion-Viens, 2022a). La pénurie de personnel enseignant ne faisait plus de doute dans le discours public. Elle a été confirmée par des données de recherche obtenues auprès des centres de services scolaires et touche toutes les régions du Québec (Sirois et Dembélé, 2023). La rentrée de septembre 2023 s'annonçait également difficile dans les semaines précédentes (Chouinard, 2023; Pilon-Larose, 2023). Durant la première semaine de septembre, 1331 enseignantes et enseignants étaient toujours recherchés, dont 217 pour des postes réguliers à temps plein (La Presse canadienne, 2023).

Les causes de la pénurie actuelle sont complexes, prenant racine dans des décisions politiques et économiques remontant à des décennies. Une vague de retraites au milieu des années 1990, soutenue par des incitatifs financiers, a permis de libérer des postes après une période de surplus de personnel enseignant. Une vague d'embauche en amont signifie une série de départs en aval, dont le nombre est estimé à 30 000 d'ici 2030 par Mukamurera, Tardif et Borges (2023). Ces derniers identifient plusieurs facteurs aggravants, notamment une légère augmentation des naissances, le désintérêt des jeunes hommes pour la profession, la pression exercée par l'instauration de la maternelle 4 ans dans le système scolaire public, la dévalorisation de la profession liée notamment à la précarité professionnelle depuis les années 1980 et les conditions de travail difficiles, raison présumée de départs hâtifs. À ces causes potentielles de la pénurie de personnel enseignant s'ajoutent la diminution des nombres maximums d'élèves par classe et l'instauration d'un programme d'enseignement intensif de l'anglais en 2011 qui, bien qu'il ait été laissé à la discrétion des autorités scolaires en 2013, a contribué à un manque d'enseignantes et d'enseignants d'anglais (Vérificateur général du Québec, 2023). Enfin, la relève n'est pas au rendez-vous : le nombre d'étudiantes et d'étudiants des programmes de formation à l'enseignement n'est pas suffisant pour pallier les manques de personnel présents et à venir, et une proportion élevée (48 %) d'étudiantes et d'étudiants inscrits à ces programmes ont déjà songé à abandonner (Lakhal et al., 2023).

Un autre facteur à prendre en considération pourrait être attribué à une évolution du rapport au travail. Plusieurs expertes et experts de terrain consultés par le Conseil, issus d'organisations syndicales, d'associations de directions d'école, de services des ressources humaines dans les centres de services scolaires et des instances du Conseil, ont noté un phénomène nouveau chez les jeunes diplômées et diplômés en enseignement : le **choix de la précarité**. Afin de conserver un horaire flexible, d'assumer moins de responsabilités (bulletins, rencontres de parents, etc.), de garder du temps pour des projets personnels ou de s'occuper de leurs enfants ou encore dans l'attente de l'accès à un poste désiré ou pour d'autres raisons personnelles, une proportion jugée significative des nouvelles recrues qualifiées refusent un poste permanent ou à temps plein. Certaines ne font que de la suppléance, ce que la pénurie rend possible sans risque de manque de travail. Cette situation amène un besoin accru de personnel et une augmentation du recours à des enseignantes et à des enseignants non qualifiés, ce qui contribue à la pénurie. **Il serait important d'étudier ce phénomène en quantifiant le nombre de postes à temps partiel sollicités et leur durée, en début de carrière, ainsi que d'évaluer son effet sur l'insertion professionnelle et la persévérance dans la profession.**

Une pénurie d'enseignantes et d'enseignants ne signifie pas nécessairement une rupture de service. Le Conseil a retenu par le passé (Conseil supérieur de l'éducation, 2004) la définition de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) d'une pénurie : « un manque d'enseignants ayant le niveau de formation défini par les autorités de l'éducation. Par manque d'enseignants, il faut entendre que les effectifs d'enseignants ne suffisent pas pour maintenir la charge de travail de ces derniers, ou la taille des classes, à un niveau jugé approprié. Dans cette définition, une pénurie correspond à un manque d'enseignants diplômés » (OCDE, 2002, p. 75). Dans le cas du Québec, on pourrait préciser que **la pénurie signifie qu'il manque d'enseignantes et d'enseignants détenant un brevet attestant leur formation**. Les postes non pourvus sont alors occupés par des personnes qui enseignent sans brevet.

1.2 Obtenir un brevet d'enseignement en formation générale en 2023

Les exigences à remplir pour obtenir un brevet d'enseignement au Québec sont, sur papier, simples : réussir un programme universitaire accrédité et réussir une épreuve de langue imposée par le ministère de l'Éducation (MEQ). Il s'agit de la **voie qualifiante** vers l'enseignement. Une **enseignante qualifiée** ou un **enseignant qualifié** est titulaire d'un brevet d'enseignement permanent. La **qualification** correspond donc à l'obtention d'un brevet qui est valide à perpétuité à moins d'être révoqué par la ou le ministre en raison de manquements déontologiques graves. Il existe un grand nombre de programmes qualifiants selon la spécialité choisie : éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement d'une matière au secondaire, éducation physique, adaptation scolaire, enseignement d'une langue seconde, enseignement professionnel (voir l'[annexe 2](#) pour la liste complète).

Dans les faits, les voies qualifiantes se sont complexifiées dans les dernières années pour pallier les pénuries de personnel. D'abord, les étudiantes et les étudiants au baccalauréat ou à la maîtrise qualifiante peuvent obtenir une **autorisation provisoire** d'enseigner, après avoir accumulé suffisamment de crédits, et commencer à travailler comme enseignantes et enseignants en même temps qu'ils terminent leurs études. Ensuite, les titulaires d'un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance peuvent recevoir une **autorisation temporaire de donner des services d'éducation préscolaire** après avoir accumulé suffisamment de crédits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Enfin, les personnes ayant suivi, hors du Québec, une formation à l'enseignement reconnue sous condition par le MEQ, peuvent obtenir un **permis probatoire** d'enseignement et travailler dans les écoles tout en suivant les cours complémentaires et le stage requis. En tout, une dizaine de voies officielles différentes mènent à l'obtention d'un brevet en formation générale (voir le tableau détaillé à l'[annexe 1](#) et l'encadré ci-dessous).

Autorisations d'enseigner en vigueur à l'automne 2023

Brevet d'enseignement : Il est délivré par le ministre de l'Éducation après l'achèvement d'un programme agréé et la réussite d'une épreuve de langue. Ce brevet est également attribué à une personne qui détient une autorisation d'enseigner délivrée ailleurs au Canada ou qui a suivi à l'étranger une formation reconnue par le MEQ. Ce brevet permanent permet d'occuper un poste régulier et d'enseigner dans le système scolaire québécois. **Les personnes possédant un brevet sont des enseignantes et des enseignants qualifiés.**

Autorisation provisoire d'enseigner : Elle est délivrée par le ministre de l'Éducation aux étudiantes et aux étudiants inscrits à un programme agréé et ayant accumulé le nombre de crédits prescrit en fonction du type de programme (baccalauréat ou maîtrise qualifiante). Cette autorisation permet d'exercer les mêmes activités que le brevet. Elle est valide pour quatre ans et n'est pas renouvelable. Après l'achèvement du programme agréé, le brevet permanent est délivré.

Autorisation provisoire de dispenser le service de l'éducation préscolaire : Elle est délivrée par le ministre de l'Éducation aux étudiantes et aux étudiants titulaires d'un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation à l'enfance, qui sont inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, qui ont obtenu le nombre de crédits prescrit au baccalauréat et qui

cumulent 3000 heures d'expérience de travail pertinente. Cette autorisation permet d'occuper un poste en éducation préscolaire. Elle est valide pour quatre ans et n'est pas renouvelable. À la fin du programme de baccalauréat, le brevet permanent est décerné.

Permis probatoire : Il est délivré par le ministre de l'Éducation aux personnes formées à l'enseignement hors du Canada, à qui des conditions supplémentaires sont imposées pour l'obtention d'un brevet et qui ont réussi l'épreuve de langue. Un permis probatoire peut également être décerné à une personne qui a suivi une formation ailleurs au Canada, mais n'en a pas rempli toutes les exigences. Le permis probatoire permet d'exercer les mêmes activités que le brevet. Il est valide pour une durée de cinq ans et peut être renouvelé si toutes les conditions imposées ont été remplies, à l'exception du stage probatoire.

Tolérance d'engagement : Il s'agit d'une permission exceptionnelle, accordée par le ministre de l'Éducation, d'embaucher une personne qui ne détient pas de brevet pour qu'elle effectue des activités d'enseignement lorsqu'il est impossible de recruter une enseignante qualifiée ou un enseignant qualifié. Pour obtenir une première tolérance d'engagement, il faut minimalement être titulaire d'un diplôme de cinquième secondaire et avoir commencé des études supérieures. Une tolérance d'engagement est valide pour deux années scolaires et peut être renouvelée une première fois aux mêmes conditions par un même employeur. À la troisième demande de renouvellement, une preuve d'inscription à un programme de formation à l'enseignement doit être fournie au MEQ. Le troisième renouvellement et les suivants sont valides pour une année scolaire.

Suppléance occasionnelle et enseignement à la leçon ou à contrat : Les personnes qui enseignent sous l'un de ces statuts sont embauchées directement par les centres de services scolaires, les commissions scolaires ou les établissements privés. Au moment de rédiger ce rapport, leur nombre et leurs tâches n'étaient pas comptabilisés au MEQ. Chaque employeur peut définir ses exigences et ses conditions d'embauche, dans le respect des conventions collectives en vigueur.

1.3 Enseigner sans brevet

L'embauche de personnel enseignant sans brevet n'est pas un phénomène nouveau. Un ancien règlement du comité catholique du Conseil de l'instruction publique permettait, dans des cas exceptionnels, l'attribution d'un permis annuel renouvelable qui donnait les droits et privilèges du brevet à des personnes ayant satisfait à une partie des exigences de la formation offerte dans une école normale (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). Avec l'augmentation des naissances qui a eu lieu après la Deuxième Guerre mondiale et l'allongement de la scolarité obligatoire, les écoles normales ne formaient plus suffisamment d'enseignantes et d'enseignants, obligeant le recours aux services de personnes sans formation pédagogique (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023). Ce règlement a été maintenu par le nouveau ministère de l'Éducation en 1964 et, bien qu'il ait subi diverses modifications depuis, il montre que l'école québécoise n'a jamais pu se passer d'une certaine latitude pour permettre à des personnes d'enseigner sans avoir satisfait à tous les critères nécessaires à l'obtention d'un brevet. Une telle **autorisation provisoire** est donnée à une personne qui répond à certaines exigences et qui doit en remplir d'autres pour avoir droit au brevet d'enseignement. Le Ministère peut aussi – cette pratique remonte à plusieurs décennies – accorder une **tolérance d'engagement** à un établissement qui a démontré son impossibilité d'embaucher une enseignante qualifiée ou un enseignant qualifié. Le Conseil notait en 1984 que trop de tolérances avaient été accordées et souhaitait alors leur abolition, tout en reconnaissant que des situations exigeant des

compromis se produisaient toujours (Conseil supérieur de l'éducation, 1984). Si les années 1980 et 1990 ont connu un surplus de personnel enseignant (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023), les situations nécessitant un compromis pour l'embauche de personnel sont revenues en force. Loin d'être abolies, les tolérances d'engagement montrent une augmentation depuis plusieurs années. Selon les données du MEQ, le nombre total de tolérances d'engagement pour l'année 2021-2022 était de 3926 (3534 dans le réseau public et 392 dans le réseau privé), un nombre en croissance constante depuis cinq ans.

Les personnes engagées par le biais d'une tolérance ne sont pas les seules à enseigner sans brevet. Les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements privés embauchent de leur côté des suppléantes et des suppléants occasionnels ainsi que du personnel pour un enseignement à la leçon ou à contrat. Certaines de ces personnes peuvent détenir un brevet, mais les consultations menées par le Conseil semblent indiquer que c'est rarement le cas. Contrairement à celles et à ceux qui sont recrutés par le mécanisme de la tolérance d'engagement, elles n'ont pas d'obligation légale de suivre une formation pour conserver leur emploi. Leurs tâches sont mal connues, mais un certain nombre d'entre elles enseignent les matières de base dans le cadre de contrats qui peuvent durer plusieurs mois. Avec les personnes bénéficiant d'une tolérance d'engagement, elles constituent le groupe qu'il est habituel d'appeler les **enseignantes et les enseignants non légalement qualifiés (NLQ)**. Elles et ils commencent à enseigner avec une formation pédagogique minimale, voire nulle, pour combler des besoins de main-d'œuvre ponctuels ou à long terme. Il s'agit donc d'une **voie non qualifiante menant à la pratique de l'enseignement** (et non à la profession enseignante), du moins tant que les personnes qui la suivent ne s'inscrivent pas dans une formation qualifiante. Il faut noter que bien des étudiantes et des étudiants en enseignement sont sollicités pour faire de la suppléance avant d'avoir atteint le nombre de crédits qui leur permettrait de demander une autorisation provisoire. Donc, la catégorisation a ses limites. Par souci de simplification, l'appellation « voie non qualifiante » sera conservée dans ce rapport pour les personnes qui enseignent sans brevet et qui ne sont pas en formation.

Les personnes qui enseignent sans brevet dans les écoles du Québec sont habituellement désignées comme étant non légalement qualifiées, (NLQ). Les groupes de discussion organisés par le Conseil ([annexe 3](#)) ont fait ressortir à quel point cette appellation est considérée comme stigmatisante, voire humiliante par plusieurs des personnes concernées.

L'expression « **enseignantes et enseignants sans brevet** » a été adoptée dans le présent rapport, qui contient également des propositions quant au rôle et à l'identité professionnelle des personnes regroupées sous cette appellation.

1.4 L'assise de la formation : le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

La multiplication des voies d'accès à la profession enseignante est une réalité au Québec en 2023. Comme cette situation a l'avantage de convenir à une plus grande population étudiante, mais risque aussi de créer des inégalités dans la qualité de la formation, des balises sont requises. L'enseignement demeure une profession réglementée au Québec, même si sa pratique n'est pas encadrée par un ordre professionnel, mais plutôt par le MEQ. En 2001, un premier référentiel comportant 12 compétences

professionnelles pour la formation à l'enseignement a été publié afin d'orienter les programmes de formation à l'enseignement (MEQ, 2001). Mis à jour en 2020 (MEQ, 2020), il comprend maintenant 13 compétences (voir le [tableau 1](#) ci-dessous). Tout comme le précédent, le dernier référentiel représente plus qu'une liste de compétences :

« [...] une nouvelle vision des programmes de formation, et ce, tant sur le plan de leur conception que sur celui de leur organisation et de leur fonctionnement. Manifestement, une telle vision nécessite de repenser la nature même de la formation, en plaçant en son centre l'apprentissage des actes professionnels à travers lesquels sont mobilisés les compétences ainsi que les connaissances, les valeurs et l'exercice du jugement professionnel » (p.93).

Ce référentiel précise que la maîtrise de ces compétences, si elle doit être suffisante chez les personnes nouvellement diplômées pour qu'elles puissent prodiguer un enseignement de qualité, se poursuit tout au long de la carrière.

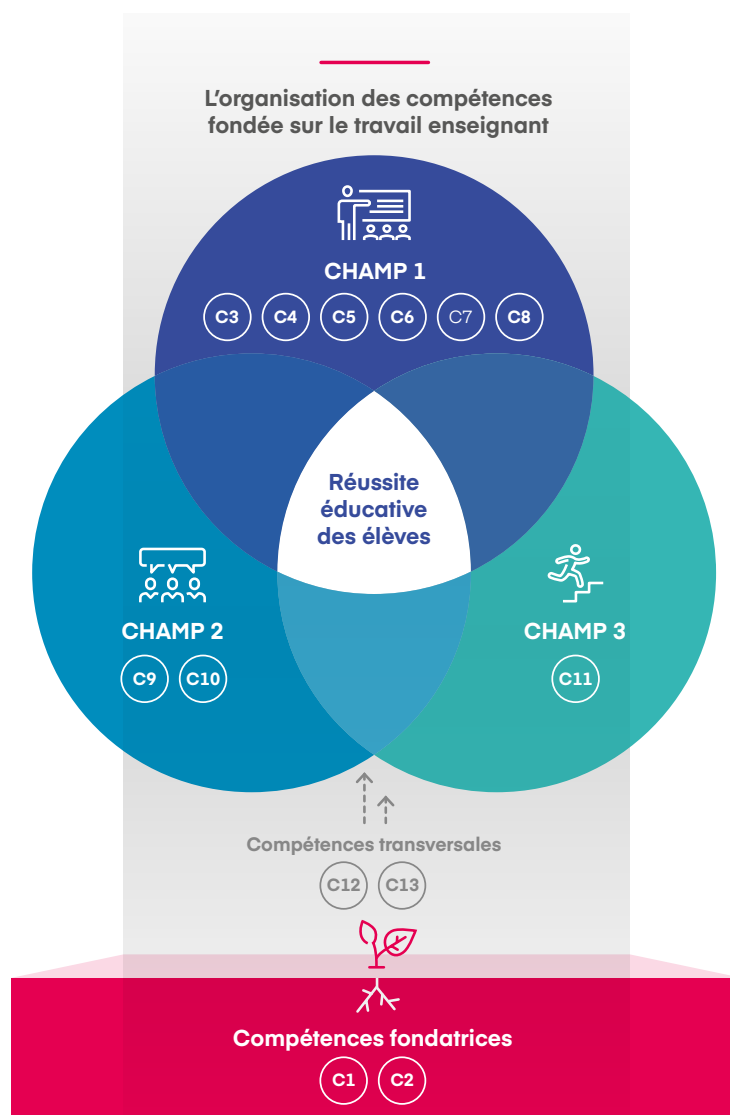
Tableau 1

Les 13 compétences à développer selon le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

Les compétences fondatrices :
1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions
2. Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions.
Champ 1: les compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves
3. Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
4. Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
5. Évaluer les apprentissages
6. Gérer le fonctionnement du groupe-classe
7. Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
8. Soutenir le plaisir d'apprendre
Champ 2: les compétences à la base du professionnalisme collaboratif
9. S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
10. Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté
Champ 3: la compétence inhérente au professionnalisme enseignant
11. S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession
Les compétences transversales
12. Mobiliser le numérique
13. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Source : Ministère de l'Éducation, Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*, Québec, Le Ministère, p. 43.

Figure 1 Organisation des compétences fondée sur le travail enseignant



Source : Ministère de l'Éducation, Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, Québec, Le Ministère, p. 44.

L'intégration du nouveau référentiel est une condition pour l'agrément des nouveaux programmes et le renouvellement de l'agrément des programmes existants par le CAPFE¹. **Ce référentiel représente donc un outil important pour assurer la cohérence et une qualité égale des profils de sortie des différents programmes de formation à l'enseignement.** Il constitue également un outil précieux qui permet de brosser un portrait individualisé des forces et des besoins de perfectionnement à la fin de la formation initiale, en vue de cibler les choix de formation continue dans les années suivant l'entrée en poste.

¹ Au moment d'écrire ces lignes, en novembre 2023, le CAPFE demeure l'organisme responsable de recommander au ministre l'agrément des programmes de formation à l'enseignement.

Qui choisit l'enseignement au Québec et pourquoi : un portrait incomplet

Le présent chapitre décrit, avec les données disponibles, le nombre, les caractéristiques démographiques ainsi que les motivations des personnes qui choisissent au Québec l'enseignement comme carrière. Le Conseil s'interroge sur les intentions des enseignantes et des enseignants sans brevet d'en faire une seconde carrière. Les raisons et les motivations du choix de la formation à l'enseignement sont confrontées à la question de la pertinence, pour les établissements universitaires, de la mise en place d'un processus de sélection de candidatures plus exigeant.

À retenir

- **L'enseignement n'est pas une carrière attrayante au Québec.** Un pourcentage très faible des jeunes de 15 ans et un pourcentage presque nul des garçons de cet âge l'envisagent. Les inscriptions et les taux de diplomation ont connu une tendance à la baisse pendant une vingtaine d'années, alors que les besoins sont en hausse, notamment en prévision d'une vague de départs à la retraite d'ici 2030. La profession continue à se féminiser et on ignore à quel point la diversité présente chez les élèves est représentée chez les étudiantes et les étudiants en enseignement.
- **Des milliers de personnes exercent pourtant la profession enseignante sans posséder la qualification requise par la loi.** Certains pays mettent en place des incitatifs en faveur d'une seconde carrière en enseignement pour combler le manque de main-d'œuvre. Les enseignantes et les enseignants sans brevet représentent potentiellement un bassin important de personnes disposées à formaliser une reconversion de carrière, mais pour l'instant leur nombre, leurs fonctions et leurs intentions sont mal connus.
- **Les principales motivations du choix de devenir enseignante ou enseignant sont altruistes et intrinsèques.** Les personnes qui choisissent l'enseignement sont largement motivées par le désir d'aider les jeunes, de transmettre leurs connaissances et de contribuer au bon développement de la société ainsi que par la satisfaction personnelle que cela leur procure. Les motivations extrinsèques comme la sécurité d'emploi, l'horaire et le salaire jouent également un rôle, mais moindre. Une quête de sens et un besoin d'accomplissement poussent certaines personnes à quitter un emploi prestigieux pour enseigner.
- Un processus de sélection plus exigeant des candidates et des candidats à la formation à l'enseignement pourrait contribuer à en rehausser la représentation, actuellement plutôt négative, et à filtrer les candidatures des personnes les moins susceptibles de la terminer. Une sélection entraîne toutefois un risque de biais. **Accompagner les personnes qui choisissent cette formation sans rejeter de candidatures sur cette base pourrait servir à conforter leur décision ou à leur faire prendre conscience qu'un autre programme représenterait un meilleur choix, évitant ainsi des abandons en cours de route.**

Une meilleure connaissance des effectifs actuels, des besoins de personnel enseignant présents et à venir ainsi que des caractéristiques et des motivations des jeunes et des moins jeunes qui choisissent l'enseignement est nécessaire pour contribuer à mettre fin à la pénurie qui sévit dans ce domaine. Plus spécifiquement, il faudrait connaître les intentions des jeunes à l'égard du choix de la profession enseignante et savoir combien de ces intentions se traduisent par des inscriptions, puis l'obtention d'un diplôme et, enfin, une carrière. Ces entrées au sein du corps enseignant doivent être équilibrées en fonction d'une évaluation adéquate des sorties permanentes et temporaires, afin de maintenir les services scolaires à la population. Si les inscriptions des jeunes aux programmes de formation initiale laissent présager un déséquilibre des entrées et des sorties, il est possible, comme le font certains pays, de miser sur les adultes qui envisagent une seconde carrière en enseignement. Au Québec, plusieurs milliers de personnes enseignent sans avoir la qualification légale requise. Elles pourraient représenter un bassin important d'enseignantes et d'enseignants de seconde carrière. Leurs intentions à cet égard sont toutefois encore mal connues.

Il n'est donc pas possible de tracer un portrait exhaustif des personnes qui choisissent d'enseigner dans le système scolaire québécois à l'heure actuelle. Cependant, les données existantes peuvent déjà nous éclairer sur leur nombre, leurs caractéristiques, leurs motivations et leurs besoins de formation.

2.1 L'attrait de l'enseignement

En 2016, l'UNESCO estimait qu'il faudrait recruter 69 millions d'enseignantes et d'enseignants au primaire et au secondaire d'ici 2030 pour répondre aux besoins éducatifs mondiaux (UNESCO, 2016). De son côté, l'OCDE a questionné les jeunes de 15 ans ayant participé à l'enquête du Programme for International Student Assessment (PISA) sur le travail qu'elles et ils s'attendent à effectuer à l'âge de 30 ans. L'analyse de leurs réponses montre qu'en 2015, **4,2% des répondantes et des répondants des pays participants prévoient exercer la profession enseignante**, une proportion inférieure à celle de 5,5% obtenue en 2006 (OCDE, 2018). À titre de comparaison, notons que les enseignantes et les enseignants au primaire et au secondaire représentent en moyenne 2,4% de la main-d'œuvre dans les pays de l'OCDE, selon la dernière estimation disponible. D'après les recherches compilées par cette organisation, l'intérêt précoce pour l'enseignement joue un rôle important dans la décision de poursuivre cette carrière plus tard. Les données du questionnaire destiné aux enseignantes et aux enseignants qui ont été incluses dans l'enquête du PISA 2015 pour 14 pays confirment que 62% des enseignantes et des enseignants âgés de 20 à 35 ans avaient choisi leur profession à la fin de leurs études secondaires. On peut donc considérer l'intérêt des jeunes de 15 ans pour la profession enseignante comme un facteur important, bien qu'insuffisant, permettant de prédire les futurs effectifs enseignants.

L'OCDE note également que **le corps enseignant devrait refléter la diversité des élèves**. Cette organisation conclut de sa recension des écrits que la diversité ethnique parmi les enseignantes et les enseignants est bénéfique pour tous les élèves, mais particulièrement pour les jeunes issus de l'immigration. Cette recension de l'OCDE montre également qu'une proportion notable d'hommes au sein du personnel enseignant peut être salutaire pour les garçons. Enfin, la présence d'enseignants masculins dans les domaines des arts et des sciences humaines est susceptible de diminuer la tendance des élèves à associer un genre à certaines matières ou professions. En dépit de ces avantages, l'enquête du PISA 2015 montre que les garçons sont moins nombreux à s'imaginer enseignants à 30 ans que les filles (2,7% des garçons et 5,8% des filles) et que les jeunes issus de l'immigration sont également moins nombreux à envisager

la carrière enseignante que les autres (4,5 % des jeunes sans histoire d'immigration et 3,1 % des jeunes issus de l'immigration). De façon générale, les jeunes de 15 ans qui disent s'intéresser à l'enseignement montrent des résultats plus faibles aux épreuves de lecture et de mathématiques que celles et ceux qui aspirent à une autre carrière professionnelle.

Bref, la tendance internationale reflète un manque de diversité de genre et d'origine ethnique ainsi qu'une habileté scolaire moindre chez les jeunes intéressés dès l'âge de 15 ans par une carrière en enseignement. Elle montre aussi une baisse globale d'intérêt pour cette profession parmi les jeunes. L'enquête du PISA ne permet pas d'évaluer la perception de ces derniers quant à la profession enseignante, ni ce qui les pousse à envisager ou non celle-ci comme carrière. Il y a lieu de croire que cette perception est influencée par l'image de la profession véhiculée dans leur société de même que par les conditions de travail et le salaire.

Les pénuries de personnel enseignant résultent de facteurs multiples qui dépassent l'attrait pour la profession et la persévérance dans les études jusqu'à l'obtention d'un brevet d'enseignement. De nombreux facteurs comme la charge de travail, l'état des écoles et du matériel d'enseignement, le salaire et l'autonomie professionnelle influent également sur la rétention du personnel enseignant en cours de carrière (Darling-Hammond et Podolsky, 2019). Les solutions envisagées pour remédier à la pénurie de personnel enseignant ont donc trois objectifs principaux :

- Augmenter le nombre d'**inscriptions** aux programmes de formation;
- Augmenter le taux de **diplomation** des étudiantes et des étudiants en enseignement;
- Diminuer l'**attrition** des enseignantes et des enseignants en exercice avant la fin de leur carrière.

Ces objectifs s'inscrivent dans des enjeux à long terme plus vastes, comme valoriser la profession enseignante et la rendre plus attractive grâce à des conditions de travail et de salaire améliorées. Ils représentent toutefois des mécanismes qui peuvent contribuer à maintenir ou à augmenter le nombre d'enseignantes et d'enseignants en poste.

2.1.1 L'attrait de l'enseignement au Québec

L'OCDE (2018) rapporte que, selon les données de l'enquête du PISA 2015, la proportion de jeunes Canadiennes et Canadiens intéressés par la carrière enseignante à l'âge de 15 ans n'est que de 1,1 %, ce qui est inférieur à la moyenne internationale de 4,2 %, et que, parmi eux, seulement 0,4 % sont des garçons contre 1,7 % de filles. Le Conseil a obtenu les données du PISA pour les années 2015 et 2018 afin d'extraire celles spécifiques aux élèves canadiens et québécois en fonction des quatre catégories d'enseignement retenues par ce programme. Les résultats sont rapportés dans les [tableaux 2 et 3](#).

Tableau 2 Données du PISA 2015 pour les élèves du Canada et du Québec

	Canada			Québec		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Enseignement en formation professionnelle	0,1 %	0,0 %	0,1 %	0,3 %	0,0 %	0,2 %
Enseignement secondaire	0,3 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %	0,0 %	0,2 %
Enseignement primaire	1,0 %	0,1 %	0,6 %	1,1 %	0,0 %	0,6 %
Éducation spécialisée	0,3 %	0,0 %	0,2 %	1,0 %	0,0 %	0,5 %
Total	1,7 %	0,4 %	1,1 %	2,8 %	0,0 %	1,5 %

Tableau 3 Données du PISA 2018 pour les élèves du Canada et du Québec

	Canada			Québec		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Enseignement en formation professionnelle	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Enseignement secondaire	0,6 %	0,4 %	0,5 %	0,3 %	0,2 %	0,3 %
Enseignement primaire	0,8 %	0,1 %	0,4 %	1,0 %	0,0 %	0,5 %
Éducation spécialisée	0,2 %	0,0 %	0,1 %	0,6 %	0,0 %	0,3 %
Total	1,5 %	0,4 %	1,0 %	1,9 %	0,3 %	1,1 %

Ces résultats montrent que les proportions de jeunes de 15 ans intéressés par une carrière en enseignement diffèrent peu entre le Québec et l'ensemble du Canada. **Le désintérêt des garçons pour la profession apparaît clairement**, particulièrement dans les données du Québec relatives à l'année 2015. En découpant les résultats selon le type d'enseignement, on note que l'intérêt des garçons pour l'enseignement primaire et l'éducation spécialisée (adaptation scolaire) est presque nul, tant au Québec qu'au Canada. On constate également, entre 2015 et 2018, une diminution des proportions totales de jeunes intéressés par l'enseignement, laquelle est plus prononcée au Québec. Ces données ont été colligées avant la pandémie de COVID-19, qui a durement éprouvé le personnel enseignant et exacerbé les failles du système scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2021d). Il sera révélateur de suivre l'évolution des intentions des jeunes concernant le choix de la carrière enseignante dans les prochaines enquêtes du PISA.

2.1.1.1 Les inscriptions et les taux de diplomation dans les programmes d'enseignement qualifiants

Les données compilées par le gouvernement du Québec ainsi que par les chercheuses et les chercheurs universitaires montrent déjà une tendance à la baisse dans le nombre d'inscriptions aux programmes d'enseignement depuis plusieurs années au Québec. **Les inscriptions universitaires auraient en effet diminué de 39 %** entre 1996 et 2018, tous programmes qualifiants confondus (Mukamurera, Tardif et

Borges, 2023). Un rapport ministériel rapporte, pour sa part, une certaine stabilité dans les inscriptions au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire entre les années scolaires 2008-2009 et 2018-2019 (MEQ, 2021). Toutefois, cette stabilité ne suffit pas pour répondre à la demande, qui croît sous la pression de la vague de départs à la retraite qui s’amorce (environ 30 000 départs d’ici 2030), de l’instauration de la maternelle 4 ans à temps plein offerte à tous les enfants depuis 2019² (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023), ainsi que de l’augmentation de la natalité et de l’immigration qui s’est produite au début des années 2010 (Sirois et Dembélé, 2023). En ce qui concerne les inscriptions aux programmes de formation en enseignement secondaire pour la même période, le rapport ministériel fait état d’une diminution. Une analyse plus fine montre que cette baisse est particulièrement prononcée pour les inscriptions aux programmes d’enseignement des mathématiques.

Les taux de diplomation auraient diminué en suivant le même rythme que les nombres d’inscriptions, soit de 43 % entre 1996 et 2018, tous programmes qualifiants confondus (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023). Le rapport ministériel indique en effet les mêmes tendances que pour les inscriptions, soit une stabilité sur 10 ans pour l’éducation préscolaire et l’enseignement primaire de même qu’une baisse pour l’enseignement secondaire (MEQ, 2021). En regroupant les inscriptions à tous les baccalauréats en enseignement, on constate que le taux de diplomation par cohorte après six ans a fluctué entre 76,9 % et 80,3 % pour les étudiantes et les étudiants inscrits entre les années 2011 et 2015 (données fournies par le Ministère de l’Enseignement supérieur). Cependant, ces données datent d’avant la pandémie, ce qui ne permet pas d’analyser l’effet potentiel de celle-ci sur les inscriptions et les taux de diplomation.

Pour ce qui est des brevets d’enseignement, les données fournies par le MEQ indiquent qu’il en a émis 3397 en 2018-2019, 2423 en 2019-2020 et 4639 en 2020-2021. On a assisté sans doute à un rattrapage en 2020-2021 des retards accumulés en début de pandémie.

Un article journalistique sur le sujet rapporte une légère hausse du nombre d’inscriptions, variable d’une université à l’autre, aux programmes d’enseignement qualifiants pour la session d’automne 2022 (Dion-Viens, 2022b). Bien qu’il s’agisse d’une bonne nouvelle, une chercheuse interviewée dans cet article, la professeure Geneviève Sirois, estime que cette hausse est insuffisante pour combler les besoins de main-d’œuvre présents et futurs. Un nouveau programme de bourses d’études du gouvernement québécois, visant à augmenter les effectifs dans des professions présentant une pénurie de personnel, pourrait être en cause dans cette augmentation du nombre d’inscriptions. Ainsi, le programme de [bourses Perspective Québec](#) offre 2500 \$ par session à temps plein réussie dans les programmes d’études visés, qui incluent les différents baccalauréats en enseignement. Ce montant couvre approximativement les frais de scolarité. Ces bourses sont disponibles depuis la session d’automne 2022.

En appui à cette hypothèse, l’enquête ICOPE (Indicateurs de conditions de poursuite des études) réalisée en 2022 par la Direction de la recherche institutionnelle du réseau de l’Université du Québec montre que la bourse Perspective Québec a eu un effet positif sur le nombre d’inscriptions, notamment aux différents baccalauréats en enseignement (Bonin, 2023). Parmi les étudiantes et étudiants admissibles, 71 % comptaient financer leurs études grâce à cette bourse. La grande majorité d’entre eux (75 %) auraient choisi d’entreprendre un baccalauréat en enseignement même sans celle-ci, mais 9 % s’y seraient plutôt

2 [La fréquentation de la maternelle 4 ou 5 ans est facultative, mais offerte à tous les enfants. En raison de la pénurie de personnel et du manque de locaux, le gouvernement a ralenti le rythme de création des classes de maternelle 4 ans en février 2023 et repoussé les objectifs qu’il s’était fixés à l’année 2029-2030 \(Québec, 2023a\).](#)

inscrits à temps partiel, 14 % ne se seraient pas inscrits à l'université et 1 % des répondantes et des répondants auraient choisi un autre programme. Il est cependant trop tôt pour connaître les effets à long terme de la bourse Perspective Québec sur les effectifs étudiants en enseignement ou sur la diplomation.

Pour leur part, les étudiantes et les étudiants de la maîtrise qualifiante ne sont pas admissibles à la bourse Perspective Québec. Depuis l'année 2022-2023, une bourse de persévérance leur est offerte, dont le financement est versé directement aux universités. Les critères d'attribution sont précisés dans les règles budgétaires de financement des universités pour 2022-2023 (Ministère de l'Enseignement supérieur, 2023). Les 60 crédits du programme de maîtrise qualifiante sont divisés en paliers de 15 crédits, et chaque palier franchi durant une année civile donne droit à un montant payé en un seul versement annuel. Une enveloppe de 3 millions de dollars est disponible de 2022-2023 à 2025-2026 pour ce programme. Le montant maximal par palier franchi est de 2500 \$ selon des informations obtenues du ministère de l'Enseignement supérieur (MES). Toutefois, comme il s'agit d'une enveloppe fermée, le montant du versement n'est pas garanti. Encore une fois, il est trop tôt pour savoir si les bourses octroyées pour la maîtrise qualifiante auront l'effet escompté, qui est de favoriser la persévérance et d'accroître la diplomation.

Ces programmes de bourse témoignent des efforts déployés par l'État pour augmenter les effectifs étudiants et, à long terme, combler le manque de personnel enseignant. Il serait également intéressant de déterminer si ces mesures influent sur la persévérance dans les études qualifiantes en enseignement. Une enquête auprès de 2915 étudiantes et étudiants en enseignement au Québec a montré que 48 % d'entre eux ont pensé abandonner leurs études à un moment de leur parcours (Lakhal et al., 2023).

2.1.1.2 Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants au baccalauréat en enseignement

L'OCDE (2018) note que, dans la plupart des pays membres, les personnes qui s'engagent dans des études en enseignement sont surtout des femmes et moins souvent des étudiantes et des étudiants avec un excellent dossier scolaire que dans d'autres professions. Les données sur les intentions de choisir cette voie à 15 ans laissent supposer qu'ils sont essentiellement issus de la majorité ethnoculturelle dans la plupart des pays membres de l'OCDE. Leur classe sociale d'origine varie toutefois grandement d'un pays à l'autre.

Le Québec suit aussi cette tendance à la féminisation de la profession enseignante. Une enquête réalisée auprès de 2912 étudiantes et étudiants en enseignement au Québec (Wentzel et al., 2023) a révélé une proportion de **80,5 % de femmes**. Parmi les répondantes et les répondants à cette enquête, 39,8 % se situent dans la tranche d'âge de 21 à 25 ans, ce qui laisse une importante proportion de personnes qui choisissent d'étudier l'enseignement relativement tard, du moins pas directement à la suite des études collégiales, puisque seulement 41,3 % présentent un parcours sans interruption. De plus, un peu moins d'un tiers, soit 29,7 %, sont parents. Ces chiffres montrent bien la diversité des parcours étudiants. L'origine ethnique des répondantes et des répondants n'est pas rapportée ni le niveau socioéconomique de leur famille, ce qui ne permet pas de comparer le Québec aux tendances mondiales sur ces points. Il serait particulièrement intéressant de connaître la diversité ethnoculturelle de cette population étudiante. Rappelons qu'il est avantageux pour la réussite éducative des élèves que le corps professoral reflète leur diversité, particulièrement pour les élèves issus des minorités, qui sont alors exposés à des modèles de réussite éducative et professionnelle qui leur ressemblent (OCDE, 2018).

Quant à la qualité des dossiers scolaires, elle varie grandement entre les personnes inscrites, les programmes et les établissements universitaires, comme le révèle l'examen des cotes de rendement (cotes R) obtenues à la fin des études collégiales par les étudiantes et les étudiants admis au baccalauréat en enseignement (voir l'encadré sur l'[interprétation de la cote R](#)). Il est vrai que la cote R de la dernière personne acceptée est faible dans plusieurs programmes d'enseignement. Sur les six universités qui ont accepté de répondre à nos questions sur les admissions pour l'année 2022-2023, plusieurs ont admis des étudiantes et des étudiants ayant des cotes R de 20 ou moins, la plus faible étant de 19,2. Toutefois, la plus faible cote R était de 29,537 parmi les dossiers acceptés dans un programme d'enseignement des mathématiques au secondaire, ce qui est élevé. Les données recueillies par le Conseil appuient l'enquête réalisée par le journaliste Francis Vailles en 2022. Selon son analyse, la cote R moyenne des programmes d'enseignement des mathématiques au secondaire était de 29,2 pour l'année 2021-2022 et de 27,9 en enseignement du français, ce qui montre que des étudiantes et des étudiants avec un rendement élevé s'intéressent à certains programmes d'enseignement. Par ailleurs, des universités, comme l'Université du Québec à Montréal (UQAM), accueillent davantage d'étudiantes et d'étudiants aux parcours atypiques, tandis que les universités anglophones privilégient l'excellence des dossiers scolaires, selon cette enquête journalistique (Vailles, 2022). Ces choix expliquent en partie la diversité des profils des étudiantes et des étudiants inscrits aux différents baccalauréats en enseignement.

Il y aurait donc lieu de mieux connaître les étudiantes et les étudiants qui se dirigent vers l'enseignement, afin de pouvoir prendre des mesures destinées à recruter de futures enseignantes et de futurs enseignants qui représentent davantage la diversité de la société dont ils sont issus.

La cote de rendement au collégial ou cote R

La cote R permet d'évaluer le rendement scolaire des étudiantes et des étudiants durant leurs études collégiales en tenant compte de la variabilité entre les cours et les groupes (MEQ, 2023). Elle sert à l'étude des dossiers d'admission par les universités, particulièrement pour les programmes dont l'admission est contingentée. Elle varie théoriquement entre 0 et 50, mais se trouve habituellement entre 15 et 35. Une cote R supérieure à 32 est considérée comme très supérieure à la moyenne, qui se trouve entre 20 et 25,9, et toute cote R inférieure à 20 est sous la moyenne (Collège de Maisonneuve, 2017).

Les programmes universitaires dont l'admission est la plus fortement contingentée exigent des cotes R très supérieures à la moyenne. Par exemple, [une cote R d'au moins 34,2](#) est requise pour obtenir une convocation à une entrevue pour le programme de médecine de l'Université McGill. Les programmes de baccalauréat en éducation n'exigent pas de cote R minimale, mais acceptent rarement des dossiers de candidature comportant une cote R inférieure à 20.

L'équité de la cote R a été contestée par la Fédération étudiante collégiale du Québec, qui allègue qu'elle favoriserait les groupes constitués d'étudiantes et d'étudiants forts et pénaliserait les groupes les plus faibles, mais le Bureau de la coopération universitaire (BCI) n'est pas de cet avis. Sur la base d'analyses d'experts, le BCI estime que la cote R demeure la mesure de rendement la plus équitable. Il ajoute qu'elle permet fortement de prédire l'obtention d'un diplôme universitaire (Bureau de coopération interuniversitaire, 2022).

2.2 L'enseignement comme seconde carrière

Une stratégie mise de l'avant par plusieurs États pour recruter davantage de personnel enseignant consiste à attirer vers la profession des personnes qui ont étudié dans un autre domaine et commencé leur vie professionnelle dans une autre carrière (Baeten et Meeus, 2016). Cette stratégie peut s'avérer particulièrement pertinente dans un cas où les inscriptions en formation initiale à l'enseignement ne suffisent pas pour combler les besoins de main-d'œuvre anticipés.

Au Québec, des milliers de personnes enseignent sans brevet pour pallier le manque de personnel dû à la pénurie et **elles représentent un bassin potentiel d'enseignantes et d'enseignants de seconde carrière**. La recherche sur le nombre, le rôle, les tâches et les intentions à long terme de ces personnes commence tout juste, mais donne déjà quelques indications.

2.2.1 Combien d'enseignantes et d'enseignants sans brevet sont employés dans les écoles du Québec?

Dans son plus récent rapport, le Vérificateur général du Québec (2023) indiquait, d'après l'analyse de données fournies par le MEQ, que 111 151 enseignantes et enseignants avaient travaillé dans le réseau public durant l'année scolaire 2020-2021. De ce nombre, 30 251 (27,2 %) n'avaient aucune qualification légale. Une minorité (3 778) d'entre eux bénéficiaient d'une tolérance d'engagement et les autres (26 743) enseignaient sans avoir reçu aucune autorisation de la part du MEQ, qui ignore également leurs compétences et leur scolarité. Des postes à temps plein étaient occupés par 626 enseignantes et enseignants sans brevet de même que 2 474 postes à temps partiel. De plus, 25 276 enseignantes et enseignants sans brevet ont offert des services de suppléance et 2 145 ont enseigné à la leçon.

Une autre analyse du nombre d'enseignantes et d'enseignants avec ou sans qualification légale montre un changement rapide dans les proportions respectives des uns et des autres entre les années scolaires 2013-2014 et 2018-2019 (Harnois et Sirois, 2022). Si le nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés est demeuré plutôt stable, le nombre de ceux ne possédant aucun brevet a presque doublé. Cette augmentation s'explique essentiellement par la hausse du nombre de personnes engagées pour de la suppléance ou de l'enseignement à la leçon, qui a plus que doublé.

Ces analyses montrent sans équivoque qu'environ le quart des personnes qui enseignent dans les écoles publiques du Québec contournent l'obligation de détenir un brevet d'enseignement ou une autre forme d'autorisation légale. La majorité des enseignantes et des enseignants sans brevet sont embauchés par les centres de services scolaires et les commissions scolaires sans intervention ou autorisation du MEQ. Si ce dernier refuse d'accorder une tolérance d'engagement à une personne, l'usage courant est d'engager tout de même celle-ci pour un enseignement à la leçon (Harnois et Sirois, 2022). Le MEQ dispose donc, à l'heure actuelle, d'un portrait très incomplet de la main-d'œuvre enseignante. Notons pourtant que, sans l'apport des enseignantes et des enseignants sans brevet, plusieurs écoles subiraient des ruptures de services. Il n'est donc pas question de se passer de ces personnes.

2.2.2 Quel est le profil des enseignantes et des enseignants sans brevet?

Selon les données du MEQ analysées par le Vérificateur général du Québec (2023), les trois quarts des personnes bénéficiant d'une tolérance d'engagement avaient terminé un baccalauréat ou une maîtrise. Les exigences à remplir pour obtenir une tolérance d'engagement stipulent que la personne visée doit

avoir terminé ses études secondaires et entrepris des études supérieures pertinentes (Harnois et Sirois, 2022). Le MEQ ne dispose toutefois pas de telles données en ce qui concerne les personnes engagées pour de la suppléance occasionnelle ou un enseignement à la leçon, pour lesquelles aucune exigence particulière de formation n'est formulée. Des étudiantes en enseignement ont mentionné au personnel du Conseil qu'elles avaient été sollicitées pour faire de la suppléance dès leur première session universitaire, bien avant de pouvoir obtenir une autorisation temporaire d'enseigner, un phénomène confirmé par des organisations syndicales (Mukamurera, Sirois et Wentzel, 2023). Il semble donc qu'une proportion des enseignantes et des enseignants sans brevet ni tolérance d'engagement soient déjà en formation. Les conséquences sur la poursuite de leur formation restent inconnues pour le moment.

Les groupes de discussion menés par le Conseil avec des enseignantes et des enseignants sans brevet ont révélé une pluralité de parcours chez ces personnes : parcours d'études atypiques, remise en question de la carrière poursuivie jusqu'alors, découverte fortuite d'une passion pour le travail avec les enfants et les jeunes, formation à l'enseignement suivie à l'étranger et reconnue, mais qualifiant la personne pour l'enseignement d'une langue rarement parlée au Québec, retour à un désir d'enseigner qui avait été mis de côté, recherche d'une vie professionnelle plus enrichissante.

2.2.3 Quelles sont les tâches des enseignantes et des enseignants sans brevet?

Un questionnaire auquel 203 enseignantes et enseignants sans brevet ont répondu a permis à Harnois et à Sirois (2022) de confirmer que **plusieurs d'entre eux ont enseigné et évalué les matières à sanction**, bien que les données rapportées ne permettent pas de distinguer les enseignantes et les enseignants bénéficiant d'une tolérance d'engagement des autres (Harnois, 2021). La majorité d'entre eux ont déclaré enseigner plus de 100 jours par année. Pour sa part, le Vérificateur général du Québec (2023) estime que 8,3 % du total des jours d'enseignement sont assurés par des enseignantes et des enseignants sans brevet.

Les propos recueillis dans les groupes de discussion vont dans le même sens. Sans brevet ni tolérance d'engagement, il est possible d'enseigner les matières de base au primaire, parfois à temps plein. Ces groupes ne comprenaient malheureusement pas d'enseignantes ou d'enseignants au secondaire. Les personnes bénéficiant d'une tolérance d'engagement au secondaire enseignent également les matières de base, y compris les matières à sanction, selon les recherches sur le sujet (Harnois, 2021), mais rien ne permet d'affirmer qu'elles disposent toutes d'une formation adéquate en évaluation. Toutefois, parmi les participantes et les participants aux groupes de discussion organisés par le Conseil, plusieurs estimaient qu'ils connaissaient mieux la matière à enseigner, par exemple les sciences, qu'une enseignante qualifiée ou qu'un enseignant qualifié pour une autre matière comme le français, à qui on demande d'enseigner les sciences en raison d'un manque de personnel.

Les tâches qu'accomplissent les enseignantes et les enseignants sans brevet sont donc peu connues, encore moins leur portée et leur effet potentiel sur l'apprentissage des élèves et l'obtention du diplôme d'études secondaires. À ce sujet, plusieurs membres de la CES estiment que les enseignantes et les enseignants sans brevet parmi leurs collègues ne maîtrisent pas les notions d'évaluation formative et sommative. **Elles et ils ont du mal à accumuler des traces de jugement professionnel pour évaluer les compétences des élèves, ce qui complique la composition du bulletin pour l'équipe-école.** Confirmant que certains d'entre eux sont impliqués dans l'évaluation certificative au secondaire, un membre de cette commission considère que celle-ci cause beaucoup de détresse chez les enseignantes et les enseignants sans brevet, selon son expérience. Ces derniers craignent de rencontrer la direction

pour expliquer les échecs de leurs élèves, ne possédant pas toujours le vocabulaire nécessaire, et iraient parfois jusqu'à changer les résultats pour éviter de fournir des explications. Il serait nécessaire de savoir si le témoignage des membres de la CES reflète la réalité globale de l'évaluation au secondaire lorsqu'elle est accomplie par des enseignantes et des enseignants sans brevet. Des données fiables sur les tâches réalisées par ces derniers seraient donc cruciales pour mieux en comprendre l'impact et assurer la formation et l'encadrement nécessaires à celles et à ceux qui en ont besoin.

2.2.4 Les enseignantes et les enseignants sans brevet souhaitent-ils obtenir une qualification?

Les répondantes et les répondants à l'étude de Harnois et de Sirois (2022) ont déclaré massivement vouloir continuer à enseigner (99 %) et **84 % ont dit souhaiter suivre une formation qualifiante**. Pour ce qui est de combler la pénurie de personnel en attirant des personnes vers une seconde carrière en enseignement, le résultat est encourageant. Les groupes de discussion menés par le Conseil suggèrent toutefois quelques nuances quant à ce désir de qualification qu'on ne peut généraliser, mais qu'il faudrait analyser plus systématiquement.

Ainsi, les participantes et les participants aux groupes de discussion formés d'enseignantes et d'enseignants sans brevet bénéficiant ou non d'une tolérance d'engagement ont tous exprimé leur amour de l'enseignement et leur désir de continuer dans cette voie. La plupart avaient déjà suivi quelques formations non qualifiantes ou étaient inscrits au baccalauréat. Cependant, **leur désir de formation reflétait surtout leur besoin de stabiliser et d'améliorer leur situation d'emploi et moins fréquemment celui d'approfondir leurs compétences professionnelles**. Toutes et tous ont relevé la difficulté à se former tout en travaillant et en s'occupant de leur famille. L'impossibilité de faire valoir leur expérience dans les formations accessibles et l'impression de ne pas apprendre ce dont ils auraient besoin créent de la frustration chez eux. Paradoxalement, **la formation théorique, jugée « déconnectée » par certains, semble les amener à valoriser encore davantage l'apprentissage informel sur le terrain**. La professionnalisation n'est pas ressortie comme un objectif poursuivi lors des discussions. Ces enseignantes et enseignants estiment être généralement bien accueillis et soutenus par leurs collègues qualifiés et valorisent l'apprentissage réalisé à leur contact. L'aide d'une mentore ou d'un mentor est particulièrement appréciée. Leur idéal serait donc une formation en milieu de travail. Même si plusieurs veulent suivre un programme qualifiant, beaucoup prévoient, comme l'exprime un enseignant bénéficiant d'une tolérance d'engagement, « faire le minimum possible pour passer les cours » et, comme des collègues, vouloir simplement cesser de se sentir jugés en raison de leur absence de qualification légale.

Par ailleurs, certains ont renoncé à suivre une formation qualifiante parce que les obstacles leur paraissent insurmontables, surtout pour l'enseignement au primaire. Les baccalauréats en enseignement sont conçus pour être suivis en présence et à temps plein dans la presque totalité des cas. Le degré de proximité des universités et la nécessité de disposer d'heures libres le jour s'ajoutent à la difficile conciliation travail-famille-études. Une maîtrise qualifiante à distance existe pour les titulaires d'un baccalauréat, mais les places sont limitées. Une participante a renoncé à suivre une formation parce qu'elle habite trop loin d'une université et s'occupe de ses trois jeunes enfants. Une autre, bien qu'elle adore enseigner, s'est résignée à étudier à distance dans un autre domaine.

Alors, jusqu'à quel point les enseignantes et les enseignants sans brevet représentent-ils un bassin de candidates et de candidats à l'enseignement comme seconde carrière? Les données sur le sujet actuellement disponibles laissent supposer qu'une importante proportion d'entre eux souhaitent poursuivre

leur carrière dans le domaine de l'enseignement. Toutefois, commencer à enseigner directement sur le terrain sans accompagnement concurrent semble peu propice au développement d'un intérêt pour une formation théorique de haute qualité, garante de la professionnalisation de l'enseignement. **Il est également possible que les formations disponibles ne conviennent pas à des adultes qui ont déjà une formation, même dans un autre domaine, et une expérience d'enseignement parfois considérable.** Enfin, l'accès à une formation qualifiante n'est pas garanti, particulièrement pour les parents de jeunes enfants et les personnes habitant loin des établissements universitaires, surtout dans le cas où le seul programme qualifiant auquel elles et ils peuvent s'inscrire en raison de leur formation antérieure est le baccalauréat en enseignement. Plusieurs participantes et participants aux groupes de discussion ont fait part au Conseil de situations difficiles à accepter comme **l'obligation de faire des stages non rémunérés, alors qu'ils enseignent pour gagner leur vie**, ayant aussi conscience de la contrainte à laquelle fait face l'école, qui doit alors remplacer le personnel suppléant par d'autre personnel suppléant. L'absence de considération de l'expérience acquise, manifestée, par exemple, par le stage d'observation imposé à des personnes qui cumulent des années d'enseignement, a été qualifiée par certains d'« humiliante ».

2.2.5 Pouvons-nous estimer les ressources nécessaires pour former des enseignantes et des enseignants de seconde carrière?

Les données requises pour estimer combien d'enseignantes et d'enseignants doivent être formés pour combler les besoins de main-d'œuvre présents et à venir ne sont actuellement pas disponibles parce qu'elles sont disséminées dans les centres de services scolaires et les commissions scolaires (Vérificateur général du Québec, 2023), bien que le MEQ ait révélé sa volonté de centraliser ces données. De plus, le Ministère ne dispose actuellement d'aucun renseignement sur la formation suivie et les tâches accomplies par la majorité des enseignantes et des enseignants sans brevet, puisqu'il n'est pas impliqué dans leur embauche. La recherche existante semble montrer que ces enseignantes et enseignants sont nombreux à souhaiter obtenir une qualification pour faire une seconde carrière dans la profession. Le MEQ, qui a manifesté sa volonté de centraliser les données nécessaires à la gestion du réseau de l'éducation, aurait intérêt à se pencher sur ce groupe de travailleuses et de travailleurs de l'éducation pour **déterminer le type de formation universitaire dont ils ont besoin et le nombre de places à prévoir dans des programmes universitaires adaptés à ces besoins**, de manière à conserver dans le milieu les talents qui ont commencé à se développer, parfois depuis de nombreuses années. **Ainsi, les données dont le MEQ a besoin concernant les enseignantes et les enseignants sans brevet ne sont pas seulement quantitatives.** Des données qualitatives sur leur formation initiale, les autres formations suivies, les expériences de travail et les intentions de qualification sont nécessaires pour en venir à intégrer officiellement ces personnes à la profession enseignante tout en respectant les recommandations suivantes du Vérificateur général du Québec (2023, p. 90) :

1. « Disposer d'une information complète et fiable sur les besoins en enseignants qualifiés des centres de services scolaires ainsi que sur les enjeux liés à la pénurie.
2. Encadrer adéquatement le suivi de la qualité de l'enseignement et l'accompagnement des enseignants.
3. Mettre en œuvre, de concert avec l'ensemble des acteurs concernés, un plan d'action complet et cohérent pour faire face à la pénurie d'enseignants qualifiés. »

Dans la mesure où les inscriptions en formation initiale à l'enseignement ne suffisent pas à combler le manque de personnel présent et à faire face à la vague de départs à la retraite qui s'intensifiera d'ici 2030 (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023), le MEQ et le réseau universitaire pourraient choisir

d'encourager les reconversions de carrière à l'enseignement avec une offre de formation de qualité, mais destinée à des apprenantes et des apprenants adultes. Le bassin de candidatures le plus évident est constitué par les enseignantes et les enseignants sans brevet déjà en poste. La principale difficulté est alors de déterminer quelle formation est la plus adéquate pour qualifier des adultes qui ont déjà de l'expérience, mais manquent d'assises théoriques pour pratiquer leur nouvelle profession de manière réflexive et offrir la meilleure qualité d'enseignement. Autrement, des milliers de personnes devront continuer à enseigner sans la formation requise dans les écoles du Québec pour éviter une rupture de service complète.

Prévoir les besoins de main-d'œuvre enseignante : le cas de la Suisse

L'Office fédéral de la statistique de Suisse publie, tous les quatre ans, un rapport intitulé *L'éducation en Suisse*, contenant une série de statistiques permettant de déterminer un risque ou un état de pénurie de personnel enseignant ainsi que de prévoir des scénarios à long terme (Wentzel, 2022). Ces statistiques incluent un indicateur du vieillissement du personnel enseignant de même que des flux, c'est-à-dire des entrées et des sorties du corps enseignant, ainsi que du déséquilibre entre ces flux. Dans la mesure où les départs ne sont pas tous définitifs, l'Office fédéral de la statistique suit les trajectoires individuelles des membres du personnel et a développé un « indicateur de maintien en emploi » pour tenir compte des départs temporaires.

Ayant ainsi anticipé un risque de pénurie et noté un déséquilibre des flux dans certains cantons, le gouvernement suisse a entrepris une révision de la réglementation sur la reconnaissance des diplômes d'enseignement. Au cœur de cette révision se trouve **l'implantation d'un programme officiel de reconversion à l'enseignement** pour soutenir les personnes de plus de 30 ans souhaitant se tourner vers ce domaine après avoir exercé une autre profession. Cette formation, qui sera décrite en détail au [chapitre 5](#), est un programme distinct de la formation initiale destinée aux étudiantes et aux étudiants qui entreprennent un premier parcours universitaire.

2.3 Les motivations du choix de l'enseignement comme domaine d'études et future carrière

Trois grandes catégories de facteurs de motivation qui influent sur le choix de l'enseignement comme carrière ont été identifiées dans les études internationales sur cette question qui a fait l'objet d'une revue systématique (Heinz, 2015). Les **motivations intrinsèques** incluent le plaisir ressenti dans l'accomplissement du travail d'enseignement, la satisfaction au travail, la créativité et l'intérêt pour la matière enseignée. Les **motivations altruistes** font référence au choix de l'enseignement comme un travail important qui bénéficie aux enfants et aux jeunes, un service qui contribue au bon fonctionnement de la société. Dès les années 1930, on notait que les motivations altruistes étaient le plus souvent rapportées par des femmes (Valentine, 1934, cité dans Heinz, 2015), alors que les personnes issues des minorités mentionnant ces motivations mettaient l'accent sur l'amélioration de la société à travers l'éducation. Les **motivations extrinsèques** décrivent les aspects avantageux de la carrière enseignante dans un contexte socioculturel donné, par exemple la sécurité d'emploi, l'horaire, le statut social lié à la profession et le salaire. Les études internationales recensées par Heinz montrent que les motivations extrinsèques

sont le plus souvent rapportées dans les pays où les indices de développement sont moyens ou faibles. Dans de tels contextes économiques, l'enseignement peut représenter une chance d'obtenir un emploi ou une sécurité d'emploi rare dans d'autres secteurs, un bon salaire ou une occasion d'ascension sociale. Les motivations intrinsèques et altruistes sont le plus fréquemment observées dans les pays développés, mais les trois types de motivations sont présents à travers le monde.

Heinz (2015) note aussi trois catégories de facteurs de motivation moins fréquemment étudiés: la **perception de sa propre capacité à enseigner**, les **expériences d'apprentissage et d'enseignement** de même que **l'influence des membres de la famille** et des **facteurs socioculturels**. Ainsi, des étudiantes et des étudiants en enseignement peuvent évaluer la correspondance de leurs talents et de leurs habiletés avec ce qu'ils perçoivent comme les caractéristiques des bonnes enseignantes et des bons enseignants. Concernant les expériences vécues, plusieurs études recensées par Heinz ont conclu que des expériences scolaires positives amènent certains jeunes à vouloir faire partie de l'institution scolaire à leur tour. Des études réalisées à travers le monde dans des contextes culturels divers montrent également que le fait d'avoir un proche qui enseigne dispose favorablement les jeunes à l'égard de la profession, ce qui influe sur leur choix de carrière. Enfin, le contexte socioculturel peut exercer une fonction importante. Dans certains contextes sociaux où les rôles dévolus aux hommes et aux femmes, par exemple, demeurent relativement rigides, l'enseignement peut être perçu comme le meilleur choix professionnel pour les femmes.

2.3.1 Les motivations rapportées par les étudiantes et les étudiants en enseignement au Québec

Sans surprise, une enquête récente montre que les motivations des étudiantes et des étudiants en enseignement au Québec s'inscrivent dans la tendance globale des pays développés (Wentzel et al., 2023). La très vaste majorité d'entre eux s'identifient à des motivations altruistes comme le désir de transmettre ses connaissances ou ses valeurs, d'aider les enfants à devenir de bonnes citoyennes et de bons citoyens ou encore de travailler avec des jeunes. Seulement la moitié environ des répondantes et des répondants mettent de l'avant les conditions favorables d'accès à un emploi et les perspectives de carrière. Ils manifestent également des motivations intrinsèques telles que l'enthousiasme à l'idée de commencer une carrière en enseignement, bien que la charge de travail en début de carrière suscite des craintes.

Des résultats similaires ont été obtenus dans une étude limitée à 54 nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants (Tardif et Borges, 2020). Les motivations le plus fréquemment identifiées sont le désir de travailler avec les enfants, des expériences antérieures avec des enfants et des jeunes, le fait d'avoir des proches qui enseignent ou le souhait de pratiquer l'enseignement depuis l'école primaire ou secondaire. Les femmes étaient plus nombreuses à citer en priorité des motifs altruistes. Encore une fois, ces résultats placent le Québec dans la lignée des autres pays occidentaux.

Les études collégiales peuvent-elles éveiller ou consolider un intérêt pour l'enseignement?

Quatre établissements collégiaux offrent un programme de sciences humaines avec un profil d'éducation: deux francophones, le Collège de Bois-de-Boulogne et le Cégep Limoilou, et deux anglophones, le Collège Champlain à Saint-Lambert et le Collège Dawson. Leurs motivations sont variées, certains souhaitant diversifier leur offre et la distinguer de celle des autres collèges, d'autres ayant pour but de faire la promotion de la profession enseignante. Aucun de ces collèges

n'a de département de pédagogie, donc l'éducation est abordée par l'intermédiaire d'autres disciplines comme la sociologie, l'anthropologie ou la psychologie. Des stages en milieu scolaire font également partie des programmes.

Seul le Collège de Bois-de-Boulogne a négocié une entente formelle pour faciliter l'admission aux baccalauréats en enseignement de l'Université de Montréal des étudiantes et des étudiants qui réussissent leur programme collégial avec un profil d'éducation. Le Cégep Limoilou prend part à des discussions informelles avec l'Université Laval pour mieux préparer ses étudiantes et étudiants à y poursuivre leurs études en enseignement.

Selon les représentantes et les représentants de certains de ces établissements, le nombre d'élèves du secondaire intéressés par les programmes de sciences humaines ayant un profil d'éducation est trop faible pour que la création de programmes similaires dans d'autres collèges soit justifiée pour le moment. La grande majorité des jeunes hommes ne s'y intéressent pas et le manque de valorisation de la profession enseignante nuit au recrutement. **Les profils d'éducation semblent donc aider à cristalliser l'intérêt pour l'enseignement, déjà présent chez une minorité de jeunes, mais contribuent peu à créer de l'engouement pour ce domaine.** Une exception à la règle se trouve au Collège Champlain à Saint-Lambert, où la proportion d'hommes dans le profil d'éducation est plus grande que dans les autres établissements. Certains d'entre eux se laissent convaincre de joindre ce profil lors des journées portes ouvertes. Ce collège est le seul à offrir des **activités qui touchent la recherche en éducation** en faisant participer les étudiantes et les étudiants à un congrès, ce qui pourrait constituer une piste pour expliquer l'intérêt marqué des jeunes hommes. L'enseignement y est également présenté comme une profession impliquant de la relation d'aide et bien adaptée aux personnes qui ne souhaitent pas travailler dans le milieu de la santé.

Les étudiantes et les étudiants qui poursuivent leurs études dans les programmes avec un profil d'éducation jusqu'au diplôme semblent motivés et performants. La majorité d'entre eux s'inscrivent par la suite à un programme universitaire en enseignement. **Les activités pratiques d'enseignement et de recherche semblent cruciales pour maintenir et confirmer leur intérêt pour l'éducation.** Dans certains cas, ces activités leur évitent de s'engager dans une trajectoire universitaire qui ne leur conviendrait pas. Les ententes formelles et informelles avec les universités semblent bénéfiques, lorsqu'elles existent, car elles favorisent une harmonisation du parcours aux études supérieures.

À ce titre, une initiative prise par le Cégep Limoilou pour **accompagner les étudiantes et les étudiants du profil d'éducation dans l'amélioration de leur français** s'avère d'un grand intérêt. Le parcours enrichi en français a été instauré à la suite de discussions avec l'Université Laval. Les étudiantes et les étudiants du profil d'éducation passent des tests d'aptitudes à la première session pour recevoir des services de remédiation adaptés à leurs besoins. Ce profil comprend un cours de français supplémentaire qui leur permet ensuite d'agir comme bénévoles au centre d'aide en français. À la quatrième session, ils peuvent y exercer un travail rémunéré. En fin de parcours, les étudiantes et les étudiants sont préparés à passer le test de français requis pour l'admission à certains programmes universitaires d'enseignement, dont celui de l'Université Laval. Le résultat de l'épreuve uniforme de français à la fin des études collégiales s'en trouve aussi amélioré. Il y aurait peut-être lieu de s'inspirer de cette initiative.

2.3.2 Les motivations des enseignantes et des enseignants de seconde carrière

Une recension des écrits internationaux sur la formation des enseignantes et des enseignants de seconde carrière montre que leurs motivations pour une réorientation vers l'enseignement sont diverses, recouvrant toute la gamme des motivations intrinsèques, altruistes et extrinsèques (Baeten et Meeus, 2016). Elles et ils choisissent notamment l'enseignement pour offrir une contribution riche à la société et aider les jeunes, tout en espérant un travail plus stimulant, interactif et créatif que leur carrière précédente. Leurs motivations extrinsèques se distinguent davantage de celles des personnes pour qui l'enseignement est un premier choix de carrière : le statut lié à la profession et le salaire importent moins, plusieurs quittant même des professions plus prestigieuses et mieux rémunérées (Heinz, 2015; Morales-Perlaza et Keller-Schneider, 2023). La sécurité d'emploi et un horaire qui facilite la conciliation travail-famille sont davantage recherchés dans les secondes carrières. Certains reviennent à une profession qui les a toujours intéressés après en avoir initialement choisi une autre pour des raisons diverses (Baeten et Meeus, 2016). Par exemple, une participante et un participant aux groupes de discussion ont relaté avoir souhaité s'inscrire en enseignement après leurs études collégiales, mais en avoir été découragés par leur entourage en raison de leurs bonnes notes, qui leur ouvraient les portes de professions prestigieuses. Enfin, des raisons pragmatiques liées à la carrière précédente, comme un marché d'emploi défavorable ou un accident de travail, sont également citées (Morales-Perlaza et Keller-Schneider, 2023).

Les participantes et les participants aux groupes de discussion organisés par le Conseil avaient pour la plupart choisi l'enseignement après avoir étudié ou fait carrière dans un autre domaine. Toute la gamme des motivations intrinsèques, altruistes et extrinsèques a été évoquée. Plusieurs ont insisté sur l'importance de leur passion pour l'enfance et le travail avec les enfants, découverte parfois tardivement. Certains ont tout de même avoué trouver les conditions de travail difficiles et ne savent pas si leur motivation et leur amour pour l'enseignement seront suffisants pour continuer dans ce domaine à long terme. Le salaire est également critiqué par plusieurs.

Mieux connaître les motivations du choix d'une seconde carrière permettrait de bien comprendre ce groupe particulier d'enseignantes et d'enseignants. Un corpus important de recherche existe à l'échelle internationale sur les motivations des enseignantes et des enseignants, mais les différences notées à cet égard entre les personnes qui choisissent initialement l'enseignement et celles qui s'y reconvertissent sont rarement explorées (Baeten et Meeus, 2016).

2.4 Devrait-on sélectionner les candidatures pour les programmes d'enseignement?

Les candidates et les candidats à l'enseignement ont leurs raisons et leurs motivations pour choisir ce programme universitaire. Les établissements universitaires, pour leur part, devraient-ils aussi avoir des raisons et des motivations pour accepter des candidatures? Clarifier les profils recherchés et mieux cerner les intentions des candidates et des candidats pourrait comporter des avantages.

Les chiffres et les statistiques mentionnés dans ce chapitre montrent que le nombre d'inscriptions dans les facultés d'éducation n'est pas suffisant pour combler la pénurie de personnel enseignant, surtout dans le contexte d'une vague de départs à la retraite imminente. Si le nombre important d'enseignantes

et d'enseignants sans brevet laisse espérer que de secondes carrières en enseignement pourraient aider à combler le manque de main-d'œuvre, il n'est pas possible de connaître, parmi ces personnes, le nombre réel de celles qui vont obtenir une qualification. La pénurie de personnel enseignant durera donc encore plusieurs années.

Dans un tel contexte, il peut sembler absurde de discuter de la sélection des étudiantes et des étudiants en enseignement. Il est vrai qu'en dehors de critères minimaux à satisfaire pour l'admission à l'université, seuls les pays où l'enseignement est une formation prisée se permettent de sélectionner les candidatures les plus fortes (OCDE, 2018). Il ne s'agit toutefois pas de la seule raison de vouloir établir un processus de sélection.

Trois raisons peuvent expliquer la sélection de candidatures dans un contexte de travail ou de formation (Klassen et Kim, 2019) : 1) éliminer les candidatures excédentaires; 2) filtrer les personnes qui ne correspondent pas au profil recherché; 3) générer des profils de forces et de faiblesses dans une perspective de développement professionnel des individus concernés. Les États où la formation à l'enseignement présente un surplus de candidatures, comme Singapour ou la Finlande, ont tendance à développer des processus de sélection rigoureux pour ne conserver que les meilleures. Ces deux États, souvent cités comme exemples pour l'excellence de leur formation à l'enseignement, sélectionnent une minorité de candidatures en se fondant sur le dossier scolaire, les activités parascolaires et les contributions à la communauté, passent des entrevues, etc. (Homsy, Lussier et Savard, 2019). En dehors des endroits où une restriction des candidatures acceptées s'impose en raison du nombre limité de places disponibles, **le processus de sélection vise à choisir des personnes susceptibles de terminer le programme de formation et de devenir des candidates et des candidats en mesure de prodiguer un enseignement de la meilleure qualité.**

Quelques prédicteurs fiables de la réussite universitaire peuvent raisonnablement être identifiés, notamment la cote R au Québec (Bureau de coopération interuniversitaire, 2022). Prédire la future qualité de l'enseignement est beaucoup plus complexe, puisque celle-ci est difficile à définir et, conséquemment, à mesurer (Kennedy, 2010). Dans la perspective du recrutement des candidates et des candidats aux programmes de formation, la qualité correspond aux **notes obtenues aux ordres d'enseignement précédents** ou dans la recherche de **qualités personnelles**. Du point de vue de la recherche, la qualité est souvent assimilée au fait de **détenir les diplômes et les brevets** requis pour l'enseignement. La qualité peut aussi faire référence directement aux **pratiques utilisées en classe après la formation**, qu'il est difficile et coûteux d'observer et d'évaluer dans un contexte de recherche. Cette qualité peut également se mesurer indirectement par l'**amélioration des résultats des élèves**. Par exemple, aux États-Unis, des politiques mises en place pour rehausser la qualité du système scolaire ont mené au développement d'outils d'évaluation du personnel enseignant reposant en partie sur les résultats des élèves. Elles visent à quantifier la « valeur ajoutée » de l'enseignante ou de l'enseignant, une **pratique controversée**, notamment parce que la réussite scolaire dépend d'une multitude de facteurs et en raison de l'imprécision des scores de valeur ajoutée obtenus (Ballou et Springer, 2015; Darling-Hammond, 2015; Goldhaber, 2019). Enfin, toujours selon Kennedy (2010), certains voudront toujours évaluer la qualité d'une enseignante ou d'un enseignant selon ses **croyances** et ses **valeurs**. Notons également que, d'après la recherche quantitative menée à grande échelle, le **nombre d'années d'expérience** est un indicateur de la qualité des services offerts par l'enseignante ou l'enseignant (voir, par exemple, Organisation de coopération et de développement économiques, 2018).

Un processus de sélection à l'entrée dans la formation à l'enseignement devrait donc, idéalement, servir à choisir les personnes susceptibles de réussir le programme, mais aussi de devenir des enseignantes et des enseignants « de qualité ». Cependant, contrairement à d'autres professions, en ce qui concerne l'enseignement, la recherche portant sur l'association entre les critères de sélection et les indicateurs de qualité des services se fait rare. Une méta-analyse récente (Klassen et Kim, 2019) a permis de recenser neuf études portant sur des prédicteurs scolaires (notes précédentes, tests d'aptitudes) et non scolaires (lettres de recommandation, entrevues, essais, activités et instruments de mesure visant à évaluer les aptitudes en matière de communication, l'entregent, la motivation, l'expérience, la résolution de problèmes, etc.). Dans cette méta-analyse, les mesures de la qualité de l'enseignement incluaient différentes dimensions des pratiques et des aptitudes autoévaluées ou évaluées par des mentores et des mentors ou encore les résultats obtenus en fin de formation. **La conclusion globale est qu'il existe de faibles associations entre les prédicteurs initiaux et les compétences ou connaissances mesurées plus tard.**

Les auteurs de cette méta-analyse estiment également qu'il serait possible de développer des critères de sélection pertinents en s'inspirant du travail réalisé en ce sens dans les disciplines du secteur de la santé, en élaborant et en testant des outils de sélection qui permettraient d'évaluer des caractéristiques scolaires et non scolaires, en améliorant les mesures de la qualité de l'enseignement et en tenant compte des rapports coûts-avantages d'une sélection. Ils notent toutefois les **risques de biais inhérents à un processus de sélection**, qui peuvent avoir un effet négatif sur la sélection de candidatures issues de groupes minoritaires. De plus, il est réducteur de vouloir isoler la qualité de l'enseignante ou de l'enseignant des caractéristiques du milieu, surtout quand cette « qualité » est mesurée indirectement par les notes des élèves (Ballou et Springer, 2015; Darling-Hammond, 2015). **Toute proposition de sélection devrait éviter de présenter la formation initiale à l'enseignement comme le fondement des difficultés du système éducatif, comme s'il suffisait de trouver les « bonnes » personnes et de leur donner la « bonne » formation**, sans qu'il soit nécessaire d'améliorer aussi les autres caractéristiques du milieu scolaire.

Sélectionner des candidatures dans l'objectif d'identifier les personnes susceptibles d'offrir le meilleur enseignement dans leur future carrière semble en somme difficile aujourd'hui, faute de critères de sélection soutenus par la recherche comme pour les formations du domaine de la santé. Les risques d'introduire des biais et de faire porter au futur personnel enseignant le poids des difficultés du système scolaire sont grands. Il est toutefois envisageable de tenter de déterminer quelles candidates et quels candidats à la formation à l'enseignement sont susceptibles de terminer celle-ci avec succès.

2.4.1 La sélection dans les programmes universitaires d'enseignement au Québec

Les critères de sélection dans les programmes qualifiants de formation à l'enseignement varient de « minimaux » (cote R) à « exigeants » (entrevues de sélection, essais), selon les établissements et les programmes.

2.4.1.1 Le baccalauréat en enseignement

Dans les universités francophones, une cote R acceptable représente le principal critère de sélection pour l'acceptation dans un programme de baccalauréat en enseignement. Une épreuve de français peut être exigée, mais un échec signifie que l'étudiante ou l'étudiant devra suivre un cours de mise à niveau et non que son admission est refusée. Quelques variantes existent : l'Université du Québec à Chicoutimi

(UQAC), par exemple, peut accepter une candidature sur la base d'une préparation suffisante, ce qui exige un dossier incluant une lettre d'intention, des lettres de recommandation et une description des expériences pertinentes en plus d'une entrevue.

Du côté anglophone, l'Université McGill et l'Université Concordia ont davantage d'exigences d'admission pour les programmes d'enseignement. L'Université McGill demande la passation du test de jugement situationnel CASPer®, qui permet d'évaluer des aptitudes personnelles autres que cognitives ou scolaires. L'Université Concordia impose, pour sa part, des entrevues de groupe et un essai. Selon les représentantes et les représentants du Département d'éducation de cette université qui ont été rencontrés par le CREBE, ce processus sert à assurer une cohésion dans la cohorte. Les personnes consultées sont convaincues que cette sélection contribue à maintenir un taux de diplomation très élevé (environ 90 %) qui se distingue des taux globaux d'inscription et de diplomation de l'ensemble des facultés et des départements d'éducation de la province. Les représentantes et les représentants de l'Université Concordia admettent volontiers que ce type de sélection est plus facile à appliquer dans un petit département comme le leur et ne peuvent se prononcer sur son utilisation dans le contexte des autres universités.

Notons toutefois que de nombreuses universités canadiennes, y compris les grandes, appliquent un processus de sélection. Par exemple, les universités de la Colombie-Britannique exigent des lettres de recommandation et la preuve d'un nombre d'heures minimal d'expérience pertinente de travail avec les jeunes pour l'admission aux programmes de formation à l'enseignement, en sus des critères scolaires. Il n'est donc pas impossible de sélectionner des candidatures, même dans des programmes populaires.

2.4.1.2 La maîtrise qualifiante

S'agissant d'un programme de deuxième cycle, l'admission à la maîtrise qualifiante pour l'enseignement secondaire exige un diplôme de premier cycle avec un minimum de crédits dans la discipline d'enseignement choisie, en plus de tenir compte de critères fondés sur la qualité du dossier scolaire des candidates et des candidats. La majorité des universités québécoises offrent des programmes de maîtrise qualifiante en enseignement secondaire et aucune difficulté d'accès en raison d'un manque de places n'a été rapportée au Conseil.

La situation est différente pour les programmes de maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire. À l'heure actuelle, deux universités seulement offrent de tels programmes, soit l'Université de Montréal et l'Université TÉLUQ. Toutes deux exigent un baccalauréat dans une discipline pertinente, bien que les critères permettant de juger de cette pertinence demandent encore à être clarifiés. Si les deux programmes s'affichent comme des voies qualifiantes pour les enseignantes et les enseignants sans brevet au préscolaire et au primaire, le programme de l'Université TÉLUQ leur est strictement réservé, puisqu'il exige la preuve d'un contrat de travail à l'admission.

Contrairement aux autres formations à l'enseignement, des candidatures doivent être refusées dans ces programmes faute d'un nombre de places suffisant pour répondre à la demande. Selon une communication de la doyenne en poste à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal lors de l'instauration de la maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire, 930 demandes ont été reçues pour 225 places offertes à l'ouverture du programme. Des critères de sélection autres que ceux qui avaient été annoncés aux candidates et aux candidats ont donc forcément été appliqués.

Selon les informations fournies, le taux d'attrition a été élevé à la deuxième session. **Le développement de critères de sélection explicites visant à retenir les personnes les plus susceptibles de poursuivre le programme jusqu'à la fin pourrait donc être indiqué.**

Quels préalables pour un programme qualifiant postbaccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire?

Un désavantage mentionné pour les programmes de maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire concerne la définition d'une formation préalable adéquate. À titre de comparaison, mentionnons que des programmes postbaccalauréat en éducation sont offerts dans de nombreuses universités des autres provinces du Canada. Ils consistent généralement en des programmes de 60 crédits de premier cycle à suivre après un premier baccalauréat de 90 ou de 120 crédits. Par exemple, l'Université de Colombie-Britannique offre un [baccalauréat de 60 crédits en éducation primaire](#). Au lieu de demander un baccalauréat préalable dans une discipline, elle exige que les candidates et les candidats aient accumulé un nombre donné de crédits universitaires en langue, en mathématiques, en sciences, en histoire ou en géographie du Canada, en études autochtones et en études canadiennes. Cela leur assure une formation de base pour l'enseignement de ces disciplines au primaire.

2.4.2 Sélectionner ou accompagner

Le Conseil a recommandé aux établissements universitaires offrant un programme de maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire «d'examiner les conditions d'admission aux programmes de [maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire] afin d'établir des profils d'entrée qui seraient en adéquation avec les orientations relatives aux compétences professionnelles de la profession enseignante et prévoir des moyens pour combler la formation disciplinaire manquante, le cas échéant» (Conseil supérieur de l'éducation, 2021b, p. 34).

En dehors des programmes qui sont l'objet de surplus de candidatures, devrait-on établir des critères d'admission plus exigeants? Un tel processus de sélection pourrait permettre de filtrer les candidatures des personnes les plus susceptibles d'abandonner avant la fin de leur programme et pourrait même rehausser le prestige de la formation en la rendant plus exclusive. Toutefois, une telle sélection entraîne un risque de biais envers certains groupes de la population et pourrait également décourager les candidates et les candidats aux parcours scolaires non traditionnels.

Une autre option serait d'offrir un **accompagnement** aux candidates et aux candidats à l'enseignement afin de les amener à réfléchir à leurs motivations, à leur goût pour le travail avec des jeunes et à leurs attentes à l'égard de la profession. **Accompagner sans pour autant refuser des candidatures** sur la base de ce processus pourrait renforcer le désir de s'investir dans la formation chez les uns ou amener une prise de conscience du fait qu'une autre voie serait plus appropriée chez les autres.

3 Les conséquences de la pénurie de personnel enseignant

Ce chapitre porte sur les conséquences sur les élèves de la pénurie de personnel enseignant, dans la mesure où elles peuvent être consignées alors que la recherche sur le sujet est en cours. Les conséquences sur les élèves et les populations vulnérables sont particulièrement à craindre.

À retenir

- Le manque de personnel enseignant s'étend au manque de personnel suppléant, ce qui bouleverse l'organisation des services dans les écoles. Les enseignantes et les enseignants qui ont des périodes libres sont mis à contribution de même que le personnel dont la tâche est d'offrir des services spécialisés. Le personnel administratif ressent également une pression accrue.
- Le manque de personnel nuit à l'intégration des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants ainsi qu'à la supervision des stagiaires. Le recours à des étudiantes et à des étudiants en enseignement pour de la suppléance, et ce, tôt dans leur formation représente un nouveau phénomène dont les conséquences sur la poursuite de celle-ci demeurent inconnues.
- Il est parfois impossible de mettre en place certains programmes financés par le MEQ, comme l'établissement d'un mentorat, faute de pouvoir dégager du personnel.
- Les élèves subissent diverses conséquences qui risquent d'affecter leurs apprentissages : la succession de plusieurs enseignantes et enseignants suppléants, qui brise la routine et expose les élèves à une qualité variable d'enseignement; le manque de spécialistes, qui oblige les enseignantes et les enseignants à prendre en compte les besoins particuliers de certains élèves; le détournement du temps et de l'énergie des enseignantes et des enseignants qualifiés vers le soutien à leurs collègues qui exercent sans brevet. Tout cela creuse l'écart entre les élèves qui évoluent bien et celles et ceux qui sont en situation de difficulté.
- La pénurie qui sévit au sud du Québec exacerbe celle qui a cours dans les communautés autochtones, à tel point que les jeunes du Nunavik qui fréquentent l'école secondaire se retrouvent en situation de rupture de service pour plusieurs matières à sanction.
- Les communautés rurales anglophones sont aux prises avec un déclin démographique qui augmente la difficulté à recruter du personnel scolaire, enseignant et spécialisé. Les occasions de développement professionnel manquent pour les enseignantes et les enseignants anglophones hors des centres urbains.

- Le milieu de la formation générale des adultes souffre d'une précarité d'emploi endémique. Il y est particulièrement difficile de motiver les enseignantes et les enseignants sans brevet à acquérir une qualification, ce processus étant long et lourd avec l'obtention d'un poste précaire comme seule perspective. L'offre de formations spécialisées en éducation des adultes est de plus insuffisante.
- Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) souffrent particulièrement des bris de routine causés par la succession de personnes suppléantes. Les enseignantes et les enseignants sans brevet n'ont généralement pas la formation nécessaire pour les dépister ou les reconnaître ni la capacité à adapter leur enseignement, même si plusieurs s'en tirent bien avec du soutien. Cette aide s'avère toutefois lacunaire, notamment parce que plusieurs orthopédagogues se voient confier des postes en enseignement, ce qui restreint le nombre de celles et de ceux pouvant intervenir auprès des EHDA intégrés en classe ordinaire.

Des sommes ont été allouées à des chercheuses et à des chercheurs universitaires pour étudier les conséquences de la pénurie de personnel enseignant sur le système scolaire québécois, particulièrement sur les élèves. Les résultats de leurs travaux seront connus dans les prochaines années. Différents témoignages ont été publiés et le Conseil en a également recueilli auprès de ses instances et lors de consultations d'expertes et d'experts. Si l'ensemble des personnes qui participent au système éducatif sont touchées par les conséquences de cette pénurie, celles-ci sont exacerbées pour certains groupes d'élèves.

3.1 Les conséquences systémiques

Des chercheuses et des chercheurs spécialisés dans la formation enseignante ont mené des entrevues avec des représentantes et des représentants d'organismes syndicaux et de la Fédération des centres de services scolaires du Québec (FCSSQ), afin de connaître leurs points de vue sur les causes et les conséquences de la pénurie de personnel enseignant.

Les représentantes et les représentants syndicaux ont décrit en détail les conséquences observées pour le personnel en place (Mukamurera, Sirois et Wentzel, 2023). Ils expliquent ce qu'ils appellent la «**suppléance en mode de dépannage**». La procédure normale appliquée quand une enseignante ou un enseignant s'absente consiste à faire appel à une personne suppléante occasionnelle. Toutefois, les listes sont souvent vides. La solution de rechange est de demander à un membre du personnel enseignant qui dispose d'une période libre de faire du remplacement, ce qui lui fait perdre du temps dont elle ou il a besoin pour d'autres tâches. Les retards et les difficultés s'accumulent. Des spécialistes comme des orthopédagogues ou des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée sont également sollicités pour de la suppléance, ce qui réduit le nombre de leurs interventions auprès des élèves en difficulté. **Le manque de personnel enseignant nuit aussi à la supervision des stagiaires et à l'encadrement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants**, notamment parce qu'il est parfois impossible de libérer du personnel chevronné pour du mentorat.

Les représentantes et les représentants syndicaux notent également un nouveau phénomène, celui des étudiantes et des étudiants en enseignement qui commencent à faire de la suppléance dès le début de leur formation. Cette expérience peut leur être bénéfique, mais elle allonge leurs études. De plus,

comme ils sont alors peu supervisés, leur apprentissage s'effectue « à la dure », avec des conséquences qui ne sont pas encore connues sur l'engagement, la motivation pour une carrière dans ce domaine et la poursuite des études.

Le besoin d'épauler les enseignantes et les enseignants sans brevet alourdit la tâche du personnel en place. Les participantes et les participants sans brevet aux groupes de discussion menés par le Conseil ont manifesté leur appréciation du soutien reçu de la part des enseignantes et des enseignants réguliers. Toutefois, les consultations de deux instances du Conseil, la CEPEP ainsi que la CES, ont mis en lumière la pression exercée sur l'équipe-école par la nécessité de donner ce soutien. Les attentes envers les enseignantes et les enseignants sans brevet sont les mêmes qu'envers les enseignantes et les enseignants qualifiés, alors que la plupart n'ont pas les mêmes capacités. Elles et ils risquent d'être démotivés beaucoup plus vite, à cause du manque de ressources et d'expérience, qu'une enseignante chevronnée ou un enseignant chevronné confronté aux mêmes difficultés. Le personnel enseignant régulier de l'école doit parfois choisir entre prendre son temps pour soutenir ses élèves et améliorer ses pratiques personnelles ou accompagner les enseignantes et les enseignants sans brevet.

Les propos des représentantes et des représentants de la FCSSQ vont dans le même sens que ceux des organisations syndicales en ce qui a trait aux difficultés causées par la « suppléance de dépannage » (Desmeules et al., 2023). Ils estiment que la première conséquence est « **la difficulté à mettre en œuvre certains projets, notamment ceux découlant de mesures budgétaires gouvernementales liées à de l'embauche de personnel. À titre d'exemples, nous pouvons mentionner la maternelle à quatre ans, les enseignant.e.s mentors** » (p. 25). Bien entendu, ces mentores et ces mentors sont particulièrement nécessaires à l'encadrement des enseignantes et des enseignants sans brevet, en plus de conseillères et de conseillers pédagogiques. La pression accrue s'exerce également sur les équipes des ressources humaines. Le manque de personnel pousse certains centres de services scolaires à se tourner vers le recrutement à l'international, ce qui implique des enjeux administratifs complexes.

Globalement, les représentantes et les représentants de la FCSSQ s'inquiètent des conséquences sur la motivation des équipes. L'image négative de la profession véhiculée par les médias amène du découragement, malgré l'engagement du personnel et sa volonté d'offrir des services éducatifs de grande qualité.

Ces témoignages montrent bien que les conséquences de la pénurie de personnel enseignant sont immenses dans l'ensemble du système éducatif. La tâche des enseignantes et des enseignants s'en trouve encore alourdie, de même que celle du personnel administratif et du personnel spécialisé. La pénurie nuit aux mesures mêmes qui devraient faciliter l'intégration du nouveau personnel de même que l'encadrement des enseignantes et des enseignants sans brevet. Même la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants prend une nouvelle forme avec la suppléance qui commence tôt durant les études, sans que l'on puisse en prédire les conséquences à long terme.

3.2 Les conséquences sur les élèves

On déduit de ces témoignages que l'ensemble des élèves subissent les conséquences de la pénurie de personnel enseignant, notamment en voyant plusieurs personnes défilier dans leur classe, parfois dans la même journée, quand leur enseignante ou leur enseignant doit s'absenter. Certaines classes sont confiées à long terme à des enseignantes et des enseignants sans brevet. Si certains offrent une

excellente performance, la qualité de l'enseignement prodigué et de l'évaluation des apprentissages est jugée inégale et parfois inadéquate par les membres des instances du Conseil. Les conséquences de cette pénurie sur les apprentissages à long terme des élèves n'ont pas encore été évaluées et la situation de certains groupes d'élèves est préoccupante.

3.2.1 Les élèves autochtones

Le Conseil a consulté le CEA, ainsi qu'une représentante et un représentant de la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq afin de mieux comprendre les enjeux de la pénurie de personnel enseignant pour l'éducation des élèves autochtones. Toutes et tous ont confirmé que la pénurie qui sévit au sud du Québec est encore plus grave au nord. Certains obstacles sont de nature **géographique**. D'une part, les circonstances actuelles de cette pénurie n'incitent pas les enseignantes et les enseignants allochtones à s'éloigner des grands centres. D'autre part, les jeunes autochtones ne sont pas toujours tentés d'aller vivre en ville, loin de leur communauté, pendant quatre ans pour faire leur baccalauréat. Celles et ceux qui commencent une formation à l'enseignement se réorientent souvent vers une autre discipline après leurs stages dans les communautés, rebutés par la difficulté de la tâche. De nombreuses personnes non qualifiées doivent être engagées pour remplacer le personnel manquant. Ces personnes ne peuvent souvent que surveiller les élèves, assurer leur sécurité et s'occuper de la gestion de classe.

Par ailleurs, la dualité des **conditions de travail** des autochtones et des allochtones dans les communautés rend difficile le recrutement. En effet, les allochtones ne peuvent habituellement pas avoir accès à la permanence, puisque leur poste sera attribué de préférence à une personne autochtone, une mesure néanmoins justifiée par le désir d'assurer la transmission de la culture autochtone.

Des facteurs **démographiques** aggravent également la pénurie de personnel. Les communautés autochtones sont affectées par les départs à la retraite, qui sont plus nombreux que les nouvelles personnes diplômées en enseignement, originaires des régions concernées et donc susceptibles d'y retourner pour enseigner. De plus, les enfants étant nombreux dans ces communautés, la population adulte ne suffit pas à fournir le nombre d'enseignantes et d'enseignants requis. Il est également difficile de recruter des enseignantes et des enseignants anglophones au Québec pour les communautés qui choisissent l'anglais en complément de leur langue maternelle. Les membres du CEA estiment tout de même que la meilleure solution est de **miser sur les membres des communautés comme relève**. Pour les motiver à choisir la profession enseignante, il faudrait leur offrir des primes au cours de leurs études. Cela permettrait d'abolir le sentiment d'iniquité par rapport aux primes que reçoivent les allochtones venant enseigner au nord. Il faudrait également **présenter l'enseignement offert dans les communautés autochtones lors de la formation initiale** des enseignantes et des enseignants pour leur donner le goût de tenter l'expérience.

De leur côté, le directeur des services administratifs et la directrice adjointe de la Commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq ont décrit une crise très grave touchant l'enseignement au Nunavik. Les journaux ont fait état de ruptures de service complètes pour quelques élèves d'un village (Lacoursière, 2023), une situation qui n'était pas résolue lors de notre échange d'avril 2023. **Ces ruptures de services dépassent les cas médiatisés et affectent la plupart des élèves en raison du manque important d'enseignantes et d'enseignants, notamment dans les matières à sanction au secondaire.** C'est d'ailleurs au secondaire que le manque est le plus criant. En début d'année, 90 postes d'enseignantes et d'enseignants étaient à pourvoir dans cette commission scolaire, ce qui représentait environ 20 % du personnel enseignant total. Il manquait encore une soixantaine de personnes en avril malgré une centaine d'embauches, en raison du taux de roulement. Cette situation est inusitée pour la Commission scolaire et empire depuis

quatre ans. Le recours à des personnes sans brevet pour l'enseignement est également un phénomène nouveau au Nunavik, représentant jusqu'à 50 % des embauches de l'année 2022 -2023. Comme ailleurs, cette situation augmente la pression sur les enseignantes et les enseignants qualifiés qui doivent les soutenir. Une stratégie est réclamée de la part du MEQ parce que les jeunes du Nunavik ne reçoivent pas les services éducatifs auxquels elles et ils ont droit.

En ce qui concerne la formation, un programme mis en place pour les Inuit qui enseignent l'Inuktitut, en collaboration avec l'Université McGill et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), repose sur des sessions intensives. L'apprentissage se fait en milieu de travail, mais le parcours jusqu'au brevet dure des années et il s'agit d'un brevet spécial limité à l'enseignement de la langue. Il n'existe pas d'autres possibilités de formation locale à l'enseignement. L'arrivée récente de Starlink (un service Internet haute vitesse par satellite) a donné un accès beaucoup plus rapide à Internet, ce qui pourrait offrir des **possibilités de formation à distance**. Toutefois, il existe une barrière linguistique pour les programmes donnés en français comme ceux de l'Université TÉLUQ. Il reste difficile de réaliser des études en situation d'emploi, dans des écoles où les élèves demandent beaucoup de soins et d'attention.

Attirer davantage la main-d'œuvre allochtone exige d'apporter une amélioration globale des conditions de vie au Nunavik, en commençant par la construction de logements et un meilleur accès à l'eau courante. Dans les circonstances actuelles, il est difficile et coûteux d'accueillir des stagiaires en enseignement qui pourraient ensuite souhaiter rester au nord. Une avenue intéressante serait l'établissement d'un prêt de service nordique en éducation, comme cela se fait pour le secteur de la santé, qui permettrait de travailler au Nunavik un ou deux ans sans perte d'ancienneté. Certains seraient sans doute embauchés par la suite. Les autres auraient acquis une meilleure compréhension du nord qu'ils pourraient transmettre à leurs élèves.

En somme, la pénurie de personnel enseignant est particulièrement grave dans les communautés autochtones, à tel point que **les chances de réussite des élèves sont compromises** dans un contexte où de nombreux jeunes vivent déjà des difficultés multiples.

3.2.2 Les élèves anglophones

Le CREBE a rencontré la doyenne de la Faculté des arts et des sciences de l'Université Concordia ainsi que plusieurs représentantes et représentants du Département d'éducation, et a profité de l'occasion pour leur demander quels sont les enjeux spécifiques à la communauté anglophone. La directrice générale du Conseil de formation des enseignantes et des enseignants de l'Université Concordia nous en a brossé un portrait.

Bien qu'une pénurie de personnel sévisse dans les écoles, surtout pour le personnel spécialisé, celle-ci diffère considérablement de celle observée dans les écoles francophones parce que les écoles anglophones font face aussi à un manque d'élèves. **Les inscriptions dans les écoles anglophones connaissent une décroissance et, conséquemment, l'offre de services des petites écoles est limitée.** Des écoles situées en milieu rural ont dû fermer au détriment de leur communauté. Plusieurs autres établissements craignent le même sort. Le manque d'élèves est aussi présent dans les milieux urbains, ce qui amène une compétition pour leur recrutement. La majorité des élèves ayant des besoins particuliers (88,2 %) sont intégrés aux classes ordinaires (72,5 % dans les écoles francophones), alors que le nombre de ces élèves a doublé en 20 ans et continue d'augmenter. Seules les écoles urbaines sont en mesure de leur offrir les services nécessaires en anglais, alors qu'**en milieu rural, ce sont souvent les enseignantes et**

les enseignants des classes ordinaires qui doivent répondre aux besoins particuliers de ces jeunes³. La directrice adjointe donne l'exemple d'un enfant malentendant intégré dans une classe ordinaire et dont les enseignantes et les enseignants s'efforcent d'apprendre la langue des signes pour répondre à ses besoins. Les écoles rurales sont fréquemment isolées géographiquement, ce qui nuit au partage des ressources et au recrutement de spécialistes anglophones, comme des psychologues, puisqu'aucun incitatif visant à les attirer en milieu rural n'est prévu. Les listes d'attente pour l'obtention de services spécialisés sont donc longues. Les enseignantes et les enseignants peinent à faire face à la variété des problèmes éprouvés par les élèves de leurs classes, manquant de formation en ce sens et de soutien, en plus de devoir fréquemment **enseigner à plusieurs échelons**. Ils demandent davantage d'occasions de développement professionnel. Les cours en ligne font partie de la solution pour répondre à cette demande, selon la directrice adjointe, qui note toutefois que les infrastructures nécessaires ne sont pas toujours en place dans les petites écoles rurales. Une offre de cours en ligne pourrait également aider à qualifier les enseignantes et les enseignants sans brevet qui travaillent en région.

De plus, les régions rurales peinent à retenir les jeunes des communautés anglophones, notamment à cause du manque de formations postsecondaires disponibles localement. Les jeunes des régions doivent donc déménager pour obtenir une formation à l'enseignement et, selon les chiffres disponibles, seulement 34 % prévoient revenir travailler dans leur région d'origine. Cela contribue à la fois au manque de personnel enseignant en région rurale et au déclin démographique des communautés.

Par ailleurs, les décisions prises au MEQ et au MES se fondent sur les statistiques de l'ensemble de la province, ce qui ne correspond pas nécessairement aux besoins de la communauté anglophone, notamment en ce qui concerne l'ouverture et l'expansion de programmes, qui vise à répondre aux besoins de formation et de perfectionnement des enseignantes et des enseignants anglophones.

La communauté anglophone fait donc face à des défis particuliers : les écoles ne font pas le plein d'élèves sur l'ensemble du territoire, celles des communautés anglophones rurales peinent à obtenir des ressources spécialisées pour aider les élèves dans leur langue et elles manquent de personnel enseignant, ce qui reflète le déclin démographique de ces communautés en raison de l'exode des jeunes. Des **besoins de programmes de développement professionnel pour les enseignantes et les enseignants anglophones ainsi que de formations en anglais pour les enseignantes et les enseignants sans brevet** ne sont pas comblés à l'heure actuelle.

3.2.3 Les élèves de la formation générale des adultes

Des membres de la CEAFC ont livré leur analyse de la pénurie de personnel enseignant dans les programmes de formation générale des adultes (FGA) et des conséquences de celle-ci. Les particularités de ce milieu doivent être prises en considération : la précarité touche, selon une participante, 75 % du personnel enseignant de la FGA. **Les postes permanents y sont rarement ouverts à cause de la volatilité des inscriptions**. Celles-ci sont actuellement en baisse en raison des conséquences de la pandémie et

3 Ce phénomène peut également s'expliquer par l'organisation historique des services scolaires dans les communautés anglophones, qui ont intégré davantage les EHDAA en classe ordinaire que les communautés francophones. Ainsi, d'après une étude effectuée pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gaudreau et al., 2008), «le pourcentage d'EHDAA intégrés en classe ordinaire est fortement lié à la langue des commissions scolaires. Toutes proportions gardées, ce pourcentage est moins élevé dans davantage de commissions scolaires francophones et plus élevé dans davantage de commissions scolaires anglophones» de 1998 à 2006 (p. 562).

de la disponibilité accrue des emplois accessibles sans diplôme d'études secondaires. Seuls les jeunes très engagés dans leur apprentissage persévèrent. Des enseignantes et des enseignants sont mis à pied, contrairement au milieu de la formation générale des jeunes (FGJ), qui manque de personnel enseignant. Les personnes sans brevet font surtout de la suppléance et de l'enseignement à la leçon.

La situation des emplois en enseignement dans le milieu de la FGA exacerbe le dilemme de la formation pour les personnes sans brevet. **Les formations qualifiantes disponibles (baccalauréat et maîtrise qualifiante) sont longues et difficiles à suivre en situation d'emploi, en plus de ne pas être adaptées aux besoins de l'éducation des adultes.** Seule l'UQAM offre une maîtrise qualifiante avec une concentration en FGA. Les baccalauréats peuvent n'inclure qu'un cours dans ce domaine et seules des formations non qualifiantes existent en andragogie. **Les exigences à satisfaire pour obtenir un brevet sont très lourdes, surtout dans la mesure où les postes d'enseignement en FGA sont précaires.** Il s'agit d'un obstacle de taille en ce qui a trait à l'intégration des personnes sans brevet qui montrent une passion pour le métier d'enseignant et qui se révèlent de réels atouts pour les centres de formation. **La RAC serait cruciale pour rendre la formation accessible.** Il est à noter que les effectifs étudiants sont en croissance dans d'autres secteurs de la formation des adultes, soit la participation sociale et la francisation. Les membres de la CEAFIC estiment que les obligations variables en matière de qualification dans ce dernier secteur sont injustes : les enseignantes et les enseignants du programme de francisation doivent répondre à l'exigence du brevet, ce qui n'est pas le cas de ceux engagés par le ministère de l'Immigration, de la Francisation, et de l'Intégration.

Une meilleure offre de formation adaptée à la FGA serait pourtant un atout dans un contexte où les élèves présentent des profils de plus en plus diversifiés et, selon une participante, de plus grandes difficultés. Il existe des **enjeux particuliers liés à la motivation et à la rétention de ces élèves**, et c'est dans ce contexte que l'approche andragogique est importante et non seulement l'approche pédagogique (en lien avec les matières à enseigner). La précarité peut créer une discontinuité dans les services offerts aux apprenantes et aux apprenants, et mettre un poids supplémentaire sur les équipes en place.

Les participantes et les participants estiment que le référentiel de compétences de la profession enseignante a été conçu pour la FGJ. Ils souhaitent le **développement d'un référentiel de compétences spécifique à la formation des adultes** et que des programmes qualifiants de formation à l'enseignement soient fondés sur un tel référentiel. La formation devrait outiller les enseignantes et les enseignants de manière concrète et se faire en emploi, de manière que les connaissances acquises soient transférées rapidement à la pratique. **L'expertise des personnes qui enseignent déjà en FGA devrait être reconnue et un perfectionnement pertinent pour leurs fonctions devrait être offert.** L'objectif serait de valoriser et de consolider l'expertise existante.

En somme, la FGA se trouve toujours dans l'ombre de la FGJ, au détriment des enseignantes et des enseignants ainsi que, par extension, des étudiantes et des étudiants de ce secteur.

3.2.4 Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Les consultations de la CEPEP et de la CES ont mis en lumière les effets de la pénurie de personnel enseignant sur l'apprentissage des EHDAA. Au préscolaire et au primaire, les membres de la CEPEP estiment que la situation actuelle entraîne des conséquences sur les apprentissages de tous les élèves et, de manière particulièrement grave, ceux des EHDAA. Le manque de personnel en adaptation scolaire est important. **Les enseignantes et les enseignants formés à cet égard peuvent décider d'enseigner dans une classe ordinaire, mais l'inverse n'est pas vrai. Pourtant, des enseignantes et des enseignants sans**

brevet peuvent être embauchés en adaptation scolaire. Ces derniers éprouvent beaucoup de difficulté à gérer leur classe. Cela fait en sorte que leurs efforts sont centrés sur le climat de classe, ce qui laisse moins de place pour les apprentissages. De plus, il leur manque souvent la flexibilité pédagogique dont les EHDAA ont besoin. Enfin, **le personnel spécialisé qui devrait soutenir la classe manque souvent à l'appel.** Les élèves des classes spéciales ont particulièrement besoin d'une routine, qui est brisée par les nombreux changements d'enseignantes ou d'enseignants. Celles et ceux qui sont intégrés dans les classes ordinaires en souffrent aussi. Certains membres notent toutefois que plusieurs enseignantes et enseignants sans brevet, malgré leur formation pédagogique lacunaire, possèdent l'expérience et l'attitude d'ouverture nécessaires pour apprendre rapidement à bien enseigner, même dans les classes d'adaptation scolaire. Il faut toutefois les accompagner. **Cela peut représenter un poids et nuire à l'accueil de ces personnes,** ce qui a un effet en retour sur leurs chances de rester dans le milieu de l'enseignement.

Les membres de la CES relèvent, pour leur part, une méconnaissance des outils et des stratégies à mobiliser chez les enseignantes et les enseignants sans brevet, ce dont les EHDAA souffrent. On note que ces enseignantes et ces enseignants présentent déjà une **surcharge cognitive** à leur arrivée. En effet, ils doivent s'appropriier les **fondements de l'enseignement.** De plus, il leur est difficile d'intégrer tout ce qui concerne le **soutien aux EHDAA** : mesures à mettre en place, plan d'intervention, adaptation d'un texte pour la reconnaissance vocale, etc. En outre, il arrive fréquemment que les EHDAA ne soient même **pas repérés** par les enseignantes et les enseignants sans brevet parce qu'il est tenu pour acquis que tout le monde sait qui sont ces élèves. Par ailleurs, un autre membre fait remarquer que les enseignantes et les enseignants sans brevet ne sont pas aptes à identifier les problèmes ou les besoins des élèves, ce qui peut avoir un **impact négatif sur le dépistage.** Par ailleurs, les membres de la CES estiment que les personnes sans brevet peuvent offrir un enseignement de qualité dans les classes d'adaptation scolaire en raison du nombre réduit d'élèves et du soutien constant de spécialistes. Dans la classe spéciale, la structure et les rôles de chaque intervenante ou intervenant sont bien définis, ce qui n'est pas le cas en classe ordinaire. De ce fait, il peut être très difficile pour ces enseignantes et ces enseignants de développer l'expertise nécessaire pour répondre aux besoins de tous les élèves, ce qui peut avoir un impact certain sur les EHDAA qui fréquentent la classe ordinaire. Cela s'ajoute aux enjeux du manque de spécialistes, de la vétusté des locaux et de la disponibilité à géométrie variable des adaptations nécessaires aux locaux et au matériel pour répondre aux besoins des EHDAA.

3.3 Tous les élèves face à la pénurie de personnel enseignant

L'examen des conséquences de la pénurie de personnel enseignant sur certaines populations d'élèves montre plusieurs enjeux qui s'étendent à l'ensemble des élèves : la succession de plusieurs enseignantes et enseignants suppléants, qui brise la routine et les expose à une qualité variable d'enseignement; le manque de spécialistes, qui oblige les enseignantes et les enseignants à prendre en compte les besoins particuliers de certains élèves; le détournement du temps et de l'énergie du personnel qualifié vers le soutien aux collègues sans brevet.

Les conséquences à long terme de la situation actuelle de pénurie sur les apprentissages ne sont pas encore connues. Il y a lieu de croire que les effets seront exacerbés chez les élèves en situation de vulnérabilité. Dans le cas des élèves du secondaire au Nunavik, les conséquences sont plus immédiates, puisque la pénurie les prive de cours à sanction et que certains jeunes sont entièrement privés d'école. **Le Conseil estime qu'une intervention rapide du MEQ s'impose pour corriger la situation et soutenir les élèves, leurs écoles et leurs communautés.**

4

Former le personnel enseignant : enjeux de la multiplication des voies d'accès à la profession

Ce chapitre situe les programmes de formation à l'enseignement dans le contexte des différentes visions de la profession enseignante et des construits théoriques qui sous-tendent celles-ci. Il expose les difficultés d'arrimage entre les formations offertes et certains groupes de candidates et de candidats à l'enseignement, particulièrement les personnes qui font de l'enseignement une deuxième carrière.

À retenir

- La vision favorisant la professionnalisation de l'enseignement prescrit une formation rigoureuse fondée sur un corpus de compétences et de connaissances théoriques. Le baccalauréat de quatre ans s'inscrit dans cette mouvance. À l'autre bout du spectre, la vision favorisant la dérégulation de la profession va de pair avec une formation plus courte axée sur la pratique, laissant aux écoles plus de latitude pour embaucher à leur guise.
- **Le Conseil supérieur de l'éducation favorise la professionnalisation de l'enseignement, qui a débuté avec l'universitarisation de la formation à la suite de la publication du rapport Parent.** Il faut toutefois reconnaître que la démonstration des avantages d'une approche ou d'une autre demeure difficile pour des raisons méthodologiques :
 - Les mesures directes de la qualité de l'enseignement sont difficiles à obtenir et le plus souvent remplacées par des mesures indirectes, soit les notes des élèves, qui sont influencées par de nombreux autres facteurs.
 - On observe davantage de différences au regard de la performance au travail entre les personnes qui ont suivi le même programme qu'entre les programmes eux-mêmes.
 - Les études sur le sujet ne permettent pas d'établir de relation de cause à effet entre des caractéristiques de la formation et la qualité de l'enseignement.
 - Il est bien démontré, dans le contexte des États-Unis du moins, que les enseignantes et les enseignants qui ont suivi un programme alternatif de formation quittent plus rapidement la profession.
- Le défi pour le système québécois consiste à combler les besoins de personnel à court terme sans compromettre la valorisation de la profession, qu'il faut plutôt relever pour attirer suffisamment de candidates et de candidats à long terme.
- Les programmes de formation du Québec ont été conçus pour les étudiantes et les étudiants à temps plein et possédant peu d'expérience d'enseignement. Les universités apportent des ajustements à leurs programmes existants pour accommoder les reconversions de carrière. Les étudiantes et les étudiants

issus de la maîtrise qualifiante rapportent, dans des proportions élevées, des difficultés de conciliation travail-famille-études. Ceux consultés par le Conseil manifestent une grande insatisfaction quant à leur formation.

- Les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger n'ont pas accès à la diversité des voies offertes aux étudiantes et aux étudiants des universités québécoises. La voie unique du stage probatoire ne tient pas compte de la diversité de leurs parcours et de leurs besoins.
- Les enseignantes et les enseignants qui ont opté pour une reconversion de carrière souhaitent une reconnaissance de la valeur de leurs acquis expérimentiels et de leurs compétences en tant qu'apprenants adultes. Les programmes courts en voie de développement, comme ceux menant à un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), nouvellement offerts, risquent de reproduire les déceptions causées par la maîtrise qualifiante s'ils ne font pas de place à la reconnaissance des acquis et des compétences.

Plusieurs approches de formation du personnel enseignant cohabitent dans les facultés d'éducation, dont les tenants proposent différents modèles de programmes variant au regard de leurs objectifs, de leur durée et de leur contenu. Il n'en demeure pas moins extrêmement difficile d'établir des liens de cause à effet entre les caractéristiques des programmes de formation à l'enseignement et la qualité des pratiques d'enseignement en classe (Goldhaber, 2019). Les arguments proposés en faveur d'un modèle de formation ou d'un autre s'appuient largement sur des **visions différentes de la profession enseignante**.

On oppose fréquemment les programmes **traditionnels** aux programmes **alternatifs**. Les programmes traditionnels s'adressent généralement aux étudiantes et aux étudiants qui entament leurs premières études universitaires et n'ont aucune expérience notable d'enseignement. Ils mènent le plus souvent à un diplôme de premier cycle universitaire (Whitford, Zhang et Katsiyannis, 2018), lequel permet d'accéder à un brevet délivré par l'État. L'adjectif « alternatif » est souvent employé comme un terme général pour désigner une variété de programmes qui offrent un cheminement accéléré. Ces programmes sont le plus souvent mis en place pour combler une pénurie de personnel enseignant, recruter des personnes issues des minorités afin de diversifier le personnel enseignant ou offrir une voie de qualification à des personnes enseignant grâce à un permis temporaire (Lucksnat et al., 2022). Les enseignantes et les enseignants de seconde carrière sont plus susceptibles de suivre un programme alternatif, bien que certains programmes de ce type soient destinés aux candidates et aux candidats fraîchement titulaires d'un diplôme de premier cycle universitaire, comme *Teach for America* (voir l'encadré à la [page 44](#)).

Traditionnels ou alternatifs, les programmes peuvent être **intégrés**, c'est-à-dire qu'un seul programme mène au brevet, ou **consécutifs**, lorsque deux programmes doivent être suivis pour obtenir un brevet. Par exemple, parmi les formations actuellement reconnues comme qualifiantes au Québec, le baccalauréat en enseignement est un programme intégré et la maîtrise qualifiante, un programme consécutif. Les deux modèles cohabitent depuis longtemps dans les autres provinces canadiennes, où il est fréquent qu'une seconde formation de premier cycle mène au baccalauréat en éducation, après l'achèvement d'un premier baccalauréat. Selon la chercheuse Adriana Morales-Perlaza, l'offre de ces deux types de programmes est avantageuse parce qu'ils diffèrent sur les plans de la durée et de la souplesse, et surtout s'adressent à des personnes aux parcours d'études diversifiés.

Enfin, le choix d'un modèle de formation à l'enseignement se place dans un continuum qui va de la **professionnalisation** à la **dérégulation** (Cochran-Smith, 2001; Cochran-Smith et Fries, 2001). Le mouvement vers la professionnalisation valorise une formation initiale de haute qualité fondée sur un corpus de compétences et de connaissances fondamentales de même que sur le développement professionnel à travers la carrière. La professionnalisation semble également contribuer à la valorisation de la profession et à son attrait. Les pays dans lesquels l'enseignement est vu comme une profession prestigieuse et recherchée offrent des formations s'inscrivant dans cette mouvance (Darling-Hammond, 2021). Les tenants de la dérégulation estiment, pour leur part, que le monopole des universités a mené à des formations trop longues et peu accessibles que l'on pourrait remplacer par des formations courtes axées sur la pratique, en laissant aux écoles plus de marge de manœuvre dans le choix des embauches. Les programmes alternatifs de formation sont développés dans cette approche. Définis d'abord aux États-Unis, ces deux pôles opposés de la conceptualisation de l'enseignement ont également été observés au Canada (Walker et von Bergmann, 2013).

Le Conseil supérieur de l'éducation s'est toujours prononcé en faveur de la professionnalisation de l'enseignement, amorcée avec l'universitarisation de la formation à la suite de la publication du rapport Parent. Il estime que la professionnalisation représente une réponse aux exigences de plus en plus complexes envers l'école, dont la mission n'est pas seulement d'instruire et de qualifier, mais aussi de socialiser (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Pour le Conseil, « la professionnalisation exprime l'idée de la construction d'un ensemble de compétences permettant l'exercice de la profession » (p. 14) de même que la reconnaissance sociale et légale de l'enseignement comme profession dans le cadre d'une progression vers un idéal professionnel.

4.1 La comparaison des différents programmes de formation

La démonstration des avantages d'un programme de formation comparativement à un autre est difficile pour de multiples raisons. D'abord, pour évaluer la performance d'un programme, un objectif doit être défini, soit l'usage de bonnes pratiques d'enseignement. Ces dernières sont, en elles-mêmes, difficiles à cerner, donc à observer, à évaluer et à mettre en lien avec des pratiques spécifiques de formation (Kennedy, 2010). **La compétence en enseignement est le plus souvent évaluée par les résultats scolaires des élèves, une mesure indirecte qui est influencée par de nombreux autres facteurs**, dont on mesure l'association avec le modèle de programme de formation suivi par l'enseignante ou l'enseignant et non avec des éléments spécifiques de la formation (Goldhaber, 2019). Une méta-analyse d'études de ce type réalisées dans le système scolaire américain montre une **différence négligeable entre les résultats des élèves** selon que les enseignantes et les enseignants ont reçu une formation traditionnelle ou alternative, et ce, en considérant séparément le programme Teach for America (Whitford, Zhang et Katsiyannis, 2018). Les résultats des élèves des enseignantes et des enseignants issus de ce dernier programme apparaissaient légèrement supérieurs à ceux dont les enseignantes et les enseignants avaient suivi des programmes traditionnels ou autres.

Plusieurs nuances doivent toutefois être prises en considération. D'abord, le programme *Teach for America* se distingue par sa sélection exigeante des candidates et des candidats à l'enseignement, pour qui il s'agit habituellement d'une première expérience professionnelle après l'obtention d'un diplôme de premier cycle universitaire, souvent en mathématiques ou en sciences. Ensuite, d'un point de vue méthodologique, les auteurs de cette méta-analyse notent que les facteurs de confusion, c'est-à-dire

les autres facteurs qui peuvent influencer les résultats des élèves comme le statut socioéconomique, étaient difficiles à prendre en considération à cause de leur absence, de la variabilité des études ou d'un manque de précision. Dans la mesure où la qualité de l'enseignement n'est pas directement évaluée et que la mesure indirecte retenue dépend de bien d'autres facteurs, **la prudence s'impose avant qu'il soit possible de conclure de cette méta-analyse que les programmes traditionnels et alternatifs offrent une formation de qualité équivalente aux futures enseignantes et aux futurs enseignants**. L'association des pratiques de formation et des pratiques d'enseignement n'est pas directement mesurée dans les articles inclus dans la méta-analyse. De plus, il semble bien démontré, du moins dans le contexte américain, **qu'une formation alternative est associée à un départ précoce de la profession**, même après avoir pris en considération les caractéristiques des écoles et des élèves (Darling-Hammond et Podolsky, 2019; Goldhaber, 2019). Les caractéristiques et les objectifs des personnes suivant les formations alternatives pourraient être en cause autant que ceux des formations elles-mêmes. Cependant, quelle que soit l'explication, les conséquences de l'attrition du personnel enseignant ne sont pas à négliger. Les enseignantes et les enseignants tendent à devenir plus efficaces à mesure qu'ils accumulent des années d'expérience, surtout dans un environnement de travail convivial et collaboratif (Podolsky, Kini et Darling-Hammond, 2019).

Teach for America

Si de nombreux programmes alternatifs sont destinés à des enseignantes et à des enseignants de seconde carrière aux États-Unis, le programme *Teach for America*, créé en 1989, fait exception. Il recrute généralement des jeunes ayant excellé durant leurs études de premier cycle universitaire pour une première expérience de travail après leurs études. Les recrues reçoivent une formation intensive de cinq semaines durant l'été, puis sont envoyées dans des écoles situées en milieu défavorisé. Elles doivent continuer leur formation en travaillant pour obtenir leur brevet et s'engager à enseigner pour deux ans.

Selon l'organisation et différentes recherches, la majorité des participantes et des participants remplissent leur engagement de deux ans et un plus petit nombre d'entre eux (60 %) demeurent pour une année supplémentaire. Après cinq ans, seul le quart des participantes et des participants enseignent toujours, mais pas forcément dans les milieux défavorisés des débuts : environ 15 % enseigneraient dans l'école initiale après cinq ans (Donaldson et Johnson, 2011). Plusieurs estiment qu'au total, le programme contribue à l'attrition du personnel enseignant, puisque le taux de rétention des enseignantes et des enseignants qui l'ont suivi est beaucoup plus faible que celui du personnel issu d'une formation traditionnelle (Heineke, Mazza et Tichnor-Wagner, 2014).

Une enquête journalistique rapporte que certaines commissions scolaires aux États-Unis préfèrent engager des membres du programme *Teach for America* plutôt que des enseignantes et des enseignants diplômés, expérimentés et titulaires d'un brevet. Il est suggéré que, bien que la faible rétention des enseignantes et des enseignants issus de ce programme présente un coût élevé à court terme, elle se traduit par des économies à long terme pour les commissions scolaires sous-financées, qui n'ont pas à payer les salaires élevés et les avantages sociaux des enseignantes et des enseignants expérimentés (Cohen, 2015). Les prétentions du programme *Teach for America* pour ce qui est de diminuer les inégalités scolaires sont remises en question par le taux élevé d'attrition, qui amène les élèves des écoles défavorisées desservies par ce programme à devoir recevoir les services d'une série d'enseignantes et d'enseignants inexpérimentés et possédant peu de formation

en pédagogie, alors que les effets délétères du roulement de personnel seraient particulièrement importants dans ces milieux (Donaldson et Johnson, 2011). Plus généralement, on reproche au programme *Teach for America* de dévaluer l'enseignement en faisant passer celui-ci du statut de profession à celui de service (Heineke, Mazza et Tichnor-Wagner, 2014). D'autres estiment que le fait d'amener des étudiantes et des étudiants universitaires venant de milieux privilégiés dans les classes défavorisées **représente un succès en soi** et que, dans l'ensemble, les élèves des participantes et des participants au programme obtiennent des résultats comparables aux élèves de leurs collègues issus de programmes traditionnels (Whitford, Zhang et Katsiyannis, 2018).

Les mêmes difficultés se posent dans l'évaluation des programmes traditionnels de formation à l'enseignement. Certains auteurs notent que les pays dont les systèmes éducatifs sont les plus performants selon les normes internationales accordent une grande importance à la formation du personnel enseignant, afin que ce dernier fonde sa pratique sur des compétences et des connaissances professionnelles relatives à la pédagogie, aux contenus à enseigner et au développement des élèves (Darling-Hammond, 2021). Ces principes de formation s'inscrivent toutefois dans une culture plus large propre à chaque pays et ne prouvent pas qu'ils causent directement les bonnes performances des élèves. Comme l'analyse de Goldhaber (2019 p. 92) le démontre :

« [...] it is possible to use data to determine the extent to which a teacher being credentialed by a particular [teacher preparation program] is predictive of performance, but this is different from whether a teacher candidate's enrollment and experiences in a [teacher preparation program] contributed skills to that candidate which were related to teacher performance⁴. »

En plus de la prise en compte fréquente des résultats scolaires comme approximation des compétences de l'enseignante ou de l'enseignant, un autre facteur confondant relevé par Goldhaber peut expliquer, du moins en partie, les associations observées entre les programmes de formation et la performance des enseignantes et des enseignants. En effet, plusieurs études ont montré qu'aux États-Unis, les personnes nouvellement diplômées en enseignement ont tendance à occuper un poste dans une région géographique proche de leur lieu de formation. Ainsi, **l'effet des caractéristiques sociales, culturelles et économiques du milieu de formation risque d'être confondu avec l'effet du programme de formation**. Goldhaber note également que les études qui ont permis de comparer des programmes traditionnels et des programmes alternatifs sur la base d'une mesure directe ou indirecte de la performance des enseignantes et des enseignants montrent davantage de différences entre les personnes qui ont suivi le même programme qu'entre les programmes eux-mêmes. Cela indique que bien d'autres facteurs que la formation affectent la performance. Par ailleurs, très peu d'études ont visé à mettre directement en lien les caractéristiques spécifiques d'un programme d'enseignement avec la performance de l'enseignante ou de l'enseignant. Dans celles qui ont servi à le faire, **la méthodologie ne permet aucunement de démontrer une relation**

4 Traduction : Il est possible d'utiliser des données pour déterminer dans quelle mesure la formation d'une enseignante ou d'un enseignant dans un [programme de préparation à l'enseignement] particulier permet de prédire le rendement, mais cela ne répond pas à la question visant à savoir si ce sont bien l'appartenance d'une étudiante ou d'un étudiant à un [programme de préparation à l'enseignement] ainsi que les méthodes de formation expérimentées qui ont permis d'acquérir des compétences liées au rendement de l'enseignante ou de l'enseignant.

causale entre la formation et la performance. En d'autres termes, les résultats de recherche actuels ne peuvent permettre de déterminer quel programme de formation à l'enseignement serait optimal en fonction notamment de sa durée et de ses contenus.

La recherche sur les programmes de formation à l'enseignement ne suffit donc pas à guider le choix des caractéristiques à retenir pour ces programmes. Les décisions prises par les États en matière de formation à l'enseignement dépendent aussi des **valeurs** qui sous-tendent la **vision** des parties prenantes, de l'approche théorique adoptée par les personnes qui occupent une position décisionnelle ainsi que des objectifs poursuivis. Au Québec, la réussite scolaire, mesurée par des notes et le taux de diplomation au secondaire, ne représente pas l'ensemble de la mission de l'école : elle comporte, outre le fait d'**instruire**, la mission de **qualifier** et celle de **socialiser**. Les moyens à prendre pour viser la **réussite éducative**, englobant les objectifs de cette triple mission de l'école, sont également à considérer dans le choix du modèle de formation à l'enseignement. Enfin, les priorités à court et à long terme jouent un rôle dans ce choix. **Prioriser le besoin immédiat** de combler la pénurie de personnel peut signifier créer des programmes alternatifs destinés aux apprenantes et aux apprenants adultes, alors que **prioriser la valorisation de la profession avec des programmes professionnalisants** susceptibles d'attirer une relève suffisante pour combler les besoins de personnel à long terme ferait pencher la balance en faveur de programmes traditionnels. La clé est de prioriser, dans les deux cas, la qualité de l'enseignement prodigué aux élèves.

Les besoins à court et à long terme étant tous deux importants, la question pourrait se poser différemment : quel type de programme convient le mieux à quel parcours d'études ? Les raisons de la multiplication des voies d'accès à la profession enseignante relèvent à la fois des valeurs, des besoins, des indicateurs de qualité retenus et de facteurs pragmatiques liés à l'accès, à l'attrait et à la disponibilité des ressources humaines et matérielles.

4.2 Les programmes de formation au Québec : état de la situation

Au moment d'écrire ces lignes, en septembre 2023, deux voies mènent au brevet d'enseignement : les programmes de baccalauréat en enseignement et les programmes de maîtrise qualifiante. On peut ajouter à ces deux voies principales le programme destiné aux personnes formées à l'étranger et les programmes passerelles.

4.2.1 Le baccalauréat en enseignement

La dernière réforme de la formation à l'enseignement au Québec s'inscrivait directement dans le mouvement vers la professionnalisation de l'enseignement. La formule retenue demande quatre ans de formation incluant 700 heures de stage pour tous les baccalauréats en enseignement, que ces programmes visent l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement d'une matière au secondaire, l'éducation physique et de la santé ou l'adaptation scolaire. Jusqu'à très récemment, toutes les universités offraient ces programmes uniquement à temps plein. À l'exception des périodes de confinement décrétées durant la pandémie de COVID-19 et d'aménagements très récents dans quelques programmes, les cours sont offerts en présentiel. On peut en déduire que le baccalauréat a été développé en visant un seul groupe d'étudiantes et d'étudiants, soit les diplômés du collégial sans expérience notable d'enseignement et dont la principale activité est la poursuite de leurs études universitaires.

En reconnaissance de la diversité grandissante des parcours scolaires, certains établissements universitaires ont proposé des aménagements pour diminuer la rigidité du parcours à temps plein. L'UQAM offre ainsi la possibilité d'un **baccalauréat à temps partiel** en six ans plutôt qu'en quatre ans, ce qui a pour but de faciliter la conciliation travail-famille-études. Un nouveau processus de RAC a été développé récemment dans cette université pour créditer des cours aux personnes qui peuvent démontrer la maîtrise de leur contenu (de Champlain et al., 2023).

Une autre formule est mise en œuvre, notamment dans deux centres d'études universitaires de l'UQAC, situés à Saint-Félicien et à Sept-Îles. En vertu d'une entente avec les centres de services scolaires locaux, **les cours sont concentrés sur deux jours afin de laisser les trois autres jours de la semaine libres pour le travail dans les écoles**. Les stages se font également en emploi et une session d'été fait partie du programme. En dehors de l'horaire des cours, le programme est identique à celui qui est offert au campus principal de l'UQAC. Un programme similaire dont l'horaire de cours est condensé est offert dans la région de la Chaudière-Appalaches par l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Deux participantes aux groupes de discussion menés par le Conseil, qui se réorientaient vers l'enseignement après une autre carrière, avaient eu l'occasion de choisir cette formule et s'en montraient généralement satisfaites. En plus de l'horaire des cours, l'accueil et le soutien du personnel des écoles où elles travaillent représentaient pour elles des facteurs facilitants. Elles estimaient toutefois que certains cours étaient redondants et avaient parfois de la difficulté à conserver un revenu de leur emploi d'enseignantes sans brevet tout en faisant leurs stages, leurs contrats ne correspondant pas toujours aux critères de ceux-ci. Par exemple, le programme peut exiger la réalisation d'un stage au deuxième cycle du primaire, alors que l'étudiante enseigne au premier cycle. Un autre participant, inscrit à un baccalauréat traditionnel, notait que l'horaire de cours réparti sur toute la semaine nuisait à sa capacité à faire de la suppléance dans les écoles, alors que les besoins dans ce domaine sont immenses.

Ce modèle de baccalauréat semble donc prometteur pour la conciliation travail-famille-études des personnes effectuant une reconversion professionnelle, surtout si la maîtrise qualifiante n'est pas une option. **L'accès au baccalauréat demeure malgré tout généralement difficile pour les personnes qui voudraient ou devraient emprunter cette voie pour se reconverter à l'enseignement et obtenir un brevet**. Les cours exigent une présence en classe, donc la proximité d'une université. Si la nécessité de conserver des revenus suffisants durant les études exige un programme à temps partiel ou un programme dont l'horaire permet de travailler dans les écoles, les choix sont encore plus limités. La proximité géographique d'une université qui offre le programme qui convient à l'étudiante ou à l'étudiant devient alors un enjeu majeur. Toutes les spécialités du baccalauréat en enseignement ne sont pas non plus disponibles selon la formule facilitant l'accès au programme et la conciliation travail-famille-études.

Il n'en demeure pas moins que **la grande majorité des brevets d'enseignement sont accordés à des diplômées et à des diplômés du baccalauréat**. Les données publiées par le Ministère pour les années 2013-2014 à 2017-2018 montrent que les brevets de formation générale délivrés à la suite du baccalauréat représentent en moyenne 94,1 % du total (MEQ, 2021). Cette voie vers l'enseignement demeure de loin la principale voie qualifiante et, compte tenu de sa durée, celle qui correspond le plus à la volonté de professionnalisation de l'enseignement qui a guidé la dernière réforme.

4.2.1.1 Les passerelles DEC-BAC

Les programmes passerelles en enseignement visent à reconnaître et à accorder des crédits au baccalauréat en enseignement pour des cours suivis dans des programmes de formation professionnelle pertinents pour le collégial. Il s'agit toujours d'**ententes spécifiques entre une université et un ou plusieurs collèges**, et non d'une reconnaissance générale de cours collégiaux par les programmes universitaires de baccalauréat en enseignement. Les programmes d'éducation à la petite enfance et d'éducation spécialisée sont susceptibles de faire l'objet de telles ententes.

Les crédits reconnus ne signifient pas nécessairement un allègement du programme de baccalauréat : les universités peuvent exiger que les 120 crédits soient obtenus en remplaçant les cours crédités par d'autres cours. Autrement, les passerelles DEC-BAC sont identiques aux baccalauréats.

Le nombre de brevets accordés à la suite d'un programme passerelle est faible, représentant 0,005 %, en moyenne du total des brevets de formation générale délivrés entre 2013-2014 et 2017-2018 (MEQ, 2021).

4.2.2 La maîtrise qualifiante

L'instauration d'une maîtrise qualifiante en éducation à la fin des années 2000 visait à répondre à un besoin ponctuel d'enseignantes et d'enseignants au secondaire dans certaines matières. Le Conseil s'y était alors montré favorable dans la mesure où cette nouvelle voie d'accès devait rester transitoire, insistant sur le fait que « [l]e seuil d'entrée dans la profession enseignante est et doit demeurer le programme de formation à l'enseignement de premier cycle (baccalauréat) » et que cette mesure devait faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation (Conseil supérieur de l'éducation, 2008, p. 4). Le Conseil semblait craindre une brèche dans la visée de professionnalisation poursuivie avec l'instauration du baccalauréat de quatre ans. Il aurait préféré que le Ministère explore la voie de la **RAC** pour combler les besoins de personnel enseignant. Il s'inquiétait aussi de l'**accès à la formation**, que la formation à distance pourrait notamment améliorer.

La maîtrise qualifiante semble, 15 ans plus tard, bien établie dans le réseau universitaire québécois. L'offre inclut de la formation en présence et à distance pour l'enseignement des matières au secondaire. Plus récemment, des programmes ont été développés en adaptation scolaire de même qu'en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ces derniers ont fait l'objet d'une importante controverse, notamment parce que le ministre de l'Éducation a choisi de les accepter comme des programmes qualifiants, alors qu'ils n'ont pas reçu l'agrément du CAPFE (Fortier, 2022). Le Conseil a, cette fois encore, recommandé au Ministère de faire preuve de prudence, de considérer ces programmes comme une mesure transitoire et d'en faire l'évaluation (Conseil supérieur de l'éducation, 2021a). Plusieurs organisations syndicales consultées par le CREBE ont manifesté leur opposition quant à l'application du modèle de formation de la maîtrise qualifiante à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, estimant que la complexité de la tâche requiert la formation de quatre ans offerte au baccalauréat. Elles critiquent également l'imprécision des critères de formation préalable requis pour l'admission. Au contraire, les associations de directions d'école, également consultées par le CREBE, voient d'un bon œil l'ajout de formations susceptibles de qualifier les enseignantes et les enseignants sans brevet, dont le nombre ne cesse de croître.

Le débat autour de la maîtrise qualifiante, exacerbé par l'instauration d'un programme destiné aux enseignantes et aux enseignants sans brevet exerçant au préscolaire et au primaire, illustre les tiraillements entre l'idéal de professionnalisation incarné par le baccalauréat de quatre ans et l'approche de dérégulation. Les responsables des programmes offerts à l'Université de Montréal et à l'Université TÉLUQ considèrent

qu'il s'agit de la meilleure solution pour qualifier les enseignantes et les enseignants sans brevet et leur permettre de développer les compétences nécessaires pour offrir un enseignement de qualité au primaire. **L'important serait le profil de sortie et non le profil d'entrée, ce dernier ne représentant pas l'enjeu majeur.** Toujours selon ces responsables, le baccalauréat étant peu accessible aux personnes qui doivent travailler à temps plein, des programmes courts, condensés et comportant des horaires adaptés doivent leur être offerts, sans quoi le recours aux personnes dépourvues de qualification officielle va continuer. **Ces arguments ne convainquent pas celles et ceux qui estiment que les maîtrises qualifiantes dévaluent la profession.** Elles sont perçues comme des « formations à rabais », notamment par plusieurs des membres du CIRÉ consultés sur cette question. Dévaluer la profession en laissant croire que « n'importe qui » ayant des connaissances disciplinaires et l'amour des enfants peut enseigner lui enlève encore du prestige et diminue son attrait auprès des jeunes, ce qui risque de perpétuer la pénurie de personnel dûment qualifié.

Notons au passage que le débat sur l'extension de la maîtrise qualifiante à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire semble avoir paradoxalement cimenté son statut pour l'enseignement secondaire, où elle n'est plus qualifiée de mesure transitoire et où elle est jugée d'une qualité suffisante par les syndicats autant que les directions.

Serait-il possible de comparer la performance des enseignantes et des enseignants issus du baccalauréat avec celle des personnes ayant suivi une maîtrise qualifiante? Les difficultés déjà évoquées concernant l'évaluation directe des compétences pédagogiques des enseignantes et des enseignants se posent ici. La maîtrise qualifiante est relativement nouvelle et seule une faible proportion des brevets sont délivrés à des personnes qui ont emprunté cette voie. Entre 2013-2014 et 2017-2018, il s'agissait en moyenne de 2,4 % des brevets en formation générale (MEQ, 2021). Les seules données existantes proviennent d'une enquête menée par le Ministère auprès des commissions scolaires (aujourd'hui les centres de services scolaires). Les directions interrogées estimaient globalement qu'une fois diplômés, les enseignantes et enseignants possédaient des compétences comparables sans égard à la voie de formation (MEQ, 2021). Seul l'enseignement secondaire faisait alors l'objet de maîtrises qualifiantes. Chez les expertes et les experts consultés par le CREBE, ces maigres données étaient interprétées par les uns comme un signe encourageant de la qualité de la formation acquise au cours de la maîtrise qualifiante, par les autres comme l'évidence d'un manque de données qui devrait nous pousser à réserver tout jugement sur la question.

Il n'est pas possible, à l'heure actuelle, de départager les points de vue opposés qui se sont cristallisés autour de la maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire. D'une part, **l'instauration d'une formation professionnalisante sous la forme d'un baccalauréat de quatre ans n'a pas rendu la profession plus prestigieuse ou attrayante**, comme le prouve la baisse continue du nombre d'inscriptions à ce programme et le manque d'intérêt pour l'enseignement chez les jeunes de 15 ans. D'autre part, **la maîtrise qualifiante n'a pas suffi à combler le manque de personnel enseignant au secondaire.** La pénurie de personnel a continué à croître, occultée (Harnois et Sirois, 2022) par l'embauche de personnes sans qualification légale et l'absence de suivi centralisé des mouvements de personnel dans le système scolaire. Des enseignantes et des enseignants sans brevet ont pu accumuler de nombreuses années d'expérience sans pouvoir ou vouloir suivre une formation qualifiante. Même controversés, **les programmes de maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire ne suffisent pas à répondre à la demande** des personnes qui souhaitent obtenir une qualification par ce moyen. Il y a lieu de croire que les programmes courts en voie de développement, comme celui menant à un

DESS qui sera bientôt offert à l'Université TÉLUQ⁵, ne suffiront pas non plus étant donné les milliers de candidatures potentielles. Tout porte à croire que le système scolaire québécois devra continuer à faire appel aux services des enseignantes et des enseignants sans brevet pendant encore bien des années.

Toutefois, si l'offre venait à se développer, les programmes courts comme la maîtrise qualifiante et les futurs programmes conduisant à un DESS répondraient-ils au besoin des enseignantes et des enseignants sans brevet ainsi que des élèves de recevoir un enseignement de haute qualité? Une autre information notable tirée de l'enquête du Ministère montre que 82 % des étudiantes et des étudiants de la maîtrise qualifiante estiment qu'il est peu ou qu'il n'est pas du tout facile d'équilibrer travail, vie personnelle et études durant cette formation, ce qui représente près du double des étudiantes et des étudiants du baccalauréat (MEQ, 2021). En l'absence d'études systématiques sur le sujet, les groupes de discussion tenus par le Conseil peuvent apporter un premier éclairage.

4.2.2.1 La maîtrise qualifiante vue par des étudiantes et des étudiants qui suivent cette voie

Deux principaux cheminements mènent à la maîtrise qualifiante : des étudiantes et des étudiants qui terminent leur baccalauréat disciplinaire et poursuivent immédiatement leurs études à la maîtrise qualifiante, et des personnes qui ont opté pour une réorientation de carrière après avoir travaillé dans un autre domaine et découvert leur intérêt pour la profession en enseignant sans brevet. Les sept participantes et participants au groupe de discussion appartenaient à la seconde catégorie. Le CREBE n'a pas eu l'occasion d'en apprendre beaucoup sur les personnes faisant partie de la première catégorie; il n'a recueilli que quelques témoignages laissant croire qu'elles apprécient leur formation. **Des recherches formelles sur la condition des étudiantes et des étudiants de la maîtrise qualifiante seraient nécessaires pour comprendre leurs motivations, leurs besoins et leurs intentions de faire carrière en enseignement.**

Comme il est décrit au [chapitre 2](#), les étudiantes et les étudiants de la maîtrise qualifiante qui ont participé au groupe de discussion leur étant destiné sont avant tout motivés par le désir de régulariser leur situation professionnelle en obtenant un brevet. Sur les sept participantes et participants, trois étudiaient pour enseigner au secondaire et quatre, pour le faire au primaire. Plusieurs cumulaient déjà quelques diplômes universitaires dans des domaines divers, qu'il s'agisse de deux baccalauréats, d'un baccalauréat et d'un certificat ou d'un baccalauréat et d'une maîtrise. En outre, beaucoup avaient acquis de l'expérience en enseignement au collégial ou à l'université. Deux des membres du groupe avaient rejeté l'enseignement comme domaine d'études initial malgré leur intérêt pour ce domaine, en raison d'une perception négative de la profession. Ils y reviennent après une autre carrière.

L'ensemble des membres du groupe ont exprimé leur déception à l'égard de leur programme de maîtrise qualifiante. Elles et ils estiment que les contenus sont trop abstraits, que les cours sont trop redondants, que la matière n'est pas difficile, mais que les modalités d'enseignement, comme le recours fréquent aux travaux d'équipe, ajoutent une lourdeur inutile. Dans la mesure où les apprentissages en milieu de travail sont valorisés par les participantes et les participants, ceux-ci sont peu motivés à supporter une lourde charge de travail pour des apprentissages jugés peu pertinents. De plus, certains programmes ne sont pas entièrement à temps partiel, puisque des sessions intensives de quelques semaines peuvent être exigées.

5 Le DESS n'a pas été étudié par le CAPFE.

Par ailleurs, aucune de ces personnes n'a choisi ce programme parce qu'il lui donnait droit à un diplôme de deuxième cycle et elles déplorent l'exigence de l'écriture d'un essai. **La maîtrise qualifiante représente un moyen d'atteindre un but**, soit l'obtention d'un brevet, et non la recherche d'un certain prestige conféré par un diplôme de deuxième cycle. Si un moyen moins exigeant existait, elles l'auraient choisi. Plusieurs avouent bâcler leurs travaux, leur but premier étant de passer les cours pour obtenir un brevet et non d'en profiter pour développer leurs compétences. Les occasions de formation continue ou le recours à des ressources d'apprentissage informel répondent mieux à leurs besoins, selon leur perception.

L'enseignement est toutefois pris très au sérieux par les membres de ce groupe. Au cours des échanges, ceux-ci ont déploré la vision réduisant l'enseignante ou l'enseignant «à une technicienne ou à un technicien appliquant des recettes toutes faites», tandis **qu'elles et ils entendent leur rôle de manière beaucoup plus complexe, intellectuelle et réfléchi**. C'est ce qui les a attirés vers la profession. Quand ces personnes ont le temps de préparer leurs cours et les projets pédagogiques qui leur tiennent à cœur, elles voient la différence que l'enseignement peut faire dans la vie des jeunes et se sentent valorisées. Cependant, la lourdeur des conditions de travail ne leur permet pas d'atteindre leurs idéaux. Entre les déceptions causées par la formation et celles attribuables aux conditions de travail, les membres du groupe remettent en question leur futur dans l'enseignement.

Comme pour les enseignantes et les enseignants non légalement qualifiés, l'absence de reconnaissance de leurs acquis expérientiels et de leurs formations antérieures laisse un goût amer. Trois des membres du groupe estiment que leur candidature aurait dû être acceptée en enseignement secondaire en raison de leur parcours et de leurs diplômes antérieurs, mais ont plutôt opté pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire en raison des exigences d'admission moins précises. En somme, les compétences développées dans le cadre des parcours atypiques sont difficiles à faire reconnaître lors de l'admission aux programmes de maîtrise qualifiante.

Par ailleurs, l'obligation de réaliser tous les stages prévus, alors que plusieurs cumulent des années d'expérience, les heurte. Les universités sont accusées de « vouloir mettre tout le monde dans le même sac » et soupçonnées de refuser toute reconnaissance des acquis pour que les étudiantes et les étudiants paient pour tous leurs crédits. Même certains cours de pédagogie suivis dans d'autres universités québécoises ne sont pas reconnus. Comme leurs collègues sans brevet, elles et ils comprennent mal la différence entre les qualités que les directions d'école leur attribuent – une étudiante était aussi enseignante-ressource dans son école, par exemple – et l'absence de reconnaissance de leurs compétences par les universités.

Tous ces témoignages – rappelons-le – ne sauraient se généraliser pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants de la maîtrise qualifiante. Il pourrait néanmoins être tentant de les interpréter, selon sa posture, comme des arguments selon lesquels la maîtrise qualifiante nuit à la professionnalisation ou comme un signe qu'il faut déréguler la formation davantage pour ne pas perdre de candidates et de candidats à la carrière enseignante qui savent se montrer brillants et passionnés. Les propos recueillis montrent simplement **qu'une partie peut-être importante des personnes qui pourraient représenter la relève enseignante vivent une grande détresse en raison de leur formation, de leurs conditions de travail ainsi que de l'absence de reconnaissance de leurs expériences et de leur cheminement d'apprenantes et d'apprenants adultes.**

4.2.3 Le cheminement des personnes formées hors du Québec dont la formation est reconnue par le Québec

Une autre catégorie d'apprenantes et d'apprenants adultes enseignent dans nos écoles. Le Québec reconnaît les formations qualifiantes suivies dans les autres provinces canadiennes de même que dans [12 pays](#) : Algérie, Belgique, Cameroun, Colombie, Côte d'Ivoire, Égypte, États-Unis, France, Maroc, Moldavie, Roumanie et Tunisie. Les personnes ayant reçu une formation dans d'autres pays que ceux-ci doivent normalement la refaire en tout ou en partie pour obtenir une qualification en terminant un baccalauréat ou une maîtrise qualifiante. Une reconnaissance de la formation antérieure doit s'accompagner de la réussite d'un examen de langue (anglais ou français) pour l'obtention d'un permis probatoire. Ce permis, valide pour cinq ans et renouvelable à certaines conditions (voir le [chapitre 1](#) et l'[annexe 1](#)), donne le droit d'enseigner. La personne détenant un permis probatoire doit suivre une formation sur le système scolaire québécois, la didactique, l'évaluation des apprentissages et l'intervention auprès des EHDAA. Elle doit enfin réussir un stage probatoire de 600 à 900 heures pour obtenir son brevet d'enseignement. Certains centres de services scolaires se tourneraient de plus en plus vers le recrutement à l'étranger d'enseignantes et d'enseignants pour pallier la pénurie de personnel (Morrissette et al., 2020; Morrissette, Gagnon et Malo, 2020), mais le nombre de permis probatoires délivrés annuellement demeure faible relativement au nombre de brevets et de tolérances d'engagement. Selon des données du MEQ, le nombre annuel de permis probatoires décernés à des personnes formées hors du Canada dans les dix dernières années a fluctué entre 149 (en 2019-2020, alors que les déplacements internationaux étaient restreints) et 252 (en 2021-2022). Durant la même période, la délivrance de brevets à des personnes formées hors du Canada est demeurée assez stable, avec une moyenne de 158 par année et un nombre fluctuant entre 128 et 175.

Le Conseil a soulevé par le passé certaines difficultés associées au stage probatoire, l'unique voie qualifiante actuellement offerte aux personnes ayant suivi une formation hors du Canada qui est reconnue. Il remarquait notamment qu'au milieu des années 1990, la réforme de la formation à l'enseignement visait, entre autres, à corriger les lacunes des stages probatoires exigés jusqu'alors. Or, **le stage probatoire imposé aux personnes formées à l'étranger reproduit ces lacunes**. Le Conseil recommandait que les personnes en stage probatoire bénéficient d'un accompagnement professionnel. Il préconisait également de **clarifier les rôles et les responsabilités des directions dans l'évaluation** du stage et de **garantir l'équité de l'évaluation** par des mécanismes de régulation (Conseil supérieur de l'éducation, 2006).

Ces recommandations n'ont pas mené aux améliorations espérées. Une recherche récente semble montrer que les iniquités se sont maintenues pour les personnes en stage probatoire (Larochelle-Audet, 2019), qui demeurent contraintes de suivre cette voie, alors que les accès à la profession enseignante se multiplient pour les étudiantes et les étudiants des universités québécoises avec l'ajout de la maîtrise qualifiante et de l'autorisation temporaire d'enseigner en cours de formation. Il serait souvent difficile pour les stagiaires d'obtenir un contrat d'au moins 200 heures, une condition pour que ce contrat compte dans l'évaluation du stage. Cette difficulté allonge la période de précarité d'emploi des personnes en stage probatoire. L'évaluation est vue comme une tâche lourde par les directions qui en sont responsables. Les centres de services scolaires peuvent embaucher une personne qui en serait spécialement chargée, mais ce n'est pas obligatoire. Enfin, comme la professeure Larochelle-Audet l'a communiqué au personnel du Conseil, il arrive que les stagiaires soient évalués dans un champ qui ne correspond pas à leur spécialisation, tout en enseignant à l'un des groupes difficiles souvent dévolus aux enseignantes et aux enseignants qui ont le moins d'ancienneté. **Ces difficultés s'ajoutent à celles que vivent les personnes immigrantes de façon générale**, comme l'absence d'un réseau de contacts, la discrimination, la perte d'un statut social,

l'insécurité professionnelle et socioéconomique ainsi que la barrière linguistique (Conseil supérieur de l'éducation, 2021c). À ce propos, l'obligation de passer l'épreuve de français pour obtenir un permis probatoire représente une embûche importante pour plusieurs. Un projet de modification du *Règlement sur les autorisations d'enseigner* visant à laisser davantage de temps pour la réussite de l'épreuve de français aux personnes en stage probatoire, proposé par le ministre de l'Éducation en 2022, n'a finalement pas été mis en œuvre.

Il demeure difficile de comprendre pourquoi les enseignantes et les enseignants formés hors du Canada, même quand leur formation est jugée équivalente à celle offerte au Québec, n'ont accès qu'à **une seule voie de qualification en dépit de la diversité de leurs expériences**, alors que les voies se multiplient pour les étudiantes et les étudiants des universités locales. Certains vivent sans doute un choc culturel plus intense que d'autres, notamment celles et ceux qui ont été formés pour enseigner dans un système à visée élitiste dans lequel l'enseignante ou l'enseignant jouit d'une grande autorité sur les élèves et du respect indéfectible de leurs parents. D'autres seront plus familiers avec l'approche de la réussite pour tous les élèves, qui est celle du système éducatif québécois. La durée du stage, qui peut être plus longue que ce qui est exigé des étudiantes et des étudiants du baccalauréat, pourrait être modulée en fonction des besoins réels. De plus, **les expériences qui se reflètent dans les énoncés du référentiel de compétences de la profession enseignante pourraient être reconnues et un mentorat adapté à la diversité des attentes culturelles devrait être offert**. L'accompagnement des enseignantes et des enseignants formés hors du Québec devrait leur assurer le soutien nécessaire pour qu'ils puissent **verbaliser leurs compétences dans le langage du référentiel québécois**, à des fins de complément d'apprentissage et de RAC. Le MEQ soutient l'implantation du mentorat. Une partie des mentores et des mentors auraient besoin d'une formation spécifique à l'accueil des enseignantes et des enseignants formés hors du Québec.

4.3 Quel arrimage entre la multiplication des voies et la multiplication des parcours d'études?

La diversification des voies qualifiantes devrait faciliter la formation des futures enseignantes et des futurs enseignants en tenant compte de leur parcours d'études, de leurs besoins réels de formation ainsi que de leurs compétences et de leurs connaissances. Or, **si les programmes de baccalauréat et de maîtrise qualifiante peuvent répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants à temps plein sans expérience d'enseignement, il n'en va pas de même pour les autres groupes de candidates et de candidats à l'enseignement**. Pour les adultes qui souhaitent une reconversion de leur carrière à l'enseignement, la proximité géographique d'une université offrant un programme de baccalauréat à temps partiel ou un horaire adapté à l'alternance travail-études est loin d'être acquise. Quant à la maîtrise qualifiante, une proportion probablement élevée des étudiantes et des étudiants de ce programme s'y sont inscrits après une première carrière et après avoir accumulé des expériences d'apprentissage et d'enseignement. Ils rapportent des difficultés de conciliation travail-famille-études. Le recours de plus en plus fréquent aux enseignantes et aux enseignants sans brevet dans les dernières années signifie que des milliers de personnes souhaitent obtenir un brevet après avoir acquis de l'expérience et des connaissances en enseignement, mais que **les voies qui leur sont offertes ne sont pas conçues expressément pour des apprenantes et des apprenants adultes**. Les établissements universitaires font quelques ajustements, mais ne modifient que rarement en profondeur la structure des programmes et la RAC demeure difficile. Pour les participantes et les participants aux groupes de discussion organisés par le Conseil, cette négation

de leur vécu et des habiletés qu'ils ont développées sur le terrain se vit comme un rejet, un sentiment qui peut sans doute s'étendre à bien des enseignantes et des enseignants qui arrivent de l'étranger avec une formation et des années de pratique. **La déception à l'égard des formations disponibles semble pousser certains à remettre en question la pertinence de celles-ci**, si bien qu'on « passe au travers » dans le but utilitariste d'obtenir un brevet et non pour développer ses compétences selon une approche professionnelle réflexive de l'enseignement.

Dans cette optique, la création de programmes qualifiants courts comme ceux menant à un DESS risque de reproduire les mêmes déceptions et la même remise en question de l'importance d'une formation théorique. Plusieurs participantes et participants aux groupes de discussion ont dit souhaiter l'instauration d'un certificat ou d'un autre programme qualifiant moins lourd qu'un baccalauréat ou une maîtrise, surtout dans le but de réduire la grande difficulté liée à la conciliation travail-famille-études. Si de tels programmes ne permettent pas à celles et à ceux qui les suivent de démontrer la valeur de leurs acquis et, par extension, d'entamer une réflexion sur les compétences qu'il leur reste à peaufiner, ils risquent aussi d'être suivis avec un minimum d'effort et dans le seul but de régulariser une situation d'emploi précaire grâce à un brevet. Il est difficile de blâmer les étudiantes et les étudiants d'adopter cette attitude à l'égard de leurs études étant donné que, **malgré la multiplication des voies de formation, aucune n'a été prévue pour répondre à leurs besoins de reconversion professionnelle en tant qu'apprenantes et apprenants adultes**. Sachant que les enseignantes et les enseignants qui ont suivi un programme de formation alternatif sont plus susceptibles que les autres de quitter la profession avant la retraite, il y a lieu de s'inquiéter des effets de tout programme qui ne nourrit pas la motivation à apprendre des étudiantes et des étudiants.

5 Former à l'enseignement ici et ailleurs

Ce chapitre présente quelques parcours de formation à l'enseignement susceptibles d'inspirer des solutions aux difficultés à attirer, à former et à retenir la relève en enseignement. Dans plusieurs États, différentes voies de formation cohabitent. S'il faut multiplier les voies vers la profession enseignante, autant les tracer en fonction des besoins des différentes catégories de candidates et de candidats au brevet d'enseignement, dans le respect de modalités de formation d'un haut niveau de qualité.

À retenir

- La Suisse offre à des adultes qui ont connu une première activité professionnelle un programme visant directement la reconversion professionnelle à une carrière en enseignement. Ce programme est fondé sur l'étude de l'ensemble du dossier de la personne lors de son admission, la reconnaissance de ses acquis et de ses compétences et la formation en emploi. Il a été mis sur pied pour prévenir une pénurie de personnel enseignant anticipée.
- La Finlande a, pour sa part, misé sur la professionnalisation pour rendre la profession enseignante prestigieuse et attrayante auprès des jeunes. Un diplôme de deuxième cycle est requis pour obtenir un brevet d'enseignement et la formation comme la pratique sont axées sur la recherche. On y observe toutefois certaines difficultés qui affectent de nombreux autres pays, comme une baisse d'intérêt chez les jeunes et un manque d'attrait persistant chez les jeunes hommes.
- Dans plusieurs États américains, une autre formation intensive en milieu de travail fait l'objet d'un développement rapide, la formule des résidences d'enseignement. Visant à former des enseignantes et des enseignants adaptés aux milieux scolaires défavorisés et diversifiés, ces résidences offrent à des jeunes ayant récemment obtenu un baccalauréat universitaire autant qu'à des adultes effectuant une reconversion de carrière une formation intensive fondée sur le maillage entre une année d'enseignement supervisé et une formation théorique qualifiante de deuxième cycle. Ce programme semble avoir un meilleur taux de rétention, en moyenne, que les autres programmes alternatifs.
- Le Vermont a mis en place un système de certification alternative fondé sur la RAC, que les acquis découlent d'un apprentissage formel ou non. Les candidates et les candidats doivent s'engager dans un processus réflexif pour faire la démonstration de leurs compétences sous la forme d'un portfolio, lequel est soumis à un comité de pairs. Ce comité a le pouvoir de recommander qu'un brevet d'enseignement soit délivré, de prescrire une formation d'appoint personnalisée ou de refuser la candidature. Ce programme représente actuellement le second bassin de candidates et de candidats à l'enseignement dans cet État, après l'Université du Vermont.

- Une formation subséquente de deux ans permettant d'obtenir un baccalauréat en enseignement à la suite d'un autre baccalauréat n'a rien de nouveau ni de controversé dans le reste du Canada. Il s'agit plutôt du parcours habituel. Il peut être offert en version condensée sans réduire le nombre de crédits accordés ou réalisé sous la forme d'un baccalauréat combiné avec un autre baccalauréat disciplinaire.
- Plusieurs personnes consultées par le CREBE ont émis le souhait de voir le quatrième stage du baccalauréat en enseignement remplacé par une année d'internat rémunérée. Ce modèle pourrait diminuer la précarité financière des étudiantes et des étudiants, répondre aux besoins de main-d'œuvre et permettre de libérer des enseignantes et des enseignants chevronnés pour du mentorat auprès d'autres membres du personnel. Il pourrait également contribuer au prestige de la formation.
- Quelques expériences de RAC dans les programmes de formation à l'enseignement sont en cours au Québec. Le Conseil est d'avis qu'il faut les encourager et développer des programmes de premier et de deuxième cycle pour répondre à tous les besoins.

Le Québec fait face à plusieurs défis en matière de formation des enseignantes et des enseignants : attirer la relève parmi les jeunes, retenir en poste les enseignantes et les enseignants en exercice, offrir une formation accessible aux personnes qui souhaitent entamer une reconversion professionnelle à l'enseignement, soutenir les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger dans leur appropriation du système scolaire québécois. De nombreux autres États sont aux prises avec des difficultés similaires ou ont trouvé différents moyens de les surmonter. Il ne s'agit pas ici de proposer d'implanter tel quel l'un ou l'autre de ces modèles au Québec ou de généraliser, pour l'ensemble de la formation, les modèles développés localement, mais d'essayer d'apprendre de leurs succès et de leurs difficultés.

5.1 La reconversion à l'enseignement en Suisse

Comme le décrit brièvement le chapitre 2, la Suisse a pris la décision de créer un **programme de reconversion professionnelle à l'enseignement distinct des programmes de formation initiale traditionnels**. Cette décision a pour but d'anticiper un manque de personnel en encourageant les deuxièmes carrières en enseignement. Une reconversion professionnelle volontaire implique le choix d'une personne de s'engager dans une bifurcation de carrière, au confluent de ses représentations et de ses aspirations de même que des incitatifs en faveur d'un changement. Il s'agit d'une prise de risque, notamment en raison des pertes de revenus à prévoir durant la formation (Wentzel, 2022). Le programme de reconversion à l'enseignement a été conçu en tenant compte des conditions d'admission, des structures de formation et du volume des études. La formation à l'enseignement est offerte en Suisse par les Hautes écoles pédagogiques.

Pour les adultes souhaitant se reconvertir à l'enseignement, **l'admission se fait sur la base du dossier et non de critères strictement scolaires**, comme c'est le cas pour les formations traditionnelles. Cette voie est réservée à des personnes de 30 ans ou plus pouvant attester une activité professionnelle. L'analyse du dossier vise à vérifier l'aptitude des candidates et des candidats à suivre un programme d'études supérieures. Pour rendre la formation attractive, **la validation des acquis expérimentiels est possible**

et peut contribuer à réduire la durée des études formelles pour un maximum d'une année. Le principal facteur d'attractivité serait la **formation par l'emploi** à partir de la deuxième année d'études. Selon Wentzel (2022, p. 12), « 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 ». Les conditions d'admission et de formation des personnes engagées dans une reconversion professionnelle à l'enseignement ont donc été pensées en fonction de leur réalité, bien que les cours soient donnés par les mêmes établissements que ceux qui offrent la formation initiale traditionnelle. Les Hautes écoles pédagogiques ont conclu un accord entre elles pour suivre des directives communes relativement à l'admission et à la RAC, et éviter des dérives ou des incohérences. Wentzel (2022) note toutefois que les études sur le succès du programme pour ce qui est d'offrir un soutien pédagogique adapté à la reconversion de carrière, tout en conservant la qualité de la formation, restent à faire, de même que les recherches sur l'atteinte des cibles du programme.

Une étude portant sur 58 enseignantes et enseignants suisses de seconde carrière met en relief certains des défis rencontrés dans la formation et suggère quelques points à améliorer (Keck Frei, Kocher et Bieri Buschor, 2021). L'implantation des nouveaux programmes visant à soutenir la reconversion professionnelle à l'enseignement était alors très récente. Cette étude montre que les enseignantes et les enseignants de seconde carrière ont une grande capacité d'autorégulation. Ainsi, ils gèrent les demandes découlant de leur double rôle d'étudiants et d'enseignants en choisissant de prioriser leurs responsabilités envers leurs élèves en premier lieu et leur vie de famille en second lieu, leurs travaux universitaires arrivant en dernier. Leur apprentissage en milieu de travail passe souvent par l'application de « recettes » ainsi que par essais et erreurs. **Ce qui semble manquer le plus est une réflexion sur les pratiques en lien avec les contenus théoriques**, ce que les auteures présentent comme une condition de professionnalisation. Ils avaient tendance à recourir à des pratiques réflexives formelles à la suite de l'échec d'une stratégie d'enseignement. La plupart des participantes et des participants arrivaient à transférer certaines compétences développées préalablement à leur nouvelle carrière, particulièrement des compétences cléricales et administratives (organisation, planification, leadership, communication), des habiletés métacognitives ainsi que des compétences en lien avec l'éducation des enfants. À l'exception de la dernière, ces compétences transférables s'appliquent davantage aux tâches connexes qu'aux activités pédagogiques. Certaines personnes dont la formation initiale était éloignée de la pédagogie, par exemple l'informatique, arrivaient difficilement à transférer des compétences.

Les auteures de cette étude en concluent que les professeures et les professeurs responsables de la formation universitaire et du mentorat devraient guider davantage les personnes effectuant une transition vers la carrière enseignante dans la pratique réflexive, afin d'établir des liens entre la théorie et la pratique, ainsi que dans le transfert des compétences préalablement acquises aux activités pédagogiques connexes. Leur haute capacité d'autorégulation pourrait alors devenir un atout dans la professionnalisation de la pratique et leur futur développement professionnel. Le recours à des analyses de cas en profondeur est suggéré comme moyen pédagogique d'aider à établir ces liens entre la théorie et la pratique. Ces auteures estiment enfin que la collaboration serrée entre les universités, les écoles ainsi que les étudiantes et les étudiants en enseignement est nécessaire pour encourager ce développement professionnel.

Cette étude met également en relief les choix que les étudiantes et les étudiants en situation de reconversion professionnelle à l'enseignement doivent faire entre leurs responsabilités envers leurs élèves, celles liées à leur famille et celles concernant leurs études. Pour les universités, cela pourrait suggérer une réflexion sur l'horaire, l'organisation et l'étalement des cours visant à faciliter la conciliation travail-famille-études.

5.2 La Finlande : une formation de deuxième cycle

La Finlande représente pour beaucoup un modèle de professionnalisation de l'enseignement à la suite de choix effectués en ce sens par son gouvernement dans les années 1970. L'accès à l'enseignement passe par des **études de deuxième cycle dont l'admission est fortement contingentée**, la formation et la pratique laissent une **grande place à la recherche**, les stages ont lieu dans des « écoles universitaires » (comme les hôpitaux universitaires pour la formation des médecins) et la sélection des candidates et des candidats est rigoureuse et s'effectue notamment par des entretiens. Durant les années 2010, il n'était pas rare de voir près de 90 % des candidatures à la formation en enseignement primaire rejetées (Mankki et Rähkä, 2023). Malgré l'attractivité de la profession, la Finlande éprouve des difficultés dans le recrutement des enseignantes et des enseignants de mathématiques ou de sciences (Niemi et Jakku-Sihvonen, 2011). Le succès des élèves finlandais aux enquêtes du PISA a entraîné de nombreuses analyses sur les raisons de cette réussite, parmi lesquelles se trouve présumément la formation professionnalisante des enseignantes et des enseignants.

Les étudiantes et les étudiants finlandais en enseignement rapportent que leur choix de la profession enseignante est influencé en partie par le statut et le salaire qui lui sont liés (Taimalu et al., 2021). Malgré une **perception sociale favorable de cette profession**, les hommes sont moins nombreux que les femmes à vouloir la pratiquer. Les données de l'OCDE montrent que les femmes, en Finlande, représentent 70 % des effectifs enseignants, mais seulement 46 % du personnel de direction, ce qui est très similaire à la moyenne des pays membres de l'organisation (OCDE, 2019). De plus, les enseignantes obtiennent un meilleur salaire que la moyenne des femmes du secteur tertiaire de ce pays, ce qui n'est pas le cas pour les hommes (OCDE, 2022). Dans les années 1990, des quotas de candidatures masculines ont été établis dans les programmes de formation à l'enseignement, mais retirés quelques années plus tard en raison de leur caractère jugé discriminatoire, bien que des soupçons de biais positifs à l'égard de ces candidatures aient persisté plus longtemps. Le peu d'attrait qu'exerce la profession sur les candidats masculins relève sans doute d'une dynamique sociale trop complexe pour que de simples changements aux processus d'admission renversent la tendance (Mankki et Rähkä, 2023). La perception sociale favorable de la profession enseignante est importante pour attirer des jeunes, mais le salaire l'est aussi et ce dernier représente un facteur encore plus appréciable dans le choix de carrière des hommes (OCDE, 2018).

La Finlande, comme de nombreux autres pays, fait face à une diminution du nombre de demandes d'inscription aux programmes de formation à l'enseignement, bien que cette tendance soit en voie de se renverser (Mankki et Kyrö-Ämmälä, 2022). Une étude portant sur les étudiantes et les étudiants de première année montre que différents facteurs minent leur motivation, certains concernant l'admission et la formation elle-même, d'autres liés à leurs doutes en lien avec leur aptitude à exercer une profession perçue comme exigeante et épuisante. Cette perception leur vient des médias, qui rapportent davantage les aspects négatifs de la profession, comme l'épuisement des enseignantes et des enseignants, que ses aspects positifs. Le salaire relativement faible représente également un facteur démotivant (Mankki et Kyrö-Ämmälä, 2022).

Néanmoins, la qualité de la formation à l'enseignement que des études de deuxième cycle axées sur la recherche offrent aux enseignantes et aux enseignants fait peu de doute ainsi que la qualité de l'enseignement prodigué dans ce système. Cependant, une **formation de qualité** n'est pas le seul gage d'attractivité d'une profession : les **conditions de travail perçues**, le **salaire** et la **perception sociale de**

cette profession sont d'autres conditions qui doivent être réunies pour assurer le renouvellement des effectifs. Comme le système éducatif finlandais a été développé au cours de plusieurs décennies et n'atteint pas tous ces objectifs, il s'agit d'un idéal à poursuivre à long terme.

5.3 Les résidences d'enseignement comme voie de qualification

Depuis quelques années, le modèle de formation en milieu de travail des **résidences d'enseignement** émerge aux États-Unis pour qualifier des candidates et des candidats adultes pour la profession enseignante. Ce modèle est **largement inspiré des résidences de médecine**, qui servent à faire le pont entre la théorie et la pratique clinique. Aux États-Unis, les résidences d'enseignement visent à former des enseignantes et des enseignants pour les écoles « urbaines », soit les écoles de milieux défavorisés et multiethniques où la langue d'usage d'une bonne proportion des élèves n'est pas celle du groupe dominant, situées généralement dans les grandes villes. Dans ce contexte, les programmes de résidence d'enseignement ont des visées de formation du personnel enseignant et d'éducation des élèves, mais aussi de justice sociale (Chu et Wang, 2022).

Les différents programmes offerts à travers les États-Unis diffèrent sur plusieurs points, mais ont des caractéristiques fondamentales en commun (Chu et Wang, 2022) :

- Des **partenariats** entre les autorités scolaires locales et des universités dispensant un programme de formation à l'enseignement;
- Une **année d'enseignement** en classe avec une mentore chevronnée ou un mentor chevronné;
- Un programme axé sur les **liens entre la théorie et la pratique**;
- Un programme de deuxième cycle menant à une maîtrise et au **brevet**;
- Un processus de **sélection** des résidentes et des résidents;
- Un **mentorat** à long terme et un soutien à l'insertion professionnelle;
- Des **incitatifs financiers** et des occasions d'emploi.

À titre d'exemple, le programme de résidence d'enseignement de San Francisco représente un partenariat entre le *San Francisco Unified School District* et l'Université de San Francisco, l'Université Stanford et un syndicat d'enseignantes et d'enseignants (Guha, Hylar et Darling-Hammond, 2017). La résidence d'enseignement a lieu dans des écoles où les besoins sont élevés, tout en complétant des cours du soir en lien étroit avec la pratique de jour. Des rondes dans différentes écoles sont également prévues pour l'observation d'autres milieux de pratique. Les candidates et les candidats peuvent avoir récemment reçu un diplôme de premier cycle universitaire ou être dans un processus de reconversion vers une seconde carrière en enseignement. Les candidatures sont sélectionnées selon les attentes du programme. Après l'achèvement de celui-ci, un emploi dans la commission scolaire est garanti, assorti de deux années de mentorat intensif et de coaching pour faciliter l'insertion professionnelle. Les universités partenaires offrent du soutien financier sous la forme d'une réduction des frais de scolarité et de l'effacement de la dette d'études. Enfin, les résidentes et les résidents reçoivent une compensation financière suffisante pour vivre et se loger, et bénéficient d'une assurance maladie gratuite.

Celles et ceux qui font la promotion de ce modèle de formation notent plusieurs avantages (Guha, Hyler et Darling-Hammond, 2017). La formation est accessible à des personnes qui ne pourraient pas payer les frais de scolarité élevés des universités américaines. Les enseignantes et les enseignants sont formés en fonction des milieux difficiles dans lesquels leur carrière se déroulera. De plus, **la rétention des enseignantes et des enseignants qui ont suivi cette voie est plus élevée que pour d'autres programmes** de certification alternative, notamment *Teach for America*. Enfin, ce programme favorise l'embauche de candidates et de candidats présentant une grande diversité ethnique et culturelle.

Les programmes de résidence d'enseignement sont relativement récents, mais une recension de 56 articles de recherche en analyse les forces et les faiblesses (Chu et Wang, 2022). Ces études montrent que ces résidences permettent de former du personnel enseignant pour le primaire, le secondaire, l'adaptation scolaire et l'accueil des élèves issus de l'immigration qui doivent apprendre la langue d'usage. Elles rapportent aussi la mise en place de différents programmes visant à renforcer le lien entre le contenu des cours universitaires et la formation donnée par les mentores et les mentors. Toutefois, **des tensions entre la théorie et la pratique telle qu'elle est prônée par ces derniers ont été rapportées**. Les études mettent également en lumière **le besoin de formation des enseignantes et des enseignants qui agissent comme mentors**. De plus, la recherche montre qu'il est difficile de concevoir un programme de formation qui réponde aux attentes des universités sans surcharger de travail les résidentes et les résidents, qui apprécient malgré tout **l'apprentissage riche et intensif** de leur année de résidence. Ils se sentent bien préparés pour enseigner dans les milieux défavorisés et diversifiés. Le coenseignement évolue au cours de cette année, les **résidentes et les résidents adoptant graduellement un rôle plus actif**. La recension d'écrits sur le sujet confirme le **taux de rétention élevé** après cinq ans des enseignantes et des enseignants issus d'un programme de résidence.

Du point de vue du Conseil, un aspect particulièrement intéressant des programmes de résidence d'enseignement est leur **capacité à donner un titre et un rôle défini aux enseignantes et aux enseignants en voie de qualification**. Le titre de résidente ou de résident se compare favorablement aux appellations axées sur un manque comme « non légalement qualifié » et « bénéficiant d'une tolérance d'engagement ». L'apprentissage en milieu de travail et les cours de soir, qui pourraient être réalisés à distance, rendent la formation **accessible** pour des personnes qui n'habitent pas à proximité d'une université. Enfin, le mentorat, le soutien à l'insertion professionnelle et le taux de rétention élevé font des résidences d'enseignement un modèle prometteur.

5.4 La reconnaissance des acquis et des compétences : la certification alternative de l'État du Vermont

Les autres programmes que le baccalauréat en éducation foisonnent aux États-Unis, mais un très petit nombre d'entre eux sont axés avant tout sur la RAC. C'est le cas du programme de **certification alternative du Vermont**, qui **mise sur la RAC, les acquis étant évalués par un comité de pairs, et sur une formation qui répond aux besoins individuels** pour la délivrance d'un brevet d'enseignement aux candidates et aux candidats.

Ce programme de certification alternative existe depuis plusieurs décennies. Il a gagné en rigueur et est maintenant bien accepté par le système scolaire et les universités du Vermont, selon ses responsables à la Vermont Education Agency. Il s'adresse surtout à des personnes détenant un diplôme de premier cycle

universitaire et une certaine expérience en enseignement, notamment à celles qui enseignent grâce à un permis temporaire. Les profils sont diversifiés, par exemple des membres de l'administration scolaire, des personnes effectuant une reconversion de carrière et d'autres qui ont enseigné l'anglais à l'étranger ou qui ont interrompu, quelques années plus tôt, une formation universitaire en enseignement. Les frais afférents (1200 \$ US) sont minimes en comparaison du coût d'une formation universitaire aux États-Unis.

De nombreux États américains exigent la réussite d'un examen général, le *Praxis Core*, pour l'obtention du brevet d'enseignement, qui permet de connaître les niveaux de maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Donner les preuves de la réussite de cet examen représente la première étape du processus de certification alternative du Vermont. L'étape la plus importante est la **constitution d'un portfolio de compétences**, dont les exigences sont calquées sur celles des portfolios réalisés par les étudiantes et les étudiants des universités locales et établies en collaboration avec celles-ci. Ce processus requiert plusieurs mois (une extension d'un an est fréquemment demandée pour répondre à toutes les exigences du programme) et de l'accompagnement, par exemple dans leur milieu de travail pour celles et ceux qui enseignent. Il s'agit donc d'un **processus réflexif** et exigeant. Le portfolio est alors présenté à un comité de pairs formé par l'agence gouvernementale responsable de l'éducation et constitué de deux enseignantes ou enseignants ayant le même champ de spécialisation que la candidate ou le candidat. Tous les programmes de formation à l'enseignement peuvent faire l'objet d'une certification alternative, à l'exception de l'adaptation scolaire (*special education*). Le comité peut réviser les preuves données et **recommander la délivrance d'un brevet d'enseignement** (ce qui arrive dans 70 % des cas pour les candidates et les candidats qui parviennent à ce stade du programme) ou **demande que la candidate ou le candidat suive des formations complémentaires adaptées à ses besoins** ou fournisse davantage de preuves de l'acquisition de certaines compétences. La délivrance d'un brevet pourra par la suite être recommandée si la candidate ou le candidat satisfait aux exigences.

Les responsables de la certification alternative au gouvernement du Vermont n'ont pas caché au personnel du Conseil leur fierté de voir ce programme représenter le deuxième bassin de candidates et de candidats pour l'enseignement dans cet État, après l'Université du Vermont. Ils estiment que la grande force du programme réside dans la **démarche réflexive qui est exigée des candidates et des candidats**. Réussir à obtenir un brevet d'enseignement de cette façon représente un travail considérable qui procure une grande fierté à celles et à ceux qui y arrivent. Les membres des comités de pairs reçoivent une compensation financière et trouvent le rôle gratifiant.

Ce programme de certification alternative comporte donc plusieurs forces : il engage les candidates et les candidats dans une réflexion pour les amener à verbaliser et à démontrer leurs compétences; il offre une rétroaction et indique quel complément de formation personnalisé est nécessaire pour obtenir un brevet; il permet aux personnes qui ont les compétences et les connaissances requises d'obtenir un brevet d'enseignement en quelques mois (ou au plus en deux années) et à un coût très raisonnable, surtout dans le contexte américain. Aux dires des responsables, sa principale faiblesse est le manque de ressources, qui ne permet pas d'offrir tout le soutien dont les candidates et les candidats auraient besoin dans la préparation de leur portfolio. Ils doivent trouver ce soutien dans leurs milieux avec un succès variable. Un plus grand soutien à la formation des membres des comités de pairs serait également souhaitable. De plus, toujours par manque de ressources, peu de données permettent d'évaluer la performance des enseignantes et des enseignants qui ont reçu leur brevet par la reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences en comparaison de ceux qui ont suivi un parcours de formation traditionnel.

5.5 La formation de premier cycle : l'Ontario et la Colombie-Britannique (baccalauréat en éducation subséquent, baccalauréat combiné, formation condensée)

Si l'implantation d'un programme de deux ans à réaliser à la suite d'un baccalauréat pour obtenir un brevet d'enseignement fait l'objet d'une polémique au Québec, surtout pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, ce modèle est fréquent dans le reste du Canada. Le baccalauréat en éducation (B-Ed) y prend plusieurs formes, notamment une **formation de premier cycle étalée sur deux ans à suivre après un premier baccalauréat**. Les modèles présentés ici sont offerts dans différentes universités de Colombie-Britannique et d'Ontario, mais également dans le reste du pays. Il ne s'agit pas d'un inventaire exhaustif. Les B-Ed subséquents de deux ans sont offerts pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire de même que pour l'enseignement secondaire. Les prérequis de ces programmes sont particulièrement intéressants. En effet, la question des prérequis pour l'accès à une maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire a fait partie des objections concernant l'implantation de ce programme et demeure irrésolue. Les universités canadiennes déterminent un certain nombre de crédits de premier cycle en langue, en mathématiques, en sciences, en histoire canadienne, etc., à obtenir avant l'admission au B-Ed en éducation préscolaire et en enseignement primaire (certaines universités offrent des spécialités pour l'enseignement dans les *middle schools*, qui n'ont pas d'équivalent au Québec). Des représentantes de l'Université de Victoria ont affirmé au personnel du Conseil que des cours collégiaux québécois pouvaient être acceptés comme prérequis, au cas par cas. Quant au B-Ed en enseignement secondaire, un premier baccalauréat disciplinaire pertinent est demandé. Plusieurs B-Ed exigent la preuve d'un certain nombre d'heures de travail accomplies avec des enfants en plus des prérequis universitaires. Les B-Ed représentent normalement 60 crédits de premier cycle répartis sur 16 mois (quatre sessions).

L'Université de Colombie-Britannique offre les **60 crédits des B-Ed condensés en 11 mois**. Cette formule était plus populaire que celle du programme étalé sur quatre sessions, qui a été abandonné dans cet établissement. Des représentantes et des représentants de cette université ont informé le personnel du Conseil que la moyenne d'âge dans ce programme était de 27 ans, ce qui signifie qu'il attire aussi des adultes souhaitant se reconverter à l'enseignement. La formule condensée s'avère avantageuse pour certains d'entre elles et eux, qui préfèrent prévoir un an sans revenus plutôt que de faire des études à temps partiel.

Une autre formule, inédite au Québec, est celle du **baccalauréat combiné** : les étudiantes et les étudiants suivent à la fois des cours en enseignement et dans une autre discipline pour obtenir deux titres de baccalauréat au terme de leurs études, et ce, en moins de temps que ce qui est normalement requis. Par exemple, l'[Université de Windsor](#) en Ontario offre la possibilité de combiner le B-Ed et d'autres disciplines en cinq ans. Au terme du programme, les étudiantes et les étudiants sont titulaires d'un baccalauréat disciplinaire ou d'un B-Ed et ont la possibilité d'obtenir un brevet d'enseignement.

Ces deux provinces offrent également la possibilité d'un baccalauréat de quatre ans en enseignement. Il ne reste qu'un programme de ce type en Colombie-Britannique, soit à l'Université de Victoria. Selon les représentantes de cet établissement qui ont été consultées, ce baccalauréat s'adresse aux étudiantes et aux étudiants qui ont déjà décidé, au terme de leurs études secondaires, de se diriger vers la profession enseignante.

Les expériences de l'Ontario et de la Colombie-Britannique montrent que **plusieurs programmes menant au brevet peuvent cohabiter** et attirer une diversité d'étudiantes et d'étudiants. Les B-Ed subséquents à un autre baccalauréat et les baccalauréats combinés semblent laisser aux jeunes adultes davantage de temps pour leur permettre de réfléchir à leur future carrière et en venir à choisir l'enseignement. De plus, certaines universités ontariennes, notamment l'Université d'Ottawa, [offrent des options de B-Ed à temps partiel](#).

5.6 Un baccalauréat qui se termine par une année d'internat rémunérée

Il est bien démontré que les stages et les internats sont moins fréquemment rémunérés dans les professions féminines, un phénomène contribuant à la reproduction des inégalités sociales (Swan, 2015). Les étudiantes et les étudiants au baccalauréat en enseignement dans les universités du Québec doivent réaliser 700 heures de stage non rémunérées, dont un stage qui occupe une grande partie de leur quatrième année d'études. Des organisations étudiantes, notamment l'Union étudiante du Québec, réclament une rémunération pour le travail effectué comme stagiaire en enseignement. Plusieurs membres des instances du Conseil consultées à ce sujet sont du même avis et vont même plus loin : **la quatrième année du baccalauréat devrait être consacrée à un internat au cours duquel les étudiantes et les étudiants prendraient en charge tous les aspects de la profession**. Plusieurs membres de ces instances estiment que les stages actuels laissent à l'enseignante associée ou à l'enseignant associé la latitude de limiter la prise en charge de la classe par la ou le stagiaire. Malgré des heures de stage plus nombreuses ici que dans le reste du Canada, les étudiantes et les étudiants subissent souvent un « choc de la réalité » au début de leur vie professionnelle.

Un internat similaire à celui des étudiantes et des étudiants en médecine ou en psychologie permettrait la pratique de tous les aspects de la profession enseignante, y compris la production des bulletins et les contacts avec les parents, de sorte que ce « choc de la réalité » se produirait alors que les novices sont encadrés et soutenus. La rémunération éviterait une longue période de précarité financière en plus d'envoyer un message à l'ensemble de la société : **le travail qui consiste à enseigner a de la valeur et mérite d'être rémunéré**.

Un autre avantage serait le déchargement **des enseignantes et des enseignants chevronnés**, qui passeraient moins de temps dans leurs classes et pourraient se consacrer au coenseignement avec des novices en insertion professionnelle et au mentorat auprès d'autres membres de l'équipe-école, comme les enseignantes et les enseignants sans brevet de même que celles et ceux qui ont été formés à l'étranger et doivent réussir un stage probatoire.

Plusieurs universités modifient actuellement leur approche des stages pour permettre leur réalisation en emploi. L'Université de Sherbrooke vient de lancer une initiative qui, sans représenter un internat, s'en approche en permettant à ses étudiantes et à ses étudiants en enseignement de remplacer leur quatrième stage par une année d'emploi, à condition que cet emploi offre des conditions similaires à celles d'un stage. Ainsi, des mandats jugés trop difficiles en remplacement de stages seront refusés. Par exemple, les contrats d'enseignement dans plusieurs classes et écoles ne seront pas acceptés afin de protéger les stagiaires (Brochu, 2023). Les cours seront offerts en dehors des heures de classe et à distance. L'Université Laval lance un programme similaire : dès l'automne 2023, les finissantes et les finissants du

baccalauréat en enseignement pourront choisir un stage en emploi. L'horaire des cours ainsi que leur offre à distance permettront cette modification au stage, et les étudiantes et les étudiants pourront même garder un contrat d'enseignement toute l'année. Quant à l'UQAM, elle va modifier l'horaire des cours liés à l'enseignement secondaire pour faciliter le travail dans les écoles. L'UQAR s'apprête, pour sa part, à offrir la possibilité de suivre les cours à distance et d'aménager les horaires, ce qui permettrait aux étudiantes et aux étudiants de retourner dans leur région d'origine pour y enseigner (Cousineau, 2023).

5.7 Les expériences de reconnaissance des acquis et des compétences dans les programmes de formation à l'enseignement du Québec

Les quelques données dont nous disposons pour faire le portrait des enseignantes et des enseignants sans brevet montrent que beaucoup d'entre eux sont des adultes qui tentent une reconversion de carrière et aimeraient obtenir un brevet d'enseignement (Harnois et Sirois, 2022). Il y aurait lieu de fonder la formation qui leur est destinée sur des **principes d'andragogie** pour répondre à leurs besoins d'apprenantes et d'apprenants adultes. Ces besoins incluent la **reconnaissance de leurs acquis** expérientiels ainsi que des apprentissages formels et non formels. Le gouvernement reconnaît ce principe (Québec, 2002) et a mis à la disposition des universités une enveloppe spécialement destinée à la RAC dans les programmes de formation à l'enseignement (MES, 2023).

À notre connaissance, trois programmes intègrent d'office la RAC : d'abord, le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM (de Champlain et al., 2023), ensuite la maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université TÉLUQ, dont il a été question au [chapitre 5](#), et enfin le [Parcours PROF](#) de l'Université de Sherbrooke. Ce dernier se distingue des deux autres sur plusieurs points. Premièrement, il n'est pas qualifiant pour l'instant. Il se décline en plusieurs modules, d'abord 15 crédits de formation intensive suivis de 15 autres crédits de premier cycle. Ces 30 premiers crédits visent à **outiller les enseignantes et les enseignants sans brevet**. Un autre module, dont la forme et le nombre de crédits restent à déterminer, doit s'y ajouter pour mener au brevet. Deuxièmement, puisqu'il s'agit d'un programme de premier cycle, il **s'adresse aux personnes qui n'ont pas de baccalauréat** acceptable comme prérequis pour la maîtrise qualifiante. Notons que bien des personnes possédant une formation collégiale d'éducatrices ou d'éducateurs font de la suppléance occasionnelle dans les écoles. Troisièmement, selon la professeure Nancy Granger, qui est à l'origine de ce programme, **la RAC est au cœur de la démarche**. Le Parcours Prof se veut une démarche de développement professionnel qui se fonde notamment sur la collaboration et la pratique réflexive. Enfin, comme il s'agit d'un programme largement offert à distance, il est plus accessible que le baccalauréat de l'UQAM pour une enseignante ou un enseignant sans brevet qui mise sur la RAC et il couvre également l'enseignement secondaire.

Le Conseil estime qu'un tel programme pourrait répondre à un besoin de formation de premier cycle pour les enseignantes et les enseignants sans brevet qui ne sont pas admissibles à la maîtrise qualifiante. Il est accessible à des personnes en situation de conciliation travail-famille-études, sans égard à leur emplacement géographique. **Il serait toutefois souhaitable que le dernier module qui doit s'ajouter au programme pour le rendre qualifiant corresponde à un baccalauréat**, même si une proportion importante des crédits pouvaient être attribués par la RAC.

5.8 L'état, les besoins et les différents modèles de la formation à l'enseignement

L'**état** de la situation au Québec au regard de la formation à l'enseignement est clair : le réseau fait face à une pénurie d'enseignantes et d'enseignants qualifiés. La situation est appelée à se détériorer en raison d'une vague de départs à la retraite qui s'échelonne jusqu'en 2030. Les inscriptions et le nombre de personnes diplômées dans les programmes qualifiants en enseignement ne suffisent pas à combler la demande, même si l'on ne tient pas compte de l'attrition en début de carrière. Une lueur d'espoir vient du nombre important d'adultes qui, après avoir suivi d'autres chemins, sont tentés par la carrière enseignante.

Les **besoins** sont également clairs : augmenter le nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés sans compromettre la qualité de leur formation, afin d'offrir aux élèves l'éducation nécessaire pour affronter les défis du 21^e siècle. Il faut également soutenir les enseignantes et les enseignants pour qu'ils persévèrent au cours des difficiles années de l'insertion professionnelle.

D'autres États et juridictions explorent diverses solutions à des problèmes similaires, lesquelles sont imparfaites mais adaptées à leur réalité. Le Québec peut apprendre de ces expériences pour développer ses propres pistes de solution. Plusieurs modèles montrent notamment qu'il est possible de tenir compte des besoins de RAC des apprenantes et des apprenants adultes qui peuvent représenter la relève de demain si on leur en donne les moyens. Qui plus est, des programmes destinés aux personnes engagées dans une reconversion de carrière peuvent être établis sans bouleverser les programmes de formation initiale offerts aux étudiantes et aux étudiants qui ont fait de l'enseignement leur premier choix de carrière, et ces programmes peuvent être conçus pour intégrer la reconnaissance des acquis et des compétences.

La reconnaissance des acquis expérientiels et les besoins éducatifs des apprenantes et des apprenants adultes désirant se former à l'enseignement

Ce chapitre définit ce qu'est et ce que n'est pas la reconnaissance des acquis et compétences (RAC) en milieu universitaire. Il traite des fondements sur lesquels elle peut s'effectuer et souligne la difficulté à la mettre en pratique dans le cadre d'une formation à l'enseignement. Des solutions visant à intégrer cette reconnaissance à une formation conçue pour des adultes sont aussi abordées.

À retenir

- La RAC ne doit pas être vue comme un chemin plus court vers l'obtention d'un brevet, mais comme une évaluation juste des compétences et des connaissances de la personne, acquises de manière formelle ou non.
- Elle s'appuie sur les principes du droit à la reconnaissance pour les acquis pouvant être démontrés, du droit de ne pas être forcé d'apprendre de nouveau ce qui est déjà maîtrisé et de la transparence du système.
- Le gouvernement du Québec soutient le développement de la RAC dans le cadre universitaire avec une enveloppe spécialement consacrée aux formations à l'enseignement.
- La RAC se fonde sur la démonstration des compétences et des connaissances, et non sur le temps passé à exercer une activité.
- Le référentiel de compétences de la profession enseignante serait le meilleur fondement pour la création d'outils d'évaluation de la maîtrise des compétences, par exemple sous la forme d'un portfolio de compétences. Cependant, l'arrimage entre les cours crédités offerts à l'université et les compétences maîtrisées n'est pas direct. De plus, les programmes de baccalauréat par cohorte se prêtent mal à la reconnaissance de crédits de cours.
- Une solution possible serait de créer, d'après des principes andragogiques, un programme de reconversion professionnelle à l'enseignement qui serait structuré de manière à intégrer la RAC sur la base des compétences du référentiel. Un tel programme pourrait prendre la forme d'une résidence de qualification à l'enseignement combinant apprentissage en milieu de travail, formation théorique et reconnaissance des acquis. Il serait crucial d'estimer le nombre de personnes susceptibles de bénéficier d'un programme de ce type.

Le Conseil supérieur de l'éducation affirme l'importance de la RAC avec constance, notamment pour la formation à l'enseignement, depuis plus de 25 ans (par exemple, Conseil supérieur de l'éducation, 1996, 2000, 2004, 2006, 2008, 2014, 2019, 2021a, 2022). Pour le Conseil, la RAC est à la fois un droit et une responsabilité sociale. Elle constitue également une voie de formation préférable à la réduction des exigences d'un programme quand il s'agit de qualifier un plus grand nombre de personnes. En effet, **la RAC ne représente pas un raccourci de formation, mais bien une évaluation juste des savoirs et des compétences maîtrisés** par la personne concernée, quel qu'en soit le mode d'acquisition.

6.1 La définition et les principes de la reconnaissance des acquis et des compétences

S'appuyant sur plusieurs recherches, le Conseil a défini la RAC comme suit :

« [...] fondée sur le principe selon lequel les apprentissages scolaires et extrascolaires ont une valeur réelle, la reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et de règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel attestant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.) » (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 20).

Selon l'usage québécois, la RAC, si elle est officielle, a la même signification que la validation des acquis. Dans son avis publié en 2000, le Conseil a défini trois principes centrés sur la personne :

- « Premier principe : une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis; en contrepartie, il lui incombe de fournir la preuve de ses acquis.
- Deuxième principe : une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà; ce qui importe dans la reconnaissance des acquis, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, circonstances ou méthodes d'apprentissage.
- Troisième principe : tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence » (p. 16).

Il a également décrit trois corollaires qui font appel à la responsabilité sociale des organisations :

- « Une personne n'a pas à refaire en un lieu donné des apprentissages faits en un autre lieu.
- Une personne n'est pas tenue de faire reconnaître une deuxième fois des acquis évalués avec rigueur et sanctionnés officiellement une première fois.
- Les encadrements réglementaires et les modalités d'organisation, dans le réseau de l'éducation, doivent créer les conditions favorables à la prise en compte des principes à la base de la reconnaissance des acquis » (p. 17).

La RAC exige donc une collaboration entre une personne qui doit faire la preuve de ses acquis et une institution jouissant du droit d'évaluer ceux-ci et de les valider dans le cadre d'un processus de formation officiel. La nature des acquis reconnaissables et la preuve à fournir doivent être claires et partagées par toutes les parties.

Dans le cas de la formation à l'enseignement, les universités, plus spécifiquement les facultés et les départements offrant les formations qualifiantes, ont le pouvoir de juger si les acquis démontrés correspondent à des crédits dans l'offre de cours. Il s'agit d'une tâche ardue, dans la mesure où le simple fait d'avoir enseigné la lecture en première année du primaire pendant l'équivalent de deux années, par exemple, ne signifie pas qu'une personne maîtrise tous les contenus d'un cours de didactique de la lecture. D'ailleurs, **le temps passé à exercer une activité ne représente pas une preuve d'acquis**, puisque la quantité et la qualité des apprentissages réalisés dans une même durée peuvent varier entre les individus. Déterminer quelles preuves apporter pour quels acquis représente donc une première difficulté pour les universités et pour les personnes en quête de reconnaissance.

Une autre difficulté vient de l'organisation fréquente des **baccalauréats par cohorte**, de sorte que le cheminement est prévu en fonction de la progression d'un groupe à travers une séquence déterminée, alors que la RAC représente un parcours individuel. Il devient alors difficile d'intégrer une cohorte pour l'étudiante ou l'étudiant nécessitant la RAC (Conseil supérieur de l'éducation, 2022). La maîtrise qualifiante, le plus souvent réalisée à temps partiel, offrirait en théorie plus de flexibilité aux candidates et aux candidats à l'enseignement qui y sont admissibles. Les consultations menées par le Conseil auprès de responsables de programmes ainsi que d'étudiantes et d'étudiants desdits programmes montrent toutefois que la RAC demeure rare et difficile à obtenir.

Les facultés et les départements d'éducation se trouvent néanmoins confrontés à une situation inédite : tandis que le nombre d'inscriptions aux programmes de baccalauréat diminuait, les enseignantes et les enseignants sans brevet se multipliaient dans les écoles au point de représenter le quart des effectifs (Harnois et Sirois, 2022; Vérificateur général du Québec, 2023). Selon les données disponibles à l'heure actuelle, une grande proportion de ces personnes souhaitent terminer leur reconversion professionnelle à l'enseignement et obtenir un brevet. Les difficultés éprouvées dans la recherche ou la réalisation d'une formation appropriée à leur situation, dont les groupes de discussion menés par le Conseil ont donné un aperçu, signifient que des milliers de personnes ont accumulé pendant des années de l'expérience, des compétences et des connaissances de manière informelle. La plupart des programmes de formation ne prévoient pas d'emblée la RAC. Or, comme le veulent les principes énoncés par le Conseil (2000), une personne ne devrait pas avoir à réapprendre ce qu'elle sait déjà.

Les expertes et experts en andragogie consultés par le CREBE confirment que l'obligation d'apprendre de nouveau ce que l'on sait déjà est très démobilisant pour les apprenantes et les apprenants adultes. Les participantes et les participants aux groupes de discussion ont exprimé avec force le besoin que les programmes universitaires respectent leur développement personnel, les efforts qu'ils ont déjà déployés pour apprendre à enseigner sur le terrain de même que la frustration éprouvée devant l'impossibilité de démontrer et de faire reconnaître leur savoir-faire. Il est urgent de trouver des moyens de soutenir leur reconversion professionnelle à l'enseignement, dans le respect des acquis individuels, en suscitant une réflexion sur ces acquis chez les personnes concernées, et ce, sans compromettre la qualité de la formation. **Modifier l'horaire des programmes existants pour faciliter la conciliation travail-famille-études représente un pas important, mais souvent insuffisant** pour répondre aux besoins d'apprenantes et

d'apprenants adultes détenant une expérience d'enseignement parfois considérable. Dans cette optique, **l'offre de programmes courts, mais imposant un parcours rigide, ne respecte pas non plus les principes de la RAC et de l'andragogie.**

Les facultés et les départements d'éducation font donc face à deux grandes questions. Sur quelles bases fonder la RAC et comment la mettre en pratique?

6.2 Les fondements de la reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement

Selon l'analyse réalisée par de Champlain et ses collègues (2023), le manque de financement n'est pas le principal obstacle en ce qui a trait à la RAC dans les universités du Québec. La culture disciplinaire serait le principal frein, les universitaires étant « en grande partie réfractaires à l'idée que la compréhension théorique et conceptuelle associée à la formation universitaire puisse être compatible avec toute autre forme d'expérience préalable » (p. 166). La RAC exige également de renoncer au contrôle des modalités d'apprentissage et d'évaluation. Le paradoxe est clair : **l'institution experte qui possède la compétence nécessaire pour valider les acquis extrascolaires pose aussi la prémisse selon laquelle les apprentissages réalisés loin de sa gouverne sont invalides.** Ces auteurs ont donc développé leur vision et la mise en œuvre d'un programme de RAC en enseignement, au regard du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire offert à l'UQAM, dans un cadre théorique transdisciplinaire qui permet de tenir compte de différents niveaux de réalité qui sont observés dans un processus de RAC.

En pratique, leur processus de recherche-action a abouti à la création d'un dispositif de RAC fondé notamment sur le profil de sortie de chaque cours, établi en collaboration avec les professeures et professeurs responsables, indépendamment des modalités d'enseignement. Ce processus a également confirmé **l'importance de l'accompagnement des candidates et des candidats** dans la reconnaissance personnelle et l'expression de leurs acquis. Tout un travail de mise en place d'une plateforme de gestion des demandes et de préservation de l'historique des décisions a aussi été requis, en plus de l'adoption d'une politique facultaire soulignant la complexité de la tâche. En définitive, la RAC représente un médiateur « entre deux réalités qui ne sont pas faites pour se rencontrer » et il est important de souligner que « le dispositif ne peut suffire à lui seul et que la ou les personnes expertes en [RAC] doivent agir à titre de traducteurs ou de médiateurs entre ces deux mondes (Mayen & Métral, 2008) » (de Champlain et al., 2023, p. 187).

Pour répondre à la question des compétences et des connaissances qui peuvent servir de fondements à la RAC, de Champlain et ses collègues (2023) ont choisi de prendre comme repère le contenu des cours, puisque l'objectif est la reconnaissance de crédits dans le programme. Dans la mesure où les programmes offerts aux personnes qui ont besoin de se voir reconnaître leurs acquis réalisés en milieu de travail ou dans le cadre d'une formation à l'étranger demeurent des versions des programmes traditionnels — baccalauréat et maîtrise qualifiante —, il s'agit sans doute de la meilleure solution. Toutefois, elle implique un long et difficile processus de création d'un dispositif de RAC pour chaque baccalauréat et chaque maîtrise qualifiante dans chaque faculté ou département d'éducation de chaque université, ce qui représente une tâche colossale.

Ainsi, de Champlain et ses collaborateurs (2023) ont choisi le contenu des cours comme fondement des compétences et des connaissances en contexte de RAC, puisque le cours crédité demeure l'unité de base de la formation : « la formation initiale n'est pas élaborée selon une logique pratique, mais plutôt

selon une logique disciplinaire » (p. 174). Dans le cadre d'une formation plus souple fondée sur une approche andragogique plutôt que sur une approche pédagogique de formation initiale, **le référentiel de compétences de la profession enseignante représenterait un fondement idéal** qui pourrait être partagé par tous les programmes similaires dans tous les établissements universitaires. Un dispositif de reconnaissance des connaissances disciplinaires pourrait être envisagé en complément. Ce référentiel étant aussi intégré dans les programmes de formation initiale, il pourrait garantir l'unification des fondements et des profils de sortie des différentes voies menant à la profession enseignante, y compris le stage probatoire. Il pourrait devenir un élément clé de la RAC des personnes formées à l'étranger, surtout si leur formation initiale n'est pas ou que partiellement reconnue, tout en jouant un rôle fondamental d'introduction au système éducatif du Québec.

6.3 La mise en pratique de la reconnaissance des acquis et des compétences

L'expérience de l'UQAM montre la complexité d'un processus de RAC qui peut être mis en œuvre dans ce cas par le choix des cours comme unités de reconnaissance. D'après le premier principe énoncé par le Conseil (2000), une personne a droit à la RAC, mais a également la responsabilité d'en fournir la preuve.

Selon un expert consulté par le CREBE, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et président de la CEAFC, M. Sylvain Bourdon, **un des grands défis de l'andragogie est la « mise en mots de l'expérience » d'une personne engagée dans une démarche de RAC.** En fait, il est fréquent que les personnes n'arrivent pas à expliquer leurs acquis avec le vocabulaire approprié, et ce, malgré leurs expériences pertinentes, leurs compétences avérées ou leur haut niveau d'expertise. Il existe ainsi une certaine difficulté de réflexion sur l'action des professionnelles et des professionnels en exercice. Cette réflexion contribue aussi à l'expertise, ce qui fait souvent la différence entre une professionnelle ou un professionnel ayant une pratique réflexive et une personne à l'approche plus technique dans ses gestes et ayant « appris sur le tas ». La RAC peut s'effectuer à l'intérieur des programmes de formation, dans le cadre de « cours coquilles » durant lesquels les candidates et les candidats seront guidés dans leur réflexion sur leurs actions et la verbalisation de leurs compétences. Cela leur permet de déterminer la formation manquante et de concentrer leurs énergies sur celle-ci. À cet égard, **toute personne diplômée présente des manques au regard des acquis**, car le seuil de passation est de 60 % et non de 100 %.

Lorsque la RAC est bien accompagnée, elle représente donc un processus réflexif qui amène la personne à verbaliser ses acquis avec le vocabulaire approprié et, par extension, à prendre conscience des apprentissages qui restent à faire et à les évaluer. Une technique narrative fréquemment employée pour faire la démonstration des compétences maîtrisées est le portfolio. L'accompagnement est crucial pour la réussite de la démarche. La création du portfolio dans une relation d'accompagnement avec une experte ou un expert aide les apprenantes et apprenants adultes à s'engager dans une démarche qui peut leur sembler longue et superflue au départ (Bélisle et Fernandez, 2018).

Certains programmes de baccalauréat en enseignement exigent déjà la réalisation d'un portfolio permettant de suivre le développement des compétences professionnelles en enseignement. **La démarche réflexive qui sous-tend le portfolio pourrait s'avérer bénéfique aux étudiantes et aux étudiants de tous les programmes**, quel que soit leur niveau d'expérience. Dans le cas des programmes courts en voie de développement (ex. : DESS de l'Université TÉLUQ et de l'UQAT), évaluer correctement la maîtrise

des compétences à la sortie serait particulièrement important, puisque les étudiantes et les étudiants de ces programmes devront poursuivre leur développement professionnel par la formation continue. Connaître leur niveau de maîtrise à la fin du programme pourrait guider leurs choix en ce sens. Il serait également intéressant d'étudier le potentiel du portfolio de compétences comme outil de RAC dans le contexte du système scolaire québécois pour les personnes formées à l'étranger, en stage probatoire ou non.

Les enseignantes et les enseignants sans brevet ayant participé aux groupes de discussion ont insisté sur la frustration, voire l'humiliation ressentie devant le peu de valeur accordé par les universités aux efforts qu'ils ont déjà déployés pour apprendre à enseigner, remettant du même souffle en doute la pertinence des formations que ces universités leur offrent. Ceux qui ont commencé une formation jugée redondante rapportent une baisse de motivation et une remise en question de leur choix de l'enseignement comme profession. **Une véritable occasion de faire reconnaître leurs compétences pourrait amener ces apprenantes et ces apprenants adultes à entamer un processus réflexif et une prise de conscience de la formation qui leur manque pour atteindre le niveau de professionnalisation espéré et maintenir leur motivation pour l'enseignement**, tout en respectant leur niveau de développement en tant qu'adultes et en soutenant leurs efforts visant à obtenir une qualification. **Il serait crucial de pouvoir chiffrer le nombre d'enseignantes et d'enseignants sans brevet qui auraient besoin de ce type de soutien pour terminer leur reconversion de carrière à l'enseignement et contribuer à résorber la pénurie de personnel.** Des données quantitatives et qualitatives devraient être collectées à cette fin.

Le Conseil supérieur de l'éducation maintient donc sa position historique préférant la reconnaissance des acquis et des compétences à une réduction des critères de formation qui permet d'obtenir plus rapidement le diplôme.

6.4 Le soutien, la résistance et les obstacles en ce qui a trait à la reconnaissance des acquis et des compétences dans les programmes de formation à l'enseignement universitaire

En 2002, le Québec s'est doté d'une politique d'éducation des adultes et de formation continue (Québec, 2002) reconnaissant l'importance d'ancrer dans la société une culture de la formation continue et de l'apprentissage tout au long de la vie. Cette politique énonce que des apprentissages peuvent être réalisés de diverses façons en divers lieux et en suivant une multiplicité de parcours de formation, surtout pour les adultes. Elle note aussi la difficulté à obtenir une reconnaissance officielle des acquis et des compétences provenant de ces apprentissages effectués hors des contextes d'études officiels, et établit des principes similaires à ceux retenus par le Conseil dans son avis publié en 2000.

Les pratiques de RAC en formation professionnelle et en formation technique au collégial ont fait beaucoup de progrès depuis. En comparaison, l'université apparaît comme un « parent pauvre », voire un « parent absent » (de Champlain et al., 2023, p. 166). La RAC n'est pas absente des universités, mais n'est pas systématiquement appliquée d'un établissement à l'autre. Le **manque de ressources** peut expliquer en partie cette situation : comme il a été décrit précédemment, une démarche de RAC est personnalisée et demande beaucoup d'accompagnement par des spécialistes. Au-delà des ressources, des **obstacles systémiques**, comme la structure des programmes par cohorte et la correspondance

imparfaite entre les unités de formation et l'application des compétences professionnelles, nuisent à l'implantation de la RAC. Limiter l'accès à celle-ci peut également représenter un choix stratégique pour certaines universités. Ainsi, les personnes responsables de la maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université TÉLUQ ont expliqué au personnel du Conseil qu'elles craignaient que la RAC nuise à la formation, fondant leur analyse sur des expériences passées au cours desquelles des étudiantes et étudiants pour qui elle avait été appliquée ont eu besoin plus tard de formation complémentaire. En conséquence, **les exigences visant à faire reconnaître le premier stage** sont si élevées dans cet établissement universitaire que la plupart des étudiantes et des étudiants y renoncent. Cette politique a toutefois des effets importants, comme l'ont rappelé les participantes et les participants aux groupes de discussion. Puisque les enseignantes et les enseignants sans brevet doivent quitter leur classe pour le temps du stage, ils perdent des revenus et obligent les écoles à les remplacer temporairement, alors que leur contrat consistait en de la suppléance. Malgré tout, la possibilité de RAC est intégrée au programme, ce qui représente un développement important. Le BCI se penche également sur le développement d'outils de RAC.

Malgré les obstacles, la RAC progresse dans les universités. Le réseau de l'Université du Québec (UQ), par exemple, a choisi d'investir en la matière avec la **Grande initiative réseau en reconnaissance des acquis**, dont l'objectif est de mobiliser des ressources et d'implanter un portfolio électronique pour soutenir le développement de la RAC à l'UQ (toutes les formes d'acquis scolaires et extrascolaires). Affecter du personnel à l'harmonisation de la RAC à travers le réseau de l'UQ représente une des priorités. Il s'agissait en premier lieu d'analyser les pratiques et de soutenir la prise de décision dans les facultés et les départements. Désormais, les 10 établissements ont une personne-ressource qui travaille en réseau avec une communauté de praticiennes et de praticiens, soit des registraires, des doyens et doyennes de même que des spécialistes de la RAC. Plusieurs systèmes ont été créés ainsi que des passerelles avec le collégial et des éléments liés au financement, et ce, dans plusieurs programmes de formation. L'ensemble s'adresse à tous les programmes, dont la formation à l'enseignement. Le réseau est d'ailleurs conscient du contexte ayant mené à l'embauche d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants sans brevet dans les établissements scolaires pendant plusieurs années comme des enjeux de formation causés par cette situation inédite. **L'ampleur des initiatives de RAC dans le réseau de l'UQ demeure toutefois limitée par des difficultés liées à l'embauche et à la rétention des ressources humaines nécessaires.** Se doter d'outils et de personnes-ressources spécialisées pour développer les outils et offrir les services demeure un défi.

Le gouvernement québécois subventionne également les initiatives de RAC en cohérence avec sa politique d'éducation des adultes et de formation continue. En 2022-2023, il a mis à la disposition des établissements universitaires une enveloppe de 4,3 millions de dollars pour consolider les services de RAC en général et favoriser spécifiquement l'offre de tels services dans les programmes de formation à l'enseignement. L'objectif de ce volet consiste à « permettre aux établissements universitaires d'augmenter significativement l'offre de services de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels lors de l'admission des étudiants aux programmes de formation à l'enseignement, notamment aux programmes de maîtrise qualifiante » (MES, 2023, p. 72). Chaque établissement ainsi que le siège du réseau de l'UQ ont reçu à cet effet une somme de 107 143 \$. Le financement est prévu jusqu'en 2025-2026.

6.5 Surmonter les obstacles systémiques et unifier la reconnaissance des acquis et des compétences à travers les programmes de formation à l'enseignement

Dans la profession enseignante, la RAC se distingue de celle des professions régies par un ordre professionnel, puisque dans leur cas la responsabilité en revient à l'ordre. En enseignement, les universités effectuent la reconnaissance des acquis expérientiels ainsi que des formations formelles et informelles. L'initiative de l'UQAM en matière de reconnaissance de crédits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire représente une réponse appréciable aux besoins de ses étudiantes et de ses étudiants formés à l'étranger ou possédant de l'expérience d'enseignement sans être titulaires d'un brevet. Toutefois, si les autres établissements universitaires imitent cette initiative et déterminent des critères de RAC reliés au profil de sortie de chacun de leurs cours, un **risque de manque de cohérence se profile**. De plus, la reconnaissance de crédits de cours ne règle pas la difficulté posée par la progression par cohorte au baccalauréat dans certains établissements.

Le Conseil entrevoit deux pistes de solution :

1. Fonder la RAC sur le référentiel de compétences de la profession enseignante;
2. Séparer officiellement les programmes de baccalauréat et de maîtrise qualifiante en enseignement des programmes destinés aux personnes ayant entamé une reconversion professionnelle à l'enseignement.

Ce référentiel assure la cohésion entre les formations offertes dans les différents établissements et constituerait le meilleur outil de RAC. Il permettrait de situer les enseignantes et les enseignants dans le même continuum de développement professionnel, peu importe la voie qualifiante ou non qualifiante suivie et le degré d'expérience. Les membres du CAPFE ont produit un rapport portant sur l'intégration à la formation et les indicateurs de maîtrise pour cinq compétences du référentiel (CAPFE, 2023). Ce travail pourrait être complété.

Toutefois, comme il a été démontré plus haut, reconnaître des crédits de cours en se fondant sur le référentiel de compétences de la profession enseignante représente un exercice difficile. Le Québec pourrait donc créer une **voie de qualification s'adressant aux personnes ayant entamé une reconversion de carrière à l'enseignement** ou en quête de reconnaissance d'une formation acquise hors du Canada. La formation correspondant à cette voie serait fondée sur des principes andragogiques et laisserait une large place à la RAC ainsi qu'à l'accompagnement requis dans cette démarche, au lieu de calquer la forme des modèles du baccalauréat et de la maîtrise. À l'instar des programmes de **résidence d'enseignement** décrits au chapitre 5, qui se développent dans certains États américains (Garza et al., 2019), l'apprentissage en milieu de travail serait à privilégier dans un tel modèle de formation. S'il était obligatoire de s'y inscrire pour se voir offrir des contrats de suppléance substantiels (plus de 100 heures, par exemple), les enseignantes et enseignants sans brevet qui désirent obtenir une qualification se retrouveraient rapidement sur une voie menant au brevet, évitant de perpétuer ou de reproduire la situation actuelle, où le quart du personnel enseignant travaille sans qualification légale. Dans la mesure où un tel programme de reconversion professionnelle conviendrait à bon nombre d'étudiantes et d'étudiants actuellement inscrits aux programmes de maîtrise qualifiante, des ressources pourraient être libérées dans les facultés et les départements concernés. Un autre avantage à considérer dans un modèle d'apprentissage et de mentorat en milieu de travail serait l'insertion professionnelle concomitante. Certaines études ont révélé que le modèle de résidence d'enseignement montre un meilleur taux de rétention que d'autres programmes de formation alternatifs (Guha, Hyler et Darling-Hammond, 2017).

7

L'insertion professionnelle : la convergence de toutes les voies vers l'enseignement

Ce chapitre décrit l'importance de l'insertion professionnelle comme période de transition vers la pratique professionnelle de l'enseignement dans le système scolaire québécois. Des mesures d'insertion professionnelle adaptées aux besoins et personnalisées pourraient contribuer à la rétention du nouveau personnel enseignant dans la profession.

À retenir

- Il n'est pas possible à l'heure actuelle d'obtenir une estimation réelle du taux d'attrition après cinq ans de carrière en enseignement, mais les expertes et les experts craignent qu'il soit très élevé.
- La recherche existante montre que des programmes d'insertion professionnelle peuvent contribuer à la rétention du personnel enseignant, à condition qu'il y ait adéquation entre l'offre de soutien et les besoins exprimés, qui évoluent durant les premières années d'exercice de la profession.
- Le MEQ soutient des initiatives de mentorat, mais la pénurie de personnel est parfois trop grande pour dégager à cette fin des enseignantes et des enseignants chevronnés. De plus, les formations destinées aux mentores et aux mentors sont rares.
- L'attribution des tâches par ancienneté signifie que les nouvelles recrues en insertion professionnelle risquent d'enseigner aux groupes réputés difficiles. Elles ont donc besoin de soutien, notamment de celui d'orthopédagogues.
- Les enseignantes et les enseignants sans brevet ont besoin de soutien dès leurs débuts dans la profession pour s'outiller. Idéalement, ils seraient dirigés vers une formation qualifiante, bien que ce ne soit pas possible pour certains dans l'état actuel de l'offre de formation.
- Les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger présentent des besoins d'insertion professionnelle qui leur sont propres. Leur bagage d'expérience et leur savoir-faire ont souvent été développés dans une culture éducative très différente de celle du Québec. Ils ont besoin d'accueil et de soutien de la part de la direction et de toute l'équipe-école pour comprendre les codes et les valeurs de leur nouveau milieu de travail et en venir à se les approprier. L'accompagnement d'une mentore ou d'un mentor ayant suivi le même chemin qu'eux est particulièrement recommandé.

Des inquiétudes concernant la persévérance en emploi des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants sont fréquemment soulevées, autant dans les médias que dans les publications spécialisées. Des estimations variant entre 20 % et 50 % d'attrition dans les cinq premières années de la carrière sont souvent avancées (Tardif et Borges, 2020), mais les données disponibles ne permettent pas d'obtenir un

portrait précis de la situation. En effet, il n'est pas possible à l'heure actuelle de suivre une enseignante ou un enseignant lors de son départ d'un centre de services scolaire (Vérificateur général du Québec, 2023). Elle ou il peut aussi bien s'absenter temporairement ou aller travailler dans un autre centre de services scolaire que quitter la profession pour de bon. Néanmoins, les spécialistes rencontrés autant que les représentantes et les représentants d'organisations syndicales et les membres d'associations de directions d'école ont exprimé au CREBE leurs inquiétudes au sujet de la rétention d'une relève enseignante déjà insuffisante.

7.1 L'importance de l'insertion professionnelle comme facteur de rétention

Jusqu'au début des années 2000, les milieux scolaire et universitaire se sont peu préoccupés de l'insertion professionnelle (Martineau, 2013, p. 2), que l'on concevait alors comme un processus fermé et linéaire (formation, recherche d'emploi, obtention d'un emploi à temps plein, probation, brevet d'enseignement, emploi permanent) qui prenait fin à l'obtention d'un poste régulier. Ce cheminement n'était déjà plus la norme depuis les nouvelles générations d'enseignantes et d'enseignants des années 1980 et 1990 (Mukamurera, 1999, p. 73). Au lendemain de la réforme de la formation à l'enseignement qui a eu lieu en 1992, le ministère de l'Éducation reconnaît ainsi « la difficulté d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et l'importance d'améliorer le cheminement de carrière des enseignants en exercice » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 20). Les chercheuses et les chercheurs du domaine remarquent alors que s'enchevêtrent plusieurs situations dans les trajectoires des enseignantes et des enseignants : recherche d'emploi, emploi précaire, chômage, retour aux études, double emploi permettant de survivre financièrement, etc. Éventuellement, l'insertion professionnelle se développera comme champ de recherche et de plus en plus de parties prenantes du milieu scolaire en feront une de leurs priorités. Le Conseil avait également abordé la question à cette époque sous l'angle de la valorisation et de l'attraction de la profession : « En reconnaissant l'importance de soutenir les enseignants débutants, on reconnaît également la complexité et la difficulté de l'exercice de cette profession [...]. Le problème de l'insertion dans l'enseignement est grave et il témoigne d'un manque de reconnaissance de la profession » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 51).

À l'issue de la première vague de travaux portant sur l'insertion professionnelle, le vécu de celle-ci est apparu comme ayant une **influence notable sur la suite de la carrière enseignante ainsi que sur la persévérance et l'efficacité du personnel enseignant**. Les premières années influeraient ainsi sur le degré de motivation pour la poursuite de la carrière enseignante. Le concept même d'insertion professionnelle héritera plus tard d'un « relatif consensus à l'effet que l'insertion professionnelle est un processus dynamique et temporel qui se déroule sur une période pouvant aller jusqu'à sept ans après la fin des études » (Mukamurera, 2011, p. 19), voire jusqu'à dix ans (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Pour favoriser la rétention des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants dans la profession, les travaux récents suggèrent que la période d'insertion professionnelle « se doit d'être satisfaisante sur les plans personnels et professionnels » et que le soutien « doit être adapté à leurs besoins de soutien afin de contrebalancer les difficultés rencontrées au cours des premières années dans la profession » (Carpentier, 2019, p. 25). La satisfaction des enseignantes et des enseignants jouerait un rôle important dans la persévérance ainsi que des facteurs tels que la facilité de l'insertion, la prise en charge par le milieu

et la pertinence du soutien reçu (Mukamurera et Tardif, 2016). **Le soutien à l'insertion professionnelle semble donc représenter un facteur important favorisant la rétention** dans la profession enseignante (Lalonde et Sirois, 2023).

Toutefois, les bonnes intentions ne suffisent pas et le simple fait de participer à un programme d'insertion professionnelle ne garantit pas une diminution de l'attrition dans les premières années de carrière dans la profession enseignante. Aux États-Unis, une recension de plus de 150 études empiriques portant sur les retombées des programmes d'insertion professionnelle rapporte que seulement 15 d'entre eux montraient des impacts positifs sur l'engagement dans la carrière enseignante et la rétention du personnel enseignant novice (Ingersoll et Strong, 2011). La participation à de tels programmes n'est pas en soi associée à une augmentation de la motivation, de la résilience et du sentiment d'efficacité personnelle (Mukamurera et al., 2019) ou de l'intention de persévérer dans la profession (Mukamurera et Tardif, 2016). **La différence réside plutôt dans l'adéquation de l'offre de soutien aux besoins, laquelle est aussi fonction du moment, des conditions, de la fréquence et des modalités de déploiement des mesures offertes** (Mukamurera et Desbiens, 2018). La mise en place de mesures d'insertion professionnelle permettant d'atteindre ses buts doit donc tenir compte des besoins réels exprimés dans un contexte spécifique, lesquels peuvent changer au cours du processus d'insertion. Il s'agit d'un **constat crucial dans le contexte de la multiplication des voies de formation**, puisque les enseignantes et les enseignants récemment embauchés arrivent dans la profession à différents moments de leur vie et avec un bagage d'expérience variable. Certains ont travaillé plusieurs années hors du contexte québécois et ont donc déjà connu une insertion professionnelle. Quant aux enseignantes et aux enseignants sans brevet, ils vivent une insertion professionnelle avant de recevoir une formation formelle à l'enseignement et seulement si des mesures d'insertion sont prévues pour le personnel suppléant. L'insertion se joue sur les plans social, professionnel (enseignement, enseignement différentiel, gestion de classe), psychologique et personnel (Carpentier, 2019; Carpentier et al., 2020) (voir le [tableau 4](#)).

Tableau 4

Typologie des besoins de soutien des enseignantes et des enseignants novices (reproduite avec permission)

Socialisation organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarisation avec l'environnement de travail • Intégration dans l'équipe-école • Familiarisation au fonctionnement et à la culture de l'école • Connaissances des attentes institutionnelles à leur égard
Enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriation et mise en œuvre des orientations du Programme de formation de l'école québécoise • Planification de l'enseignement et des situations d'apprentissage • Évaluation des apprentissages des élèves • Utilisation de différentes méthodes d'enseignement • Exploitation pédagogique des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves
Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des moyens permettant de régler les problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés • Motivation des élèves qui montrent peu d'intérêt pour la matière et le travail scolaire • Maintien d'un climat de classe propice aux apprentissages

Différenciation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement avancés ou à haut potentiel • Répondre aux besoins des élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage (autres que les EHDAA) • Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (EHDAA) • Présenter, aux élèves en difficulté (EHDAA), 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
Besoins de nature personnelle et psychologique	<ul style="list-style-type: none"> • Être rassuré et confirmé dans ce qu'il fait • Écoute, empathie, encouragement, confiance en soi (soutien émotionnel) dans les moments difficiles ou lors des doutes • 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 enseignant) • Développement d'un sentiment d'appartenance à la profession • Persévérance dans la profession enseignante • Maintenir un rapport positif à la profession

Source : [Carpentier, Geneviève \(2019\). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue, thèse, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, p. 106](#)

Un pan de la recherche québécoise sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants novices porte sur les principales préoccupations de ces derniers (Mukamurera, 2018). Les aspects relatifs à la professionnalité (l'acte d'enseigner) sont les domaines qui préoccupent le plus les enseignantes et les enseignants, notamment la gestion de classe, l'évaluation, la planification pédagogique et l'adaptation des interventions aux EHDAA. Viennent ensuite les autres dimensions de l'insertion professionnelle, à savoir l'intégration en emploi, dont les aspects relatifs à l'emploi et à la précarité, l'insécurité, les difficultés d'obtention d'un contrat, les conditions de travail ainsi que le stress et l'anxiété liés à l'instabilité professionnelle. L'étude de Mukamurera (2018) montre que les novices connaissent une **baisse de leur sentiment de compétence durant la première année d'enseignement**. Les deux premières années seraient les plus critiques pour la persévérance dans la profession. Toutefois, les besoins varient dans le temps, ce qui suggère que l'offre d'aide doit s'adapter aux circonstances. Par ailleurs, les besoins de soutien ne disparaissent pas après deux ans. Le processus d'insertion professionnelle doit se transformer en accompagnement du développement professionnel, accessible à tout le personnel enseignant.

7.2 Les conditions d'entrée dans la profession

Il faut ajouter aux difficultés inhérentes à l'insertion professionnelle les effets de l'attribution des groupes par ancienneté. Pour l'OCDE (2018), l'objectif des politiques concernant l'attraction, l'embauche et la rétention de personnel enseignant devraient aussi favoriser une meilleure répartition des enseignantes et des enseignants chevronnés dans les classes qui présentent les plus grands besoins, notamment dans les milieux défavorisés. La recension d'écrits de l'OCDE montre que, lorsque les systèmes d'attribution de postes se fondent sur les préférences des enseignantes et des enseignants ainsi que sur l'ancienneté, le risque est grand de voir les plus expérimentés surreprésentés dans les meilleures écoles et, en

conséquence, les moins expérimentés dans les milieux qui posent davantage de défis. Tous les systèmes analysés montrent une association entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire, mais cette association est plus forte dans les systèmes où le personnel enseignant le plus qualifié (selon le nombre d'années d'expérience) se trouve majoritairement dans les écoles les plus favorisées.

Les enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle sont aussi, dans la plupart des cas, ceux qui ont accumulé le moins d'ancienneté. En plus des difficultés attendues lors d'une transition professionnelle, il est probable que les classes les plus difficiles leur soient attribuées. Les expertes et les experts rencontrés par le CREBE lui ont fait part de visions très différentes de cette situation. Les représentantes et les représentants des organisations syndicales estiment que le fait de devoir faire face à des groupes difficiles en début de carrière permet aux novices de s'outiller et que donner les groupes difficiles aux enseignantes et aux enseignants les plus expérimentés pourrait pousser ces derniers à quitter la profession. Ils jugent par ailleurs qu'il revient aux directions d'école de créer des tâches équitables. Les représentantes et les représentants des associations de directions d'école, pour leur part, souhaiteraient voir les classes difficiles réservées aux enseignantes et aux enseignants chevronnés, surtout en contexte de manque d'orthopédagogues. À ce propos, il ne semble pas établi que les ressources telles que les services spécialisés soient dévolues en priorité aux enseignantes et aux enseignants novices, qui, en théorie, en ont le plus besoin. **Le contexte d'entrée dans la profession pourrait amplifier les risques de décrochage lors de la transition vers la vie professionnelle**, ajoutant à l'importance de répondre aux besoins des novices en insertion professionnelle. Rappelons enfin que les enseignantes et les enseignants sans brevet, lorsqu'ils occupent des postes, héritent des classes que leurs collègues qualifiés n'ont pas choisies.

7.3 Les mesures d'insertion professionnelle mises en place par le MEQ

Pour le Ministère, « [l]es programmes d'insertion professionnelle influent sur la persévérance dans la profession, aident à l'intégration des enseignants dans l'équipe-école, améliorent la qualité de l'enseignement, et conséquemment la réussite éducative » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 7). Parmi les mesures existantes, le Ministère finance le mentorat offert au cours des cinq premières années par la mise en œuvre de deux mesures destinées aux réseaux public et privé (mesures 15153 et 30050). Le Ministère favorise aussi la mise en place du programme d'insertion professionnelle pour le personnel enseignant (mesure 151551) et du même programme pour le personnel en début de carrière (mesure 15152). De plus, il finance le [Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement \(CNIPE\)](#) (voir l'encadré à la [page 79](#)). Enfin, dans le cadre de la [Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire 2022-2026](#) (MEQ, 2022b, p. 19), le Ministère souhaite déployer un cadre de référence pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant « qui proposera des balises aux organismes scolaires pour leur permettre de mettre sur pied un programme local d'insertion professionnelle ou encore de mettre à jour le programme existant ». Ce cadre reste toujours à paraître au moment d'écrire ces lignes.

Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement

Le **CNIPE** est entièrement financé par le MEQ. Il se veut le lieu de convergence des différentes parties prenantes concernées par l'insertion professionnelle (syndicats, universités, centres de services scolaires, commissions scolaires, organisations professionnelles et autochtones). Un comité d'orientation dépose ses orientations trois fois par année à l'égard du déploiement des directives ministérielles. Le CNIPE tire son origine d'initiatives mises en œuvre par le Centre de services scolaire de Laval en matière d'insertion professionnelle du personnel enseignant qualifié à la fin des années 1990. En 2004, le Ministère lui a proposé de créer le CNIPE à la suite des constats qui avaient émergé d'un colloque national portant sur l'insertion professionnelle. Le financement de l'organisme (renouvelé tous les trois ans) devait servir à pérenniser l'offre de services existante et à la faire essaimer dans le réseau. Avec les années, le mandat du CNIPE a évolué avec la diversification du profil des enseignantes et des enseignants, marquée notamment par l'arrivée de personnes formées à l'étranger. Une formation **spécifique et un soutien** administratif en matière de RAC ont été conçus pour ce groupe en partenariat avec l'organisme d'accueil et d'intégration des immigrantes et des immigrants **L'Hirondelle** de Montréal. Le CNIPE a aussi soutenu des universités, notamment l'Université de Montréal, qui ont développé des modules de qualification (et plus tard des services de RAC) pour les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger.

Le Carrefour agit sur cinq axes d'intervention : il conseille et accompagne les gestionnaires des milieux scolaires dans la mise en œuvre de dispositifs d'insertion professionnelle, crée des partenariats, diffuse les ressources relatives à l'insertion professionnelle, facilite l'émergence et le développement de réseaux professionnels et tient à jour le portrait de l'insertion professionnelle au Québec. Des recherches sont aussi menées en partenariat avec des chercheuses et des chercheurs universitaires.

La deuxième action décrite dans la Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire 2022-2026 consiste à soutenir les actions locales de valorisation du personnel scolaire. Cette action inclut un soutien aux initiatives de collaboration mises en œuvre à l'intérieur des établissements scolaires, notamment le coaching, le mentorat et l'accompagnement. Les règles budgétaires spécifiques à l'année scolaire 2022-2023 indiquent des sommes allouées à l'insertion professionnelle en début de carrière (mesure 15152) et au soutien à l'organisation du programme de mentorat (mesure 15153), représentant respectivement 2,69 et 5,10 millions de dollars pour l'année 2022-2023 (MEQ, 2022a).

Le mentorat est bien décrit dans les écrits scientifiques comme une mesure d'accompagnement des novices (Shockley, Watlington et Felsher, 2011), mais **les programmes de formation destinés aux mentores et aux mentors se font rares au Québec**, de même que les partenariats entre les établissements universitaires et scolaires visant l'insertion professionnelle par le mentorat (Desmeules et al., 2023). Un projet de recherche mené par Desmeules et ses collègues, impliquant un partenariat entre l'Université Laval et le Centre de services scolaire de la Capitale, est en cours et pourra sans doute contribuer aux connaissances et aux pratiques relatives à la formation des personnes effectuant du mentorat de même que sur les effets de celui-ci sur les enseignantes et les enseignants novices. Le coenseignement, dans lequel une ou un novice partage la responsabilité d'une classe ou d'une matière avec une enseignante chevronnée ou un enseignant chevronné, pourrait également représenter une avenue prometteuse (Charest, 2018).

Les enseignantes et les enseignants sans brevet qui ont participé aux groupes de discussion organisés par le Conseil ont manifesté leur appréciation du mentorat reçu, formellement ou informellement. L'accès des suppléantes et des suppléants aux ressources du mentorat semble toutefois variable selon les écoles ou les centres de services scolaires, ce qu'ont confirmé les intervenantes du CNIPE rencontrées par le CREBE. Celles-ci ont également constaté que plusieurs enseignantes et enseignants sans brevet considèrent l'obtention d'une qualification comme un objectif irréaliste en raison du temps à investir, surtout pour ceux qui ne disposent pas d'un baccalauréat disciplinaire pertinent. **Il faut donc les soutenir dans leurs efforts de formation au-delà d'une simple incitation à la qualification.** Le CNIPE a entrepris un chantier pour identifier les dispositifs les plus pertinents à mettre en place pour les personnes sans brevet, étant donné le besoin « national » qui se fait sentir depuis la dernière année.

Par ailleurs, rappelons que le manque de personnel est si criant dans certaines écoles qu'il n'est pas possible de dégager une enseignante ou un enseignant pour l'exercice du mentorat. Ainsi, le cycle se perpétue : **les mesures qui aideraient les novices à demeurer dans la profession pour aider à résorber la pénurie et qui aideraient les enseignantes et les enseignants sans brevet à développer leurs compétences pour aider à pallier le manque de personnel sont entravées par cette pénurie.**

7.4 Les besoins d'insertion professionnelle particuliers aux enseignantes et aux enseignants formés hors du Canada

En principe, les enseignantes et les enseignants formés dans les autres provinces canadiennes voient leur brevet reconnu par le Québec. La situation est plus complexe pour celles et ceux qui ont suivi une formation hors du Canada. L'intégration socioprofessionnelle des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger a en effet été décrite comme un « parcours du combattant » (Niyubahwe, Sirois et Mukamurera, 2022). La plupart ont acquis leur formation et leur expérience dans un modèle d'enseignement très différent de celui que prône le système scolaire québécois. Plusieurs ont connu une école élitiste calquée sur le système français dans lequel l'enseignante ou l'enseignant agit comme dépositaire d'un savoir dispensé avec autorité à une classe nombreuse, sans différenciation. L'évaluation sert à repérer les meilleurs élèves et parfois à exclure celles et ceux qui réussissent moins bien. Elles et ils s'attendent souvent à recevoir le respect inconditionnel des parents et à reproduire des rapports hiérarchiques stricts avec la direction, à laquelle il faudrait cacher ses difficultés pour mieux paraître (Morrissette et al., 2020; Morrissette et Demazière, 2018b; Morrissette et Demazière, 2021; Morrissette, Gagnon et Malo, 2020). L'insertion dans le système scolaire québécois est souvent vécue comme un choc qui cause une remise en question des acquis professionnels, de l'agir et même de l'identité comme enseignante ou enseignant (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013).

Néanmoins, **ces enseignantes et ces enseignants disposent d'un bagage de formation et d'expérience** et il convient de ne pas les définir dans une vision déficitaire, c'est-à-dire de ne pas les voir à travers le prisme de leurs « manques » en fonction des attentes du système scolaire québécois. Une conception déficitaire de l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger est « combinée à un prisme individualisant qui, dans la plupart des études, tend à négliger le rôle des partenaires de travail dans les processus d'intégration » (Morrissette et Demazière, 2018a, p. 193). La socialisation dans le nouveau milieu de travail et la reconstruction d'une identité professionnelle sont des processus

complexes qui reposent sur une multitude de facteurs, particulièrement les interactions vécues avec l'ensemble du personnel scolaire (Morrissette et al., 2020; Provencher, 2020) durant les interactions professionnelles et informelles.

L'établissement de relations avec les actrices et les acteurs du nouveau milieu représente une première épreuve, plusieurs rapportant un **accueil froid** de la part de la direction et un climat de méfiance ou même de la discrimination à leur endroit menant à un sentiment d'isolement, bien que les expériences varient (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013; Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018). Sur le plan de l'enseignement, la gestion de classe, l'enseignement différencié et l'évaluation, dans le contexte d'un rapport moins autoritaire aux élèves, sont mentionnés comme d'importants défis (Morrissette et Demazière, 2018b; Morrissette et al., 2018). On attend également de ces enseignantes et de ces enseignants une autonomie dont ils n'ont pas l'habitude et en même temps qu'ils demandent de l'aide quand c'est nécessaire. Paradoxalement, leurs demandes en ce sens peuvent se heurter à un manque de soutien et de collaboration (Niyubahwe, Mukamurera et Sirois, 2018). Enfin, beaucoup n'ont pas eu l'occasion d'enseigner à l'aide d'outils numériques et doivent tout apprendre de la maîtrise de la compétence numérique inscrite au référentiel (Niyubahwe, Sirois et Mukamurera, 2022).

Ce n'est donc pas de quelques cours que les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger ont besoin, mais d'un processus de socialisation auquel l'ensemble du milieu scolaire doit participer afin de **trouver le sens à donner aux nouvelles manières d'enseigner** qu'on leur demande d'adopter. Selon l'accueil reçu, l'intégration dans le milieu peut passer par quatre principaux processus (Morrissette et Demazière, 2018a; Morrissette, Gagnon et Malo, 2020). Dans le meilleur des cas, l'accueil du milieu est positif et les relations de collaboration s'établissent rapidement, amenant les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger à **s'identifier** à leur milieu. Les nouvelles postures et méthodes d'enseignement ne sont pas moins différentes de ce qu'ils ont connu, mais le **soutien des collègues et de la direction facilite la transition**. Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants dont le milieu de formation et de travail initial diffère peu de celui du Québec arrivent à **s'accommoder** en ajustant leur savoir-faire à leur nouveau contexte de travail. Les deux autres processus sont moins positifs. Une partie des participantes et des participants à l'étude Morrissette, Gagnon et Malo (2020) sont restés tiraillés entre leur attachement aux conventions apprises dans leur pays d'origine tout en procédant à quelques ajustements pour les rendre fonctionnelles. Ils ont dû **recomposer leur savoir-faire** sans adhérer pleinement aux attentes de leur nouveau milieu. Ces personnes rapportent un **manque de soutien et de solidarité** de la part de leur milieu d'accueil et des relations difficiles avec leurs collègues. Enfin, dans le quatrième processus, certains ont vécu une expérience négative dans laquelle les pratiques héritées de leur formation à l'étranger leur ont valu des reproches et fait courir le risque de perdre leur emploi. Pour continuer à travailler, ils ont dû **se soumettre** aux attentes sans les partager et **faire le deuil de leur savoir-faire** pour s'intégrer.

Les études menées aux Québec montrent donc l'importance cruciale de l'accueil offert aux enseignantes et aux enseignants formés à l'étranger par leurs collègues, le personnel de l'école et, surtout, la direction. Les interactions avec l'ensemble du personnel amènent ces enseignantes et ces enseignants à confronter les logiques d'action dont le sens leur échappe pour en venir à modifier leurs représentations du savoir-enseigner et à ajuster celui-ci. La transformation du savoir-enseigner représente une série de ruptures, alors que d'autres éléments, comme la maîtrise des contenus disciplinaires, assurent une certaine continuité dans les représentations de ces enseignantes et ces enseignants. La direction joue un rôle important dans la prise de position de l'ensemble du personnel enseignant afin qu'il prenne en charge son développement professionnel, cible des défis et se donne les moyens de les relever (Morrissette et al., 2020). **Lorsqu'ils sont soutenus adéquatement, dans le respect de leur expérience, les enseignantes et les enseignants**

formés à l'étranger arrivent à surmonter le choc culturel initial, à s'approprier les manières d'enseigner et d'interagir attendues dans les écoles québécoises et à développer une perception positive de leur nouvel environnement de travail (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2013; Niyubahwe, Sirois et Mukamurera, 2022). Les spécialistes recommandent donc que les directions d'école leur offrent un accueil personnalisé et un soutien informationnel pour faciliter leur compréhension de la culture scolaire d'ici et leur intégration dans l'équipe-école. Le processus d'intégration sera néanmoins long et difficile pour la plupart et des **activités de formation qui tiennent compte de leur bagage d'expérience** devraient leur être offertes. Ils devraient avoir accès à de l'accompagnement professionnel, idéalement à un mentorat offert par une personne qui est déjà passée par le même processus (Niyubahwe, Sirois et Mukamurera, 2022). Une étude réalisée en Ontario a porté sur les caractéristiques des mentores et des mentors qui accompagnent avec succès les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger (Morrisette et al., 2016). Les qualités personnelles les plus importantes seraient l'écoute, la flexibilité, la compréhension des problèmes et l'habileté à orienter les enseignantes et les enseignants vers les ressources appropriées. La capacité d'adaptation, la planification et l'empathie sont également mentionnées. Au regard des stratégies d'accueil, il est primordial que les directions présentent les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger au reste du personnel lors de la rentrée, soient engagées et présentes sur le terrain, et s'intéressent au milieu d'origine ainsi qu'aux expériences antérieures des nouvelles recrues. Parmi les stratégies d'accueil les plus efficaces, on nomme l'accompagnement dans la familiarisation avec les lieux, mais aussi la culture spécifique. Le pairage avec des mentores et des mentors, l'observation, la rétroaction et l'intégration dans des communautés d'apprentissage représenteraient également des stratégies gagnantes.

7.5 Des besoins différenciés d'insertion professionnelle et d'accompagnement

La mise en place de processus d'insertion professionnelle représente sans doute l'une des meilleures stratégies visant à augmenter la rétention du personnel enseignant, à condition de répondre aux besoins exprimés et de durer suffisamment longtemps. Or, la recherche sur le sujet montre que les besoins auxquels les actions d'insertion professionnelle doivent répondre varient entre les recrues et même pour chacune d'elles, puisque les besoins changent avec le temps et l'expérience.

Une première condition est de **disposer de ressources**. Bien que du temps soit prévu dans les conventions collectives pour l'insertion professionnelle et que le MEQ soutienne le développement du mentorat, la pénurie de personnel rend parfois impossible le dégagement d'enseignantes et d'enseignants expérimentés en mesure d'accompagner les nouvelles recrues. Il est donc primordial de mettre en place des stratégies de recrutement et de formation du nouveau personnel enseignant qui favorisent la rétention de celui-ci et l'attrait de la profession à long terme pour en venir à surmonter la pénurie. Il faut aussi que toutes les personnes qui en ont besoin aient accès à de l'accompagnement, même sans disposer d'un contrat à temps plein et d'un brevet.

Une seconde condition est de **tenir compte des besoins différenciés** tout en assurant la cohésion des cheminements. Les étudiantes et les étudiants qui viennent de terminer leur formation initiale ont besoin de soutien pour passer de la posture d'apprenant à celle de professionnel, établir des liens entre la théorie et la pratique et identifier leurs besoins de développement professionnel les plus pressants. Les enseignantes et les enseignants sans brevet, pour la plupart, ont subi l'«épreuve de la réalité»

avant même de commencer leur formation. Ils ont besoin d'accompagnement très tôt pour s'outiller et, idéalement, s'orienter vers une formation qualifiante. L'accompagnement doit prendre en considération le fait que la majorité d'entre eux possèdent un bagage d'expérience et des compétences qui peuvent être réinvestis dans une nouvelle carrière en enseignement. Enfin, une autre catégorie de nouveau personnel dispose d'une formation et d'une expérience parfois considérables en enseignement, mais acquises dans un autre contexte social et culturel. L'insertion professionnelle doit les amener à comprendre la culture des écoles québécoises pour modifier leurs représentations, ajuster leur savoir-enseigner et en venir à s'approprier positivement les nouvelles manières d'enseigner qui sont attendues. Enfin, tout le personnel enseignant a besoin d'accompagnement professionnel pour continuer à développer ses compétences professionnelles et renouveler sa pratique sur la base des connaissances issues de la recherche.

Encore ici, accompagner les personnes dans l'expression et l'évaluation de leurs compétences en se fondant sur le référentiel de compétences de la profession enseignante pourrait aider à offrir un langage commun à chacune et à chacun ainsi que des objectifs de développement professionnel clairs. De plus, les mentores et les mentors qui guident cette réflexion auraient besoin d'une formation adéquate et différenciée en fonction des besoins des recrues, selon la voie vers l'enseignement suivie par chacune.

8 Les structures d'encadrement de la formation à l'enseignement

Ce chapitre décrit brièvement les bouleversements passés, présents et à venir dans les instances qui encadrent la formation des enseignantes et des enseignants.

À retenir

- Des espaces de concertation permanents sont nécessaires pour que les enseignantes et les enseignants, leurs organisations syndicales, les établissements universitaires, le MEQ et le MES participent conjointement à l'énoncé des orientations de la formation à l'enseignement.
- Les espaces d'échanges s'avèrent indispensables au moment où la formation à l'enseignement subit de profondes transformations, avec de nouveaux programmes et des aménagements aux programmes traditionnels proposés indépendamment par différentes universités.
- La représentation du personnel enseignant dans l'encadrement de la formation, considérée par le Conseil comme une condition de professionnalisation, doit être assurée.

En 2002, l'Office des professions du Québec a statué que l'enseignement correspondait aux critères qui définissent une profession, mais jugeait également qu'un ordre professionnel n'était pas nécessaire, puisque d'autres structures assuraient l'encadrement de la profession en sus du Ministère lui-même. Les enseignantes et les enseignants étaient d'ailleurs représentés en permanence dans certaines de ces structures (Office des professions du Québec, 2002). L'Office notait que la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) prévoyait deux comités ayant pour mission de conseiller le ministre de l'Éducation sur la formation à l'enseignement : le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Il attirait l'attention sur l'article de la LIP stipulant que la définition des compétences dont doivent faire preuve les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire doivent faire partie des réflexions du CAPFE. L'Office était d'avis que ces deux comités jouaient un rôle similaire à celui d'un ordre professionnel pour définir les compétences et recommander l'agrément des programmes. De plus, une table nationale de consultation regroupant des représentantes et représentants du milieu universitaire, du milieu scolaire, du milieu enseignant, du réseau de l'enseignement privé, du ministère de l'Éducation et de la Fédération des comités de parents du Québec a contribué à l'élaboration d'un référentiel de compétences de la profession enseignante (Office des professions du Québec, 2002, p. 21). La révision récente de ce référentiel (2020) a fait l'objet d'une concertation similaire.

La situation a néanmoins bien changé depuis 2002. Le COFPE a été aboli au milieu des années 2000 et le sort du CAPFE demeure incertain. Des questions sont donc soulevées quant à la place de la **concertation** entre les partenaires (personnel enseignant et organisations syndicales, milieu universitaire, MEQ, MES) et à la **représentation** des enseignantes et des enseignants dans l'encadrement de la formation à leur propre profession. Des modalités efficaces doivent être définies et mises en place afin d'assurer cette concertation.

8.1 Le COFPE

Créé en 1993, le COFPE a produit son dernier rapport en 2005, avant sa dissolution, et les articles de la LIP qui définissaient son existence et ses fonctions ont été abrogés. Le mandat du COFPE était de « conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à la formation initiale et continue du personnel enseignant et, plus particulièrement, sur les orientations fondamentales à donner à la formation des enseignantes et des enseignants » (COFPE, 2001, p. 1). Le COFPE réservait six places à des enseignantes et à des enseignants du primaire et du secondaire, contribuant ainsi à la représentation du personnel enseignant dans les structures d'encadrement. Ce comité se préoccupait aussi de la formation continue du personnel enseignant, ainsi qu'il était spécifié à l'article (abrogé) 477.18 de la LIP (Québec, 2023b). Il a également émis des recommandations sur la nécessité de formuler des orientations en matière d'insertion professionnelle et de soutien à leur mise en œuvre (COFPE, 2002). Toutefois, selon des personnes au fait du dossier, son mandat consistait surtout, du point de vue du Ministère, à arrimer la formation à l'enseignement à la dernière grande réforme de l'éducation qui a eu lieu au tournant du siècle. Dans cette optique, pour le MEQ, il n'apparaissait plus utile de le maintenir en 2005, alors qu'un exercice de réduction de la taille de l'État était en cours.

Le Conseil, pour sa part, notait en 2014 que les questions de l'orientation de la formation et du développement professionnel des enseignantes et des enseignants restaient cruciales. Il proposait de **rétablir le COFPE comme un organisme indépendant** et un « lieu privilégié de participation professionnelle où doit être poursuivie la réflexion sur la formation du personnel enseignant tout au long du continuum (de la formation initiale à la fin de la carrière en passant par l'insertion professionnelle), cela dans le but de lever les obstacles persistants et de trouver des solutions innovantes » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 150). Le Conseil rappelait également que le COFPE favorisait la **participation du personnel enseignant** à la gestion de la formation à la profession enseignante ainsi que la **concertation entre le personnel enseignant, le milieu universitaire et le Ministère**.

8.2 Le CAPFE

Le rôle principal du CAPFE est d'examiner la conformité des programmes de formation avec le référentiel de compétences de la profession enseignante et les différents règlements applicables, puis de rendre sa décision sur l'agrément de ces programmes et de faire part de ses recommandations au ministre de l'Éducation. Il donne également son avis au ministre sur la définition des compétences attendues de la part des enseignantes et des enseignants, et le conseille sur la question du financement des programmes universitaires en enseignement. L'Office des professions du Québec a tenu compte, dans sa décision de ne pas recommander un ordre professionnel, du fait que le CAPFE « réunit les partenaires impliqués, mais demeure distinct du ministère de l'Éducation, tout comme de l'un ou l'autre de ces partenaires » et

« a le pouvoir de suspendre, de révoquer ou de maintenir sous conditions l'agrément d'un programme qui ne correspondrait plus aux exigences » (Office des professions du Québec, 2002, p. 23). Il supervisait récemment l'intégration du nouveau référentiel de compétences professionnelles du personnel enseignant aux programmes de formation sous sa juridiction. Le CAPFE compte 10 membres, donc 4 enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Notons que ce comité n'est pas responsable de la formation continue des membres du personnel enseignant ni de la formation complémentaire de celles et de ceux ayant acquis leur formation initiale à l'étranger.

Au moment d'écrire ces lignes, l'avenir du CAPFE est incertain de même que la portée de la représentation des enseignantes et des enseignants dans les instances d'encadrement de la profession.

8.3 Quels espaces de représentation, d'échange et de réflexion sur la formation à l'enseignement?

Le Conseil a suggéré à quelques reprises de créer des **espaces de concertation** temporaires ou permanents. Il a proposé, par exemple, de confier la réflexion sur l'encadrement et la gouvernance de la profession enseignante à un comité indépendant (Conseil supérieur de l'éducation, 2004), de reformer le COFPE (Conseil supérieur de l'éducation, 2014) et de transformer les canaux de communication ouverts entre le terrain et le gouvernement en raison de la pandémie de COVID-19 en de véritables forums d'échange (Conseil supérieur de l'éducation, 2021d). Dans le contexte actuel, la formation à l'enseignement évolue rapidement compte tenu de l'urgence de former et de qualifier davantage d'enseignantes et d'enseignants pour combler la pénurie. Les différentes universités proposent divers modèles allant de la mise en place de programmes écourtés à des aménagements aux programmes existants qui visent à les rendre plus accessibles ou à permettre aux étudiantes et aux étudiants d'intégrer à leur formation leurs contrats d'enseignement. Différentes pratiques de reconnaissance des acquis et des compétences se mettent en place et, s'il faut saluer ces avancées, il y a lieu de se questionner sur la cohérence des pratiques entre les universités. Nul doute que certaines initiatives de formation auront du succès auprès des candidates et des candidats à l'enseignement. Mais à quel prix pour la valorisation de la profession aux yeux du public québécois? Quels en seront les effets à long terme sur le recrutement et la rétention de la relève? Ces questions demeurent pour le moment sans réponse.

De plus, en dehors du CAPFE et du Conseil, les seules structures dans lesquelles les enseignantes et les enseignants sont représentés à titre de professionnels de façon permanente sont la [Commission consultative de l'enseignement privé](#) et la [Commission de l'éducation en langue anglaise](#). Le Conseil s'inquiète d'un recul de la représentation enseignante qui affecterait la professionnalisation de l'enseignement de même que l'appropriation par le personnel enseignant de sa formation et de celle de la relève.

9 Les orientations et les recommandations

4 orientations



16 recommandations

Dans la continuité de ses publications passées, le Conseil estime que le Québec doit miser sur la **qualité de l'enseignement** et, par extension, sur la **qualité de la formation à l'enseignement** de même que sur la **professionnalisation** de celui-ci. Il est également conscient du fait que la pénurie de personnel qualifié affecte négativement la qualité de l'enseignement que les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire reçoivent.

Les inscriptions dans les facultés et les départements d'éducation ne suffisent pas à combler le manque de personnel présent et futur. Les enseignantes et les enseignants novices quittent trop souvent la profession après seulement quelques années. Toutefois, des personnes de bonne volonté tentent de suppléer les enseignantes et les enseignants qualifiés. Les données disponibles sur le sujet montrent qu'une importante proportion d'entre elles souhaiteraient embrasser la carrière enseignante et obtenir une qualification, mais que cela représente un énorme défi de conciliation travail-famille-études. Enfin, des enseignantes et des enseignants formés hors du Canada contribuent à réduire la pénurie de personnel et apportent leur propre richesse au système éducatif québécois, mais ont besoin d'un grand soutien pour s'approprier les fondements de celui-ci durant les premières années.

Devant la diversité des profils des enseignantes et des enseignants ainsi que de leurs besoins de formation, **le Conseil estime à la fois avantageux et inéluctable d'ouvrir plus d'une voie qualifiante menant à la profession enseignante**. Les voies doivent toutefois **répondre spécifiquement aux besoins de formation différenciés, en gardant comme objectif d'unifier les profils de sortie et d'assurer des formations de qualité équivalente, quel que soit le chemin emprunté**.

Diminuer les exigences de formation en raison de la pénurie de personnel permettrait sans doute de délivrer rapidement un plus grand nombre de brevets d'enseignement aux enseignantes et aux enseignants non qualifiés qui sont déjà à l'œuvre dans les écoles. Rappelons qu'ils sont plus de 30 000 selon les calculs

du Vérificateur général du Québec (2023). Toutefois, à long terme, cette stratégie pourrait s'avérer contreproductive. D'abord, la diminution des exigences de formation risque de causer un grave préjudice à la profession enseignante en la dérégularisant au regard des compétences attendues quant aux normes de qualité et d'intégrité, et en la dévalorisant aux yeux du public. L'enseignement ne représente pas une profession attrayante pour les jeunes et la **dévaloriser pourrait bien pérenniser les difficultés de recrutement et, conséquemment, la pénurie de personnel enseignant.**

Par ailleurs, il convient de signaler que des écrits scientifiques donnent des indications, mais ne permettent pas de déterminer quelle durée, quels contenus et combien d'heures de stage représenteraient la formation à l'enseignement optimale. Ils montrent toutefois qu'en général, les enseignantes et les enseignants qui ont suivi des programmes alternatifs de formation qualifiante quittent plus rapidement la profession.

En outre, les adultes qui se tournent vers l'enseignement après avoir connu une carrière dans un autre domaine ont besoin d'une formation qui tienne compte de leurs acquis expérientiels pertinents pour l'enseignement. Il serait nécessaire de bénéficier d'une plus grande quantité de données, mais les consultations menées par le Conseil suggèrent qu'**un simple aménagement des programmes de formation initiale conçus pour des jeunes dont les études sont la principale activité ne leur convient pas.**

La situation est particulièrement difficile parce qu'elle dure depuis plusieurs années et a été exacerbée par la pandémie de COVID-19. Le Conseil est d'avis que les solutions proposées doivent tenir compte de l'urgence d'augmenter le nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés sans hypothéquer la formation et les chances de voir la pénurie se résorber à long terme. Les orientations et les recommandations qui suivent sont formulées dans cet esprit.

9.1

Orientation 1

01

Mettre en place les conditions structurelles et systémiques permanentes qui sont nécessaires à un développement harmonieux de la formation, de l'insertion professionnelle et de la persistance relatives à la carrière en enseignement

Le Conseil estime que le Québec doit miser sur la qualité de l'enseignement et, par extension, sur la qualité de la formation à l'enseignement de même que sur la **professionnalisation** de celui-ci. Les données disponibles montrent que les inscriptions au baccalauréat sont insuffisantes pour combler les besoins de main-d'œuvre et que les taux d'abandon avant l'obtention du diplôme sont élevés. **Une collecte systématique de ces données représente une première étape essentielle à l'élaboration de toute stratégie visant à recruter, à former, à diplômé et à retenir la relève enseignante.** Plus largement, les raisons du désintérêt des jeunes pour la profession enseignante doivent être mieux comprises afin de mettre en place des mesures pour valoriser l'enseignement à leurs yeux. Enfin, mieux comprendre les raisons et les motivations de celles et de ceux qui s'inscrivent dans les facultés et les départements d'éducation pourrait éclairer les fondements de leur persévérance ou de leur abandon.

En gardant en tête l'objectif de la professionnalisation de l'enseignement, il est nécessaire de développer des **outils universels de mesure de la maîtrise des compétences liées à la profession**, lesquels permettraient d'évaluer la préparation à la pratique de celle-ci, quelle que soit la voie de formation suivie. Le référentiel

de compétences de la profession enseignante rend cet objectif atteignable. La généralisation de l'emploi de tels outils d'évaluation assurerait une cohérence entre les formations ainsi que dans la reconnaissance des acquis. Il serait alors possible de **viser un même profil de sortie menant au brevet d'enseignement**, qu'il s'agisse d'un baccalauréat, d'une maîtrise qualifiante, d'une formation suivie hors du Québec ou d'une reconversion professionnelle à l'enseignement. Cela est particulièrement important dans un contexte où les voies menant à la profession enseignante se multiplient. La société québécoise a besoin d'une éducation de qualité pour assurer son avenir et ne saurait se passer des talents des personnes aux profils de plus en plus diversifiés qui empruntent ces voies. La mise en valeur du référentiel de compétences dans toutes les voies menant à l'enseignement fait également partie du processus de valorisation de la profession. En retour, valoriser la profession devrait inciter davantage de personnes à suivre l'une ou l'autre de ces voies de formation.

Enfin, pour le Conseil, une des conditions de la professionnalisation de l'enseignement est d'assurer une **représentation des enseignantes et des enseignants en exercice dans l'encadrement de leur profession**. L'unification des voies de formation autour du référentiel de compétences devrait se faire avec leur participation. En intégrant les enseignantes et les enseignants aux structures d'encadrement sous sa responsabilité, le MEQ reconnaîtrait officiellement le rôle central qu'ils jouent dans la réussite éducative des élèves et, plus largement, au sein de la société.

9.1.1

Recommandation 1

Que le ministre de l'Éducation prenne d'urgence toutes les dispositions nécessaires pour obtenir, organiser, conserver, garder à jour annuellement, analyser et rendre disponibles en continu les données pertinentes permettant d'évaluer les besoins de main-d'œuvre sur les plans local et national (y compris la persévérance des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants ainsi que les départs hâtifs à la retraite) de même que, conséquemment, les besoins de formation de nouveau personnel enseignant

Cette recommandation s'inscrit dans la continuité des recommandations du Vérificateur général du Québec, des recommandations passées du Conseil et de la volonté exprimée par le MEQ de collecter des données pertinentes auprès des centres de services scolaires, des commissions scolaires et des établissements privés. Le MEQ devra obtenir leur collaboration à cet égard.

Les données centralisées au MEQ sur le personnel en exercice devraient permettre le suivi de la carrière de chaque enseignante ou enseignant à travers les changements de centre de services scolaire, de commission scolaire anglophone ou à statut particulier ou d'établissement d'enseignement privé d'attache ainsi que les congés prolongés et les départs définitifs, précoces ou non. **Ces données devraient aussi permettre de brosser un portrait précis du personnel embauché selon le type d'autorisation d'enseigner** (autorisation temporaire, permis probatoire, brevet) ou par type d'embauche sans qualification légale (tolérance d'engagement, suppléance, enseignement à la leçon). En ce qui concerne les enseignantes et les enseignants sans brevet, des données sur les diplômes et la

qualification devraient compléter le portrait statistique. Enfin, des données qualitatives sur leurs intentions d'obtenir une qualification et les obstacles qui les en empêchent, ainsi que les leviers dont ils auraient besoin, seraient nécessaires pour prévoir et adapter l'offre de formation en conséquence.

Les données sur les enseignantes et les enseignants en formation devraient compléter celles portant sur le personnel en exercice pour permettre d'analyser les flux et de prévoir les besoins de nouveau personnel à former. Ces données devraient inclure toutes les personnes inscrites à une formation qualifiante ou à un stage probatoire, avec un suivi annuel des entrées, des diplômes décernés et des abandons.

L'exemple de la Suisse montre qu'un suivi serré des effectifs enseignants permet de prévoir le nombre de personnes à former pour prévenir une éventuelle pénurie et même de créer de nouveaux programmes de formation pour attirer une population étudiante non traditionnelle, soit celle des adultes engagés dans une reconversion de carrière. **L'obtention et l'analyse des données requises représentent la clé de voûte de toute stratégie visant à attirer, à former et à retenir la relève enseignante dont le Québec a besoin.** Dans la situation actuelle, avec une pénurie persistante qui a mené à l'embauche de milliers de personnes sans formation pédagogique pour remplacer les enseignantes et les enseignants manquants, les données recueillies doivent pouvoir éclairer la voie à suivre pour mener une majorité de ces personnes à la qualification.

9.1.2

Recommandation 2

Que le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante constitue la norme pour la définition de toute voie d'accès à la profession et serve à évaluer le développement et la maîtrise des compétences, de manière à guider les modalités subséquentes de la formation continue

Cette recommandation s'adresse aux universités.

La manière d'intégrer le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante différerait, en pratique, selon les voies d'accès à celle-ci, mais encouragerait toujours la poursuite d'un processus de réflexion chez les candidates et les candidats à l'enseignement :

- Au baccalauréat, créer systématiquement, dans tous les programmes, un portfolio de compétences à développer tout au long des études pour expliciter la maîtrise et la mise en œuvre de ces compétences avec une approche réflexive guidée;
- À la maîtrise qualifiante, créer un portfolio semblable à celui du baccalauréat. Un travail de réflexion guidée sur les acquis, y compris leur application en stage et en milieu de travail, pourrait remplacer la rédaction de l'essai dans certains cas;

- Pour répondre aux besoins des enseignantes et des enseignants formés hors du Québec, intégrer des cours sur le référentiel de compétences professionnelles au programme de formation complémentaire et accompagner les personnes dans une réflexion sur leur maîtrise des compétences en lien avec leurs acquis d'expérience et de formation. Le mentorat offert lors des stages probatoires devrait soutenir une démarche de consolidation de la compréhension et de la mise en pratique de ce référentiel, ce qui pourrait faciliter la RAC;
- Pour les personnes inscrites à un éventuel programme de résidence d'enseignement ou engagées dans une reconversion professionnelle à l'enseignement, bénéficier d'un accompagnement dans la compréhension et la maîtrise des compétences du référentiel et élaborer un portfolio pour conserver des traces de leur progression. Ce portfolio faciliterait la RAC tout en encourageant un processus réflexif.

À la fin des études, les personnes empruntant ces différentes voies obtiendraient un portrait personnel de leurs forces et de leurs défis qui guiderait leurs choix de formation continue dans les années à venir.

9.1.3

Recommandation 3

Que soit assurée par le ministère de l'Éducation la représentation des enseignantes et des enseignants en exercice dans les instances d'encadrement de la profession, y compris la formation et la pratique

La réflexion sur la formation fondée sur le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante et son application dans les diverses voies de formation ne saurait se passer de l'apport des enseignantes et des enseignants en exercice. La représentation enseignante dans les instances encadrant la profession représente, pour le Conseil, une condition importante de la professionnalisation de l'enseignement. Dès 2004, il recommandait « de soutenir une appropriation progressive de la gestion de la profession par le personnel enseignant lui-même » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). L'encadrement de la formation et l'agrément des programmes font partie de la gestion de la profession enseignante. Quelle que soit la structure de gouvernance de celle-ci, la réflexion portant sur la formation et le processus d'agrément des programmes menant au brevet devraient inclure une représentation enseignante.

9.1.4

Recommandation 4

Que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec les centres de services scolaires, les commissions scolaires anglophones et à statut particulier de même que les établissements d'enseignement privés, les syndicats de

personnel enseignant et les universités, soutiennent une campagne permanente de promotion de la profession auprès des jeunes du secondaire et du collégial ainsi que des personnes bachelières dans les disciplines relatives à l'enseignement à l'université

Le manque d'attrait de la profession enseignante pour les jeunes, révélé par les données de l'enquête du PISA menée par l'OCDE, met en péril le renouvellement de la main-d'œuvre enseignante. Des recherches menées en Finlande montrent que, même dans un pays où cette profession est valorisée, les jeunes subissent l'influence des messages négatifs sur les conditions de travail des enseignantes et des enseignants qui sont véhiculés dans l'espace public.

D'autres voix doivent contrer l'image négative de la profession en montrant aux jeunes ses aspects gratifiants. Le MES pourrait coordonner une campagne de valorisation auprès des jeunes du secondaire en collaboration avec les services d'orientation. Au collégial, une campagne de promotion de la profession pourrait permettre aux étudiantes et aux étudiants qui montrent une ouverture à l'idée de faire carrière en enseignement mais qui hésitent d'assister à une journée de classe, de prendre contact avec les réalités des élèves de l'adaptation scolaire ou de faciliter l'aide aux devoirs offerte aux élèves en difficulté. Les quelques programmes de sciences humaines avec un profil d'éducation ont clairement démontré l'importance de la pratique pour la cristallisation de l'intérêt pour l'enseignement.

Cette campagne devrait durer dans le temps pour avoir un impact sur les jeunes hommes, qui sont peu nombreux dans la profession, ainsi que sur les jeunes issus des minorités ethniques et culturelles. Le corps enseignant devrait idéalement représenter la diversité des élèves. Il va sans dire que des mesures de valorisation relatives au salaire et aux conditions de travail pourraient affecter positivement l'image publique de la profession enseignante et faciliter le recrutement de la relève. La recension d'écrits réalisée par l'OCDE (2018) montre que le salaire est important pour rendre la profession plus attrayante, mais insuffisant s'il n'est pas accompagné de bonnes conditions de travail.

9.2

02

Orientation 2

Confirmer et valoriser le baccalauréat en enseignement comme voie d'accès établie à la profession enseignante, sous réserve que soient apportées à ce programme les modifications inspirées par l'expérience historique ou requises par les exigences du temps présent et de l'avenir prévisible, ainsi qu'il est explicité dans les recommandations qui suivent

Le baccalauréat demeure la principale voie menant à la profession pour ce qui est du nombre de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants. Il offre la formation la plus complète et permet aux jeunes qui viennent de terminer leurs études collégiales de gagner en maturité et en expérience, en plus d'acquérir les compétences et les connaissances requises pour exercer leur future profession. La valorisation d'une formation initiale rigoureuse représente une condition de la professionnalisation de l'enseignement souhaitée par le Conseil.

Par ailleurs, le baccalauréat traditionnel se prête difficilement à un retour aux études en raison de sa longueur et de ses modalités d'enseignement en présence, à temps plein et de jour. Plusieurs aménagements pourraient rendre le baccalauréat accessible à un plus grand nombre et permettre aux étudiantes et aux étudiants de commencer plus tôt à enseigner sans compromettre leur réussite ni diminuer la qualité de la formation. Un examen en profondeur du contenu, des horaires et des modalités d'enseignement pourrait permettre de renouveler la formation initiale à l'enseignement, au profit des étudiantes et des étudiants qui suivent le parcours classique du baccalauréat à temps plein à la suite de leurs études collégiales autant que pour ceux dont les parcours sont moins linéaires. Les longues heures de stage non rémunérées peuvent également mettre en péril la sécurité financière des étudiantes et des étudiants et, avec elle, leur projet d'études. La situation peut sembler particulièrement frustrante et difficile à justifier notamment pour celles et ceux qui font déjà de la suppléance dans les écoles depuis le début de leur formation.

Un obstacle avéré concernant la professionnalisation de l'enseignement demeure le maillage entre la théorie et l'enseignement au quotidien de même que la pratique réflexive. Une association étroite entre les milieux qui prodiguent la formation initiale et les milieux de pratique pourrait être au cœur de la solution. Tous les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privé devraient pouvoir en bénéficier.

9.2.1

Recommandation 5

Que le ministre de l'Éducation, en collaboration avec la ministre de l'Enseignement supérieur, nomme dans les plus brefs délais une commission d'expertes et d'experts, désignés à titre personnel, qui auront le mandat de réaliser une évaluation générique indépendante du programme de baccalauréat en enseignement, compte tenu notamment des analyses et des autres recommandations du présent rapport, dont l'hypothèse d'un internat rémunéré à la place de la quatrième année du baccalauréat actuel

La principale motivation derrière cette recommandation est un contexte où l'attrait de la formation à l'enseignement est faible, où la rétention des étudiantes et des étudiants en enseignement est insuffisante et où la persévérance des jeunes enseignantes et enseignants lors des premières années de travail est inquiétante. Une évaluation en profondeur porte sur le contenu, les modalités, l'évaluation et la mise en pratique des acquis théoriques lors des stages de même que les modalités de ceux-ci.

Plusieurs autres préoccupations s'ajoutent aux raisons pouvant motiver une réévaluation du baccalauréat. Les consultations menées auprès des instances du Conseil ont soulevé des inquiétudes quant à l'intégration des 13 compétences du référentiel de la profession enseignante à la formation de même qu'au suivi personnalisé de la maîtrise de ces compétences à l'aide d'un portfolio ou d'un moyen équivalent. Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation produit en 2020, le Conseil s'inquiétait notamment de la préparation à une utilisation avisée des outils numériques à des fins pédagogiques, ce qui correspond à la compétence 12 du référentiel. Dans le cadre d'une pratique réflexive, les étudiantes et les étudiants devraient pouvoir évaluer leur degré de maîtrise des compétences à développer et poursuivre l'exercice au moins durant leurs premières années de carrière.

Une des expertes consultées par le CREBE a également déploré le peu de temps consacré à la recherche dans les baccalauréats en enseignement au Québec. **La capacité de faire une lecture critique des écrits savants fait pourtant partie des compétences que doivent maîtriser les professionnelles et les professionnels** appelés à faire évoluer leur pratique tout au long de leur carrière en s'appuyant sur des assises solidement démontrées.

Les consultations menées par le Conseil ont également soulevé des conditions de stage variables qui ne permettent pas à l'ensemble des étudiantes et des étudiants de prendre la responsabilité complète d'une classe et des tâches afférentes. Après 700 heures de stage, il est préoccupant de constater qu'autant d'enseignantes et d'enseignants novices subissent un important « choc de la réalité » lors de leur premier mandat professionnel.

Le difficile passage des études à la profession pourrait se faire de manière graduelle avec un aménagement des horaires pour que les étudiantes et les étudiants puissent aller prêter main-forte dans les écoles sans manquer leurs cours. Des programmes prometteurs sont déjà aménagés de la sorte en collaboration avec des centres de services scolaires. La possibilité d'étendre ce modèle devrait être sérieusement étudiée dans la mesure où il permet de remédier partiellement au manque de personnel dans les écoles, d'initier les étudiantes et les étudiants à toutes les facettes de la tâche enseignante alors qu'ils bénéficient de supervision et, enfin, de faciliter la conciliation travail-famille-études grâce au revenu engendré.

Un autre modèle proposé par les expertes et les experts consultés et retenu par le Conseil consisterait à **remplacer la quatrième année du baccalauréat par une année d'internat rémunérée**, à la manière des programmes de médecine ou de psychologie. Les internes auraient une tâche réduite (par exemple à 80 %) pour garder du temps pour la formation et la supervision. La réussite de cet internat serait requise pour pouvoir obtenir le diplôme de baccalauréat et le brevet d'enseignement. Cette préparation à la vie professionnelle, qui inclurait une supervision, pourrait également diminuer le « choc de la réalité ». De plus, elle permettrait de développer et d'évaluer les compétences 9 et 10 du référentiel, qui consistent à s'impliquer activement au sein de l'équipe-école et à collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté. Une initiative récente de l'Université de Sherbrooke et de l'Université Laval, qui vise à remplacer le quatrième stage par un contrat d'enseignement sans aller jusqu'à la transformation profonde du baccalauréat, montre qu'il est possible d'adapter les modalités de formation à une intégration complète de la pratique de l'enseignement. **Instaurer une année d'internat, en permettant les stages en milieu d'emploi durant la transition vers la modification du programme et de façon obligatoire par la suite, serait la manière la plus rapide d'amener dans les classes du nouveau personnel doté d'une formation de qualité.**

Enfin, la question de la maîtrise insuffisante du français dans les programmes francophones doit être abordée. Une évaluation du baccalauréat devrait aussi porter sur l'évaluation de cette maîtrise en début de parcours, l'accompagnement offert et les besoins personnalisés de remédiation. La collaboration informelle entre le Cégep Limoilou et l'Université Laval montre que des efforts visant à soutenir la maîtrise du français peuvent être entrepris auprès des étudiantes et des étudiants intéressés par le baccalauréat en enseignement avant même le début de celui-ci.

9.2.2

Recommandation 6

Que soient soutenus les partenariats entre les universités et les centres de services scolaires ou les commissions scolaires pour améliorer la formation initiale et la formation continue ainsi que pour favoriser la participation des praticiennes et des praticiens de l'enseignement à la recherche et à la mobilisation des connaissances dans ce domaine

Une plus grande présence des universités dans les écoles aurait de multiples avantages. La rétroaction entre les partenaires pourrait orienter l'évaluation du baccalauréat recommandée par le Conseil et contribuer à la bonification de celui-ci, particulièrement au regard de l'**arrimage entre la théorie et la pratique**. Des occasions de participer aux projets de recherche et de recherche-action pourraient être profitables aux étudiantes et aux étudiants comme aux membres du personnel régulier. Pour ces derniers, une participation active pourrait compter comme de la formation continue. Les partenariats pourraient également faciliter l'adaptation des programmes de formation aux besoins de certaines populations étudiantes, comme dans le cas des baccalauréats dont l'horaire des cours est condensé sur deux jours pour permettre de travailler dans les écoles. D'autres modèles de formation qui pourraient présenter un intérêt pour la qualification des enseignantes et des enseignants sans brevet, comme les résidences d'enseignement, demandent une collaboration très étroite entre les universités et le personnel responsable du mentorat des novices.

De tels partenariats existent, mais tous les centres de services scolaires et les commissions scolaires devraient pouvoir en bénéficier, en créant des partenariats entre eux si nécessaire. Il serait important que les projets menés en partenariat durent assez longtemps pour avoir des retombées durables dans les écoles. Notons également l'intérêt d'un **soutien apporté aux actions des associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants** pour leur contribution à la formation continue.

9.2.3

Recommandation 7

Que les universités identifient des modalités pertinentes et applicables pour l'accueil des candidates et des candidats au baccalauréat en enseignement afin de mieux les accompagner dans leur choix de projet d'études, de consolider leur engagement et de diminuer le nombre d'abandons

Devant le manque de candidatures en enseignement, il n'est pas souhaitable d'effectuer une sélection visant à écrémer les dossiers. Les outils de sélection comme les tests psychométriques, les lettres de recommandation et les entrevues ont toutefois d'autres fonctions. Dans le contexte d'un taux élevé d'abandon en cours de baccalauréat et compte tenu du fait qu'il s'agit parfois d'un choix par défaut ou d'un deuxième choix, un processus d'accompagnement fondé sur ces outils pourrait amener les candidates et les candidats à

réfléchir à leurs motivations et aux raisons qui les poussent à postuler pour un programme d'enseignement. Ce processus pourrait éviter à plusieurs personnes un abandon ou un changement de programme coûteux pour elles-mêmes ainsi que pour la société.

Investir dans la préparation d'un dossier de candidature peut contribuer en soi à créer un sentiment d'appartenance au programme qui, en retour, pourrait nourrir la persévérance dans les études. Par exemple, l'Université Concordia a mis en place un processus de sélection intensif et cultive explicitement l'appartenance des étudiantes et des étudiants à leur cohorte et à leur programme. Leur taux de diplomation avoisine les 90 %. Il s'agit cependant de petites cohortes, ce qui facilite l'application d'un processus de sélection élaboré. Sans aller aussi loin, l'Université McGill demande la passation d'un test de jugement situationnel, comme pour les admissions en médecine. Les universités francophones, dont la plupart fondent l'admission uniquement sur la cote R, pourraient s'en inspirer.

Il ne s'agit donc pas de refuser des candidatures sur la base d'un processus de sélection, mais d'accepter des candidatures posées après un processus de réflexion qui amène l'étudiante ou l'étudiant à confirmer son choix et à développer un début d'appartenance au programme de baccalauréat en enseignement. Un processus d'admission fondé sur plusieurs critères en plus de la cote R, pour tous les programmes de formation à l'enseignement, permettrait également à des étudiantes et à des étudiants qui ont connu des difficultés scolaires, mais qui ont d'autres forces à mettre en valeur d'avoir accès au programme convoité.

Quant aux programmes de maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et en enseignement primaire dans lesquels des candidatures doivent être refusées faute de places, une réflexion sur le processus de sélection devrait mener au repérage des personnes les plus susceptibles de se rendre jusqu'au bout et favoriser la transparence de ce processus.

9.2.4

Recommandation 8

Que soient revues les modalités d'évaluation des compétences en langue d'enseignement orale et écrite ainsi que les stratégies visant à soutenir la maîtrise de ces compétences

Cette recommandation s'adresse aux universités, au MEQ, au MES et aux établissements collégiaux.

L'évaluation du français représente trop souvent un obstacle quant à l'obtention du brevet d'enseignement. Le Conseil affirme l'importance d'une excellente maîtrise de la langue d'enseignement chez celles et ceux qui la transmettront et en donneront l'exemple aux élèves. Il faut toutefois se questionner sur les raisons des échecs sur ce plan et sur la part de responsabilité qui est attribuable à la manière d'évaluer. Cette réflexion devrait tenir compte de la réalité de l'utilisation du français oral et écrit dans les tâches d'enseignement et des particularités des différentes formations (préscolaire et primaire, enseignement des matières au secondaire, éducation physique et à la santé, adaptation scolaire). Chaque enseignante ou enseignant doit présenter un haut niveau de compétence linguistique, notamment

en français, mais les priorités ne sont sans doute pas les mêmes pour chaque spécialité. Par exemple, les règles d'exception rares en français concernent sans doute davantage les enseignantes et les enseignants de français que les autres. Toutefois, l'ensemble du personnel enseignant modèle l'usage oral du français pour les élèves, alors que la qualité du français oral ne fait pas l'objet actuellement d'une évaluation. Une évaluation en début de baccalauréat devrait systématiquement guider les mesures de remédiation nécessaires, le cas échéant, pour assurer la maîtrise attendue de la langue française et préparer la personne à la passation de l'examen de qualification.

Comme il a été mentionné à la [recommandation 2](#), la remédiation aux difficultés éprouvées en français pourrait commencer dès le collégial. Puisque la demande ne justifie pas, à l'heure actuelle, la création d'un plus grand nombre de programmes avec un profil d'éducation au collégial que les quatre qui existent déjà, des cours d'enrichissement optionnels en français devraient pouvoir se greffer à n'importe quel parcours préuniversitaire dans tous les établissements collégiaux. Ces cours seraient fortement recommandés aux étudiantes et aux étudiants qui envisagent l'enseignement comme carrière.

9.2.5

Recommandation 9

Que le gouvernement et les universités veillent à assurer la sécurité financière des étudiantes et des étudiants en enseignement

Les bourses Perspective Québec semblent avoir eu un effet positif sur les inscriptions aux programmes de baccalauréat en enseignement. Les programmes universitaires requérant de nombreuses heures de stage compliquent la conciliation des études avec un emploi, ce qui peut placer les étudiantes et les étudiants dans une position financière précaire ou les forcer à s'endetter. En plus de l'offre d'une compensation ou d'un salaire pour les stages impliquant la responsabilité d'une classe, les bourses Perspective Québec devraient être maintenues.

Par ailleurs, les personnes suivant d'autres voies de qualification, que ce soit un baccalauréat à temps partiel ou les cours exigés des personnes détenant un permis probatoire, ont également besoin d'un soutien financier (des bourses de persévérance sont maintenant offertes aux étudiantes et aux étudiants de la maîtrise qualifiante, bien que ce programme semble peu publicisé). Une extension des bourses Perspective Québec ou du Programme de prêts et bourses est une des options à analyser. Il y aurait également lieu d'étudier la possibilité de permettre systématiquement des stages en situation d'emploi rémunérés pour les étudiantes et les étudiants qui le souhaitent, en gardant, pour les universités, un droit de regard sur le milieu de travail et la difficulté des tâches à exécuter.

Orientation 3

Créer une voie de reconversion professionnelle à l'enseignement et d'intégration des personnes formées hors du Québec distincte du baccalauréat et de la maîtrise qualifiante

Au tournant des années 2000, le baccalauréat, toujours offert en présence et à temps plein, a été, pendant quelques années, la seule voie qualifiante en dehors du stage probatoire destiné aux enseignantes et aux enseignants formés à l'étranger. Le baccalauréat visait manifestement de jeunes étudiantes et étudiants issus du collégial et se consacrant à temps plein à leurs études. Même quand la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire s'est ajoutée à l'offre, elle a été pensée comme une suite à un baccalauréat disciplinaire fraîchement terminé. Ces deux programmes s'adressaient à des étudiantes et à des étudiants sans expérience notable d'enseignement. Le baccalauréat demeure le principal bassin de nouveau personnel enseignant.

Or, au cours des dernières années, des milliers de personnes ont accumulé de l'expérience d'enseignement avant d'entreprendre une formation formelle et, selon les rares données disponibles, une proportion importante d'entre elles voudraient régulariser leur situation d'emploi dans les écoles et obtenir un brevet d'enseignement. Ces personnes ont pour la plupart obtenu un baccalauréat dans une autre discipline et ont parfois terminé des études de deuxième cycle ou d'un cycle supérieur, exercé une autre profession et, après des débuts en enseignement sans qualification légale, gagné de l'expérience, des compétences et des connaissances par la pratique, des formations non qualifiantes et des échanges informels avec leurs collègues. Comme il s'agit d'adultes, **leurs besoins de formation diffèrent de ceux des jeunes sans expérience comparable**. Les principes de l'andragogie montrent qu'exiger que des adultes apprennent de nouveau ce qu'ils savent déjà a un effet démobilisant sur leur engagement. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue reconnaît l'importance de la RAC. Les enseignantes et les enseignants sans brevet qui ont participé aux groupes de discussion organisés par le Conseil, ainsi que ceux inscrits à la maîtrise qualifiante, réclament un moyen de faire valoir leur expérience et leurs compétences.

Le Québec compte donc trois groupes distincts de personnes aspirant au brevet d'enseignement :

1. Les étudiantes et les étudiants qui effectuent un baccalauréat à la suite de leurs études collégiales ou une maîtrise qualifiante à la suite d'un baccalauréat disciplinaire. Les programmes de formation initiale ont été conçus en fonction de leurs besoins et de leur disponibilité;
2. Les enseignantes et les enseignants sans brevet qui veulent compléter une reconversion professionnelle à l'enseignement et obtenir un brevet. Les baccalauréats leur sont difficilement accessibles en raison de l'horaire des cours (les aménagements existent, mais demeurent rares) ou de l'éloignement géographique des établissements universitaires. Les maîtrises qualifiantes peuvent, dans certains cas, être suivies à distance et hors des heures de classe, mais ne sont accessibles qu'aux personnes qui possèdent les crédits disciplinaires requis. Les maîtrises qualifiantes en éducation préscolaire et en enseignement primaire présentent des exigences moins claires en matière d'acquis disciplinaires, mais les deux programmes existants ne répondent pas à la demande. Dans tous les cas, obtenir une RAC qui se traduit par des cours crédités est au mieux difficile, le plus souvent impossible.

3. Les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger, qui arrivent avec un bagage d'expérience pédagogique et de connaissances disciplinaires à prendre en considération. Le gouvernement du Québec ne reconnaît que les formations à l'enseignement offertes dans une douzaine de pays en dehors de celles des autres provinces canadiennes. Les immigrantes et les immigrants dont la formation à l'enseignement n'est pas reconnue ont peu d'autres options que de recommencer une formation qualifiante. Ces personnes auraient aussi besoin de la RAC.

Le Québec a multiplié les voies vers la profession enseignante au cours des dernières années. Le Conseil estime qu'il est temps d'évaluer la correspondance de ces voies aux besoins de formation. Il faut bien sûr le faire en tenant compte du contexte de manque de main-d'œuvre des écoles, mais sans dévaloriser la profession enseignante, sans diminuer la qualité de la formation et sans hypothéquer son renouvellement à long terme.

9.3.1

Recommandation 10

Que, de manière rapide et transitoire, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec les universités, mettent à l'essai une voie alternative de qualification pour les enseignantes et les enseignants sans brevet qui ont des acquis expérimentiels à faire valoir

Sur les quelques 30 000 enseignantes et enseignants sans brevet qui exercent dans les écoles, un nombre de personnes difficile à estimer, mais probablement important, est présent depuis plusieurs années et a accumulé des expériences et des apprentissages pertinents sans toutefois avoir accès à un programme qualifiant. Cette situation n'est pas souhaitable et une solution porteuse est proposée dans la [recommandation 11](#). En attendant, il est pertinent et nécessaire de mettre en place une voie temporaire permettant à ces personnes d'obtenir une qualification en démontrant leurs acquis.

Le Conseil est sensible aux raisons qui poussent le MEQ à souhaiter implanter un programme court de qualification, comme un programme de 30 crédits conduisant à un DESS. **Le Conseil estime toutefois qu'en imposant à l'ensemble des candidates et des candidats la même formation, un tel programme n'intègre pas les principes de formation andragogiques qui répondent le mieux aux besoins d'adultes disposant de connaissances et d'expériences pertinentes.** Les candidates et les candidats risquent de ne pas s'investir pleinement dans un programme court, leur objectif étant d'obtenir le brevet et non de mener une réflexion approfondie sur les compétences qu'ils ont besoin de développer davantage.

Il est donc recommandé de mettre en œuvre, pour les personnes actuellement en exercice dans les écoles, mais qui n'ont pas de brevet et qui n'ont pas réussi à suivre une formation qualifiante dans l'offre actuelle, une voie alternative temporaire fondée sur la reconnaissance des acquis et des compétences après une démonstration rigoureuse de ceux-ci. Un portfolio de compétences permettrait à la candidate ou au candidat de se situer dans la maîtrise des 13 compétences du référentiel. Une démonstration de la maîtrise des connaissances disciplinaires et de la langue d'enseignement, des planifications de leçons et des vidéos montrant la pratique en classe complèteraient le dossier. **L'évaluation proposée permettrait de guider les candidates et les candidats dans la formation qu'il leur reste à suivre pour avoir droit au brevet, de façon personnalisée.** Elle serait dirigée par un comité sous la

responsabilité du MEQ, qui ferait appel à des pairs pour juger le dossier présenté par les candidates et les candidats. Ce comité aurait le pouvoir de recommander la délivrance d'un brevet aux personnes qui ont démontré leur maîtrise des compétences et des connaissances prescrites. Pour les autres, ce comité proposerait un programme personnalisé afin de leur permettre de compléter leur formation.

Cette voie, similaire à la voie alternative déployée au Vermont, permettrait de reconnaître rapidement les acquis et les compétences des personnes qui ont suivi des formations pertinentes et qui disposent d'une solide expérience d'enseignement sans détenir de brevet. L'objectif serait de les amener à réfléchir à leur maîtrise des compétences énumérées dans le référentiel et à démontrer celle-ci par la création d'un portfolio de compétences et la pratique. Ces candidates et ces candidats auraient besoin d'être appuyés dans cette démarche par des mentores et des mentors ou même par le biais d'un cours universitaire prévu à cet effet.

9.3.2

Recommandation 11

Qu'à l'initiative et sous la responsabilité du ministre de l'Éducation, agissant en accord avec la ministre de l'Enseignement supérieur et avec la collaboration des centres de services scolaires, des commissions scolaires, des syndicats de personnel enseignant et des universités, soit créée la « résidence de qualification pour l'enseignement », destinée aux personnes en transition vers une carrière d'enseignement dans le système scolaire québécois et conçue selon les orientations formulées ci-après

Qu'à cette fin, le Conseil recommande au ministre de l'Éducation, agissant en accord avec la ministre de l'Enseignement supérieur :

1) de constituer, dans les meilleurs délais, un groupe de travail où seraient représentés les centres de services scolaires, les commissions scolaires, les organisations syndicales de personnel enseignant ainsi que les facultés et départements d'éducation et qui, sous la présidence d'une personne désignée par le ministre, aurait le mandat de développer sans tarder le cadre scientifique, pédagogique, professionnel et administratif constituant une « résidence de qualification pour l'enseignement » telle qu'elle est décrite dans la présente recommandation; 2) de faire adopter les dispositions législatives, réglementaires et administratives requises pour la mise en place de cette résidence et 3) de mettre en place dans les écoles les conditions nécessaires à son implantation.

Cette recommandation consiste à instituer, par les moyens législatifs, réglementaires et administratifs nécessaires, un cadre pédagogique, scientifique, professionnel et administratif désigné comme la « résidence de qualification pour l'enseignement ». Cette résidence, telle qu'elle est proposée, permettrait d'accueillir toute personne titulaire d'un grade universitaire autre que le baccalauréat ou la maîtrise qualifiante en enseignement. Elle pourrait aussi répondre aux besoins des personnes possédant une qualification pour l'enseignement accordée par un gouvernement étranger, reconnue ou non par le Québec. **Les personnes acceptées pour la « résidence de qualification pour l'enseignement » devraient démontrer**

leur volonté de faire carrière dans la profession enseignante et montrer les aptitudes nécessaires. Cette résidence offrirait une formation pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, toutes les matières du secondaire, l'adaptation scolaire et l'éducation des adultes. Elle constituerait une **voie de formation en milieu de travail facilement accessible** pour les personnes qui ont de l'expérience de suppléance ou qui ont déjà bénéficié d'une tolérance d'engagement ou encore qui ont acquis de l'expérience d'enseignement dans un autre contexte et qui souhaitent obtenir une qualification pour le brevet d'enseignement. Celles-ci obtiendraient le statut de résidente ou de résident, ce qui permettrait de se défaire de l'appellation « non légalement qualifié », jugée stigmatisante.

Ce modèle de formation s'inspire des résidences d'enseignement développées dans certains États américains et appréciées dans les milieux où elles sont implantées, comme il est décrit au [chapitre 5](#). Rappelons que ces résidences intensives combinent pratique, formation théorique et mentorat pour mener à un diplôme de deuxième cycle permettant l'obtention du brevet d'enseignement.

Il est déjà possible de jeter les fondements d'une résidence de qualification en milieu québécois. D'abord, cette résidence implique **une collaboration étroite entre un centre de services scolaire ou une commission scolaire, les responsables de l'apprentissage en milieu de travail et du mentorat ainsi qu'une université partenaire chargée d'offrir les cours théoriques**, de former les mentores et les mentors pour assurer un maillage étroit entre la théorie et la pratique et d'évaluer les résidentes et résidents. Une formation au mentorat devrait tenir compte des particularités de l'accueil des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger. Après une année intensive de formation pratique et théorique, le centre de services scolaire devrait s'engager à offrir des contrats pour les deux années suivantes à la résidente ou au résident de même que la poursuite du mentorat durant cette période. Après l'achèvement de ces années de pratique et des cours de deuxième cycle jugés nécessaires, la résidence mènerait à un grade de deuxième cycle et au brevet d'enseignement.

L'**admission** à la résidence se fonderait sur l'étude d'un dossier de candidature montrant la formation universitaire reçue précédemment, les motivations pour une carrière en enseignement et une maîtrise appropriée de la langue d'enseignement. Dans ce dernier cas, une formation d'appoint serait exigée quand le niveau serait jugé insuffisant.

Dans un contexte où plusieurs candidates et candidats ont acquis de l'expérience d'enseignement au Québec ou ailleurs, la **RAC** ferait partie du cadre de la « résidence de qualification pour l'enseignement ». La participation à un processus individualisé de RAC au regard du référentiel de compétences de la profession enseignante permettrait de constituer un dossier personnel indiquant les composantes de formation nécessaires à une qualification de plein droit pour l'enseignement.

Au regard des **modalités de formation**, un accès de soir et à distance est une condition essentielle à la mise en place de cette résidence. Plusieurs programmes menant à un certificat ou à un DESS et en voie de développement ou actuellement en place dans les universités québécoises pourraient servir de fondements au volet théorique de la résidence. Un suivi du développement des compétences prévues par le référentiel devrait être assuré par la

mentore ou le mentor en milieu de travail et par une supervision de l'université partenaire. Enfin, un temps limite pour la conservation du statut de résidente ou de résident pourrait être fixé.

Pour ce qui est de la **rémunération**, une réflexion serait à mener sur la formule la plus appropriée. Accorder le statut de résidente ou de résident de façon conditionnelle à l'obtention d'un contrat important au regard du nombre d'heures (par exemple, une tâche de 40 %) pourrait en limiter l'accès. Sur le modèle de l'internat offert en psychologie, une bourse serait également envisageable et faciliterait l'intégration de périodes d'observation et de coenseignement. Il est certain que les résidentes et les résidents devraient recevoir un revenu suffisant durant leur année intensive de formation.

En somme, une résidence offre une **voie de qualification aux adultes qui ont déjà fait une première carrière et qui ont amorcé une transition vers la carrière enseignante** dans le milieu scolaire québécois. Elle donne un statut, celui de résidente ou de résident, à l'enseignante ou à l'enseignant qui commence à travailler dans les écoles avant d'obtenir un brevet et lui assure une voie de qualification à la fois rigoureuse et accessible tenant compte de son bagage. Les expériences américaines montrent qu'un tel modèle de formation est réaliste et peut être mis en place si la volonté politique est présente et si les administrations scolaires, les organisations syndicales et les universités collaborent.

Trop d'enseignantes et d'enseignants sans brevet, mais désirant faire carrière dans l'enseignement attendent depuis longtemps l'occasion d'obtenir une qualification. Ces personnes sont prêtes à consentir les efforts nécessaires à cette fin. De plus, un système devrait être mis en place pour accueillir et former celles et ceux qui opteraient pour cette voie dans le futur.

Le Conseil demande donc aux facultés et aux départements d'éducation, aux employeurs (centres de services scolaires et commissions scolaires) et aux organisations syndicales de personnel enseignant de collaborer à toute initiative du ministre de l'Éducation visant à développer, dans les plus brefs délais, un cadre pour une « résidence de qualification à l'enseignement » et de mettre en place dans les écoles les conditions nécessaires à son implantation.

9.3.3

Recommandation 12

Que le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec les universités, évaluent les résultats des programmes de maîtrise qualifiante

La maîtrise qualifiante représente une voie récente vers la profession enseignante et **le Conseil dispose de très peu d'information sur ses effectifs étudiants, son taux de succès dans la formation d'enseignantes et d'enseignants ou les parcours professionnels de ces derniers**. Un portrait du taux de diplomation ou du taux d'abandon pour les différents programmes de maîtrise qualifiante constituerait une première étape cruciale de l'évaluation

de ce mode de formation à l'enseignement. Une enquête ministérielle a montré que les personnes qui suivent cette voie rapportent majoritairement des difficultés de conciliation travail-famille-études (Ministère de l'Éducation, 2021). De la présence d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants sans brevet en quête de qualification, nous pouvons déduire qu'il existe deux groupes distincts d'étudiantes et d'étudiants à la maîtrise qualifiante :

1. Des étudiantes et des étudiants qui ont choisi de se tourner vers l'enseignement dans la foulée d'un baccalauréat disciplinaire et qui n'avaient pas d'expérience notable d'enseignement;
2. Des personnes qui choisissent l'enseignement comme seconde carrière et dont un bon nombre ont de l'expérience comme enseignantes et enseignants sans brevet.

Il serait crucial de connaître les proportions que représentent les uns et les autres en ce qui concerne la maîtrise qualifiante. Selon les quelques témoignages recueillis sur ce sujet, celle-ci pourrait être appréciée par le premier groupe. Si cette impression préliminaire peut être confirmée par une enquête auprès des étudiantes et des étudiants de la maîtrise qualifiante, il serait pertinent de promouvoir cette voie parmi ceux qui terminent un baccalauréat disciplinaire pertinent.

S'il s'avère que le deuxième groupe représente une proportion majoritaire des étudiantes et des étudiants de la maîtrise qualifiante, **il y aurait lieu de se questionner sur le caractère adéquat d'un programme qui ne permet pas systématiquement la formation en milieu de travail, les stages en emploi ou la RAC.** Une transition vers la résidence de qualification, qui pourrait être rendue accessible aux bachelières et aux bacheliers récents, pourrait alors être envisagée. Les ressources humaines et matérielles actuellement consacrées aux maîtrises qualifiantes pourraient être dirigées vers l'élaboration des résidences de qualification.

D'ici là, il faudrait s'assurer que le référentiel de compétences de la profession enseignante se trouve au cœur de la formation à la maîtrise qualifiante pour permettre d'évaluer l'appropriation des compétences et guider les choix subséquents en matière de formation continue. La création d'un portfolio accompagné d'un travail de réflexion sur les acquis, y compris l'application des compétences en stage et en milieu de travail, serait à privilégier. Cette démarche pourrait remplacer la rédaction de l'essai.

Orientation 4

Mettre en place des mesures d'accompagnement professionnel personnalisées, continues et adaptées aux besoins du personnel enseignant, selon la voie de formation suivie et le niveau de maîtrise des compétences

Avec les données disponibles à l'heure actuelle, il n'est pas possible de connaître le nombre de nouvelles enseignantes et de nouveaux enseignants qui quittent la profession dans les cinq premières années de pratique. Les inquiétudes à ce sujet exprimées par les expertes et les experts de même que des données

plus anciennes laissent croire que **l'abandon précoce de la formation est important**. Il y aurait lieu d'évaluer les besoins de soutien en début de carrière, quels que soient la voie de formation suivie et le bagage d'expérience préalable.

Les enseignantes et les enseignants dont la formation suivie à l'étranger est reconnue par le Québec ont des besoins d'insertion professionnelle et d'accompagnement qui leur sont propres. Pour bon nombre d'entre eux, la culture scolaire du Québec représente un choc culturel important. Pour le surmonter, ils ont besoin d'un accueil et d'un soutien qui tiennent compte de leur expérience d'enseignement ainsi que d'un environnement de travail bienveillant. Des contrats appropriés au regard du nombre d'heures et de la spécialité devraient également leur être attribués pour assurer la réussite de leur stage probatoire.

Il importe de reconnaître la diversité des profils à l'entrée dans la profession. Pour plusieurs, les besoins d'insertion professionnelle et de soutien sont présents avant même l'obtention du diplôme et du brevet d'enseignement : des étudiantes et des étudiants commencent à faire de la suppléance dans les écoles durant leurs études, des personnes détenant un permis probatoire doivent réussir leurs stages et, bien sûr, de nombreuses personnes enseignent actuellement sans aucune formation formelle.

Par ailleurs, les besoins de soutien, de formation continue et de développement professionnel demeurent tout au long de la carrière et devraient s'inscrire dans la continuité de l'insertion professionnelle, guidée en partie par le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.

9.4.1

Recommandation 13

Que le ministère de l'Éducation aille de l'avant avec les initiatives de soutien à l'insertion professionnelle prévues dans le cadre de la Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire 2022-2026

Le MEQ pourrait notamment publier le cadre de référence pour l'insertion professionnelle du personnel enseignant prévu dans la Stratégie. À l'heure actuelle, les pratiques d'insertion varient d'une école à l'autre et ne sont pas toujours accessibles à tout le nouveau personnel, notamment aux enseignantes et aux enseignants sans brevet. Ce cadre de référence pourrait définir les attentes ministérielles et guider les pratiques en la matière.

Les consultations menées dans le cadre des travaux d'élaboration du présent rapport ont montré que des ressources comme le CNIFE sont peu connues dans les milieux scolaires. Le MEQ pourrait promouvoir les ressources existantes et évaluer leur adéquation à la demande, surtout si les pratiques d'insertion professionnelle se développent à la suite de la publication de ce cadre de référence.

9.4.2

Recommandation 14

Que soient nommées des personnes responsables de l'accompagnement professionnel dans tous les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés

Cette recommandation s'adresse au MEQ, aux organisations syndicales, aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires et aux écoles privées.

Les personnes responsables de l'accompagnement professionnel (mentores et mentors, conseillères et conseillers pédagogiques, etc.) veilleraient à la mise en application des programmes d'insertion et d'accompagnement professionnels ainsi qu'à leur évaluation sur le plan de la réponse aux besoins. Elles poursuivraient également l'implantation du mentorat selon les meilleures pratiques et évalueraient les résultats des mesures de soutien en ce qui concerne la satisfaction à leur égard, la perception du soutien reçu et l'aide réelle apportée.

La pénurie de personnel complique la tâche qui consiste à dégager des enseignantes et des enseignants chevronnés pour qu'ils puissent offrir du mentorat. Quelques solutions existent. Le coenseignement pourrait permettre aux novices, surtout à celles et à ceux dont la formation n'est pas terminée, de travailler avec une mentore ou un mentor qui ne quitterait pas sa classe. Dans l'éventualité de l'instauration d'une année d'internat rémunérée à la fin du baccalauréat, le personnel qui supervise les internes pourrait disposer de plus de temps pour jouer le rôle de mentor auprès d'autres membres du personnel. L'internat constituerait lui-même un début d'insertion professionnelle et une manière d'atténuer le « choc de la réalité » souvent expérimenté en début de carrière. Il serait également possible d'offrir des conditions de travail adéquates aux enseignantes et aux enseignants retraités afin qu'ils offrent du mentorat.

9.4.3

Recommandation 15

Que les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés répondent aux besoins de soutien et d'inclusion des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger et dont la formation est reconnue, et que la formation offerte durant le stage probatoire se fonde sur le référentiel de compétences de la profession enseignante

Cette recommandation s'adresse au MEQ, aux centres de services scolaires, aux commissions scolaires, aux établissements d'enseignement privés et aux universités qui offrent un programme de formation destiné aux enseignantes et aux enseignants formés hors du Québec et de qui un stage probatoire est exigé.

Les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger, surtout après avoir connu une culture scolaire très différente de celle du Québec, ont été consignées par plusieurs études, qui suggèrent également des pratiques d'accueil pouvant les aider à surmonter ces difficultés et à s'intégrer à leur nouveau milieu de travail. Ces enseignantes et ces enseignants ont besoin d'être initiés avec bienveillance au milieu physique et culturel de l'école, présentés à leurs collègues et soutenus par un mentorat qui respecte leurs compétences et leur expérience, et les amène à s'approprier de nouvelles méthodes d'enseignement. Prendre des mesures pour créer une culture d'accueil appropriée est d'autant plus important que les centres de services scolaires se tournent vers l'international pour combler leurs besoins. Les universités ont besoin de développer, en partenariat avec les centres de services scolaires, des formations courtes destinées aux mentores et aux mentors qui accompagnent les enseignantes et les enseignants formés à l'étranger.

Une autre mesure à prendre consisterait à nommer une ou un responsable de l'évaluation des personnes en stage probatoire dans les centres de services scolaires qui embauchent des enseignantes et des enseignants formés à l'étranger. S'assurer que des contrats suffisants pour l'évaluation sont offerts aux personnes effectuant un stage probatoire et qu'elles sont évaluées dans leur champ de spécialisation serait une de leurs responsabilités.


Enfin, le référentiel de compétences de la profession enseignante devrait servir d'outil pour l'appropriation de la nouvelle culture de travail qui sous-tend les méthodes et les comportements que l'on demande aux enseignantes et aux enseignants formés à l'étranger d'adopter, car comprendre le sens de ceux-ci est primordial pour les accepter. Ce référentiel leur permettrait de se situer dans le même continuum de développement professionnel que celui des enseignantes et des enseignants qui ont emprunté d'autres voies.

9.4.4

Recommandation 16

Que les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés, en collaboration avec les organisations syndicales et avec le soutien du ministère de l'Éducation, mettent en place des pratiques d'insertion professionnelle visant à ce que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants aient accès en priorité à des ressources adaptées à la complexité de leur tâche

Chaque enseignante ou enseignant nouvellement embauché devrait avoir accès à du mentorat de même qu'à des mesures d'insertion professionnelle adaptées à ses besoins. L'attribution des classes selon le niveau d'ancienneté implique que les enseignantes et les enseignants novices héritent souvent de classes difficiles, dans un contexte où l'offre de services d'éducation spécialisée, de psychologie, d'orthophonie et autres n'est souvent pas suffisante. Si ce modèle n'est pas appelé à changer, les enseignantes et les enseignants novices devraient systématiquement bénéficier en priorité des services de spécialistes pour leurs élèves, du soutien des conseillères et des conseillers pédagogiques ainsi que de mentorat. Ces ressources sont importantes pour l'ensemble des enseignantes et des



enseignants, mais, s'il était impossible de combler tous les besoins, la priorité irait au soutien des novices. Des directives pourraient être émises à cet effet dans un cadre de référence élaboré par le MEQ.

De plus, des incitatifs (financiers ou autres) pourraient motiver des enseignantes et des enseignants expérimentés à prendre en charge les classes difficiles de manière à protéger la tâche des novices et à contribuer à leur persévérance dans la profession. À défaut de s'occuper de ces classes, les enseignantes et les enseignants chevronnés pourraient coenseigner avec les novices.

Conclusion

Le système scolaire québécois a fait face à plusieurs crises en lien avec les effectifs enseignants par le passé, parfois en raison d'un surplus de personnel enseignant qualifié, parfois en raison d'un manque de celui-ci. Le recours à des enseignantes et à des enseignants sans brevet n'est pas non plus un phénomène nouveau. Toutefois, l'ampleur considérable du manque de personnel qualifié rend la situation actuelle inédite, avec le quart du personnel enseignant sans qualification légale (Vérificateur général du Québec, 2023). Une convergence de facteurs – diminution du nombre d'inscriptions aux programmes de formation initiale, vague de départs à la retraite, rétention insuffisante des enseignantes et des enseignants en début de carrière – entrave la résolution rapide du problème de la pénurie de personnel enseignant.

La présence de personnes qui enseignent sans brevet dans les écoles, largement décriée, représente cependant un signe d'espoir. Si les jeunes sont peu nombreux à viser une première carrière en enseignement, un nombre considérable d'adultes envisagent d'en faire une seconde carrière. Avec la complexité grandissante de la tâche, peut-être ne faut-il pas être surpris par le fait qu'elle interpelle des personnes qui, au fil de leurs expériences, en sont venues à reconnaître leurs forces dans ce domaine et leur désir de contribuer à la société par le travail auprès des jeunes. Encore faut-il accueillir ces personnes qui désirent entreprendre une reconversion professionnelle à l'enseignement, les accompagner dans leur formation en tenant compte de leurs acquis et de leurs besoins d'apprenantes et d'apprenants adultes, et les soutenir dans la conciliation travail-famille-études.

Cette question de la reconversion à la carrière enseignante mérite d'être analysée en profondeur. Si cette voie menant à l'enseignement doit faire partie de la solution pour le renouvellement du personnel enseignant, il est urgent de mieux connaître les motivations, les intentions à long terme et les besoins de formation des personnes regroupées sous l'appellation stigmatisante de « personnel enseignant non légalement qualifié ». Le peu de données dont nous disposons à l'heure actuelle indique que nombre de ces personnes aimeraient compléter une transition vers la carrière enseignante en obtenant une qualification pour le brevet. Une voie de formation permanente devrait leur être consacrée et s'avérer accessible, de qualité et adaptée à leurs besoins diversifiés, caractéristiques d'une population étudiante adulte hétérogène. Une formation écourtée leur ferait courir le risque de continuer à se sentir stigmatisées dans leur milieu de travail.

De plus, la reconnaissance des acquis et des compétences devrait être démystifiée auprès des personnes qui souhaitent en bénéficier, de leurs collègues et du public en général. Un programme de formation à l'enseignement destiné aux personnes qui se réorientent vers une seconde carrière dans ce domaine devrait être conçu pour faciliter la reconnaissance des acquis au regard des crédits, des cours et des stages. Enfin, un programme officiel d'intégration des adultes ayant opté pour une reconversion de carrière à l'enseignement clarifierait les rôles en matière d'encadrement à l'intérieur des écoles. Bien que du soutien financier au mentorat soit offert par le ministère de l'Éducation, certaines écoles n'arrivent pas à dégager du personnel chevronné à cette fin. Des enseignantes et des enseignants dont ce n'est pas officiellement la fonction offrent fréquemment du soutien à leurs collègues sans brevet, sans que ce surplus de tâche soit reconnu et compensé.

Par ailleurs, faciliter les reconversions de carrière à l'enseignement ne suffira sans doute pas à répondre aux besoins de personnel immédiats et à moyen terme. Les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur se doivent de poser des actions concrètes pour intéresser les jeunes à l'enseignement dès le secondaire, mais aussi pour réaffirmer la valeur du travail enseignant auprès de l'ensemble de la société.

En outre, il ressort que les étudiantes et les étudiants au baccalauréat sont sollicités de plus en plus tôt dans leur parcours pour de la suppléance dans les écoles sans que l'on connaisse les conséquences de cette initiation hâtive et sans encadrement concernant la persévérance dans leurs études et leur future carrière. Permettre et même encourager les stages en emploi assurerait aux étudiantes et aux étudiants un revenu, aux écoles l'accès à un bassin de suppléantes et de suppléants possédant un bon niveau de formation et aux facultés et départements d'éducation la possibilité de superviser le travail de ces derniers. Quelques facultés et départements commencent à autoriser la réalisation du dernier stage dans le contexte d'un contrat de travail et ajustent les modalités de formation en conséquence. Transformer la dernière année en internat rémunéré représente une suite logique aux initiatives existantes.

Le Conseil estime donc souhaitable que plus d'une voie de formation mène à l'enseignement, à condition que les différentes voies offrent des formations de niveaux de qualité équivalents, mais adaptées dans leurs modalités aux réalités diverses des apprenantes et des apprenants. Fonder toutes les voies sur la maîtrise explicite des compétences du référentiel de la profession enseignante (MEQ, 2020) permettrait d'unifier les différents profils de sortie.

Enfin, recruter du personnel enseignant n'est qu'une première étape; il faut ensuite qu'il souhaite poursuivre dans la profession. Les données que le ministère de l'Éducation collectera dans l'ensemble du réseau devraient permettre de suivre les déplacements du personnel enseignant entre les employeurs et de distinguer les absences prolongées des départs définitifs. Évaluer le taux d'abandon durant les cinq premières années de la carrière doit être une priorité. À l'heure actuelle, les chiffres avancés reposent sur des données périmées et des estimations. Une fois la proportion d'abandons connue, il faudrait en étudier les raisons et développer les structures d'insertion professionnelle et les mesures de soutien de manière à répondre aux besoins variables des novices, en fonction de leur expérience et de leur voie de formation. Les besoins de soutien ne disparaissent pas non plus après cinq ans. L'insertion professionnelle devrait, avec le temps, céder la place à l'accompagnement et au développement professionnel pour l'ensemble du personnel enseignant.

Dans l'élaboration des politiques d'accueil et d'insertion professionnelle, les besoins particuliers des enseignantes et des enseignants formés hors du Canada doivent également être pris en considération, surtout si le recours à ces personnes augmente pour compenser le manque de personnel enseignant. La recherche montre qu'un accueil bienveillant de la part de l'ensemble de l'équipe-école, mais surtout de la direction, fait toute la différence. Les enseignantes et les enseignants qui ont connu des systèmes scolaires très différents de celui du Québec ont leur propre expertise et un bagage d'expérience pertinent, mais ont besoin de soutien pour comprendre le sens des changements à leur pratique que l'on exige d'eux et pour en venir à s'adapter à l'école québécoise.

Les enseignantes et les enseignants en exercice demeurent ceux qui connaissent le mieux la réalité de terrain et leurs voix doivent être entendues dans tout projet de modification de la formation ainsi que dans toutes les sphères de l'encadrement de la profession. Le Conseil s'inquiète d'un recul à cet égard. Il invite le ministère de l'Éducation à assurer une solide représentation enseignante au sein des structures d'encadrement de la profession. Il s'agit d'un enjeu de valorisation et de professionnalisation de l'enseignement.

Ajoutons que, bien que l'enseignement en formation professionnelle dépasse le cadre de ce rapport, les enseignantes et les enseignants de ce secteur, particulièrement ceux qui exercent sans brevet, pourraient bénéficier de mesures telles que l'implantation d'une « résidence de qualification pour l'enseignement ». La possibilité d'instaurer ce modèle devrait aussi être explorée dans le cadre de la formation professionnelle.

La valorisation de l'enseignement représente un enjeu crucial pour l'avenir de la profession et en faire la promotion n'est qu'une première étape. Augmenter son attrait signifie aussi de poser des actions visant à faire évoluer cette profession et à permettre à ses membres d'évoluer dans leur développement professionnel. Il y a près de 20 ans, le Conseil insistait déjà sur l'importance de mettre en place une carrière offrant des possibilités de reconnaissance et de partage des expertises du personnel enseignant ainsi que de diversification des cheminements (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Il notait que les enseignantes et les enseignants exercent déjà des fonctions qui dépassent et enrichissent l'acte d'enseigner, et qui devraient être officiellement reconnues. Il recommandait, entre autres, de créer des postes spécifiques lorsque des compétences particulières sont requises pour des tâches complexes. Il est crucial pour son prestige et son attrait de rendre la profession enseignante comparable aux autres professions du secteur des services à la population en ce qui concerne les possibilités de développement de carrière et d'avancement.

Chaque membre de la société doit aujourd'hui jongler avec une multitude de rôles sociaux réels ou virtuels, maîtriser non seulement la langue d'usage, mais aussi des modes de communication qui évoluent rapidement, comprendre suffisamment les technologies qui les supportent et appréhender, par le biais des sciences, les défis que posent l'éducation, la santé, l'environnement et le vivre-ensemble dans une société plurielle. À mesure que les attentes envers les individus se complexifient, les attentes envers l'école grandissent et, conséquemment, celles envers les enseignantes et les enseignants. Valoriser la profession de telle sorte que les jeunes souhaitent l'exercer et que les moins jeunes désirent en faire une seconde carrière, offrir une formation à la hauteur des défis de même que des attentes et, enfin, créer un environnement de travail dans lequel les enseignantes et les enseignants peuvent trouver un épanouissement personnel et professionnel représentent des enjeux de société primordiaux. L'éducation des citoyennes et des citoyens en dépend et, avec elle, l'avenir du Québec.

Annexe 1

Les voies d'accès au brevet d'enseignement pour la formation générale

Figure 2 Voies d'accès au brevet d'enseignement pour la formation générale

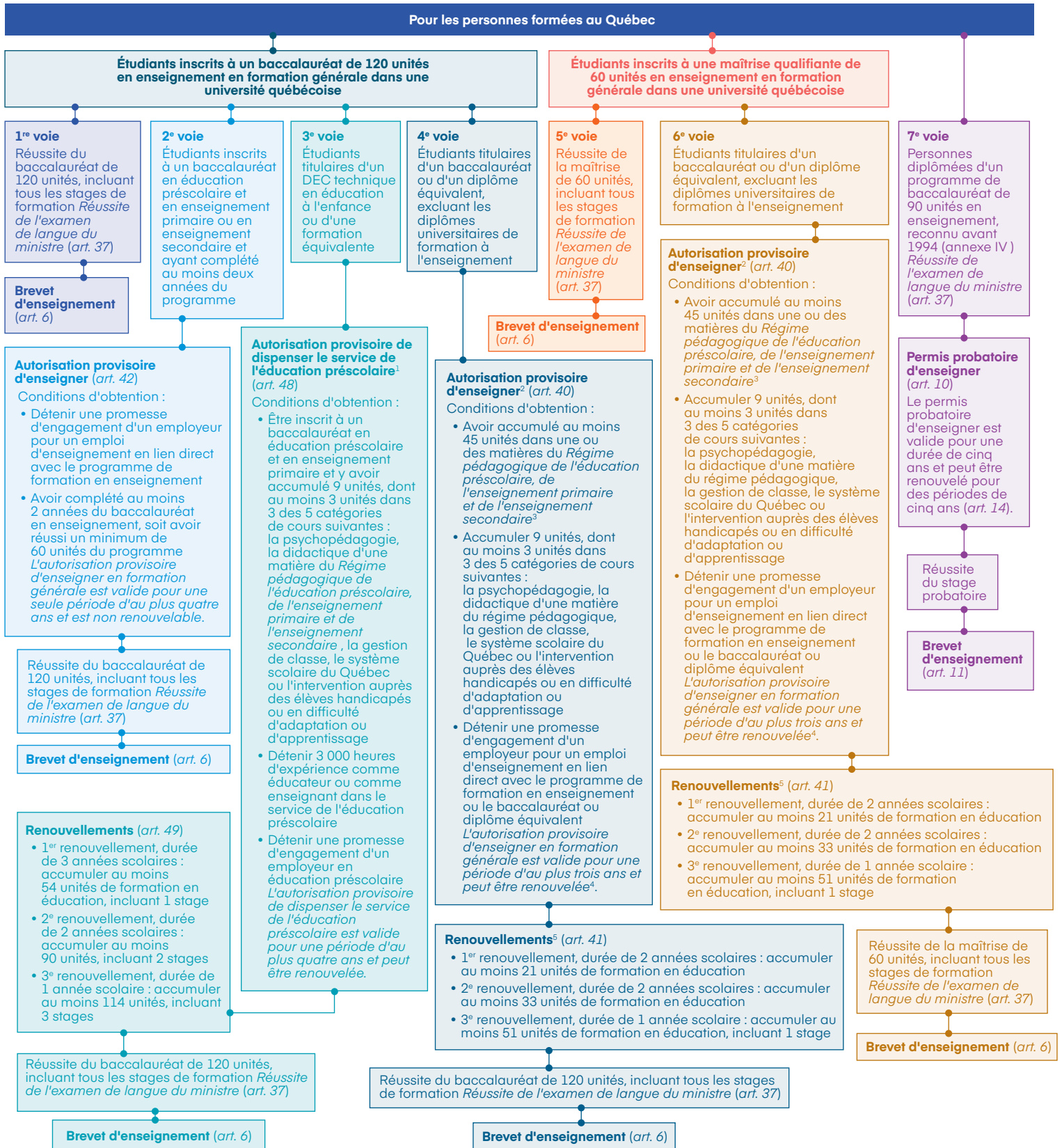
Voir la figure aux pages 112 et 113.

Source : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/voies-acces-FG-tout.pdf>

Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante

Pour enseigner en formation générale selon le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 15 décembre 2021

Pour les personnes formées au Québec



Veillez noter qu'en vertu de l'article 37 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, tout candidat au brevet d'enseignement ou au permis probatoire d'enseigner doit avoir réussi l'examen de français ou d'anglais écrit, reconnu par le ministre à cette fin. Le présent article ne s'applique pas au candidat à qui est délivré un brevet d'enseignement ou un permis probatoire sur la base d'une autorisation d'enseigner délivrée dans une autre province ou un territoire canadien.

1. Veillez noter qu'en vertu de l'article 63.6 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, les étudiants titulaires d'un diplôme d'études collégiales (DEC) technique en éducation à l'enfance ou d'une formation équivalente et inscrits à un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire pourront également obtenir une autorisation provisoire de dispenser l'enseignement primaire, sous certaines conditions. Cette disposition s'applique à toute demande transmise avant le 30 juin 2025.

2. Veillez noter qu'en vertu de l'article 63.1 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, les étudiants d'un programme de formation à l'enseignement général ne sont pas tenus d'avoir accumulé les 9 unités de formation prévues. Ils pourront être admissibles à l'autorisation provisoire d'enseigner s'ils présentent une attestation de confirmation d'inscription au programme. Cette disposition s'applique à toute demande transmise avant le 30 juin 2025.

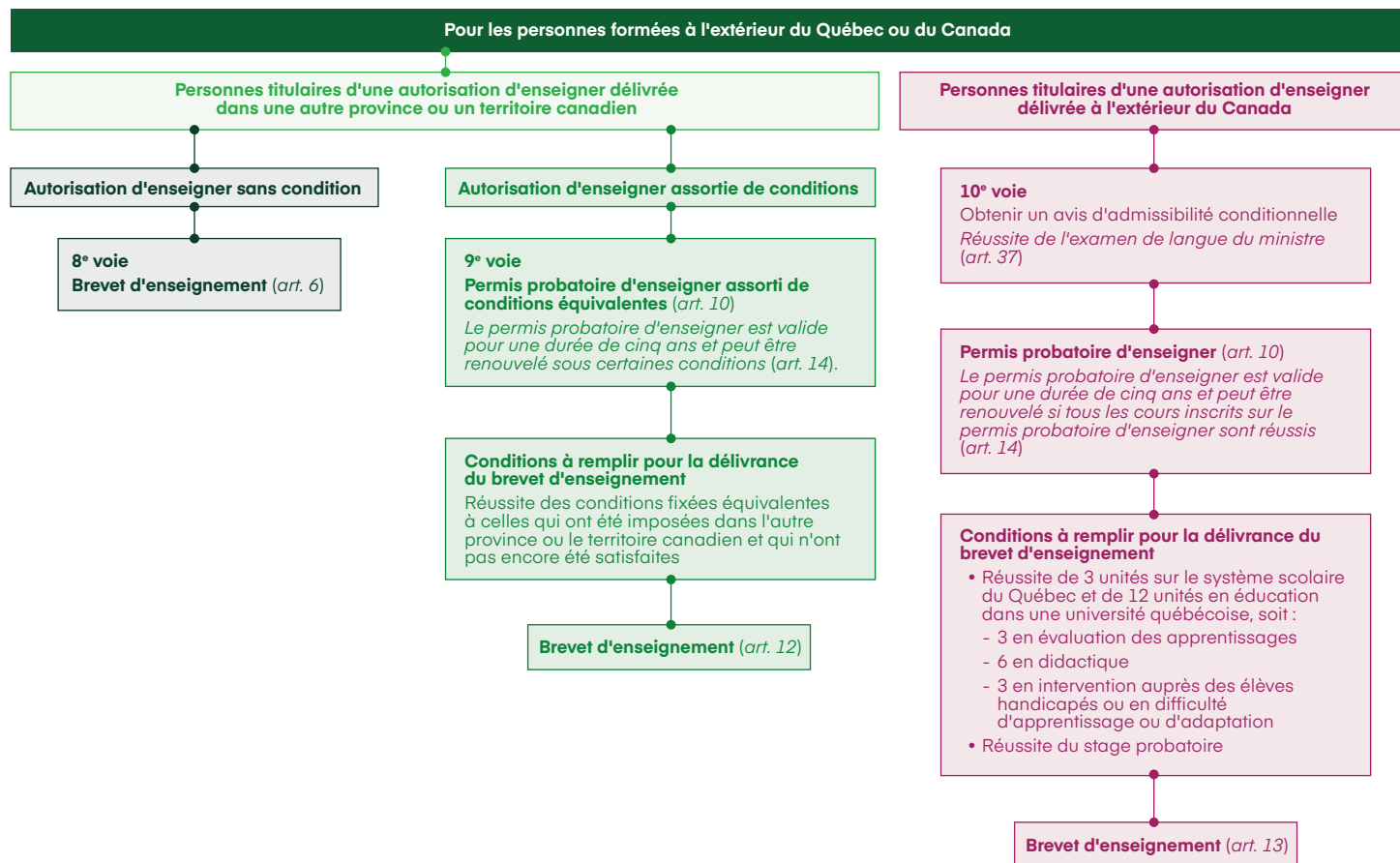
3. Veillez noter qu'en vertu de l'article 63.1 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, les étudiants titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme équivalent, à l'exclusion d'un programme universitaire de formation à l'enseignement général, qui n'ont accumulé que 15 des 45 unités de formation dans une ou des matières du régime pédagogique pourront également être admissibles à l'autorisation provisoire d'enseigner. Cette disposition s'applique à toute demande transmise avant le 30 juin 2025.

4. Veillez noter qu'en vertu de l'article 63.5 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, la période de validité de l'autorisation provisoire d'enseigner en formation générale (art. 40) sera d'au plus quatre ans. Cette disposition s'applique à toute autorisation provisoire d'enseigner en formation générale (art. 40) délivrée au cours de la période comprise entre le 15 décembre 2021 et le 30 juin 2025.

5. Veillez noter qu'en vertu de l'article 60 du Règlement sur les autorisations d'enseigner, les étudiants ayant obtenu une autorisation provisoire d'enseigner en vertu de l'article 40 délivrée avant le 30 septembre 2019 sont admissibles selon les règles de renouvellement prévues par l'ancien règlement, uniquement s'il s'agit du premier renouvellement suivant l'entrée en vigueur du règlement (2019-10-01).

Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante (suite)

Pour enseigner en formation générale selon le *Règlement sur les autorisations d'enseigner* du 15 décembre 2021



Source : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/voies-acces-FG-tout.pdf>

Annexe 2

Les programmes menant au brevet d'enseignement dans les universités québécoises

Tableau 5

Programmes menant au brevet d'enseignement dans les universités québécoises

Universités	Programmes qualifiants en enseignement
Université du Québec à Montréal	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale)
	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (alternance travail-études)
	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (cheminement intégré DEC-BAC)
	Baccalauréat en éducation physique et à la santé
	Baccalauréat en enseignement des arts – Profil art dramatique
	Baccalauréat en enseignement des arts – Profil arts plastiques
	Baccalauréat en enseignement des arts – Profil danse
	Baccalauréat en enseignement des arts – Profil musique
	Baccalauréat en enseignement des langues secondes – Profil français
	Baccalauréat en enseignement des langues secondes – Profil anglais
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
	Baccalauréat en enseignement professionnel
	Baccalauréat en enseignement secondaire - Profil formation éthique et culture religieuse
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil science et technologie
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil français, langue d'enseignement
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil univers social
	Maîtrise en enseignement à la formation générale des adultes – Profil français, langue d'enseignement
	Maîtrise en enseignement à la formation générale des adultes – Profil mathématiques
	Maîtrise en enseignement à la formation générale des adultes – Profil science et technologie
	Maîtrise en enseignement à la formation générale des adultes – Profil univers social
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil français, langue d'enseignement
	Maîtrise en enseignement des arts – Profil art dramatique
	Maîtrise en enseignement des arts – Profil arts plastiques
	Maîtrise en enseignement des arts – Profil danse
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil français, langue d'enseignement
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil mathématiques
	Maîtrise en enseignement des arts – Profil musique
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil sciences humaines et univers social
	Maîtrise en enseignement à la formation générale des adultes – Profil français langue seconde
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil science et technologie

Universités	Programmes qualifiants en enseignement
Université du Québec à Chicoutimi	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (pour les membres des Premières Nations)
	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
	Baccalauréat en enseignement professionnel
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil français
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil mathématiques
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil science et technologie
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil univers social
	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil univers social
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil mathématiques
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil français
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil arts visuels et créativité (arts plastiques)
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
	Baccalauréat en enseignement professionnel
	Maîtrise qualifiante en enseignement secondaire
	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde
Université du Québec à Rimouski	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Campus de Lévis)
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
	Baccalauréat en enseignement et en adaptation scolaire et sociale (Campus de Lévis)
	Baccalauréat en enseignement professionnel
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil musique
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil développement personnel
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil univers social
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil science et technologie
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil mathématiques
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil français

Universités	Programmes qualifiants en enseignement
Université du Québec à Trois-Rivières	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Campus de Drummondville)
	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Campus de L'Assomption)
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil français
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil mathématiques
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil science et technologie
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil univers social
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil univers social et développement personnel
	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
	Baccalauréat en enseignement des arts
	Baccalauréat en enseignement des langues secondes
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (Campus de L'Assomption)
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : primaire
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale : secondaire
	Double baccalauréat – Profils mathématiques et enseignement au secondaire-maths
	Maîtrise en enseignement – Profil anglais, langue seconde
	Maîtrise en enseignement – Profil espagnol, langue seconde
	Maîtrise en enseignement – Profil éthique et culture religieuse
	Maîtrise en enseignement – Profil français, langue maternelle
	Maîtrise en enseignement – Profil français, langue seconde
	Maîtrise en enseignement – Profil mathématiques
	Maîtrise en enseignement – Profil science et technologie
Maîtrise en enseignement – Profil univers social	

Universités	Programmes qualifiants en enseignement
Université du Québec en Outaouais	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Campus de Gatineau et de Saint-Jérôme)
	Baccalauréat en enseignement des arts (Campus de Gatineau)
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire – Profil primaire (Campus de Gatineau et de Saint-Jérôme)
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire – Profil secondaire et jeunes adultes (Campus de Gatineau)
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil français langue d’enseignement (Campus de Gatineau)
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil mathématiques (Campus de Gatineau)
	Baccalauréat en enseignement secondaire – Profil univers social (histoire et géographie) (Campus de Gatineau)
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil adaptation scolaire (Campus de Gatineau)
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil français, langue d’enseignement (Campus de Gatineau)
	Maîtrise en enseignement secondaire – Profil mathématiques (Campus de Gatineau)
Université TÉLUQ	Maîtrise qualifiante en éducation préscolaire et enseignement primaire
Université de Sherbrooke	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale
	Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil français langue d’enseignement
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil univers social
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil mathématiques
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil sciences et technologie
	Baccalauréat en enseignement de l’anglais langue seconde
	Baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé
	Baccalauréat en enseignement professionnel
Microprogramme de 2 ^e cycle de qualification à l’enseignement pour les titulaires d’un permis probatoire d’enseigner	

Universités	Programmes qualifiants en enseignement
Université Laval	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire
	Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde
	Baccalauréat en enseignement des arts plastiques
	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
	Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde
	Baccalauréat en enseignement de la musique
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil français, langue première
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil mathématiques
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil sciences et technologie
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil univers social et développement personnel
	Baccalauréat en enseignement au secondaire – Profil univers social (histoire et géographie)
	Maîtrise en enseignement au secondaire – Profil éthique et culture religieuse
	Maîtrise en enseignement au secondaire – Profil français, langue première
	Maîtrise en enseignement au secondaire – Profil mathématiques
	Maîtrise en enseignement au secondaire – Profil sciences et technologie
Maîtrise en enseignement au secondaire – Profil univers social (histoire et géographie)	
Université Bishop's	B.Ed. in Teaching and Learning at the Elementary Level
	B.Ed. in Teaching and Learning at the Secondary Level – English Profile
	B.Ed. in Teaching and Learning at the Secondary Level – Mathematics Profile
	B.Ed. in Teaching and Learning at the Secondary Level – Science and technology Profile
	B.Ed. in Teaching and Learning at the Secondary Level – Social Sciences Profile
	B.Ed. in Teaching and Learning of the Creative Arts
	B.Ed. in Teaching English as a Second Language
Université de Montréal	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (Campus de Laval)
	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (Campus de Montréal)
	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
	Baccalauréat en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse au secondaire
	Baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire
	Baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire
	Baccalauréat en enseignement des sciences et des technologies au secondaire
	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire
	Baccalauréat en enseignement du français, langue seconde
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (Campus de Laval)
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (Campus de Montréal)

Universités	Programmes qualifiants en enseignement
Université McGill	B.Ed. Kindergarten/Elementary
	B.Ed. Kindergarten/Elementary pédagogie de l'immersion française
	B.Ed. Kindergarten/Elementary Jewish Studies
	B.Ed. Kindergarten/Elementary First Nations and Inuit Studies
	B.Ed. Teaching English as a Second Language
	B.Ed. Physical and Health Education
	B.Ed. Secondary Social sciences
	B.Ed. Secondary Science and Technology
	B.Ed. Secondary Mathematics
	B.Ed. Secondary– English
	B.Ed. Music
	Concurrent B.Mus./B.Ed.
	B.Ed. Teaching English as a Second Language Greek Language and Culture
	Maîtrise qualifiante English Language Arts
	Maîtrise qualifiante Social Sciences
Maîtrise qualifiante Science and Technology	
Maîtrise qualifiante Teaching English as a Second Language	
Université Concordia	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
	Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde
	Baccalauréat en enseignement des arts plastiques

Annexe 3

Les groupes de discussion

EFE Recherche et consultance a participé au recrutement, à l'élaboration du canevas d'entrevue, à l'animation, à l'analyse et à la rédaction du rapport sur les rencontres avec les groupes de discussion. Le contenu de cette annexe méthodologique est une adaptation du rapport préparé par cette firme.

Le choix de former des groupes de discussion

Il a été convenu que, dans le cadre de la préparation du Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023, des groupes de discussion soient formés afin d'illustrer la complexité du vécu des personnes principalement concernées par les travaux et de leur donner la parole. Des groupes de discussion ont ainsi été tenus avec quatre groupes de personnes en voie d'accès à la profession enseignante : les personnes non légalement qualifiées embauchées pour de la suppléance occasionnelle ou à la leçon, les personnes bénéficiant d'une tolérance d'engagement, celles inscrites à une maîtrise qualifiante et celles inscrites à un baccalauréat en enseignement.

Des précisions méthodologiques

Le choix de la méthode de collecte de données

La recherche qualitative interprétative s'avère un choix conséquent pour l'atteinte de l'objectif du CREBE qui consiste à « illustrer la complexité du vécu des personnes sur le terrain, complexité que la littérature scientifique ne reflète pas toujours fidèlement⁶ », en complément des autres démarches de recherche et de réflexion qui ont été menées dans l'élaboration de ce rapport sur les voies d'accès à la profession enseignante. La recherche qualitative interprétative vise en effet à « comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126).

La méthode de collecte de données que sont les groupes de discussion se prête bien à l'objectif poursuivi par le CREBE dans le cadre de ses travaux. Cette méthode vise en effet à explorer les perceptions, les attitudes et les comportements des individus à l'égard d'un sujet donné, à comprendre les sentiments et les façons d'agir des participantes et des participants ainsi que leur perception d'une situation (Geoffrion, 2010). Elle comporte de nombreux avantages. Elle s'appuie d'abord sur des questions ouvertes (plutôt que sur des questions fermées de type « oui ou non » ou à choix multiples comme on en voit, par exemple, dans des sondages en ligne), ce qui permet aux participantes et aux participants d'apporter des nuances et des explications à leurs réponses (Geoffrion, 2010). Ces explications peuvent être sollicitées par la personne qui anime ou les autres participantes et participants. On y trouve souvent du matériel précieux permettant de mieux comprendre le phénomène à l'étude.

6 Document interne produit par le CREBE.

Le choix de l'échantillon

Dans une recherche qualitative, le choix de l'échantillon est intentionnel et est fait suivant certains critères déterminés en fonction des objectifs de la recherche, étant donné que ce type de recherche ne vise pas la généralisation des résultats dans l'ensemble de la population visée, mais bien une meilleure compréhension d'un phénomène. Dans le cas de la présente démarche, plusieurs critères ont servi à cibler l'échantillon à rejoindre : les personnes visées devaient se trouver dans l'une ou l'autre ou plusieurs des quatre voies d'accès menant à la profession enseignante ciblées par le CREBE (être une personne non légalement qualifiée engagée à la leçon; bénéficier d'une tolérance d'engagement; être inscrite ou inscrit à la maîtrise qualifiante en enseignement; être inscrite ou inscrit au baccalauréat en enseignement). Des critères de représentativité liés au genre, à la région administrative, à l'ordre d'enseignement et à la langue d'enseignement de l'établissement étaient également à considérer, sans que la représentativité statistique soit recherchée (Geoffrion, 2010). Comme le soulève Savoie-Zajc (2004), la technique d'échantillonnage en recherche qualitative évolue normalement avec la recherche. En effet, à mesure que le profil des candidatures reçues se précise, l'équipe de recherche peut étendre ou resserrer l'échantillonnage en fonction des caractéristiques souhaitées. C'est ainsi qu'en élaborant un tableau croisé des critères ciblés (type de voie d'accès, genre, région administrative, ordre d'enseignement), nous avons pu lancer des invitations à participer aux volontaires à mesure que les participations se confirmaient. Cette technique a permis d'obtenir une représentativité satisfaisante concernant le genre, la région et l'ordre d'enseignement. Toutefois, bien que des personnes travaillant dans un milieu anglophone aient été ciblées, une seule a pu se joindre à un des groupes. Il serait dès lors inadéquat de penser que les résultats issus de cette démarche s'appliquent à la réalité des personnes travaillant dans une commission scolaire anglophone ou étudiant dans un établissement universitaire anglophone.

Comme l'indique Savoie-Zajc (2004), il arrive également, dans une recherche qualitative, qu'une chercheuse ou un chercheur soit amené à étendre ses critères de sélection des personnes devant constituer son échantillon. A posteriori, nous avons constaté que le critère des années d'expérience avec des enfants ou encore des adolescentes ou adolescents ou des années d'expérience en enseignement aurait pu être ajouté. Nous avons en effet observé que la quasi-totalité des personnes ayant participé aux groupes de discussion possédaient une telle expérience. Cette observation doit être prise en compte dans l'interprétation des résultats et les réflexions des membres du CREBE, notamment pour ce qui est du contenu des formations qualifiantes et des stages.

La description des groupes de discussion

Une stratégie de recrutement des personnes visées par les groupes de discussion a été déployée à l'automne 2022. Tout d'abord, un appel à la participation a été lancé par différents vecteurs :

- Publications sur les médias sociaux du Conseil supérieur de l'éducation;
- Courriel signé par la présidente du Conseil et l'ancien président du CREBE, et envoyé aux personnes inscrites sur la liste de contacts du Conseil;
- Partage de ces publications et de ce courriel avec les contacts professionnels et personnels de plusieurs personnes impliquées dans les travaux.

Les personnes intéressées par une participation à un groupe de discussion étaient invitées à remplir un court questionnaire en ligne visant à valider leur appartenance à un des groupes ciblés par la démarche.

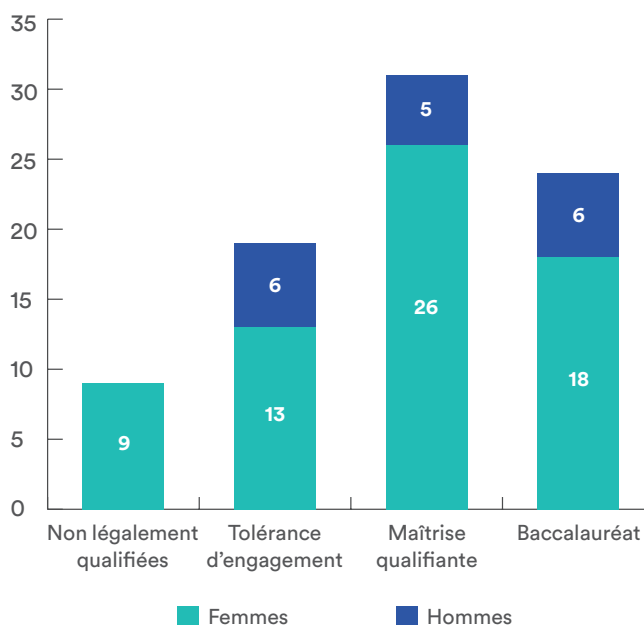
Ce questionnaire a été accessible du 31 octobre 2022 au 14 novembre 2022 et a permis de recueillir les réponses de 95 personnes intéressées. Parmi celles-ci, les candidatures de 15 personnes n'ont pu être retenues pour les raisons suivantes :

- La personne n'a pu être jointe parce que ses coordonnées étaient absentes ou contenaient des erreurs (3).
- La personne ne fait pas partie des groupes ciblés (12) :
 - La personne est retraitée (3).
 - La personne enseigne à l'éducation des adultes (3).
 - La personne enseigne à la formation professionnelle (1).
 - La personne occupe un poste dans le milieu de l'éducation, mais n'enseigne pas (5).

Parmi les 80 volontaires admissibles aux groupes de discussion, 9 personnes appartenaient au groupe de celles qui étaient non légalement qualifiées, 19, au groupe des personnes bénéficiant d'une tolérance d'engagement, 31, au groupe des personnes inscrites à une maîtrise qualifiante et 24, au groupe de celles inscrites à un baccalauréat en enseignement (figure 3)⁷.

Figure 3

Nombre de personnes ayant répondu au questionnaire et admissibles aux groupes de discussion : répartition en fonction du groupe d'appartenance et du genre



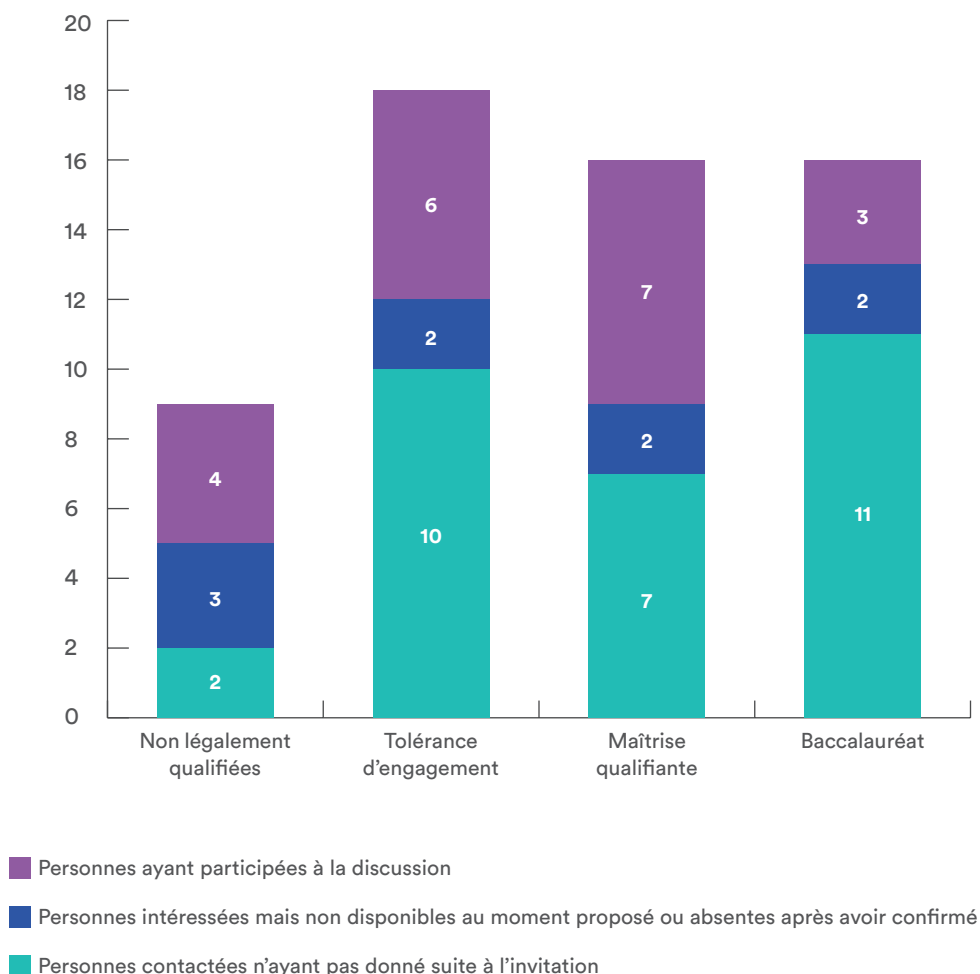
7 Il est à noter que certaines personnes pouvaient appartenir à plus d'un groupe, notamment des étudiantes et des étudiants au baccalauréat ou à la maîtrise non légalement qualifiés ou bénéficiant d'une tolérance d'engagement. Si cette double appartenance était indiquée dans le questionnaire en ligne, ces personnes ont été placées dans le groupe correspondant à leurs études.

Parmi ces 80 volontaires, 59 ont été contactés pour participer à l'un ou à l'autre des groupes de discussion : 9 personnes non légalement qualifiées, 18 bénéficiant d'une tolérance d'engagement, 16 inscrites à la maîtrise qualifiante et 16 inscrites au baccalauréat. Les personnes étaient ciblées afin d'établir une répartition équitable des régions du Québec et une proportion d'hommes et de femmes qui soit représentative de la profession enseignante. Parmi les personnes sollicitées, 29 se sont montrées intéressées par une participation à un groupe de discussion : 7 non légalement qualifiées, 8 bénéficiant d'une tolérance d'engagement, 9 inscrites à la maîtrise qualifiante et 5 inscrites au baccalauréat.

Dans les faits, compte tenu des absences non annoncées ou des annulations de dernière minute, les groupes ont réuni 20 personnes (figure 4) lors de discussions ayant duré environ deux heures chacune.

Figure 4

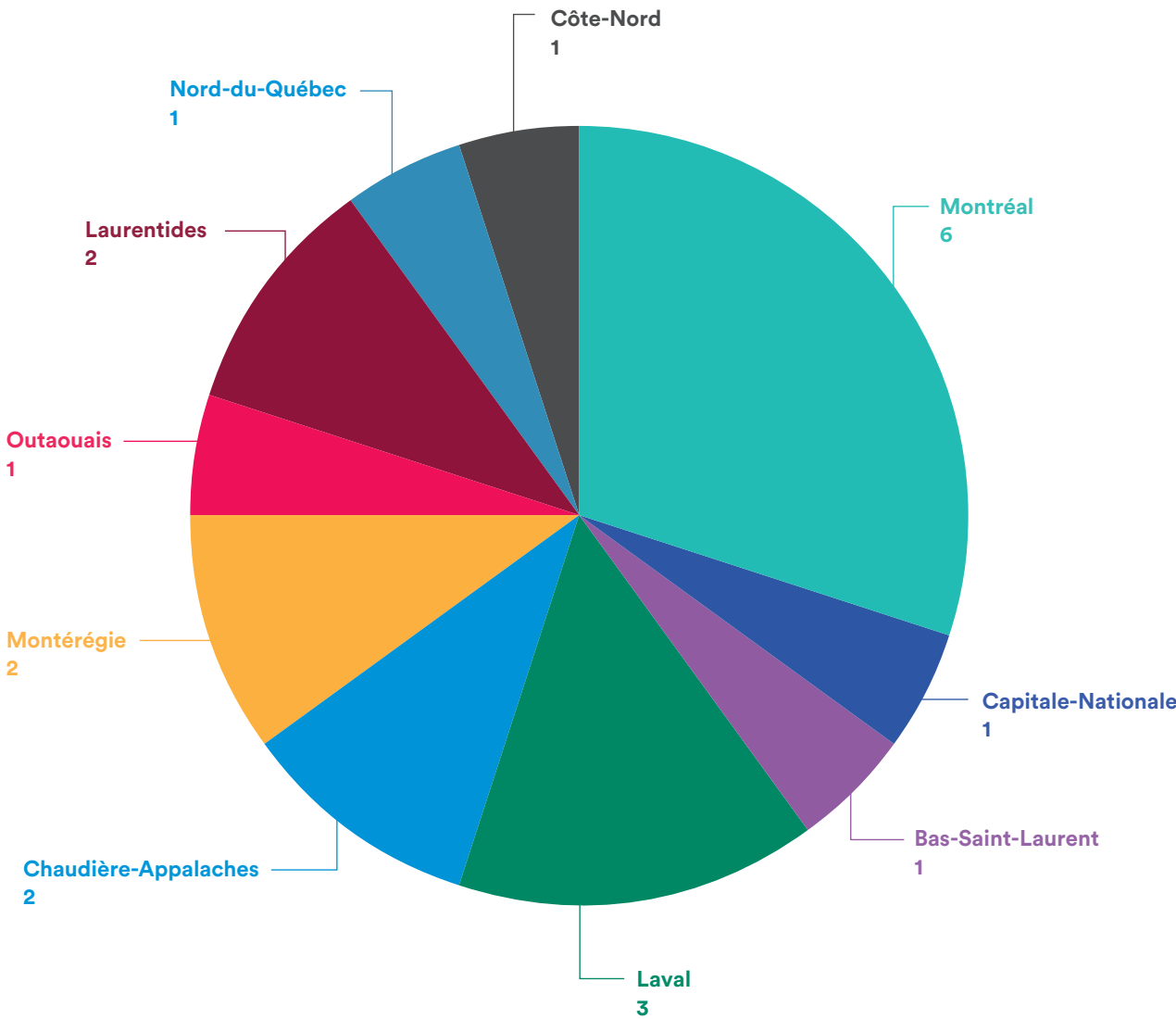
Nombre de personnes contactées, intéressées ou présentes à un groupe de discussion : répartition en fonction du groupe d'appartenance



Parmi les 20 personnes ayant participé aux groupes de discussion se trouvaient 14 femmes et 6 hommes qui enseignaient dans des centres de services scolaires de 10 régions administratives différentes (figure 5). Une seule personne enseignait dans une commission scolaire à statut particulier.

Figure 5

Répartition des personnes ayant participé aux quatre groupes de discussion en fonction de la région administrative où elles enseignent



La description des groupes de discussion

Les personnes non légalement qualifiées qui font de la suppléance ou enseignent à la leçon

Le premier groupe de discussion a réuni les personnes dites non légalement qualifiées qui font de la suppléance occasionnelle ou enseignent à la leçon et s'est tenu le 8 décembre 2022. Les quatre personnes y ayant participé étaient des femmes, dont l'une enseignait au primaire et au secondaire, les trois autres enseignaient au primaire uniquement. Deux personnes enseignaient à Montréal, une, dans la région du Bas-Saint-Laurent et une autre, dans la région de la Capitale-Nationale.

Les personnes bénéficiant d'une tolérance d'engagement

Le groupe de discussion réunissant les personnes bénéficiant d'une tolérance d'engagement s'est tenu le 5 janvier 2023 et a rassemblé six personnes, soit deux hommes et quatre femmes. Quatre enseignaient au secondaire et deux, au primaire. Deux personnes venaient de la région de Laval et les quatre autres, de chacune des régions suivantes : Laurentides, Outaouais, Chaudière-Appalaches et Montérégie.

Les personnes inscrites à la maîtrise qualifiante en enseignement

Le groupe de discussion formé des étudiantes et des étudiants inscrits à la maîtrise qualifiante a réuni sept personnes le 11 janvier 2023. Il s'agissait de trois hommes et de quatre femmes, dont quatre personnes inscrites à une maîtrise pour enseigner au primaire et trois, pour enseigner au secondaire. Les personnes étudiaient et enseignaient dans des établissements situés dans cinq régions administratives différentes, soit trois dans la région de Montréal et les quatre autres dans les régions suivantes : Laurentides, Laval, Montérégie et Nord-du-Québec.

Les personnes inscrites au baccalauréat en enseignement

Le groupe de discussion réunissant les personnes inscrites au baccalauréat en enseignement s'est déroulé avec trois personnes, à la suite de désistements de dernière minute, le 26 janvier 2023. Il s'agissait de deux femmes et d'un homme. Les deux femmes étudiaient pour enseigner au primaire et l'homme, pour enseigner au secondaire. Ces personnes venaient de trois régions administratives : Montréal, Chaudière-Appalaches et Côte-Nord.

Bibliographie

Baeten, Marlies et Wil Meeus (2016). *Training Second-Career Teachers: a Different Student Profile, a Different Training Approach?*, *Educational Process: International Journal*, vol. 5, n° 3, p.173-201., réf. du 28 septembre 2023.

Ballou, Dale et Matthew G. Springer (2015). *Using Student Test Scores to Measure Teacher Performance: Some Problems in the Design and Implementation of Evaluation Systems*, *Educational Researcher*, vol. 44, n° 2, p.77-86., réf. du 28 septembre 2023.

Bélisle, Rachel et Nicolas Fernandez (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant : programme Actions concertées*, Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, réf. du 28 septembre 2023.

Bonin, Sylvie (2023). *Les Bourses Perspective Québec selon l'enquête ICOPE 2022*, Québec, Université du Québec, 12 p., réf. du 14 juillet 2023.

Brochu, Tommy (2023). « Les étudiants en enseignement pourront troquer leur quatrième stage pour un emploi », *La Tribune*, 16 août.

Brodeur, Monique, Colette Deaudelin et Marc Bru (2005). « Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p.5., réf. du 28 septembre 2023.

Bureau de coopération interuniversitaire (2022). *CRC : la mesure connue la plus équitable*, Montréal, Le Bureau, 2 p., réf. du 29 septembre 2023.

Carpentier, Geneviève (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue*, thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté de l'éducation, réf. du 28 septembre 2023.

Carpentier, Geneviève, Joséphine Mukamurera, Mylène Leroux, et al. (2020). « Validation of a Typology of Novice Teacher's Support Needs and Comparative Analysis Based on Sociodemographic Characteristics », *McGill Journal of Education*, vol. 54, n° 3, p.582-603., réf. du 28 septembre 2023.

de Champlain, Yves, Martin Hutchison, Henri Boudreault, et al. (2023). « La reconnaissance des acquis et des compétences, une transdiscipline? », *Enjeux et société*, vol. 10, n° 1, p.163-193., réf. du 28 septembre 2023.

Charest, Stéphanie (2018). *L'insertion professionnelle chez les enseignants : l'expérience d'enseignants du primaire*, mémoire de maîtrise en psychopédagogie-adaptation scolaire, Québec, Université Laval, réf. du 28 septembre 2023.

Charest, Stéphanie et Christine Hamel (2020). « L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité », *Formation et profession*, vol. 28, n° 1, p.94-109., réf. du 28 septembre 2023.

Chouinard Tommy (2023). « Postes non comblés dans les écoles : “beaucoup” de profs non légalement qualifiés, prévient Drainville », *La Presse Plus*, 17 août, p. A10.

Chu, Yiting et Weijia Wang (2022). « [The Urban Teacher Residency Model to Prepare Teachers: a Review of the Literature](#) », *Urban Education*, réf. du 28 septembre 2023.

Cochran-Smith, Marilyn (2001). « [Reforming Teacher Education: Competing Agendas](#) », *Journal of Teacher Education*, vol. 52, n° 4, p. 263-265., réf. du 28 septembre 2023.

Cochran-Smith Marilyn et Mary Kim Fries (2001). « [Sticks, Stones, and Ideology: the Discourse of Reform in Teacher Education](#) », *Educational Researcher*, vol. 30, n° 8, p. 3-15., réf. du 28 septembre 2023.

Cochran-Smith, Marilyn, Elizabeth Stringer Keefe et Molly Cummings Carney (2018). « [Teacher Educators as Reformers: Competing Agendas](#) », *European Journal of Teacher Education*, vol. 41, n° 5, p. 572-590., réf. du 28 septembre 2023.

Cohen, Rachel M. (2015). « [The True Cost of Teach for America's Impact on Urban Schools](#) », *The American Prospect*, 5 janvier, réf. du 29 septembre 2023.

Collège de Maisonneuve (2017). *La Cote R (Cote de Rendement Collégial - CRC)*, réf. du 28 septembre 2023.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2023). *Niveaux de maîtrise et profils de sortie de cinq compétences du Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante : rapport soumis à l'ADEREQ par le comité d'orientation et de validation des niveaux de maîtrise et profils de sortie*, Québec, ministère de l'Éducation, 31 p., réf. du 28 septembre 2023.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage: avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, 70 p., réf. du 28 septembre 2023.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2001). *Rapport d'activité 2000-2001*, Québec, ministère de l'Éducation, réf. du 28 septembre 2023.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (1964). *Rapport Parent: deuxième partie ou tome 2 : les structures pédagogiques du système scolaire : A - les structures et les niveaux d'enseignement*, vol. 2, Québec (Province), Marcelle Bergeron, 442 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2022). *La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial: une avenue à optimiser et à promouvoir*, Québec, Le Conseil, 116 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2021a). *Avis du Conseil supérieur de l'éducation concernant des modifications envisagées au Règlement sur les autorisations d'enseigner telles qu'elles ont été communiquées le 27 octobre 2021*, Québec, Le Conseil, 7 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2021b). *Avis sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 52 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2021c). *L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes*, Québec, Le Conseil, 233 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2021d). *Revenir à la normale? : surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*, Québec, Le Conseil, 157 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 89 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Le Conseil, 219 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 39 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 19 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Sainte-Foy, Le Conseil, 123 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue*, Sainte-Foy, Le Conseil, 119 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (1988). *L'admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement*, Sainte-Foy, Le Conseil, 41 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (1984). *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire : commentaires sur un projet ministériel*, Sainte-Foy, Le Conseil, 32 p., réf. du 28 septembre 2023.

Conseil supérieur de l'éducation (1968). *L'enseignant face à l'évolution sociale et scolaire : rapport 1965-1966, 1966-1967*, Sainte-Foy, Le Conseil, 389 p.

Cousineau, Marie-Ève (2023). « Des finissants en renfort dans les écoles », *Le Devoir*, 22 août, p. A3.

Darling-Hammond, Linda (2021). « *Defining Teaching Quality Around the World* », *European Journal of Teacher Education*, vol. 44, n° 3, p. 295-308., réf. du 28 septembre 2023.

Darling-Hammond, Linda (2015). « *Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation?* », *Educational Researcher*, vol. 44, n° 2, p. 132-137., réf. du 28 septembre 2023.

Darling-Hammond, Linda et Anne Podolsky (2019). « *Breaking the Cycle of Teacher Shortages: What Kind of Policies Can Make a Difference?* », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, n° 34, p. 1-15., réf. du 28 septembre 2023.

Desmeules, Amélie, Marie-France Boulay, Martine Carrier-Fraser, et al. (2023). «Soutenir l'insertion professionnelle des novices à l'aide du mentorat : accompagner les enseignant.e.s mentors dans le cadre d'un réel partenariat entre des milieux de formation initiale et de travail», *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p. 67-70.

Dion-Viens, Daphnée (2022a). «1400 profs à trouver : la pénurie d'enseignants encore pire que ne le prétend Québec», *Le Journal de Québec*, 18 août, réf. du 28 septembre 2023.

Dion-Viens, Daphnée (2022b). «Universités québécoises : inscriptions en hausse dans les programmes d'enseignement», *Le Journal de Québec*, 22 septembre, réf. du 28 septembre 2023.

Donaldson, Morgaen L. et Susan Moore Johnson (2011). «Teach for America Teachers: How Long Do They Teach?: Why Do They Leave?», *Phi Delta Kappan*, vol. 93, n° 2, p. 47-51., réf. du 28 septembre 2023.

Fédération autonome de l'enseignement (2022). *Proposition de la Fédération autonome de l'enseignement d'un modèle de maîtrise qualifiante de 45 crédits en enseignement à la formation générale*, Montréal, La Fédération.

Fédération des syndicats de l'enseignement (2022). *Positions de la FSE sur la formation initiale des enseignantes et des enseignants*, Québec, La Fédération.

Fortier, Marco (2022). «Des experts dénoncent l'ingérence de Roberge», *Le Devoir*, 10 août, p. A1-A2.

Gaudreau, Louise, Frédéric Legault, Monique Brodeur, et al. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire : évaluation réalisée dans le cadre d'un mandat confié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Montréal, UQAM, Faculté des Sciences de l'Éducation, 629 p.

Garza, Ruben, Raymond J. Reynosa, Patrice H. Werner, et al. (2019). «Developing a Mentoring Framework Through the Examination of Mentoring Paradigms in a Teacher Residency Program», *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 44, n° 3, p. 1-22., réf. du 28 septembre 2023.

Geoffrion, Paul (2010). «Le groupe de discussion», dans Benoît Gauthier et Isabelle Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 391-414.

Goldhaber, Dan (2019). «Evidence-Based Teacher Preparation: Policy Context and What We Know», *Journal of Teacher Education*, vol. 70, n° 2, p. 90-101., réf. du 28 septembre 2023.

Guha, Roneeta, Maria E. Hyler et Linda Darling-Hammond (2017). «The Power and Potential of Teacher Residencies», *Phi Delta Kappan*, vol. 98, n° 8, p. 31-37.

Guillemette, Suzanne, Isabelle Vachon et Donald Guertin (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique en soutien à la réussite des élèves : à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*, Montréal, Éditions JFD, 71 p., réf. du 28 septembre 2023.

Harnois, Valérie (2021). *Les enseignants non légalement qualifiés au Québec : un quart du personnel enseignant mais qui sont-ils?*, Essai, Québec, Université TÉLUQ, 149 p., réf. du 28 septembre 2023.

Harnois, Valérie et Geneviève Sirois (2022). «[Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche](#)», *Éducation et francophonie*, vol. 50, n° 2, p.1-18., réf. du 28 septembre 2023.

Harnois, Valérie, Geneviève Sirois et Frédéric Morneau-Guérin (2021). «[Pénurie enseignante au Québec : un portrait de l'offre et de la demande](#)», dans *Colloque annuel pour la promotion de la recherche étudiante du CRIFPE - CAPREC 2021* (25 octobre 2021), Lévis, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, 17 p. réf. du 28 septembre 2023.

Heineke, Amy J., Bonnie Streff Mazza et Ariel Tichnor-Wagner (2014). «[After the Two-Year Commitment: a Quantitative and Qualitative Inquiry of Teach For America Teacher Retention and Attrition](#)», *Urban Education*, vol. 49, n° 7, p.750-782., réf. du 28 septembre 2023.

Heinz, Manuela (2015). «[Why Choose Teaching?: an International Review of Empirical Studies Exploring Student Teachers' Career Motivations and Levels of Commitment to Teaching](#)», *Educational Research and Evaluation*, vol. 21, n° 3, p.258-297., réf. du 28 septembre 2023.

Homsy, Mia, Jérôme Lussier et Simon Savard (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'État doit miser sur l'essentiel*, Montréal, Institut du Québec, 41 p., réf. du 29 septembre 2023.

Ingersoll, Richard M. et Michael Strong (2011). «[The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: a Critical Review of the Research](#)», *Review of Educational Research*, vol. 81, n° 2, p.201-233., réf. du 29 septembre 2023.

Keck Frei, Andrea, Mirjam Kocher et Christine Bieri Buschor (2021). «[Second-Career Teachers' Workplace Learning and Learning at University](#)», *Journal of Workplace Learning*, vol. 33, n° 5, p.348-360., réf. du 29 septembre 2023.

Kennedy Mary M. (2010). «The Uncertain Relationship Between Teacher Assessment and Teacher Quality», dans *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality: a Handbook*, San Francisco (Calif.), Jossey-Bass, p.1-6.

Klassen, Robert M. et Lisa E. Kim (2019). «[Selecting Teachers and Prospective Teachers: a Meta-Analysis](#)», *Educational Research Review*, vol. 26, p.32-51., réf. du 29 septembre 2023.

Presse Canadienne (2023). «Il manque toujours 1331 enseignants et enseignantes dans les classes du Québec», *Le Soleil*, 6 septembre, p. ACT.

Lacoursière, Ariane (2023). «[Des enfants privés d'école depuis septembre](#)», *La Presse Plus*, 21 janvier, réf. du 29 septembre 2023.

Lakhal, Sawsen, Joséphine Mukamurera, Geneviève Sirois, et al. (2023). «Les facteurs d'abandon des étudiant.e.s inscrit.e.s dans les programmes de formation à l'enseignement», *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p.59-62.

Lalonde, Nancy et Geneviève Sirois (2023). «Le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement : un exemple de programme d'actions visant à agir directement dans les milieux afin de soutenir l'accompagnement des nouveaux enseignants du Québec», *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p.71-74.

Larochelle-Audet, Julie (2019). *Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant: une enquête du point de vue d'enseignant.es de groupes racisés*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, réf. du 29 septembre 2023.

Lefevre, Gwénaél, Audrey Garcia et Ludmila Namolovan (2009). « Les indicateurs de développement professionnel », *Questions vives*, vol. 5, n°11, p.277-314., réf. du 29 septembre 2023.

Lucksnat, Christin, Eric Richter, Stefan Schipolowski, et al. (2022). « How Do Traditionally and Alternatively Certified Teachers Differ?: a Comparison of their Motives for Teaching, their Well-Being, and their Intention to Stay in the Profession », *Teaching and Teacher Education*, vol. 117, réf. du 29 septembre 2023.

Mankki, Ville et Outi Kyrö-Ämmälä (2022). « Arduous Admissions and a Precarious Profession: Student Teachers' Pre-Admission Demotives », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 50, n° 3, p.282-294., réf. du 29 septembre 2023.

Mankki, Ville et Pekka Rähkä (2023). « The Hidden Admission Agendas in Finnish Primary Teacher Education in the 1990s, 2000s and 2010s », *History of Education*, vol. 52, n° 1, p.76-89., réf. du 29 septembre 2023.

Martineau, Stéphane (2013). « L'insertion professionnelle en enseignement : de l'indifférence à l'intervention », dans *Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante* (2 mai 2013), Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

Ministère de l'Éducation (2023). *Étudier au cégep*, réf. du 28 septembre 2023.

Ministère de l'Éducation (2022a). *Centres de services scolaires et commissions scolaires : renseignements spécifiques à l'année scolaire 2022-2023, éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*, Québec, Le Ministère, 59 p., réf. du 29 septembre 2023.

Ministère de l'Éducation (2022b). *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner les élèves, 2022-2026*, Québec, Le Ministère, 23 p., réf. du 29 septembre 2023.

Ministère de l'Éducation (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Ministère, 69 p., réf. du 29 septembre 2023.

Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*, Québec, Le Ministère, 106 p., réf. du 29 septembre 2023.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 253 p., réf. du 29 septembre 2023.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Mise en place de programmes d'insertion pour le personnel enseignant: rapport de reddition de comptes 2016-2017*, Québec, Le Ministère, réf. du 27 juillet 2023.

Ministère de l'Enseignement supérieur (2023). *Règles budgétaires et calcul des subventions de fonctionnement aux universités du Québec, année universitaire 2022-2023*, Québec, Le Ministère, 175 p., réf. du 29 septembre 2023.

Morales-Perlaza, Adriana (2018). « Le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession enseignante au Québec et en Ontario de 1960 à 2000 », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 99-127., réf. du 29 septembre 2023.

Morales-Perlaza, Adriana et Manuela Keller-Schneider (2023). « Le choix de l'enseignement comme seconde carrière: une exploration de trajectoires professionnelles d'enseignant.e.s du secondaire au Québec et en Suisse », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p. 51-54.

Morrisette, Joëlle, Sébastien Arcand, Ben Diéhdjou, et al. (2020). « Les enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises : des interactions qui façonnent de nouvelles représentations opératoires », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 55, n° 2, p. 417-438., réf. du 29 septembre 2023.

Morrisette, Joëlle, Yasmine Charara, Andrée Boily, et al. (2016). « Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 39, n° 1, p. 1-29., réf. du 29 septembre 2023.

Morrisette, Joëlle et Didier Demazière (2021). « Les déplacements identitaires d'enseignantes formées à l'étranger s'intégrant dans l'école montréalaise », *Éducation et socialisation*, n° 60., réf. du 29 septembre 2023.

Morrisette, Joëlle et Didier Demazière (2018a). « Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec: entre imposition et appropriation », *Alterstice*, vol. 8, n° 1, p. 95-106., réf. du 29 septembre 2023.

Morrisette, Joëlle et Didier Demazière (2018b). « L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal: apports et enseignements d'une recherche collaborative », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, p. 189-207., réf. du 29 septembre 2023.

Morrisette, Joëlle, Didier Demazière, Serigne Ben Moustapha Diéhdjou, et al. (2018). « Les expériences des enseignants formés à l'étranger dans les écoles montréalaises: l'épreuve de l'autonomie, de la modification du rapport de places et de l'enseignement différencié », *Alterstice*, vol. 8, n° 2, p. 37-49., réf. du 29 septembre 2023.

Morrisette, Joëlle, Caroline Gagnon et Annie Malo (2020). « Des processus interactifs qui façonnent l'intégration d'enseignants formés à l'étranger dans l'école québécoise: entre identification et soumission », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 43, n° 4, p. 1105-1130., réf. du 29 septembre 2023.

Mukamurera, Joséphine (2018). « Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants: un état de la situation au Québec », dans Joséphine Mukamurera, Jean-François Desbiens, et Thérèse Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui: conditions, modalités et perspectives*, Montréal, JFD éditions, p. 189-237.

Mukamurera, Joséphine (2014). «Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux», dans Liliane Portelance, Stéphane Martineau, et Joséphine Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui, mais comment?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-33.

Mukamurera, Joséphine (2011). «Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants», dans Bernard Wentzel, Abdeljalil Akkari, Pierre-François Coen, et al., (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspective internationale*, Bienne (Suisse), Haute école pédagogique BEJUNE, p. 17-38.

Mukamurera, Joséphine (1999). «[Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires](#)», *Éducation et francophonie*, vol. 27, n° 1, p. 64-79., réf. du 29 septembre 2023.

Mukamurera, Joséphine et Jean-François Desbiens (2018). «L'offre de soutien aux enseignants débutants: où en sommes-nous?», *Les cahiers de l'AQPF*, n° 8, p. 22-25.

Mukamurera, Joséphine, Geneviève Sirois et Bernard Wentzel (2023). «Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) au sujet de la pénurie actuelle de personnel enseignant», *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p. 18-22.

Mukamurera, Joséphine et Maurice Tardif (2016). «Épanouissement professionnel: entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement», dans Luc Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle: volume 2: professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Louvain-La-Neuve (Belgique), De Boeck Supérieur, p. 113-134.

Mukamurera, Joséphine, Maurice Tardif et Cecilia Borges (2023). «Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec: les facteurs en jeu», *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p. 8-11.

Niemi, Hannele et Ritva Jakku-Sihvonen (2011). «[Teacher Education in Finland](#)», dans Milena Valenčič Zuljan et Janez Vogrinc (dir.), *European Dimensions of Teacher Education: Similarities and Differences*, Ljubljana (Slovenia), Faculty of Education, University of Ljubljana et Kranj (Slovenia), National School of Leadership in Education, p. 33-51., réf. du 29 septembre 2023.

Niyubahwe, Aline, Geneviève Sirois et Joséphine Mukamurera (2022). «Pénurie d'enseignants au Québec: comment faciliter l'insertion professionnelle et la rétention des enseignants formés à l'étranger?», *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 1, p. 39-42.

Niyubahwe, Aline, Joséphine Mukamurera et France Jutras (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*, vol. 16, n° 2, p. 56-87., réf. du 29 septembre 2023.

Niyubahwe, Aline, Joséphine Mukamurera et Geneviève Sirois (2018). «[Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois?](#)», *Alterstice*, vol. 8, n° 2, p. 25-36., réf. du 29 septembre 2023.

Office des professions du Québec (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*, Québec, L'Office, 88 p., réf. du 29 septembre 2023.

Organisation de coopération et de développement économiques (2022). «[Why Is the Gender Ratio of Teachers Imbalanced?](#)», *Education Indicators in Focus*, n° 81, p. 2-5., réf. du 29 septembre 2023.

Organisation de coopération et de développement économiques (2019). «[Results from TALIS 2018: Finland Country Note](#)», dans *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners: Volume I*, Paris, OCDE, réf. du 29 septembre 2023.

Organisation de coopération et de développement économiques (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Paris, OCDE, 164 p., réf. du 29 septembre 2023.

Organisation de coopération et de développement économiques (2002). *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, OCDE, 147 p., réf. du 29 septembre 2023.

Paul, Maela (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*, Louvain-La-Neuve (Belgique), De Boeck Supérieur, 235 p.

Paul, Maela (2009). «[L'accompagnement dans le champ professionnel](#)», *Savoirs*, vol. 2, n° 20, p. 11-63., réf. du 29 septembre 2023.

Paul, Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan, 351 p.

Pilon-Larose, Hugo (2023). «["J'ai besoin d'aide", lance Drainville aux enseignants](#)», *La Presse Plus*, 23 août, réf. du 29 septembre 2023.

Podolsky, Anne, Tara Kini et Linda Darling-Hammond (2019). «[Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness?: a Review of US Research](#)», *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 4, n° 4, p. 286-308, réf. du 29 septembre 2023.

Provencher, Ariane (2020). *Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 289 p., réf. du 29 septembre 2023.

Québec (2023a). «[Le gouvernement ralentit le rythme de création des maternelles 4 ans](#)», *Ameq en ligne*, 23 février, réf. du 28 septembre 2023.

Québec (2023b). *Loi sur l'instruction publique : L.R.Q., chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 25 septembre 2023, réf. du 29 septembre 2023.

Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, 43 p., réf. du 28 septembre 2023.

Savoie-Zajc, Lorraine (2004). «La recherche qualitative/interprétative en éducation», dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 124-150.

Shockley, Robert, Eliah Watlington et Rivka Felsner (2011). «Lost at Sea: Summary Results of a Meta-Analysis of the Efficacy of Teacher Induction and Implications for Administrative Practice», *Journal of Scholarship and Practice*, vol. 8, n° 3, p. 12-25.

- Sirois, Geneviève et Martial Dembélé (2023). « Pénurie de personnel enseignant: ampleur du phénomène au Québec », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p.12-17.
- Sirois, Geneviève, Aline Niyubahwe, et Réal Bergeron, (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*, vol. 50, n° 2., réf. du 29 septembre 2023.
- Swan, Elaine (2015). « The Internship Class: Subjectivity and Inequalities: Gender, Race and Class », dans *Handbook of Gendered Careers in Management: Getting In, Getting On, Getting Out*, Cheltenham (U.K.), Edward Elgar Publishing, p.30-43.
- Taimalu, Merle, Piret Luik, Ritva Kantelinen, et al. (2021). « [Why They Choose a Teaching Career?: Factors Motivating Career Choice Among Estonian and Finnish Student Teachers](#) », *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, vol. 25, n° 1, p.19-35, réf. du 29 septembre 2023.
- Tardif, Maurice et Cecilia Borges (2020). « [Devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui](#) », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 9, n° 2, p. 4., réf. du 29 septembre 2023.
- 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*, n° 39., réf. du 29 septembre 2023.
- Uwamariya, Angélique et Joséphine Mukamurera (2005). « [Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p.133-155., réf. du 29 septembre 2023.
- Vailles, Francis (2022). « [Palmarès des programmes d'études et des universités : ce que la cote R nous dévoile](#) », *La Presse Plus*, 2 février, réf. du 29 septembre 2023.
- Vérificateur général du Québec (2023). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022-2023*, Québec, Le Vérificateur, 186 p., réf. du 29 septembre 2023.
- Walker, Judith et HsingChi von Bergmann (2013). « Teacher Education Policy in Canada: Beyond Professionalization and Deregulation », *Canadian Journal of Education*, vol. 36, n° 4, p.65-92.
- Wentzel, Bernard (2022). « Mesurer et anticiper un risque de pénurie enseignante: le cas de la Suisse », *Éducation et francophonie*, vol. 50, n° 2.
- Wentzel, Bernard, Geneviève Sirois, Joséphine Mukamurera, et al. (2023). « Choisir de se former à l'enseignement au Québec: profil sociodémographique, motivations et perspectives de carrière des étudiant.es », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 12, n° 2, p.47-50.
- Whitford, Denise K., Dake Zhang et Antonis Katsiyannis (2018). « Traditional vs. Alternative Teacher Preparation Programs: a Meta-Analysis », *Journal of Child and Family Studies*, vol. 27, n° 3, p. 671-685.

Remerciements

Le Conseil tient à remercier les personnes suivantes, consultées ou entendues dans le cadre de la production de ce rapport. Les titres et affiliations présentés sont ceux qui avaient cours lors de la consultation.

Liliane Arsenault, Conseillère pédagogique, Carrefour national de l'insertion professionnelle (CNIPE)

Geneviève Beaumont-Frenette, Directrice de la valorisation de l'éducation et des politiques de formation du personnel scolaire et directrice des politiques par intérim, ministère de l'Éducation

Jean Bélanger, Doyen, Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM

Catherine Bibeau-Lorrain, Coordonnatrice à l'enseignement supérieur, Union étudiante du Québec

Sébastien Bouchard, Conseiller aux affaires professionnelles et pédagogiques, Fédération des syndicats de l'enseignement, affiliée à la Centrale des syndicats du Québec (FSE-CSQ)

Henri Boudreault, Vice-doyen aux études, Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM

Sylvain Bourdon, Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke et président de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue (CEAFC)

Nathalie Canuel, Conseillère pédagogique associée au programme, Collège de Bois-de-Boulogne

John Capobianco, Directeur par intérim du département d'éducation, Département de chimie et biochimie, Université Concordia

Isabelle Carrier, Directrice adjointe aux études du secteur des sciences humaines et des technologies administratives, collège Dawson

Mel Castillo, Gestionnaire aux admissions, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Victoria

Lucie Charbonneau, Agente de recherche RAC et formation continue, Université du Québec

Denis Daigle, Directeur des services administratifs, commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq

Judith Davidson, Coordonnatrice en politiques et programmes, Société de l'assurance automobile du Québec

Nadine Desrosiers, directrice générale du centre de services scolaire de l'Estuaire

Alexandre Ducharme, Attaché politique et attaché de presse, Union étudiante du Québec

Caroline Dupré, Présidente-directrice générale de la Fédération des centres de services scolaires du Québec

Marc-André Éthier, Professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Sébastien Gagnon, Directeur adjoint des études, Service de la gestion et du développement des programmes d'études, Cégep Limoilou

Christel Gilbert, Conseillère à la vie professionnelle, Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Nancy Granger, Vice-doyenne à la formation continue et aux études supérieures à l'Université de Sherbrooke

Fabienne Groslier-Cauchy, Directrice d'établissement au centre de services scolaire de Montréal et membre représentante de l'association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)

Valérie Harnois, Enseignante, centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Marie-Hélène Hébert, Professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ

Mélanie Hubert, Présidente, Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Nancy Lalonde, Conseillère pédagogique, Carrefour national de l'insertion professionnelle (CNIPE)

Julie Larochelle-Audet, Professeure, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

Caroline Leblond, Déléguée à la coordination du regroupement privé, Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec affiliée à la Centrale des syndicats nationaux (FNEEQ-CSN)

Pascale Lefrançois, Doyenne de la faculté d'éducation, Université de Montréal

Claudine Lévesque, Directrice adjointe aux études, programmes préuniversitaires, Collège de Bois-de-Boulogne

Kimberly Makiuk, Directrice adjointe aux ressources humaines, commission scolaire Kativik Ilisarniliriniq

Ryan McCormick, Peer Review Program Coordinator, State of Vermont Agency of Education

Roma Medwid, Directrice du Conseil de formation des enseignants, Université Concordia

Adriana Morales-Perlaza, Professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Isabelle Morin, Coordonnatrice du programme de Sciences humaines, Cégep Limoilou

Joséphine Mukamura, Professeure, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke

Aline Niyubahwe, Professeure, Département d'éducation de l'UQAT

Carl Ouellet, Président de l'association québécoise du personnel de direction des écoles (AQDPE)

Claudia Prévost, Adjointe exécutive au sous-ministre associé, Infrastructure et gouvernance ministérielle, ministère de l'Éducation du Québec

Nicolas Prévost, Président de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE)

Andrew Prowten, Pre-Service Education Coordinator, State of Vermont Agency of Education

Karen Ragoonaden, Doyenne associée du programme de formation des enseignants, Université de la Colombie-Britannique

Nancy Rebelo, Coordonnatrice du profil Child Studies, collège Dawson

Mario Richard, Professeur, Département d'éducation, Université TÉLUQ

Kerry Robertson, Gestionnaire du programme de formation des enseignants, Université de Victoria

Guy Rocher, Sociologue, membre de la commission Parent

Natalie Rothschild, Directrice du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, Université Concordia

Cynthia Sheehan, Professionnelle, ministère de l'Enseignement supérieur

Pascale Sicotte, Doyenne, Faculté des arts et des sciences de l'Université Concordia

Anthony Singelis, Directeur des études, Collège Champlain-Saint-Lambert

Geneviève Sirois, Professeure, Département d'éducation de l'Université TÉLUQ

Marianne St-Onge, EFE recherche et consultance

Nancy Thivierge, Directrice des relations du travail et des ressources humaines à la Fédération des centres de services scolaires du Québec

Samy-Jane Tremblay, Présidente, Union étudiante du Québec

Daniel Trottier, Directeur général de l'association des directrices et directeurs des établissements scolaires de l'enseignement privé (ADIGESEP)

Jade Vézina, Professionnelle, ministère de l'Enseignement supérieur

Marjorie Vidal, EFE recherche et consultance

Martin Voyer, Professionnel, ministère de l'Enseignement supérieur

John Yamamoto, Directeur du bureau de formation des enseignants, Université de Colombie-Britannique

Membres du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation

Nom	Fonction
Présidente	
Natascha Bacher	Directrice adjointe du service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
Membres	
Raymond Bédard	Enseignant en histoire du Québec (retraité), École d'éducation internationale de McMasterville, Centre de services scolaire des Patriotes
Isabelle Biron	Enseignante, Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke
Danielle Boucher	Présidente et consultante en gestion de l'éducation et en organisation apprenante, Éducativ Conseil
Patrick Bouvier	Enseignant de français, Centre de services scolaire de Laval
Danny Brochu	Conseiller pédagogique, Innovation, recherche et développement, Centre de services scolaire des Hautes-Rivières
Danielle Combes	Enseignante en techniques d'éducation à l'enfance, Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Brahim El Fadil	Professeur à l'unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Édlène Erizias	Directrice du primaire, Centre François-Michelle
Sophie Nadeau Tremblay	Enseignante au primaire, Centre de services scolaire De La Jonquière
Jean-Michel Petit	Enseignant, École primaire Sainte-Gertrude, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île
Lucie Roy	Directrice générale, Commission scolaire Riverside
Coordonnatrice	
Nadine Forget-Dubois	

M. Gordon Brown a participé, jusqu'en février 2023, à la préparation du présent rapport à titre de président du Comité du rapport sur l'état et les besoins de l'éducation.

Gordon Brown	Directeur des études (retraité) - Cégep John Abbott
--------------	---

Membres du Conseil supérieur de l'éducation*

Nom	Fonction
Présidente	
Monique Brodeur	
Membres	
Danielle Boucher	Présidente et consultante en gestion de l'éducation et en organisation apprenante, Éducatif conseils
Valérie Boudreau	Directrice d'établissement d'enseignement
Sylvain Bourdon	Professeur associé, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Scheila Brice	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire de Laval
Claude Corbo	Ancien recteur, Université du Québec à Montréal
Julie Drapeau	Directrice adjointe, École secondaire des Bâtisseurs, Centre de services scolaire de la Jonquière
Malika Habel	Directrice générale, Collège de Maisonneuve
Michaël Héту	Enseignant de français, Cégep André-Laurendeau
Amélie Lainé	Directrice des programmes et partenariats, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec
Elsa Mondésir Villefort	Directrice générale, Citoyenneté jeunesse
David Montpetit	Directeur des services éducatifs, Collège Charles-Lemoyne
Benoit Petit	Conseiller pédagogique, Service national du RÉCIT pour les gestionnaires scolaires, Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe
Sébastien Piché	Directeur des études, Collège de Bois-de-Boulogne
Marie-Hélène Talon	Coordonnatrice du service aux parents, Fédération des comités de parents du Québec
Yves-Michel Volcy	Directeur général, Centre de services scolaire de Laval
Membres adjoints d'office	
Sylvain Périgny	Sous-ministre adjoint, affaires universitaires, recherche et transformation numérique, Ministère de l'Enseignement supérieur
Marc Sirois	Sous-ministre associé aux infrastructures et gouvernance ministérielle, Sous-ministre adjoint à l'excellence scolaire et à la réussite éducative, par intérim
Secrétaire générale	
Marie-Josée Larocque	

* Au moment de l'adoption de l'avis.

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

Avis et mémoires

Mémoire sur la recherche au collégial : idées phares de la pensée du Conseil (octobre 2023)

Modifications envisagées au *Règlement sur les autorisations d'enseigner*, 31 août 2022 (octobre 2023)

Mémoire sur la révision de la Politique québécoise de financement des universités (juillet 2023)

L'évaluation à l'éducation préscolaire et l'implantation du cours Culture et citoyenneté québécoise : avis sur le projet de règlement modifiant le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, publié le 29 mars 2023 (juin 2023)

Mémoire présenté à la Commission de la culture et de l'éducation dans le cadre des consultations particulières et auditions publiques sur le projet de loi n°23 : Loi modifiant principalement la *Loi sur l'instruction publique* et édictant la *Loi sur l'Institut national d'excellence en éducation* (juin 2023)

Pour une recherche universitaire diversifiée, reflet et moteur de la société (avril 2023)

La reconnaissance des acquis et des compétences au collégial : une avenue à optimiser et à promouvoir (juin 2022)

Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités (mai 2022)

Études et recherches

Au-delà des frontières du Québec : regard sur les initiatives inspirantes des universités canadiennes pour, par et avec les Premiers Peuples – Portrait 2021 (avril 2023)

L'expérience collégiale en temps de pandémie : points de vue étudiants (février 2023)

La flexibilité de la formation aux différents ordres d'enseignement : l'exemple finlandais (juillet 2022)

Formation ordinaire : Évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante au collégial (mars 2022)

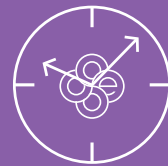
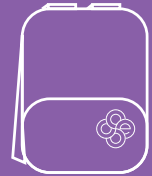
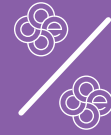
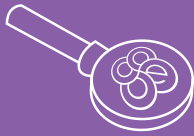
Rapports sur l'état et les besoins de l'éducation

2020-2021

Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 (novembre 2021)

2018-2020

Éduquer au numérique (novembre 2020)



50-0807-RF

**Conseil supérieur
de l'éducation**

Québec 

   @csequebec
cse.gouv.qc.ca