

GRA⁺VE

Groupe régional
d'acteur[rice]s
pour la valorisation
des enseignant[e]s

Abitibi-Témiscamingue
Nord-du-Québec



Attraction



Recrutement



Rétention

RAPPORT FINAL

Diagnostic sur les
enjeux de la pénurie
de personnel
enseignant en Abitibi-
Témiscamingue et au
Nord-du-Québec

Par
Geneviève Sirois

en collaboration avec
Réal Bergeron
Aline Niyubahwe
Isabelle Morasse

2023

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	3
LISTE DES FIGURES	4
LISTE DES ACRONYMES	5
1. PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE	6
1.1. MISE EN CONTEXTE.....	6
1.1.1. <i>La communauté stratégique</i>	6
1.2. LES PÉNURIES D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS ET DE FUTURES ET FUTURS ENSEIGNANTS AU QUÉBEC.....	8
1.3. MÉTHODOLOGIE.....	10
1.3.1. <i>La démarche collaborative de définition des besoins</i>	10
1.3.2. <i>Enquête par sondage</i>	13
1.3.3. <i>Entretiens avec différentes actrices et différents acteurs de l'éducation</i>	19
2. RÉSULTATS	21
2.1. PÉNURIE D'ENSEIGNANTES ET D'ENSEIGNANTS EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE ET AU NORD-DU-QUÉBEC : UN ÉTAT DES LIEUX 21	
2.1.1. <i>Causes de la pénurie</i>	21
2.1.2. <i>Conséquences de la pénurie</i>	23
2.1.3. <i>Principaux constats</i>	25
2.2. LE CHOIX DE LA PROFESSION : CHOISIR DE SE FORMER ET DE DEVENIR ENSEIGNANTE ET ENSEIGNANT.....	26
2.2.1. <i>Évolution des inscriptions</i>	26
2.2.2. <i>Potentiel attractif</i>	26
2.2.3. <i>Représentations de la profession enseignante</i>	30
2.2.4. <i>Attirer les étudiantes et les étudiants dans les programmes de formation</i>	40
2.2.5. <i>L'enseignement en tant que premier choix de carrière</i>	43
2.2.6. <i>Principaux constats et pistes de solutions</i>	45
2.3. SE FORMER À L'ENSEIGNEMENT.....	46
2.3.1. <i>Particularités régionales</i>	46
2.3.2. <i>État des lieux de la formation initiale des enseignants</i>	46
2.3.3. <i>Représentations de la formation</i>	49
2.3.4. <i>La contribution des enseignantes et des enseignants expérimentés à la formation initiale</i>	53
2.3.5. <i>Retenir les futures et futurs enseignants en cours de formation</i>	54
2.3.6. <i>Développement professionnel</i>	57
2.3.7. <i>Principaux constats et pistes de solutions</i>	58
2.4. FAIRE SA CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT.....	59
2.4.1. <i>S'insérer dans la profession</i>	59
2.4.2. <i>La mobilité professionnelle</i>	63
2.4.3. <i>Attirer et retenir les enseignantes et les enseignants dans la région</i>	67
2.4.4. <i>Satisfaction au travail</i>	73
2.4.5. <i>Principaux constats et pistes de solutions</i>	79
2.5. RESTER DANS L'ENSEIGNEMENT.....	79
2.5.1. <i>La rétention des futures et futurs enseignants</i>	79
2.5.2. <i>Intention de quitter la profession et prévision des départs</i>	81
2.5.3. <i>Les causes de l'abandon précoce</i>	85
2.5.4. <i>Retenir les enseignants : les pistes de solutions</i>	86
2.5.5. <i>Rôles des différents acteurs</i>	92
2.5.6. <i>Principaux constats et pistes de solutions</i>	95
3. CONCLUSIONS	95
ANNEXE 1	99

Liste des tableaux

Tableau 1 : Besoins de connaissances et outils de collecte de données.....	12
Tableau 2 : Répondantes et répondants à l'enquête par sondage.....	14
Tableau 3 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — personnel de l'éducation	14
Tableau 4 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — postes occupés par les enseignantes et les enseignants.....	15
Tableau 5 : Années d'expérience dans la profession (enseignantes et enseignants non-légalement qualifiés).....	16
Tableau 6 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — Étudiantes et étudiants de l'UQAT dans les programmes de formation en enseignement.....	17
Tableau 7 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — Étudiantes et étudiants de l'UQAT (autres programmes).....	17
Tableau 8 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — Étudiantes et étudiants du Cégep-AT	18
Tableau 9 : Caractéristiques des répondantes et des répondants du grand public	19
Tableau 10 : Caractéristiques des personnes interviewées	20
Tableau 11 : Facteurs d'influence sur la motivation à entreprendre des études en enseignement (étudiantes et étudiants du Cégep-AT et de l'UQAT).....	28
Tableau 12 : Image de la profession — futures et futurs enseignants en formation à l'UQAT.....	30
Tableau 13 : Image de la profession — étudiantes et étudiants du Cégep-AT et de l'UQAT, et grand public.....	32
Tableau 14 : Perception des capacités à enseigner (futures et futurs enseignants).....	33
Tableau 15 : Choix par opportunité (futures et futurs enseignants).....	34
Tableau 16 : Valeurs intrinsèques de la profession (futures et futurs enseignants).....	35
Tableau 17 : Utilité personnelle — sécurité d'emploi (futures et futurs enseignants)	35
Tableau 18 : Utilité personnelle — temps pour la famille et facilité d'emploi (futures et futurs enseignants).....	36
Tableau 19 : Utilité sociale — améliorer l'équité sociale (futures et futurs enseignants)	36
Tableau 20 : Utilité sociale — réaliser une contribution sociale (futures et futurs enseignants)	36
Tableau 21 : Utilité sociale — travailler avec des enfants et des adolescents (futures et futurs enseignants).....	37
Tableau 22 : Expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage (futures et futurs enseignants).....	38
Tableau 23 : Influences sociales (futures et futurs enseignants).....	38
Tableau 24 : Dissuasion sociale (futures et futurs enseignants)	39
Tableau 25 : Choisir la profession — enseignantes et enseignants	43
Tableau 26 : Choisir la profession — futures et futurs enseignants en formation.....	44
Tableau 27 : Formation initiale des enseignantes et des enseignants et des directions	47
Tableau 28 : Formation initiale des enseignantes et des enseignants et des directions d'établissements : université québécoise d'attache	47
Tableau 29 : Représentation de la formation et de l'intégration en emploi des futures et futurs enseignants	49

Tableau 30 : Années d'expérience dans la même école (enseignantes et enseignants qualifiés)	64
Tableau 31 : Intérêt pour un poste de direction d'établissement	66
Tableau 32 : Préférence en termes de lieu de travail des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement	68
Tableau 33 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants — conditions de travail	73
Tableau 34 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants — aspects du travail enseignant	76
Tableau 35 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants — travail de la direction d'établissement	78
Tableau 36 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants – aspects de l'école	78
Tableau 37 : Rétention des futures et futurs enseignants.....	80
Tableau 38 : Moyenne des diplômées et des diplômés, des non-diplômés et des non-diplômés, et de la déperdition dans les programmes de formation à l'enseignement, UQAT (2007-2016).....	81
Tableau 39 : Satisfaction par rapport au choix de la profession	81

Liste des figures

Figure 1 : Potentiel attractif de la formation des enseignantes et des enseignants	27
Figure 2 : Adéquation entre la formation et le champ d'enseignement.....	48
Figure 3 : Accompagnement des stagiaires	54
Figure 4 : Poursuite d'études universitaires chez les enseignantes et les enseignants.....	58
Figure 5 : Enseignants à statut précaire	60
Figure 6: Accès à un programme d'insertion professionnelle.....	61
Figure 7 : Nombre d'écoles d'enseignement	64
Figure 8 : Mobilité externe (enseignantes et enseignants qualifiés).....	66
Figure 9 : Rétention des enseignantes et des enseignants et des directions d'établissements dans la commission scolaire	82
Figure 10: Rétention dans la profession (directions d'établissements et enseignantes et enseignants).....	82
Figure 11: Prévision des départs du poste chez les enseignantes et les enseignants et les directions d'établissements.....	84

Liste des acronymes

BEALS	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde
BÉPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire
BES	Baccalauréat en enseignement secondaire
Cégep-AT	Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
CSBJ	Commission scolaire de la Baie-James
CSDLA	Commission scolaire du Lac-Abitibi
CSDT	Commission scolaire du Lac-Témiscamingue
CSH	Commission scolaire Harricana
CSOB	Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois
CSRN	Commission scolaire de Rouyn-Noranda
DRH	Directrices et directeurs du Service des ressources humaines
GRAVE	Groupe régional d'actrices et d'acteurs pour la valorisation des enseignantes et des enseignants
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MRC	Municipalité régionale de comté
SEJAT	Syndicat de l'enseignement de la Jamésie et de l'Abitibi-Témiscamingue
TRRH	Table régionale des directrices et des directeurs du Service des ressources humaines des commissions scolaires
UER-édu	Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

1. Présentation de l'étude

1.1. Mise en contexte

Les pénuries observées ont des impacts majeurs sur les enseignantes et les enseignants en poste, les enseignantes et les enseignants en formation et les élèves, et celles-ci risquent de s'aggraver si des mesures ne sont pas prises pour faire face à la situation. C'est dans ce contexte qu'est née la communauté stratégique comme moyen privilégié d'unir les forces des différents actrices et acteurs gravitant autour de l'école. Son but : travailler en synergie pour transformer la façon d'organiser le travail des enseignantes et des enseignants et celui des étudiantes et des étudiants à la formation des maîtres, et ainsi favoriser la valorisation, l'attraction et la rétention des enseignantes et des enseignants.

1.1.1. La communauté stratégique

L'idée d'un regroupement d'actrices et d'acteurs au sein d'une communauté stratégique s'inspire d'un projet mené dans le domaine de la santé pour trouver des solutions à une pénurie de main-d'œuvre. La communauté stratégique est définie comme « une structure interorganisationnelle multidisciplinaire formelle à laquelle on confie le mandat d'imaginer et de mettre en place des innovations concernant les services et les produits à offrir³. » Ce type de structure doit être souple, avoir un mandat limité dans le temps, être centrée sur des objectifs concrets, regrouper des leaders de chaque organisation et jouir d'une grande liberté de pensée et d'action.

C'est dans cette perspective que, pour la première fois dans le domaine de l'éducation au Québec, nous avons réuni autour d'une table les représentantes et les représentants des différentes organisations touchées par la problématique de pénurie d'enseignantes et d'enseignants et de suppléantes et de suppléants au primaire et au secondaire. Le GRAVE (Groupe régional d'actrices et d'acteurs pour la valorisation des enseignantes et des enseignants) est une communauté stratégique créée officiellement le 5 février 2018 et réunissant la Table régionale des directrices et directeurs du Service des ressources humaines (DRH) des commissions scolaires (TRRH) de la région, le Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT)¹, du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (Cégep-AT), du Centre d'études collégiales de Chibougamau et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Plus spécifiquement, le GRAVE rassemble ces membres : six directrices et directeurs des services des ressources humaines des commissions scolaires² de la Baie-James, de l'Or-et-des-Bois, de Rouyn-Noranda, du Lac-Témiscamingue, d'Harricana et du Lac-Abitibi ; douze membres (présidente, vice-présidente, secrétaire-trésorier, conseillères et conseillers, directrices et directeurs de districts) du SEUAT ; un représentant du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, un représentant du Centre d'études collégiales de Chibougamau et cinq représentantes et représentants de l'UQAT (dont deux professeures et un professeur de l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) en sciences de l'éducation [Geneviève Sirois, Aline

¹ Devenu depuis le Syndicat de l'enseignement de la Jamésie et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEJAT).

² Les commissions scolaires ont été abolies en 2021 et remplacées par des centres de services scolaires. Toutefois, les données ayant été collectées avant la mise en œuvre de cette politique, nous avons choisi de conserver l'appellation utilisée dans les données de recherche.

Niyubahwe et Réal Bergeron] et deux professionnelles du Service des communications et du recrutement de l'UQAT).

Plus spécifiquement, le mandat que s'est donné le GRAVE est clair : établir un diagnostic au sujet de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants et de suppléantes et de suppléants, élaborer et mettre en œuvre un plan d'action stratégique régional sur la valorisation de la profession enseignante, et ce, en lien avec les enjeux d'attraction, de recrutement et de rétention des enseignantes et des enseignants et des futures et futurs enseignants.

Le fonctionnement de la communauté stratégique repose sur une double structure de gouvernance : un comité restreint, qui assure la coordination du travail, et un comité consultatif, qui propose les grandes orientations du projet. Le comité consultatif, composé de représentantes et de représentants de toutes les organisations impliquées, oriente les décisions à prendre quant aux objectifs et aux moyens à prendre pour mener à bien le projet. Les membres se rencontrent en général trois fois par année. De son côté, le comité restreint, extension paritaire du comité consultatif, tient ses rencontres une fois par mois et prend les décisions importantes, après consultation des membres du comité consultatif. Il a pour mandat de mettre en œuvre le projet, de prendre les décisions liées au budget de fonctionnement et aux actions à mener, à la répartition du travail entre les partenaires. Leur mode de décision est basé sur le consensus entre les différents partenaires.

Une programmation en quatre phases a été établie pour mener à bien ce mandat, soit :

- réaliser un diagnostic des problématiques liées à la valorisation, à l'attraction et à la rétention des enseignantes et des enseignants et des futures et futurs enseignants;
- développer un plan d'action stratégique sur un horizon de 3 à 5 ans, basé sur des pistes d'action innovantes impliquant chacune des organisations et s'appuyant sur les données probantes issues du diagnostic réalisé;
- mettre en œuvre le plan d'action sur l'ensemble du territoire par chacun des partenaires;
- évaluer l'approche de la communauté stratégique comme modalité privilégiée pour résoudre des problématiques associées à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants.

La première étape consiste donc à réaliser un diagnostic le plus complet possible des enjeux liés à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants et de suppléantes et de suppléants, et notamment de répondre aux objectifs spécifiques suivants :

- (1) dresser le portrait statistique des enjeux associés à l'attraction, au recrutement et à la rétention des enseignantes et des enseignants et des futures et futurs enseignants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec;
- (2) comprendre les causes et les conséquences associées directement et indirectement aux problématiques de l'attraction, du recrutement et de la rétention des enseignantes et des enseignants dans la région ;
- (3) Identifier des pistes de solution liées aux problèmes d'attraction, de recrutement et de rétention des enseignantes et des enseignants.

Différents moyens ont été utilisés pour collecter les données pertinentes pour atteindre ces objectifs.

Le premier a consisté en une collecte de données administratives dans chaque commission scolaire impliquée dans le projet, visant notamment à observer l'évolution des effectifs enseignants dans les dix dernières années et à réaliser des projections sur les besoins de nouveaux personnels enseignants d'ici 2030. Le deuxième outil utilisé fut le sondage, réalisé en 2018, dont l'objectif est de renseigner au sujet des caractéristiques du corps enseignant et des enjeux associés à l'attraction, au recrutement et à la rétention des enseignantes et des enseignants et des futures et futurs enseignants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec. Finalement, 61 entrevues ont été réalisées auprès des enseignantes et des enseignants en poste, des enseignantes et des enseignants décrocheurs, des directions d'établissement, des étudiantes et des étudiants en éducation, des représentantes et des représentants du syndicat des enseignantes et des enseignants des différentes commissions scolaires, des professeures et des professeurs et des professionnelles et des professionnels de l'UQAT et des conseillères et des conseillers pédagogiques du Cégep-AT.

Ce rapport fait état des résultats des deux collectes de données : le sondage et les entrevues.

1.2. Les pénuries d'enseignantes et d'enseignants et de futures et futurs enseignants au Québec

En 1999, la Direction des statistiques et des études qualitatives du ministère de l'Éducation produisait des prévisions d'effectifs enseignants pour les commissions scolaires du Québec (Gouvernement du Québec, 1999). À cette époque, le contexte était marqué par une diminution prévue de 6 % des effectifs d'élèves du primaire et du secondaire entre 1996 et 2009, mais également par le vieillissement de la population enseignante, un nombre important de retraites anticipées et des difficultés importantes liées à l'attrition des enseignantes et des enseignants, dont le taux était plus élevé que la baisse prévue du nombre d'élèves (taux d'attrition de 4 à 5 % chez le personnel permanent et de 15 % chez le personnel à temps partiel) (Gouvernement du Québec, 1999). Le rapport mettait notamment en évidence les besoins de recrutement croissant, notamment dans l'enseignement primaire et dans les champs de la mathématique et des sciences, de la langue d'enseignement et de l'adaptation scolaire. Dès les années 2000, certains auteurs feront état de la situation de pénuries qui sévit particulièrement dans certaines disciplines et dans certaines régions du Québec (Gauthier & Mellouki, 2003; Tardif, 2013). Or, très peu de recherches québécoises ont été menées sur ce phénomène en particulier et, à notre connaissance, aucune nouvelle prévision ou statistique n'a été publiée officiellement par le ministère de l'Éducation depuis le rapport de 1999.

En outre, le contexte actuel est marqué par une prise de conscience de plus en plus importante des difficultés vécues pour répondre aux besoins d'enseignantes et d'enseignants actuels, mais également des difficultés anticipées pour les années à venir. En effet, plusieurs variables tendent à montrer que les besoins d'enseignantes et d'enseignants vont s'accroître, et ce, dans une mesure probablement plus importante encore que celle qui a marqué la période 1996-2009. Par exemple, selon les prévisions du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MESS) :

« En septembre 2022, la grande majorité des centres de services scolaires francophones connaîtront une hausse de leur effectif par rapport aux données observées en septembre 2021. À moyen terme, l'effectif de près des trois quarts des centres de services scolaires francophones croîtra en raison de l'augmentation du nombre de naissances observée entre 2003 et 2012 ainsi que de la forte immigration survenue dans les dernières années. » (MEES, 2023)

Parallèlement, la Politique sur la réussite éducative publiée en 2017 prévoyait un élargissement de l'accès aux classes de maternelle 4 ans à temps plein, ce qui a contribué à créer une demande accrue d'enseignantes et d'enseignants pour le préscolaire. Plusieurs universités font, quant à elles, état d'une stagnation ou d'une diminution des effectifs en formation des maîtres (Cloutier, 2018). À cela s'ajoute la problématique de l'attrition des jeunes enseignantes et enseignants, dont 25 % décrochent dans les cinq premières années de carrière (Karsenti, 2015). En effet, tout comme l'indique l'ancien ministre de l'Éducation, M. Sébastien Proulx (2018, p. 34) : « Les enseignants font face à un certain nombre de défis : qu'il s'agisse de l'attrait de la profession, de la précarité d'emploi, des conditions de travail et du défi constant des ressources complémentaires. » À cet égard, ces difficiles conditions de travail ne font que rendre la profession enseignante de moins en moins attrayante.

Bien sûr, la situation varie beaucoup d'une région à l'autre, et certaines sont et seront plus touchées que d'autres par les problématiques liées à l'attraction, au recrutement et à la rétention d'enseignantes et d'enseignants pour répondre aux besoins des centres de services scolaires, notamment en raison des particularités du marché de l'emploi. C'est le cas des régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec.

Publié en 2019 par le Gouvernement du Québec, le document *L'état d'équilibre du marché du travail : diagnostic pour 500 professions* propose une analyse de l'état d'équilibre actuel (2018) et futur (2021) entre l'offre et la demande de main-d'œuvre par profession et pour chacune des régions du Québec. Selon les estimations réalisées, parmi toutes les régions du Québec, les enseignantes et les enseignants du primaire et du préscolaire, ainsi que les enseignantes et les enseignants du secondaire, seront en situation de déficit d'ici 2021 dans quatre régions : l'Abitibi-Témiscamingue, la Côte-Nord, le Nord-du-Québec et le Saguenay-Lac-Saint-Jean. Cela signifie que, pour ces régions, « la main-d'œuvre disponible ne suffira pas à répondre aux besoins prévus des employeurs. La profession offrira donc d'excellentes perspectives d'emploi. Les acteurs du marché du travail devront accentuer leurs efforts afin d'accroître le nombre de travailleurs et travailleuses, et ainsi favoriser une meilleure adéquation entre les besoins des employeurs et la main-d'œuvre disponible. » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 8)

En Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec, les partenaires engagés dans le GRAVE font également état d'un manque criant de suppléantes et de suppléants vécus dans tous les centres de services scolaires, des nombreux départs à la retraite d'enseignantes et d'enseignants et de directions d'établissements dans les cinq prochaines années, d'une diminution importante du nombre d'étudiantes et d'étudiants en formation des maîtres observée à l'UQAT, particulièrement au secondaire, du contexte de plein emploi et du marché du travail très concurrentiel marqués par l'industrie minière et forestière, du nombre élevé d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés en poste dans les écoles des six centres de services scolaires, des difficultés d'attraction d'enseignantes et d'enseignants qualifiés dans les écoles et les zones rurales plus éloignées, ainsi que des

difficultés générales pour attirer, recruter et retenir suffisamment d’enseignantes et d’enseignants pour répondre aux besoins des centres de services scolaires des deux régions.

1.3. Méthodologie

1.3.1. La démarche collaborative de définition des besoins

Le 12 avril 2018, tous les membres du GRAVE se sont regroupés pour réaliser un atelier visant à partager leurs représentations communes des concepts de la recherche ainsi que du contexte situationnel régional et ses enjeux. Pour la définition des concepts, chaque organisation a pu s’exprimer sur sa vision des enjeux de valorisation, d’attraction, de recrutement et de rétention. Par la suite, un processus de définition consensuelle a permis d’en arriver aux définitions suivantes :

En vue de définir le contexte situationnel régional, une grille avait été transmise aux membres de l’UQAT, aux DRH et aux membres du SEUAT³. Construite autour des différentes dimensions de la gestion des enseignantes et des enseignants, la grille visait à permettre aux organisations d’entamer la réflexion débouchant sur un atelier collectif. Le tableau 1 présente la synthèse des besoins de connaissances identifiés, associés aux outils de collecte qui furent développés.

Chaque organisation a été invitée à y inscrire leurs perceptions du moment, en termes de besoins de connaissances (colonne 2 du tableau), par rapport aux différentes dimensions de la profession enseignante.

Lors de l’atelier de groupe, chaque organisation a été invitée à présenter les résultats de leurs réflexions. Ainsi, pour chaque organisation, 20 minutes étaient allouées à cette présentation, suivies de 15 minutes pour les questions de clarification.

L’atelier poursuivait ainsi trois objectifs :

- (1) permettre à chaque organisation d’exprimer ses représentations des différents enjeux associés aux pénuries d’enseignantes et d’enseignants et à la valorisation de la profession;
- (2) favoriser l’émergence d’une définition collective du contexte régional et de ses enjeux en lien avec les pénuries d’enseignantes et d’enseignants et de la valorisation de la profession;
- (3) identifier les besoins de connaissances pour orienter la réalisation du diagnostic.

La dernière partie de l’atelier visait finalement à permettre aux membres de chaque organisation de se regrouper pour faire le point sur ce qu’elles ou ils avaient appris lors de cet exercice. Cette activité conclusive visait à amener chaque organisation à faire un retour réflexif sur l’exercice.

À la suite de la réalisation de l’atelier, une condensation des données a permis de faire ressortir les principaux besoins de connaissances en lien avec chacune des dimensions (voir

³ Les membres du Cégep de l’Abitibi-Témiscamingue et du Centre d’études collégiales de Chibougamau n’avaient pas encore intégré le GRAVE à ce moment.

tableau 1). Par la suite, des outils de collecte de données ont été identifiés pour chaque besoin de connaissances.

Différentes méthodes ont été retenues pour collecter l'ensemble des données requises pour la recherche, soit :

- analyse des données du MESS sur les tolérances d'engagement;
- réalisation de projections de la demande d'enseignantes et d'enseignants;
- analyse des données administratives des commissions scolaires et de l'UQAT;
- enquête par sondage;
- entretiens avec différents acteurs et actrices de l'éducation;
- analyse documentaire (documents administratifs, conventions collectives locales et nationales, rapports de recherche, etc.).

Le tableau suivant présente la synthèse des besoins de connaissance, ainsi que chaque outil de collecte de données qui permettront de renseigner ces différents éléments. Les besoins de connaissances ont également été utilisés pour structurer la conception du questionnaire en ligne et du guide d'entretien.

Tableau 1 : Besoins de connaissances et outils de collecte de données

Dimensions	Besoins de connaissances	Outils de collecte de données
Recrutement et conditions d'emploi	Prévoir les besoins du personnel enseignant d'ici 2030 pour combler les besoins créés par l'évolution des effectifs, les départs à la retraite et les nouvelles politiques ministérielles.	<ul style="list-style-type: none"> • Projections sur la demande d'enseignantes et d'enseignants
	Prévoir le nombre de finissantes et de finissants des programmes de formation des maîtres de l'UQAT à court et à moyen terme.	<ul style="list-style-type: none"> • Données administratives
	Connaître le nombre d'étudiantes et d'étudiants diplômés des programmes de formation des maîtres de l'UQAT qui obtiennent un emploi dans l'une des six commissions scolaires.	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage
	Comprendre le fonctionnement de l'attribution des postes dans les différentes commissions scolaires.	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens • Analyse documentaire
	Identifier les leviers pour attirer plus de candidates et de candidats dans la profession, notamment les hommes.	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage • Entretiens
	Connaître les taux de rétention des différentes catégories d'enseignantes et d'enseignants.	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage • Entrevues
	Identifier des pistes de solutions pour accroître le nombre de personnes disponibles pour la suppléance.	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens
Formation initiale	Connaître et comparer l'évolution des admissions, des inscriptions, des abandons et des diplômées et des diplômés des 10 dernières années en formation des maîtres à l'UQAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Données administratives
	Décrire les caractéristiques des étudiantes et des étudiants qui s'inscrivent et terminent leur programme en formation des maîtres.	<ul style="list-style-type: none"> • Données administratives • Sondage
	Connaître les motivations des étudiantes et des étudiants qui s'inscrivent et persèverent dans leur formation ; connaître les raisons qui expliquent qu'une étudiante ou un étudiant ne s'inscrit pas en formation des maîtres à l'UQAT.	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage • Entretiens
	Identifier des pistes de solutions pour améliorer la pertinence, la qualité de la formation et son adéquation avec les besoins des milieux.	<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens
	Identifier des pistes de solutions pour améliorer l'organisation des stages, notamment le stage en emploi.	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage • Entretiens
Exigences pour entrer et rester dans la profession	Renseigner le phénomène du recrutement d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés.	<ul style="list-style-type: none"> • Données du MEES sur les tolérances d'engagement • Sondage • Entretiens
	Connaître les opportunités et les motivations du personnel non légalement qualifié à entreprendre une formation.	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage • Entretiens
Système de représentation des enseignants	Identifier des moyens facilitant les messages positifs sur la profession enseignante.	<ul style="list-style-type: none"> • Sondage • Entretiens

Charge de travail et autonomie des enseignants	Identifier les moyens pouvant permettre de libérer les enseignantes et les enseignants associés d'une partie de leur tâche pour l'accompagnement des stagiaires en emploi.	• Non traité actuellement
	Identifier des pistes de solutions pour pouvoir accorder des réductions de tâches aux enseignantes et aux enseignants qui en ont besoin.	• Non traité actuellement
Développement professionnel	Identifier des pistes de solutions pour améliorer la pertinence et la qualité du développement professionnel.	• Entretiens
Rémunération et avantages	Identifier des pistes de solutions pour rendre la rémunération attractive.	• Non traité actuellement

Ce rapport présente les principaux résultats du diagnostic, soit l'analyse et l'interprétation des données recueillies dans le cadre de l'enquête par sondage et dans les entretiens de recherche. Les analyses associées aux données du MESS sur les tolérances d'engagement, les projections de la demande d'enseignantes et d'enseignants, qui inclut l'analyse d'une partie des données administratives des commissions scolaires et celles de l'UQAT ont, quant à elles, été présentées dans le rapport préliminaire; comme elles n'ont pu faire l'objet d'une mise à jour, elles ne sont pas reproduites dans le rapport final.

1.3.2. Enquête par sondage

Les membres du GRAVE se sont mobilisés à toutes les étapes de la démarche ayant mené à la réalisation de ce sondage, en participant notamment à la construction, à la validation et à la diffusion du questionnaire en ligne, qui a été distribué d'octobre à décembre 2018 dans les deux régions administratives ciblées.

Nous avons choisi d'interroger les enseignantes et les enseignants en poste et celles et ceux ayant décroché de l'enseignement, des enseignantes et des enseignants non-légalement qualifiés, des directions d'établissements ainsi que des futures et futurs enseignants en formation. Les questions portaient sur leur formation initiale et continue, sur l'expérience d'insertion des enseignantes et des enseignants dans la profession ainsi que sur leur trajectoire professionnelle. Nous leur avons demandé ce qui les avait incités à choisir la profession et à y rester. Nous les avons également interrogés sur leur satisfaction à l'égard de leurs conditions de travail, des différentes facettes du travail enseignant, de la gestion de l'école et de leur milieu de travail, ainsi que sur leurs représentations des enjeux associés à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants et à la valorisation de la profession enseignante. Nous avons également interrogé des étudiantes et des étudiants du Cégep-AT et de l'UQAT quant à leur motivation à entreprendre des études dans un programme de formation initiale à l'enseignement, ainsi que sur leurs représentations de la profession enseignante.

Afin de cibler le plus grand nombre possible de répondantes et de répondants, le questionnaire a été envoyé à l'ensemble des enseignantes et des enseignants et des directions d'établissements en poste dans les commissions scolaires et à tous les étudiantes et les étudiants inscrits en formation des maîtres à l'UQAT. Les réseaux sociaux, ainsi que les infolettres institutionnelles ont permis de rejoindre les étudiantes et les étudiants du

Cégep-AT, et celles et ceux de l'UQAT cheminant dans les autres programmes que l'éducation. Finalement, le questionnaire a été transmis par le biais de différents médias et par les réseaux sociaux au grand public. Pour restreindre notre échantillon aux régions ciblées, la première question du sondage portait sur l'âge (plus de 18 ans) et le lieu de résidence des répondantes et des répondants; les personnes de moins de 18 ans et n'habitant pas les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec n'étaient pas retenues dans l'échantillon.

Tableau 2 : Répondantes et répondants à l'enquête par sondage

	N	%
Enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques ou directions d'établissements dans une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue	805	47,7
Étudiantes et étudiants du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue	50	3,0
Étudiantes et étudiants de l'UQAT dans un programme de bac en éducation préscolaire et en enseignement primaire, en enseignement secondaire, et en enseignement de l'anglais langue seconde	79	4,7
Étudiantes et étudiants de l'UQAT (dans un programme autre qu'un bac en enseignement)	92	5,5
Grand public (adultes de 18 ans et plus habitant sur le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue ou du Nord-du-Québec)	661	39,2
	1 687	100 %

Le tableau 3 présente la distribution des répondantes et des répondants au sondage. Au total, 1 687 personnes ont répondu au questionnaire, dont près de la moitié étaient des enseignantes et les enseignants, des conseillères et conseillers pédagogiques ou des directions d'établissements. Les caractéristiques socioprofessionnelles des répondantes et des répondants, ainsi que l'ensemble des résultats issus de l'enquête par sondage sont présentées dans les sections suivantes.

1.3.2.1. Personnel de l'éducation

Tableau 3 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — personnel de l'éducation

Genre			À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?		
	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Féminin	656	81,8	18-34 ans	246	37
Masculin	146	18,2	35-50 ans	419	52,2
Total :	802	100	51 ans et plus	137	17,1
			Total :	802	100
Dans quelle commission scolaire travaillez-vous actuellement?			Quel poste occupez-vous actuellement dans votre commission scolaire?		
	Fréquence	Pourcentage		Fréquence	Pourcentage
Commission scolaire de la Baie-James	58	7,2	Enseignante et enseignant temps plein	532	66,3
Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	234	29,2	Enseignante et enseignant temps partiel sous contrat	101	12,6

Commission scolaire de Rouyn-Noranda	174	21,7	Suppléante et suppléant occasionnel	13	1,6
Commission scolaire du Lac-Abitibi	121	15,1	Conseillère et conseiller pédagogique	33	4,1
Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	83	13	Direction d'établissement	66	8,2
Commission scolaire Harricana	132	16,5	Autre	57	7,1
Total :	802	100	Total :	802	100

802 répondantes et répondants à notre sondage en ligne font partie du personnel de l'éducation. Les enseignantes et les enseignants représentent le corps d'emploi le plus représenté avec 66,3 % des répondantes et des répondants qui sont des enseignantes et des enseignants temps plein, 12,6 % des enseignantes et des enseignants à temps partiel sous contrat et, enfin, 1,6 % des suppléantes et des suppléants (pour un total de 85 % des répondantes et des répondants).

En 2017-2018, dans l'ensemble des commissions scolaires de notre étude, un total de 1 440 enseignantes et enseignants temps plein étaient en poste ; notre échantillon inclut donc 37 % des enseignantes et des enseignants temps plein de la population visée, ce qui assure une bonne représentativité de nos résultats.

Tableau 4 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — postes occupés par les enseignantes et les enseignants

Quel poste occupez-vous?		
	Fréquence	Pourcentage
Enseignante et enseignant au préscolaire/primaire	407	57,0
Enseignante et enseignant au secondaire	207	29,0
Enseignante et enseignant en formation professionnelle	26	3,6
Enseignante et enseignant à l'éducation des adultes	40	5,6
Conseillère et conseiller pédagogique	34	4,8
Total :	714	100

Chez les enseignantes et les enseignants (temps plein, temps partiel sous contrat et conseillères et conseillers pédagogiques), 57 % des répondantes et des répondants sont des enseignantes et des enseignants au préscolaire/primaire et 29 %, au secondaire. Les secteurs de la formation professionnelle et de la formation des adultes sont aussi représentés (9,2 % de notre échantillon).

Tableau 5 : Années d'expérience dans la profession (enseignantes et enseignants non-légalement qualifiés)

Combien d'années d'expérience avez-vous dans la profession enseignante?		
	Fréquence	Pourcentage
Moins de 2 ans	12	1,7
2 à moins de 5 ans	62	8,7
5 à moins de 10 ans	129	18,1
10 à moins de 15 ans	148	27
15 à moins de 20 ans	139	19,5
20 ans et plus	224	31,4
Total :	714	100

Chez les enseignantes et les enseignants ayant répondu au sondage, 89,7 % avaient plus de 5 années d'expérience dans la profession enseignante et seulement 14 %, encore en insertion professionnelle, avaient moins de cinq années d'expérience. Nous croyons qu'il s'agit là d'une des limites de notre étude : nous n'avons pas rejoint un nombre représentatif d'enseignantes et d'enseignants nouvellement arrivés dans la profession, probablement parce que celles-ci et ceux-ci n'ont pas de poste régulier dans les commissions scolaires et que, malgré l'ensemble des moyens déployés pour diffuser le sondage, ils n'ont pu être rejoints efficacement.

1.3.2.2. Étudiantes et étudiants du Cégep-AT et de l'UQAT

59 étudiantes et étudiants des programmes de formation à l'enseignement de l'UQAT ont répondu au sondage, dont une majorité est inscrite au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Aucun étudiant du baccalauréat en enseignement au secondaire, concentrations mathématiques et arts plastiques, n'a répondu au sondage.

Si toutes les MRC sont représentées dans les réponses au sondage, sans surprise, Rouyn-Noranda et la Vallée-de-l'Or sont les plus représentés ; en effet, ces MRC sont celles où sont offerts les programmes en enseignement de l'UQAT et où résident une majorité d'étudiantes et d'étudiants pendant leurs études.

Tableau 6 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — Étudiantes et étudiants de l'UQAT dans les programmes de formation en enseignement

Dans quel programme étudiez-vous?		
	Fréquence	Pourcentage
BÉPEP	38	64,4
BEALS	9	15,3
BES — français	6	12
BES — univers social	6	12
Total :	59	100
En quelle année d'études êtes-vous?		
	Fréquence	Pourcentage
1re année	24	38,1
2e année	11	17,5
3e année	13	26
4e année	14	22,2
Plus de 4 ans	1	1,6
Total :	59	100
Dans quelle MRC résidez-vous ?		
	Fréquence	Pourcentage
MRC de Rouyn-Noranda	30	47,6
MRC de l'Abitibi	1	1,6
MRC de l'Abitibi-Ouest	8	12,7
MRC de la Vallée-de-l'Or	16	25,4
MRC du Témiscamingue	4	6,3
MRC de la Jamésie	3	4,8
MRC d'Antoine-Labelle	1	1,6
Total :	63	100

76 étudiantes et étudiants de l'UQAT cheminant dans d'autres programmes que ceux en formation à l'enseignement ont répondu au sondage, dont une majorité est inscrite dans des programmes en développement humain et social et en sciences de la gestion.

Tableau 7 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — Étudiantes et étudiants de l'UQAT (autres programmes)

Quel est votre domaine d'études?			
		Fréquence	Pourcentage
Création et nouveaux médias		1	1,3
Développement humain et social		23	33
Éducation (autre que bac en enseignement)		19	25,0
Études autochtones		1	1,3
Forêts		1	1,3
Génie		2	2,6
Gestion		16	21,1

Mines et eaux souterraines	4	5,3
Santé	9	11,8
Total :	76	100
Étudiez-vous...		
	Fréquence	Pourcentage
Au 1er cycle	50	65,8
Au 2e cycle	22	28,9
Au 3e cycle	4	5,3
Total :	76	100

Tableau 8 : Caractéristiques des répondantes et des répondants — Étudiantes et étudiants du Cégep-AT

À quel campus étudiez-vous?		
	Fréquence	Pourcentage
Campus de Val-d'Or	7	18,4
Campus de Rouyn-Noranda	29	76,3
Campus d'Amos	2	5,3
Total :	38	100
Quel est votre domaine d'études?		
	Fréquence	Pourcentage
Sciences de la nature	2	5,3
Sciences humaines	9	23,7
Arts, lettres et communication	1	2,6
Musique	1	2,6
Technologie d'analyses biomédicales	1	2,6
Soins infirmiers	2	5,3
Soins préhospitaliers d'urgence	1	2,6
Technologie du génie civil	1	2,6
Technologie de l'électronique industrielle	3	7,9
Techniques policières	1	2,6
Techniques d'intervention en délinquance	1	2,6
Techniques d'éducation spécialisée	7	18,4
Techniques de travail social	3	7,9
Techniques de comptabilité et de gestion	4	15
Techniques de l'information	1	2,6
Total :	38	100
Envisagez-vous de poursuivre des études universitaires à l'UQAT?		
	Fréquence	Pourcentage
Oui, j'envisage de faire des études universitaires à l'UQAT	20	52,6
Non, j'envisage de faire des études universitaires dans une autre université	10	26,3
Non, je n'envisage pas de faire des études universitaires	8	21,1
Total :	38	100

38 étudiantes et étudiants du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue ont répondu au sondage, dont une majorité envisage de faire des études universitaires à l'UQAT. Les deux

programmes les plus représentés dans l'échantillon sont le DEC en sciences humaines et la Technique d'éducation spécialisée.

1.3.2.3. *Grand public*

Tableau 9 : Caractéristiques des répondantes et des répondants du grand public

Êtes-vous parent d'un élève actuellement scolarisé dans une école de l'Abitibi-Témiscamingue ou du Nord-du-Québec?		
	Fréquence	Pourcentage
Oui	445	73,7
Non	159	26,3
Total :	604	100

604 personnes du grand public habitant le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue ou du Nord-du-Québec ont répondu au sondage, dont 73,7 % sont parents d'au moins un élève scolarisé dans la région.

1.3.3. **Entretiens avec différentes actrices et différents acteurs de l'éducation**

À la suite du sondage, nous souhaitons réaliser des entretiens pour approfondir les thèmes explorés auprès de certaines répondantes et de certains répondants ayant indiqué leur volonté de poursuivre dans le projet de recherche à la dernière question du sondage. Dans cette optique, nous avons réalisé un total de 61 entretiens auprès de différents types d'acteurs et d'actrices du système éducatif : cadres des commissions scolaires, représentantes et représentants syndicaux, membres du corps professoral et des professionnelles et professionnels de l'UQAT impliqués dans la formation à l'enseignement, conseillères et conseillers en orientation du Cégep-AT, directions d'établissements, enseignantes et enseignants, étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement et enseignantes et enseignants décrocheurs ayant choisi de quitter la profession. Le tableau suivant décrit plus précisément notre échantillon :

Tableau 10 : Caractéristiques des personnes interviewées

	Nombre de sujets	Caractéristiques de ce sous-groupe de l'échantillon
Cadres scolaires	12	Pour chacune des 6 commissions scolaires ⁴ : <ul style="list-style-type: none"> • Une direction des services éducatifs; • Une direction des ressources humaines.
Syndicat de l'enseignement	8	<ul style="list-style-type: none"> • Une direction de district pour chaque commission scolaire (n=6); • Un conseiller; • La présidente du syndicat.
Professeures et professeurs, agente de stage et coordonnateur au Module de l'UQAT	5	<ul style="list-style-type: none"> • Le directeur du département; • Le directeur du module; • Une professeure impliquée en formation pratique; • Une agente de stage; • Un coordonnateur aux affaires modulaires.
Conseillères et conseillers en orientation du Cégep-AT	2	Conseillers en orientation au Cégep-AT (homme)
Directions d'établissements	8	<ul style="list-style-type: none"> • CSSH : n=3, primaire et secondaire/homme; éducation des adultes/homme; primaire et secondaire/femme. • CSSDLA : n=2, primaire/femme; primaire/homme; • CSSRN : n=2, primaire/femme; secondaire/homme; • CSSOB : n=1, primaire/femme.
Enseignantes et enseignants	14	<ul style="list-style-type: none"> • CSSH : n=2, secondaire/homme; primaire/femme. • CSSLA : n=3, secondaire/homme; secondaire/femme; adultes/homme; • CSSRN : n=3, primaire/femme; secondaire/homme; • CSSOB : n=1, secondaire/homme. • CSSLT : n=2, secondaire/homme; secondaire/femme • CSSBJ : n=3, primaire/femme; primaire/femme; secondaire/homme.
Étudiantes et étudiants	7	<ul style="list-style-type: none"> • BÉPEP : n=4, homme/an 1; femme/an 2; femme/an 4; femme/an 4; • BES : n=3, homme/an 1; femme/ an 3; homme/ an 2.
Enseignantes et enseignants décrocheurs	5	<ul style="list-style-type: none"> • Homme : n=1 • Femmes : n=4

Une grande attention a été portée, dans la constitution de notre échantillon, à la représentativité de chaque commission scolaire. Pour les enseignantes et les enseignants et les directions d'établissements, nous avons également assuré, dans la mesure du possible, une diversité en termes d'ordre d'enseignement et de genre. En ce qui concerne les étudiantes et les étudiants, nous avons aussi assuré une représentativité équitable entre les

⁴ Baie-James, Harricana, de l'Or-et-des-Bois, Rouyn-Noranda, Lac-Témiscamingue et Lac-Abitibi.

programmes du Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) et du Baccalauréat en enseignement secondaire (BES).

Les entretiens ont été menés en présence ou, lorsque les distances et les conditions climatiques ne le permettaient pas, en visioconférence. Ils ont été réalisés entre novembre 2018 et avril 2019.

Un guide d'entretien a été adapté pour chaque type de répondante et de répondant, à partir d'une structure générale commune. La première partie du guide comportait des thèmes invitant le sujet à discuter de ses perceptions des enjeux liés à l'attraction et à la rétention des enseignantes et des enseignants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec. La deuxième partie ciblait plus spécifiquement les caractéristiques régionales influençant la pénurie, les actrices et les acteurs impliqués dans la recherche de solution et les types de solutions envisagées ou déjà mises en œuvre. Une quinzaine de thèmes étaient explorés avec les participantes et les participants dans le cadre des entretiens semi-dirigés.

L'analyse des résultats a été réalisée à partir d'une démarche d'analyse thématique avec le logiciel *NVivo*.

2. Résultats

Cette section présente les résultats issus de l'ensemble des collectes de données réalisées, soit les données tirées du sondage et celles des entretiens semi-dirigés. Lorsque pertinents, nous avons inclus des extraits des entretiens. Des codes permettent de référer aux sujets interviewés. Ces codes sont les suivants :

- CS : cadres scolaires (direction des ressources humaines et direction des services éducatifs);
- DIR : directions d'établissements;
- ENS : enseignantes et enseignants;
- ETU : étudiantes et étudiants de l'UQAT;
- Ex-ENS : Ex-enseignantes et enseignants (enseignantes et enseignants décrocheurs);
- UQAT : professeures et professeurs ou professionnelle et professionnel.

2.1. Pénurie d'enseignantes et d'enseignants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec : un état des lieux

2.1.1. Causes de la pénurie

Dans le cadre des entretiens réalisés, plusieurs sujets nous ont partagé leur perception des causes de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants vécue actuellement en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec. Le premier facteur explicatif est sans aucun doute le fait que le bassin d'étudiantes et d'étudiants est insuffisant pour répondre aux besoins de la région. Certaines et certains évoquent également les impacts des congés de diverses

natures, les changements de perceptions du travail chez les nouvelles générations d'enseignantes et d'enseignants.

2.1.1.1. Un bassin d'étudiantes et d'étudiants insuffisant

Le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui graduent dans les programmes de baccalauréat en enseignement à l'UQAT est insuffisant pour remplacer les départs à la retraite. Une diminution des inscriptions dans ces programmes à l'UQAT, conjuguée à une légère hausse du nombre d'élèves au primaire et au secondaire, est la cause principale du manque de personnel enseignant, selon l'opinion de presque toutes les personnes interrogées : « ...il n'y a pas si longtemps, on nous disait qu'il y avait une bonne banque [de candidates et de candidats formés] ...mais elle a fondu comme neige au soleil. » (DIR_08) Plusieurs font également référence au contexte généralisé de pénurie de la main-d'œuvre dans tous les domaines : « ...il y a une rivalité [dans les offres d'emplois sur le marché du travail] ...ils ont le loisir de magasiner...c'est au plus offrant. » (CS_10)

2.1.1.2. Les congés de différentes natures

Plusieurs personnes observent une augmentation des arrêts de travail, notamment pour des raisons médicales, ce qui crée évidemment un manque à gagner dans le personnel et augmente les besoins d'enseignantes et d'enseignants à temps partiel et de suppléantes et de suppléants : « Pour toutes sortes de raisons, ils se ramassent en congé maladie, parce que le métier est exigeant... » (CS_10) On souligne également qu'avec l'alourdissement de la tâche, plusieurs enseignantes et enseignants demandent du temps partiel : « ...souvent, on entendait des enseignants dire : moi, je veux travailler à 80 % parce qu'une tâche à 100 %, c'est beaucoup trop exigeant! » (DIR_06)

Parallèlement, les règles des congés de maternité (RQAP) contribuent à aggraver le manque de personnel enseignant. En effet, comme la majorité des enseignantes et des enseignants du préscolaire-primaire sont des femmes, l'effet est plus prononcé dans l'enseignement que dans d'autres métiers : « J'ai deux enseignantes qui viennent de partir en congé de maternité et je n'ai personne pour les remplacer. » (DIR_06); « À chaque fois qu'on a une belle grossesse, ce qui est une bonne nouvelle, mais on a des congés qui viennent avec... » (CS_06)

2.1.1.3. La génération des millénariaux

Plusieurs remarques concernant l'attitude de la nouvelle génération d'enseignantes et d'enseignants se retrouvent dans le discours des répondantes et des répondants. En général, on leur reproche de moins supporter la pression du métier et d'être portés avant tout sur leur bien-être personnel. Selon certaines personnes interrogées, cela pourrait expliquer que plusieurs contrats ne trouvent pas preneurs : « La génération des millénariaux refuse parfois des contrats et même des postes parce qu'ils veulent se garder du temps pour autre chose... » (CS_10); « ...la nouvelle génération se sent dépassée plus facilement... » (DIR_06); « ...on est partis du paradigme : je me définis par mon travail...à : je me définis par mes loisirs, ma famille... » (DIR_07)

2.1.1.4. D'autres causes probables

D'autres facteurs explicatifs ont aussi été abordés, mais de manière plus marginale. Quelques personnes ont mentionné que l'allongement du baccalauréat en enseignement, qui est passé de trois à quatre ans, a certainement découragé quelques candidates et candidats potentiels à entreprendre leurs études : « *Il y en a qui ne veulent pas s'engager dans le processus de quatre ans, peut-être dans le processus d'un an, à temps partiel...* » (DIR_05)

Par ailleurs, d'autres répondantes et répondants estiment que l'arrivée des maternelles 4 ans a accentué la pénurie. Finalement, quelques personnes ont souligné que l'économie régionale n'a jamais été aussi forte, sur une longue période, ce qui défavorise les secteurs moins lucratifs comme l'éducation au profit d'emplois plus rémunérateurs, dans le secteur minier par exemple.

2.1.2. Conséquences de la pénurie

Plusieurs personnes rencontrées nous ont fait part de leurs représentations et de leurs observations sur les conséquences de la pénurie de personnel enseignant sur les élèves, les enseignantes et les enseignants, les équipes-écoles, les cadres scolaires et les parents.

2.1.2.1. La qualité du service à l'élève et la surcharge pour l'équipe-école

De façon presque unanime, les personnes interrogées déplorent que le plus grand effet de la pénurie de personnel enseignant soit le recours aux enseignantes et aux enseignants nonlégalement qualifiés. Selon leur perspective, le travail d'enseignant requiert une solide formation : « *Les enseignants non légalement qualifiés, ... ils font leur maximum ... mais jamais ils sont capables d'aller aussi loin qu'un enseignant qui a un brevet...* » (CS_04)

Recourir à du personnel non légalement qualifié a comme conséquence de priver les élèves des apprentissages essentiels à leur réussite : « *...après le contrat d'un enseignant non légalement qualifié, il a fallu déconstruire les notions qui avaient été mal apprises pour pouvoir repartir comme il le faut.* » (ENS_03) De plus, la présence des enseignantes et des enseignants non légalement qualifiés implique de l'accompagnement par les directions et les collègues expérimentés. Ce soutien représente une surcharge pour toute l'équipe : « *Tous ces non légalement qualifiés, ça demande un gros GROS accompagnement, même pour ceux qui ont des petits contrats...donc, beaucoup de temps.* » (CS_07)

2.1.2.2. L'impossibilité d'alléger sa tâche

Plusieurs enseignantes et enseignants avaient recours à différents types de congés ou à des réductions de tâche pour leur permettre de prendre un peu de répit. Avec la pénurie de ressources, il est très difficile pour les directions des ressources humaines d'accorder de tels congés : « ...il devient impossible d'accorder des diminutions de tâches qui soulagent les enseignants, car (on n'a) personne pour les remplacer. » (CS_01) Ainsi, les commissions scolaires de la région n'accordent plus de réduction de tâche pour la conciliation travail-famille, ni de retraite progressive. Il s'ensuit une augmentation de l'épuisement professionnel et des arrêts de travail : « ...il y a plein de congés qu'on ne donne pas, et ça, ça a un effet pervers... » (CS_04) Un enseignant souligne : « J'ai vu des collègues partir en maladie, justement parce qu'ils n'ont pas eu de réduction de tâche qui les aurait aidés à sortir de la maladie... » (ENS_13)

2.1.2.3. Moins de formation

Un autre impact nommé par les répondantes et les répondants est que le manque de suppléantes et de suppléants oblige les enseignantes et les enseignants à éviter de s'absenter pour participer à du perfectionnement : « Disons qu'on veut faire une formation, on ne peut pas libérer vingt-cinq personnes en même temps...car on ne trouvera pas vingt-cinq suppléants. » (SEUAT_01) La pénurie a donc un impact sur l'accès au développement professionnel des enseignantes et des enseignants en poste.

2.1.2.4. La gestion des absences

Le manque de suppléantes et de suppléants oblige parfois les directions d'établissements à demander aux enseignantes et aux enseignants, sur une base volontaire, d'utiliser leurs périodes de temps personnel pour aller remplacer dans la classe d'un collègue absent. En parallèle, plusieurs enseignantes et enseignants nous ont souligné qu'ils évitaient le plus de s'absenter, même en cas de maladie, pour éviter que leurs élèves ne « perdent » une journée.

2.1.2.5. Une pression sur les étudiantes et les étudiants ainsi que sur les stagiaires

Le manque de personnel légalement qualifié oblige les commissions scolaires à recourir aux futures et futurs enseignants afin d'avoir des ressources le plus proche possible des exigences du ministère de l'Éducation. Plusieurs étudiantes et étudiants ont été sollicités pour faire de la suppléance ou encore pour prendre un contrat rémunéré en remplacement de leur stage 4 (prise en charge de quatre mois) : « Il y a une augmentation significative des stages en emploi...on a des étudiants qui sont sollicités pour faire de la suppléance dès la première année (du baccalauréat), donc il y a un absentéisme dans les cours à l'université. » (UQAT_03) Plusieurs répondantes et répondants déplorent que ces étudiantes et ces étudiants soient privés de leur pleine formation. À l'UQAT, des professeures et professeurs soulignent qu'elles et qu'ils observent une augmentation de l'absentéisme des étudiantes et des étudiants en classe, ainsi que des changements plus

nombreux de milieux de stage : « 50 % de nos stagiaires ont changé de milieu parce qu'ils ont obtenu un stage en emploi... » (UQAT_05). Ces changements peuvent avoir, à leur tour, des impacts sur l'engagement des enseignantes et des enseignants dans la formation des futures et futurs enseignants : « Cela a un effet pervers parce qu'on va chercher des stagiaires déjà dans des classes pour des stages-emploi ...les enseignants qui ont des stagiaires 4, qui se font enlever le tapis en-dessous des pieds, ils nous disent : on n'en veut plus! » (DIR_07)

2.1.3. Principaux constats

- Il y a moins de candidates et de candidats dans le bassin potentiel des programmes en enseignement parce le nombre d'étudiantes et d'étudiants provenant des différents campus du cégep-AT a beaucoup diminué.
- L'enseignement attire moins la présente génération d'étudiantes et d'étudiants; la perception des difficultés associées au travail enseignant ne correspond pas à leur idéal d'équilibre *vie personnelle/travail*.
- L'absentéisme lié aux congés de maternité d'un an (RQAP) et aux arrêts de travail (maladie) aggrave la pénurie de personnel enseignant.
- Il existe dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec une offre importante d'emplois plus rémunérateurs et qui exigent moins d'années d'études.
- La pénurie d'enseignantes et d'enseignants oblige les commissions scolaires à recourir à du personnel non légalement qualifié. Cette situation se répercute sur la qualité de l'enseignement donné aux élèves et représente une charge de travail supplémentaire pour les enseignantes et les enseignants expérimentés.
- La pénurie limite la possibilité pour les enseignantes et les enseignants d'obtenir des congés ou des réductions de tâche.
- La formation continue est compromise en raison de l'impossibilité de faire remplacer le personnel enseignant en poste.
- Les étudiantes et les étudiants en enseignement sont fortement sollicités lors de leurs heures de cours pour faire du remplacement, ce qui augmente l'absentéisme dans les cours.
- La formation requise en stage 4 longue durée est souvent compromise étant donné l'offre, par les écoles, aux finissantes et aux finissants des baccalauréats en enseignement de contrats rémunérés.

2.2. Le choix de la profession : choisir de se former et de devenir enseignante et enseignant

2.2.1. Évolution des inscriptions

*« ...depuis 2008, on voit des cohortes d'une trentaine d'étudiants...en première année, du côté de Rouyn-Noranda et du côté de Mont-Laurier et de Val-d'Or, on parle d'une quinzaine d'étudiants...on a vu quelques petites baisses parfois...c'était problématique! »
(UQAT_03)*

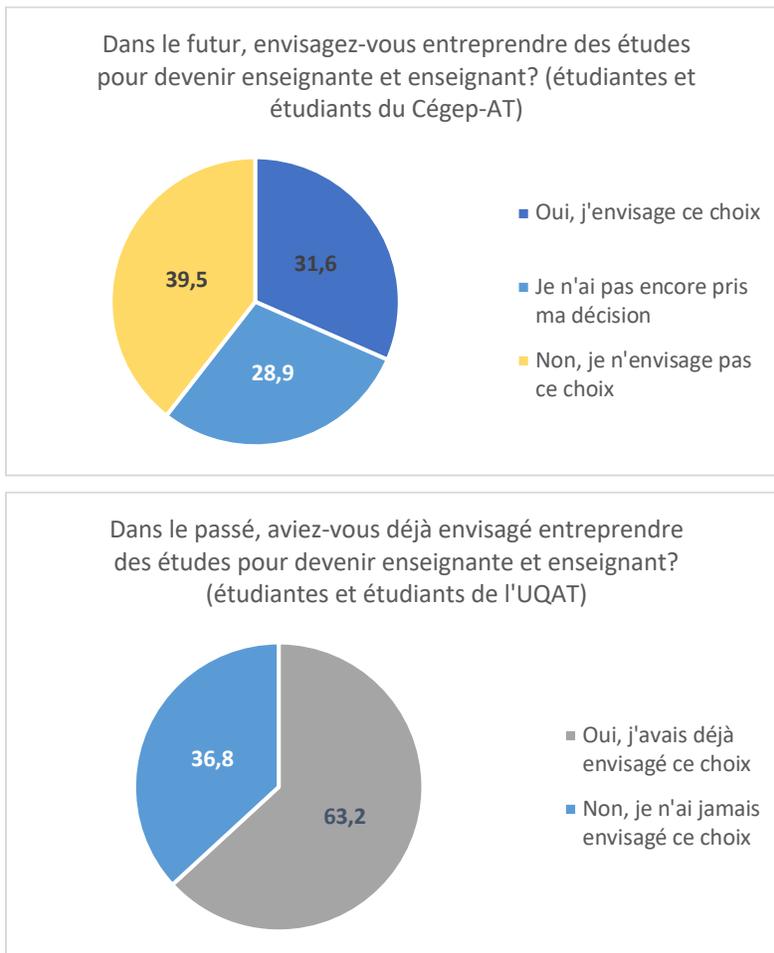
Selon des membres du corps professoral, la faible attraction pour la profession enseignante explique le faible nombre d'inscriptions dans les programmes en enseignement : *« ...on a connu une certaine baisse...comme partout ailleurs dans les cinq dernières années. Pour l'instant...nos cohortes sont quand même bien en santé...je n'irais pas jusqu'à dire qu'on a des problèmes d'attraction... je dirais que c'est la profession qui a des problèmes d'attraction... » (UQAT_05)*

Malgré tout, l'UQAT réussit à attirer un nombre suffisant d'étudiantes et d'étudiants pour démarrer les cohortes au BÉPEP, et ce, malgré les fluctuations attribuables à une baisse démographique qui a impacté l'ensemble des programmes de l'institution. Par ailleurs, les programmes en enseignement au secondaire sont ceux qui ont connu la plus grosse baisse d'inscriptions en raison du changement des concentrations bidisciplinaires : *« Depuis que le Ministère a pris l'orientation au début des années 2000 de créer des baccalauréats monodisciplinaires, où on a des disciplines spécialisées, cela a fait éclater notre effectif étudiant en différents profils... » (UQAT_02)*

2.2.2. Potentiel attractif

Afin de mieux comprendre le potentiel attractif de la profession enseignante, nous avons souhaité, par le biais du sondage, avoir une meilleure idée de la proportion d'étudiantes et d'étudiants du Cégep-AT et de l'UQAT qui ont envisagé entreprendre des études en enseignement. Nous les avons également questionnés sur ce qui pourrait les convaincre ou aurait pu les convaincre d'entreprendre ces études.

Figure 1 : Potentiel attractif de la formation des enseignantes et des enseignants



Selon nos données, 31,6 % des répondantes et des répondants parmi les étudiantes et les étudiants au Cégep-AT envisagent d'entreprendre des études pour devenir enseignantes et enseignants et 28,9 % n'ont pas encore pris leur décision. Il y a donc, au Cégep, un bassin potentiel de candidates et de candidats à la formation en enseignement. Chez les étudiantes et les étudiants de l'UQAT, 63,2 % des répondantes et des répondants nous ont signifié avoir déjà envisagé entreprendre de telles études en enseignement. Toutefois, ils ne l'ont pas fait.

Tableau 11 : Facteurs d'influence sur la motivation à entreprendre des études en enseignement (étudiantes et étudiants du Cégep-AT et de l'UQAT)

Dans quelle mesure les éléments suivants auraient-ils pu vous convaincre d'entreprendre des études en enseignement? (éléments identifiés avec beaucoup d'impact par les répondantes et les répondants)		
	Étudiantes et étudiants du CÉGEP-AT (%)	Étudiantes et étudiants de l'UQAT-Autres domaines (%)
Des conditions d'entrée plus flexibles en formation à l'enseignement	31,6	28,9
L'accès à une formation accélérée en pédagogie pour les détentrices et les détenteurs d'une formation disciplinaire pertinente	50	53,9
Une formation continue obligatoire après la formation initiale	23,7	26,3
Des stages rémunérés en enseignement	84,2	67,1
Des bourses substantielles pour les étudiantes et les étudiants en enseignement	71,1	51,3
Une promesse d'embauche à la fin de la formation	86,8	67,1
Un accès plus facile à des postes permanents	89,5	78,9
De meilleures perspectives d'avancement professionnel	81,6	67,1
De meilleures conditions de travail	78,9	69,7
Un meilleur salaire	81,6	68,0
Une meilleure image de la profession enseignante	52,6	47,4
La création d'un ordre professionnel	51,4	32,9

Certains leviers peuvent être identifiés en raison de leur potentiel pour convaincre des étudiantes et des étudiants d'entreprendre des études en enseignement. Les étudiantes et les étudiants du Cégep-AT ont indiqué que des stages rémunérés, une promesse d'embauche à la fin de la formation, un accès plus facile à des postes permanents, de meilleures perspectives d'avancement professionnel et un meilleur salaire pouvaient potentiellement avoir beaucoup d'impact sur la décision d'entreprendre des études en enseignement. Chez les étudiantes et les étudiants de l'UQAT qui n'ont pas choisi l'enseignement, les mêmes éléments ont été mentionnés, mais dans des proportions moindres.

2.2.2.1. Le point de vue des conseillers en orientation

Pour compléter l'analyse du potentiel d'attractivité des programmes en enseignement, deux conseillers en orientation du Cégep-AT ont partagé leur point de vue. Plus spécifiquement, nous leur avons posé cette question : *Que souhaitent savoir les étudiantes et les étudiants lorsqu'elles et ils s'intéressent aux programmes de formation à l'enseignement?*

De façon générale, les étudiantes et les étudiants du cégep-AT qui viennent consulter les conseillers en orientation à propos des programmes en enseignement ne demandent pas d'information sur la nature même du travail enseignant. Ils ont déjà une idée claire de la carrière et savent que les principaux attributs, outre les préalables académiques, sont l'intérêt pour les jeunes et les habiletés de communication. Les candidates et les candidats potentiels ont d'ailleurs souvent le même profil que celles et ceux qui se dirigent en communication.

Les étudiantes et les étudiants intéressés par l'enseignement, en général, veulent connaître les différences spécifiques entre l'ordre du préscolaire/primaire et celui du secondaire en lien avec leur personnalité et leurs intérêts. Les conseillers font ressortir que le secondaire correspond davantage aux individus qui sont passionnés par un domaine d'études et qui souhaitent partager leurs connaissances dans une relation pédagogique riche, tandis que le travail avec les plus jeunes (préscolaire/primaire) appelle une plus grande versatilité et exige d'être à la fois intéressé par toutes les matières scolaires et l'encadrement d'enfants en développement.

Les candidates et les candidats qui savent dès le départ qu'ils veulent enseigner au secondaire ont déjà une idée précise de la concentration choisie, particulièrement en mathématiques et en anglais langue seconde. Celles et ceux qui se dirigent vers les concentrations de l'univers social ou du français hésitent davantage sur la possibilité de s'engager dans un baccalauréat disciplinaire dans l'idée d'enseigner éventuellement au cégep, car ils ont, la plupart du temps, des résultats scolaires plus élevés que la moyenne et un intérêt marqué pour un domaine. Les conseillers expliquent alors aux intéressées et intéressés que le français enseigné au cégep concerne davantage la littérature, qui est une branche connexe mais différente des contenus enseignés au secondaire. Cette information les aide souvent à trancher leur décision.

Les étudiantes et les étudiants viennent valider certaines craintes à l'égard de la gestion de la classe; plusieurs ont le profil relationnel que requiert la profession enseignante, mais ont des doutes quant à leur capacité à gérer les comportements d'élèves perturbateurs. Elles et ils s'informent aussi sur la réelle lourdeur de la tâche; elles et ils ont des échos de leurs proches qui vont dans ce sens et s'interrogent sur le caractère objectif de cette affirmation.

Une autre préoccupation fréquemment nommée par les étudiantes et les étudiants concerne la volonté de travailler à proximité de leur résidence. Les conseillers en orientation expliquent qu'il existe une tendance chez les étudiantes et les étudiants de la région à choisir un programme qui leur permet de rester dans leur ville. Elles et ils viennent alors s'informer de la possibilité de choisir leur stage et leur lieu de travail. Évidemment, elles et ils apprennent qu'une et un enseignant choisissent en fonction de leur ancienneté et la disponibilité des postes et des contrats. Cette condition en contrarie plusieurs.

Pour les candidates et les candidats intéressés par l'enseignement secondaire, la question la plus soulevée concerne la probabilité de se retrouver avec une tâche dans un autre domaine que celui de leur spécialisation. Cette éventualité les préoccupe.

Par ailleurs, concernant les conditions salariales, les étudiantes et les étudiants du Cégep-AT ont une connaissance très limitée de la notion d'avantages sociaux. Ils ont tendance à regarder la rémunération seule, sans prendre en considération la couverture d'assurance, les congés et le régime de retraite. De ce fait, elles et ils considèrent que certains emplois comme serveur ou livreur rapportent beaucoup plus sans pour autant exiger de diplôme.

2.2.3. Représentations de la profession enseignante

L'image de la profession enseignante est déterminante dans la compréhension de l'attraction envers la profession. Nous avons donc souhaité étudier la perception du métier d'enseignant chez nos répondantes et répondants en fonction de quatre dimensions : les conditions salariales, l'exigence de la tâche, le niveau de connaissances requis, l'image de la profession et l'état moral des enseignants. Nous nous sommes inspirés d'autres recherches existantes (D'Ascoli et Berger, 2013 ; Watt et Richardson, 2007), lesquelles se sont aussi intéressées au choix du métier d'enseignant, et ont proposé et adapté en français le modèle théorique *Factors Influencing Teaching Choice* (modèle *FIT-Choice*)⁵. Ce modèle considère deux dimensions pour comprendre les déterminants du choix de carrière des enseignantes et des enseignants : les facteurs de motivation amenant au choix de l'enseignement et les perceptions liées à ce métier (que nous nommons ici « représentations de la profession »). Nous avons choisi d'utiliser l'adaptation française du questionnaire proposée par D'Ascoli et Berger (2013), mais avons décidé d'aller plus loin en proposant d'utiliser le questionnaire auprès de celles et de ceux qui n'ont pas choisi la profession enseignante (étudiantes et étudiants de l'UQAT, du Cégep-AT, et le grand public).

2.2.3.1. Image de la profession

Dans l'analyse des résultats du sondage, nous avons choisi de regarder séparément l'image de la profession chez les futures et futurs enseignants en formation à l'UQAT et chez les étudiantes et les étudiants du cégep et chez le grand public. Le tableau suivant présente les représentations des futures et futurs enseignants.

Tableau 12 : Image de la profession — futures et futurs enseignants en formation à l'UQAT

Niveau d'accord avec les énoncés suivants :				
	Pas du tout en accord	Peu en accord	Assez en accord	Totalement en accord
Pensez-vous que l'enseignement requiert une expertise de haut niveau?	3,2	0	22,2	74,6
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants doivent faire preuve d'un haut niveau de connaissances spécifiques?	1,6	3,2	28,6	66,7
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants soient soumis à une lourde charge de travail?	0	1,6	4,8	93,7
Pensez-vous que l'enseignement soit exigeant sur le plan émotionnel?	0	0	7,9	92,1
Pensez-vous que l'enseignement soit difficile?	0	1,6	22,2	76,2
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants soient perçus comme des spécialistes?	22,2	22,2	22,2	33,3
Pensez-vous que l'enseignement soit perçu comme un métier ayant un haut statut?	38,1	28,6	27,0	6,3
Pensez-vous que la carrière d'enseignante et d'enseignant soit respectée en tant que telle?	27,0	44,4	17,5	11,1

⁵ Le modèle *FIT-Choice* a été développé par des chercheurs australiens (Watt et Richardson, 2007) pour étudier les déterminants du choix de carrière des enseignantes et des enseignants.

Pensez-vous que le moral des enseignantes et des enseignants soit élevé?	15,9	46,0	34,9	3,2
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants se sentent valorisés au sein de la société?	41,3	38,1	19,0	1,6
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants estiment que leur métier bénéficie d'un haut statut social?	32	34,9	23,8	11,1
Pensez-vous que l'enseignement soit un métier bien rémunéré?	31,7	33,3	32	4,8
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants reçoivent un bon salaire?	31,7	34,9	27,0	6,3

Plusieurs éléments intéressants ressortent de ces résultats du sondage, et notamment :

- **Niveau de connaissances requis** : Plus de 90 % des futures et futurs enseignants en formation sont assez ou totalement d'accord avec le fait que l'enseignement requiert une expertise de haut niveau et que les enseignantes et les enseignants doivent faire preuve d'un haut niveau de connaissances spécifiques.
- **Exigence de la tâche** : Chez les futures et futurs enseignants en formation, certains éléments se démarquent, notamment le fait que plus de 90 % d'entre elles et eux croient que l'enseignement est soumis à une lourde charge de travail et qu'il s'agisse d'un travail exigeant sur le plan émotionnel. 98 % d'entre elles et eux sont assez ou totalement en accord pour dire que l'enseignement est difficile.
- **Statut social et moral des enseignantes et des enseignants** : Les futures et futurs enseignants sont toutefois partagés, à savoir si les enseignantes et les enseignants sont perçus comme des spécialistes (44,4 % sont assez ou totalement en désaccord par rapport à 55,5 % qui sont assez ou totalement en accord). Par ailleurs, plusieurs aspects du statut des enseignantes et des enseignants sont perçus plus négativement chez les futures et futurs enseignants, dont le statut social de la profession, le moral des enseignantes et des enseignants, le respect accordé à la profession, le sentiment des enseignantes et des enseignants d'être valorisés par la société et d'occuper un métier avec un statut social élevé.
- **Salaire** : 65 % des futures et futurs enseignants ne croient pas que l'enseignement soit un métier bien rémunéré ; 66,6 % d'entre elles et eux ne croient pas que les enseignantes et les enseignants reçoivent un bon salaire.

Dans le tableau suivant, nous nous intéressons plutôt aux représentations de celles et de ceux qui ne travaillent pas (encore) en éducation.

Tableau 13 : Image de la profession — étudiantes et étudiants du Cégep-AT et de l'UQAT, et grand public

Niveau d'accord avec les énoncés suivants :				
	Pas du tout en accord	Peu en accord	Assez en accord	Totalement en accord
Pensez-vous que l'enseignement requiert une expertise de haut niveau?	2,0	5,5	36,5	56,0
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants doivent faire preuve d'un haut niveau de connaissances spécifiques?	1,8	5,5	37,4	55,2
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants soient soumis à une lourde charge de travail?	1,9	6,8	35	68
Pensez-vous que l'enseignement soit exigeant sur le plan émotionnel?	1,2	4,5	33,3	61,5
Pensez-vous que l'enseignement soit difficile?	1,7	6,1	34,3	57,8
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants soient perçus comme des spécialistes?	7,9	29,3	33,9	29,0
Pensez-vous que l'enseignement soit perçu comme un métier ayant un haut statut?	12,9	34,5	32,9	19,7
Pensez-vous que la carrière d'enseignante et d'enseignant soit respectée en tant que telle?	12,9	34,4	36,7	16,1
Pensez-vous que le moral des enseignantes et des enseignants soit élevé?	16,3	42,2	34,3	7,1
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants se sentent valorisés au sein de la société?	17,5	42,5	33,0	7,0
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants estiment que leur métier bénéficie d'un haut statut social?	15,9	43,3	32,6	8,2
Pensez-vous que l'enseignement soit un métier bien rémunéré?	18,8	34,8	34,0	12,5
Pensez-vous que les enseignantes et les enseignants reçoivent un bon salaire?	17,7	36,8	32,4	13,2

Plusieurs constats peuvent être faits en lien avec les thématiques précédentes :

- **Niveau de connaissances requis** : Comme pour les futures et futurs enseignants, 90 % des répondantes et des répondants n'ayant pas choisi la profession enseignante sont assez ou totalement d'accord avec le fait que l'enseignement requiert une expertise de haut niveau et que les enseignantes et les enseignants doivent faire preuve d'un haut niveau de connaissances spécifiques.
- **Exigence de la tâche** : Chez les répondantes et les répondants n'ayant pas choisi la profession enseignante, certains éléments se démarquent, notamment le fait que plus de 90 % d'entre elles et eux croient que l'enseignement est soumis à une lourde charge de travail et qu'il s'agisse d'un travail exigeant sur le plan émotionnel. 98 % d'entre elles et eux sont assez ou totalement en accord pour dire que l'enseignement est difficile. Ces résultats sont les mêmes que pour les futures et futurs enseignants en formation.
- **Statut social et moral des enseignantes et des enseignants** : Les répondantes et les répondants n'ayant pas choisi la profession enseignante sont toutefois partagés, à savoir si l'enseignement est perçu comme un métier ayant un haut statut (47,4 % assez ou totalement en désaccord par rapport à 52,6 % qui sont assez ou totalement en accord), ou encore que la carrière d'enseignante et d'enseignant soit respectée (47,3 % assez ou totalement en désaccord par rapport à 52,8 % mentionnant être assez ou totalement en accord). Par ailleurs, plusieurs aspects du statut des enseignantes et enseignants sont

perçus plus négativement chez les répondantes et les répondants n'ayant pas choisi la profession, dont le statut social de la profession, le respect accordé à la profession, le sentiment des enseignantes et des enseignants d'être valorisés par la société et d'occuper un métier ayant un statut social élevé.

- **Salaire** : Les répondantes et les répondants sont résolument partagés sur les questions relatives à la rémunération et au salaire des enseignantes et des enseignants.

Nos résultats montrent qu'il ne semble pas y avoir de différence significative quant à la perception de la profession enseignante chez celles et ceux qui ont choisi l'enseignement par rapport à celles et ceux qui ne l'ont pas choisi. Des tests statistiques plus poussés pourraient permettre de valider cette hypothèse.

2.2.3.2. Perception des capacités à enseigner

Pour mieux comprendre les déterminants du choix de la profession, nous avons questionné les futures et futurs enseignants sur les raisons qui les ont motivés à décider de devenir enseignantes et enseignants en fonction de quatre dimensions : leur perception de leurs capacités à enseigner, les valeurs (dont la valeur intrinsèque de la carrière, l'utilité sociale et l'utilité personnelle), l'opportunité et l'influence de la socialisation.

Tableau 14 : Perception des capacités à enseigner (futures et futurs enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
Je dispose des aptitudes caractérisant une bonne enseignante et un bon enseignant.	0	6,3	34,9	58,7
J'ai de bonnes compétences pour enseigner.	0	6,3	32	63,5
Le métier d'enseignante et d'enseignant est en adéquation avec mes capacités.	3,2	3,2	31,7	61,9

Plus de 90 % des futures et futurs enseignants en formation indiquent que leur choix a été motivé par le fait qu'elles et ils croient disposer des aptitudes caractérisant une bonne enseignante et un bon enseignant et de bonnes compétences pour enseigner, considérant que le métier d'enseignante et d'enseignant est en adéquation avec leurs capacités.

Chez les étudiantes et les étudiants qui ont choisi un autre programme universitaire, 75 % d'entre elles et eux sont assez ou totalement en accord avec les énoncés suivants : « Le métier d'enseignante et d'enseignant est en adéquation avec mes capacités » et « Je crois que j'aurais les compétences pour enseigner ». Chez les étudiantes et les étudiants du Cégep-AT, ces proportions sont respectivement de 63,1 % et de 76,3 %.

La perception de la capacité à enseigner semble donc importante dans l'explication du choix de la profession des futures et futurs enseignants. De plus, environ 75 % des étudiantes et des étudiants qui ne font pas des études en enseignement croient avoir les compétences pour pouvoir enseigner, ce qui fait que cette dimension est importante pour orienter les efforts visant à améliorer l'attraction de la profession.

2.2.3.3. *Opportunité*

Tableau 15 : Choix par opportunité (futures et futurs enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
Certaines circonstances favorables m'ont amenée et amené à l'enseignement.	11,1	7,9	32	58
J'ai simplement eu l'occasion d'enseigner.	32	14,3	32	25,4
J'ai fait ce choix à défaut d'un autre ou à défaut de mieux.	74,6	6,3	11,1	7,9

Les circonstances favorables ayant amené les gens vers l'enseignement semblent avoir une certaine importance dans le choix de la profession des futures et futurs enseignants (81 % soulignent en effet que cette dimension a été assez ou totalement importante dans leur choix). Au contraire, peu d'entre elles et eux semblent avoir fait le choix de l'enseignement à défaut d'un autre.

Nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants des autres programmes de l'UQAT et du Cégep-AT s'ils étaient en accord avec l'énoncé suivant : « Certaines circonstances défavorables m'ont amenée et amené à choisir un autre métier que l'enseignement. » Chez les étudiantes et les étudiants du Cégep-AT, plus de 30 % sont assez ou totalement en accord avec ce dernier énoncé; chez celles et ceux de l'UQAT, cette proportion est de 48,7 %.

Il semble que les circonstances favorables ou défavorables soient une dimension assez importante pour déterminer le choix de la profession enseignante, mais également la décision de ne pas la choisir.

2.2.3.4. *Valeurs*

Nous avons interrogé les futures et futurs enseignants sur les valeurs intrinsèques qui les ont motivés à choisir l'enseignement.

Tableau 16 : Valeurs intrinsèques de la profession (futures et futurs enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
Le métier d'enseignante ou d'enseignant m'intéresse.	0	0	9,5	95
J'ai toujours voulu être enseignante ou enseignant.	9,5	14,3	25,4	58
J'aime enseigner.	0	0	15,9	84,1
Enseigner m'enthousiasme.	0	1,6	17,5	81,0

Tous les futures et futurs enseignants considèrent le fait que le métier d'enseignante et d'enseignant les intéresse, qu'elles et qu'ils aiment enseigner et sont enthousiastes face à ce métier. Ces dimensions sont jugées assez ou totalement importantes dans leur décision de devenir enseignante et enseignant. Toutefois, le fait d'avoir toujours voulu être enseignante et enseignant semble être la valeur qui a un peu moins d'importance que les autres dans leur décision.

Nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants des autres programmes de l'UQAT et du Cégep-AT s'ils avaient déjà voulu devenir enseignantes et enseignants, d'une part, et s'ils avaient pensé à s'inscrire dans un programme en enseignement, quel qu'il soit, d'autre part. Chez les étudiantes et les étudiants de l'UQAT, 76,3 % ont déjà songé à devenir enseignantes et enseignants (assez ou totalement en accord) et 56,6 % ont pensé à s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement (assez ou totalement en accord) en comparaison avec 68,4 % des étudiantes et des étudiants du Cégep-AT qui ont songé à devenir enseignantes et enseignants (assez ou totalement en accord) et 50 % qui ont pensé à s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement (assez ou totalement en accord).

L'intérêt pour le métier d'enseignante et d'enseignant est donc une valeur intrinsèque par rapport à la profession, très importante dans le choix d'enseigner, et cette valeur est partagée par un nombre important d'étudiantes et d'étudiants du cégep et de l'université.

2.2.3.5. *Utilité personnelle*

L'utilité personnelle réfère à des motivations extrinsèques par rapport à la profession. Elle est liée à la sécurité d'emploi, au temps pour la famille et à la facilité perçue de l'emploi.

Tableau 17 : Utilité personnelle — sécurité d'emploi (futures et futurs enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
L'enseignement me permet de suivre une carrière stable.	11,1	14,3	28,6	46,0
L'enseignement m'assure un salaire fixe.	19,0	26	31,7	28,6
L'enseignement est un métier sûr.	15,9	22,2	44,4	17,5

La stabilité de la carrière est la dimension à laquelle les étudiantes et les étudiants en formation accordent une certaine importance (74%). Au contraire, le salaire fixe est la dimension la moins importante.

Tableau 18 : Utilité personnelle — temps pour la famille et facilité d’emploi (futures et futurs enseignants)

J’ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
Enseigner à temps partiel me permet d’avoir plus de temps pour ma famille.	27,0	25,4	26	27,0
Les heures d’enseignement sont en adéquation avec les responsabilités familiales.	17,5	9,5	23,8	49,2
Les vacances scolaires permettent de remplir les obligations familiales.	19,0	11,1	27,0	42,9
En tant qu’enseignante et enseignant, j’ai de longues vacances.	33,3	26	34,9	11,1
En tant qu’enseignante et enseignant, mes journées de travail seront courtes.	58,7	26	26	0

Le fait que les heures d’enseignement soient en adéquation avec les responsabilités familiales et que les vacances scolaires permettent de remplir les obligations familiales sont des dimensions auxquelles les étudiantes et les étudiants en formation accordent une certaine importance. Au contraire, les longues vacances et la durée des journées sont les dimensions de moindre importance.

2.2.3.6. *Utilité sociale*

L’utilité sociale, quant à elle, fait référence aux motivations liées à ce que l’individu, par le biais de son emploi d’enseignante et d’enseignant, souhaite apporter comme contribution à la société.

Tableau 19 : Utilité sociale — améliorer l’équité sociale (futures et futurs enseignants)

J’ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
L’enseignement me permet d’élever les ambitions des jeunes défavorisés.	0	7,9	32	61,9
L’enseignement me permet d’œuvrer pour les personnes défavorisées.	1,6	9,5	32	58,7

Tableau 20 : Utilité sociale — réaliser une contribution sociale (futures et futurs enseignants)

J’ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...

	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
L'enseignement me permet d'élever les ambitions des jeunes défavorisés.	0	7,9	32	61,9
L'enseignement me permet d'œuvrer pour les personnes défavorisées.	1,6	9,5	32	58,7
L'enseignement me permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes.	0	1,6	4,8	93,7
L'enseignement me permet d'exercer une certaine influence sur les générations futures.	0	3,2	9,5	87,3
L'enseignement me permet de rendre un service à la société.	0	3,2	17,5	79,4
Les enseignantes et les enseignants fournissent une contribution essentielle à la société.	0	1,6	4,8	93,7
Le fait d'enseigner me permet de rendre quelque chose à la société.	1,6	4,8	15,9	77,8

L'idée d'améliorer l'équité sociale et de réaliser une contribution sociale sont des dimensions importantes dans le choix de la profession enseignante. Les valeurs les plus significatives sont celles liées au fait que les enseignantes et les enseignants fournissent une contribution essentielle à la société et que l'enseignement permet de transmettre certaines valeurs aux jeunes et d'exercer une certaine influence sur les générations futures.

Tableau 21 : Utilité sociale — travailler avec des enfants et des adolescents (futurs et futures enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
Je souhaite travailler avec des jeunes.	0	6,3	15,9	77,8
Je souhaite exercer un métier axé sur les jeunes.	0	9,5	15,9	74,6
J'aime travailler avec les jeunes.	0	1,6	9,5	88,9
J'ai envie d'aider les jeunes à apprendre.	0	0	4,8	95,2

L'envie d'aider les jeunes à apprendre est une dimension très importante dans le choix de devenir enseignant, tout comme le fait d'aimer travailler avec les jeunes.

Nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants des autres programmes de l'UQAT et du Cégep-AT si elles et ils aiment ou aimeraient travailler avec les jeunes. Chez les étudiantes et les étudiants de l'UQAT, 63,1 % sont assez ou totalement en accord pour affirmer qu'elles et qu'ils aiment travailler avec des jeunes en comparaison avec 50 % des étudiantes et des étudiants du Cégep-AT qui disent être assez ou totalement en accord pour exercer un métier axé sur les jeunes.

2.2.3.7. *Influence de la socialisation*

L'influence de la socialisation fait référence au contexte dans lequel évolue l'individu ainsi que ses expériences passées. Selon Berger et d'Ascoli (2011, p.125)⁶, trois dimensions sont considérées : les expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage, les influences sociales, ainsi que la dissuasion sociale. En effet, l'entourage peut jouer un rôle prépondérant dans le choix de la carrière enseignante en ce qu'il peut favoriser la décision ou, au contraire, la décourager (comme nous l'avons dit précédemment). Par ailleurs, la façon dont sont vécues la scolarité et les éventuelles expériences en tant que remplaçant ou stagiaire dans des classes participent à définir dans quelle mesure l'enseignement est une carrière qui convient (Lortie, 2002).

Tableau 22 : Expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage (futurs et futures enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
J'ai eu des enseignantes et des enseignants qui m'ont inspirée et inspiré.	1,6	11,1	14,3	73,0
J'ai eu de bonnes enseignantes et de bons enseignants en modèles.	4,8	9,5	17,5	68,3
J'ai vécu des expériences d'apprentissage positives.	4,8	9,5	12,7	73,0

L'impact des expériences passées dans l'enseignement et l'apprentissage semble assez important dans le choix de la profession, et tout particulièrement le fait d'avoir eu des enseignantes et des enseignants inspirants et des expériences d'apprentissages positives.

Nous avons aussi questionné les étudiantes et les étudiants des autres programmes de l'UQAT et du Cégep-AT quant à leurs expériences d'enseignement et d'apprentissage passées. Chez les étudiantes et les étudiants de l'UQAT, 97,4 % des répondantes et des répondants sont assez ou totalement en accord avec l'énoncé suivant : « J'ai vécu des expériences d'apprentissage positives. » tandis que 97,3 % sont d'accord avec l'énoncé : « J'ai eu de bonnes enseignantes et de bons enseignants comme modèles. » Chez les étudiantes et les étudiants du Cégep-AT, 86,8 % d'entre elles et eux sont assez ou totalement en accord avec l'énoncé qui suit : « J'ai vécu des expériences d'apprentissage positives, » alors que 94,7 % sont d'accord avec l'énoncé : « J'ai eu de bonnes enseignantes et de bons enseignants comme modèles, »

Tableau 23 : Influences sociales (futurs et futures enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...

⁶ Berger, J.-L., et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>

	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
Mes amies et amis pensaient que je devrais devenir enseignante et enseignant.	28,6	14,3	27,0	32
Ma famille pensait que je devrais devenir enseignante et enseignant.	28,6	12,7	32	28,6
Des personnes avec qui j'ai travaillé pensaient que je devrais devenir enseignante et enseignant.	23,8	17,5	27,0	31,7

Tableau 24 : Dissuasion sociale (futurs et futures enseignants)

J'ai décidé de devenir enseignante et enseignant parce que...				
	Pas du tout important	Peu important	Assez important	Totalement important
Vous a-t-on encouragée et encouragé à suivre une autre carrière que l'enseignement?	33,3	12,7	15,9	38,1
Vous a-t-on dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière?	34,9	14,3	17,5	33,3
Vous a-t-on incitée et incité à envisager d'autres carrières que l'enseignement?	32	14,3	22,2	33,3
Vous a-t-on conseillée et conseillé une autre carrière que l'enseignement?	32	12,7	26	36,5

Les influences sociales et la dissuasion sociale ne semblent pas avoir eu une importance très significative dans le choix de la profession enseignante chez les futures et futurs enseignants.

Chez les étudiantes et les étudiants du Cégep-AT, 36,8 % sont totalement en accord avec l'énoncé qui leur demande si on les a encouragés à suivre une autre carrière que celle de l'enseignement. Toutefois, 81,6 % sont totalement en accord avec le fait d'encourager un membre de leur famille qui souhaite faire carrière dans l'enseignement. Chez les étudiantes et les étudiants de l'UQAT, 28,9 % ont été encouragés à entreprendre une autre carrière que l'enseignement et 68,4 % encourageraient un membre de leur famille à faire une carrière dans l'enseignement.

2.2.4. Attirer les étudiantes et les étudiants dans les programmes de formation

Les entretiens semi-dirigés nous ont permis d'aller plus loin dans l'exploration des enjeux associés à l'attraction des étudiantes et des étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement et à faire état des solutions mises en place par les organisations.

Selon les personnes interviewées, il est d'abord de plus en plus difficile d'attirer les étudiantes et les étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement parce qu'il y a moins de finissantes et de finissants de secondaire 5 dans les cohortes de jeunes en raison d'une baisse démographique observée par rapport aux décennies précédentes; cela fait donc un moins grand bassin potentiel pour recruter. D'autres facteurs s'ajoutent à cette réalité, dont le fait que les candidats masculins sont peu attirés par la profession enseignante, ayant eu peu de modèles pendant leur parcours scolaire : « ...j'avais un seul gars dans ma cohorte de deuxième année, ...avant Noël, il m'a dit : J'abandonne! Je lâche! ...je suis pas capable dans ce monde-là.... il faut que je mette une autre couleur parce qu'à l'école, (les filles) ont dit que c'était cette couleur-là qui allait là. Je pourrai pas tougher la run... [me rendre jusqu'au bout] ». (UQAT_01)

Par ailleurs, selon un étudiant, l'image de la profession est susceptible d'avoir un impact négatif sur la décision des étudiantes et des étudiants d'aller en enseignement : tâche pénible, milieu rigide, salaire insuffisant, etc. : « ...on voit des petites publicités ou des petites capsules télé...par exemple l'ordre des infirmières, pour valoriser. Je pense (qu'en enseignement) il y aurait un message positif et rassurant (à transmettre) ... » (ETU_03).

2.2.4.1. Outils utilisés pour attirer les étudiantes et les étudiants en enseignement

Selon les responsables des programmes en enseignement à l'UQAT, un certain nombre de publicités sont diffusées dans les médias pour attirer les étudiantes et les étudiants potentiels à s'inscrire en formation à l'enseignement. Des dépliants sont également disponibles dans les bureaux des conseillères et des conseillers en orientation dans les divers campus des cégeps du Québec ainsi que dans plusieurs endroits fréquentés par les étudiants collégiaux. Par ailleurs, des visites au Cégep-AT, dans le cadre des Journées carrière, sont effectuées par des professeures et des professeurs, et des kiosques sont tenus à l'Atrium de l'UQAT, à Rouyn-Noranda, où les candidates et les candidats potentiels peuvent prendre des renseignements et discuter avec les responsables. Des rencontres en formule 5@7 sont également organisées annuellement pour présenter les différents programmes aux intéressées et intéressés.

Les conseillers en orientation du Cégep-AT affirment que le matériel produit par l'UQAT est tout à fait adéquat et comparable à ce qui est produit par les autres institutions d'enseignement supérieur du Québec. Les étudiantes et les étudiants qui les consultent semblent trouver l'information qu'ils recherchent assez facilement. Cela dit, les conseillers proposent de mettre en valeur les conditions d'études qui ont été modifiées récemment dans les programmes de formation à l'enseignement de l'UQAT. Ces nouvelles modalités sont susceptibles d'influencer le choix des étudiantes et des étudiants qui veulent vivre une « expérience terrain », à l'image du modèle coopératif très populaire offert à l'Université

de Sherbrooke. Les étudiantes et les étudiants pour qui l'aspect financier est un enjeu seront sans doute attirés par la perspective de faire des contrats rémunérés dans leur domaine d'études.

Il est donc proposé de modifier les dépliants actuellement disponibles en y ajoutant les informations suivantes :

- L'aménagement de la grille-horaire, selon laquelle les vendredis demeurent libres pour permettre entre autres de faire de la suppléance dans les écoles, et ce, dès la première année de formation;
- La possibilité de terminer le programme du BÉPEP en 3 ans et demi;
- La probabilité d'obtenir un contrat rémunéré à l'intérieur du stage 4 longue durée;
- La reconnaissance du succès au test de français du MESS (TECFÉE) lors de l'embauche dans une commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec.

Les conseillers suggèrent aussi d'offrir des bourses de mobilité aux étudiantes et aux étudiants d'autres régions qui seraient intéressés par les programmes de l'UQAT en enseignement.

Enfin, il est évident, pour les conseillers en orientation, que la profession enseignante n'est pas valorisée au Québec. Ils attribuent donc le faible nombre d'inscriptions aux programmes de formation à l'enseignement de l'UQAT à la faible attractivité de la carrière et aux nombreuses possibilités de travail beaucoup mieux rémunéré en Abitibi-Témiscamingue.

2.2.4.2. Contraintes et leviers à l'attraction des étudiantes et des étudiants

La formation

Selon les personnes rencontrées en entrevue, la formation à l'enseignement est attractive dans la mesure où elle permet de rester en région pour étudier et qu'elle n'est pas contingentée. L'enseignement est perçu comme un domaine assez traditionnel et offre une certaine stabilité. Malgré ces attributs, environ le quart des étudiantes et des étudiants quittent leur programme en cours de formation initiale. Un intervenant parle de près de quarante pourcent de départs générés pour diverses raisons. Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants quittent après les premiers stages quand ils se rendent compte de la réalité du terrain et de la lourdeur de la tâche : « ...c'est dans les stages, c'est là que ça casse. » (ETU_04) Comme l'affirme ce répondant : « C'est sûr qu'il y a un choc...après ce deuxième stage... en raison de l'écart avec l'image qu'elles avaient en tête de cette profession-là. » (UQAT_05)

On note parfois des abandons en raison d'un mauvais couplage entre la ou le maître-associé et la ou le stagiaire. Par ailleurs, bien que la formation soit perçue comme assez facile dans son ensemble, les relations tendues avec certaines professeures et certains professeurs, et la difficulté de réaliser avec succès le test ministériel de français sont des facteurs qui peuvent expliquer que certaines candidates et certains candidats quittent les programmes

en enseignement : « *Même moi, j'ai coulé une fois le TECFÉE ... Quand tu vis des échecs, ça fait mal... je pense que c'est un enjeu important.* » (ETU_05)

Des salaires peu attractifs

Les jeunes enseignantes et enseignants ont des conditions salariales considérées précaires aux yeux de certaines personnes. Quand les étudiantes et les étudiants en prennent connaissance et qu'elles et qu'ils comparent avec des métiers lucratifs en forte demande dans la région, le domaine minier pour ne pas le nommer, elles et ils revoient parfois leur choix de carrière : « *Je gagne plus de 20 000\$ clair dans un été à la mine en deux mois...* » (UQAT_03)

Un choix de carrière qui demeure fragile

Pour un intervenant, la formation en enseignement offre un parcours « rassurant » pour les étudiantes et les étudiants puisqu'elles et ils ont déjà une idée de ce qu'est l'école. Les exigences pour intégrer le programme sont minimales, sauf exception, et l'obtention d'un diplôme, plutôt facile. Ainsi, certaines étudiantes et certains étudiants en enseignement le sont par dépit souvent de ne pas avoir trouvé autre chose de plus stimulant. Lorsqu'elles et ils sont confrontés à des difficultés, ils ont tendance à abandonner plus facilement.

Des difficultés administratives et financières

Il est assez laborieux pour une étudiante et un étudiant venant d'une autre université de se faire reconnaître des équivalences par l'UQAT. Cette situation est parfois décourageante, surtout lorsqu'il s'agit de cours suivis dans le même programme d'une université du réseau. Cela a certes des retombées sur la capacité de l'institution à attirer des étudiantes et des étudiants qui auraient débuté leur formation à l'enseignement ailleurs au Québec.

Par ailleurs, la plupart des étudiantes et des étudiants travaillent tout en suivant leur formation à temps plein. Lorsqu'arrive le stage 4 longue durée, certaines d'entre elles et certains d'entre eux éprouvent une grande fatigue en lien avec cette « double vie ». Bien que ce stage de quatre mois soit parfois rémunéré (stage en emploi), de manière exceptionnelle, les prêts et bourses ne sont plus disponibles et le problème financier demeure.

De mauvaises expériences de suppléance

Plusieurs étudiantes et étudiants sont recrutés pour faire de la suppléance dans les classes. Parfois, des groupes très difficiles les placent dans des situations de détresse. Elles et ils se sentent parfois incompétents dans leur profession. Dans ce contexte, certaines et certains prennent la décision de quitter la formation : « *...on demande à des étudiants qui sont en première année, qui ont à peine cinq ou six cours de complétés... de faire un travail qui est difficile. Donc, c'est rien pour persuader quelqu'un à poursuivre dans la profession.* » (UQAT_05)

Des raisons de persévérer

Malgré les difficultés rencontrées, la majorité des étudiantes et des étudiants terminent leur formation. Elles et ils apprécient la petite taille des cohortes, ce qui crée souvent une ambiance plus amicale qui leur permet d'obtenir plus d'aide de la part des professeures et professeurs et chargées et chargés de cours. Certaines étudiantes et certains étudiants sont stimulés par la pédagogie innovante dans certains cours : « *Les professeurs d'université ont accès à des classes et peuvent vivre des projets de recherche, puis revenir en salle de cours à l'université ... certaines pratiques sont extrêmement avancées par rapport aux théories, et vice-versa.* » (UQAT_02) L'engagement dans différents comités ou projets tel *Eurostage*⁷ est également une source de motivation. L'expérience des stages renforce le désir d'enseigner de celles et de ceux qui ont choisi la profession pour côtoyer les enfants et les adolescents.

2.2.5. L'enseignement en tant que premier choix de carrière

Dans le sondage, nous nous sommes intéressés à savoir si l'enseignement était un premier choix de carrière pour les enseignantes et les enseignants en poste, mais également pour les futures et futurs enseignants en cours de formation.

Tableau 25 : Choisir la profession — enseignantes et enseignants

L'enseignement était-il votre premier choix de carrière?		
	Fréquence	Pourcentage
Oui, l'enseignement était mon premier choix de carrière.	395	66,3
Non, l'enseignement n'était pas mon premier choix de carrière.	201	33,7
Total :	596	100

Niveau d'accord avec les énoncés				
	Pas du tout d'accord	Un peu en accord	Assez en accord	Tout à fait d'accord
Avant d'entreprendre mes études, j'ai longuement réfléchi à mon choix de devenir enseignante et enseignant.	32	18,0	21,0	29,4
Je suis satisfaite et satisfait de mon choix de devenir enseignante et enseignant.	6	15,3	30	48,7
Je suis heureuse et heureux dans mon choix de carrière.	6	14,9	33,7	45,3

Pour plus de 66 % (deux enseignantes et enseignants sur trois), l'enseignement était un premier choix de carrière. Également, plus de 75 % des enseignantes et des enseignants

⁷ Projet permettant aux étudiantes et aux étudiants de réaliser un stage d'enseignement en France.

sont assez ou tout à fait satisfaits de leur choix de devenir enseignantes et enseignants, et considèrent qu'elles et qu'ils sont heureux dans leur choix de carrière. Finalement, 32 % d'entre elles et eux (soit près d'un sur trois) considèrent qu'elles et qu'ils n'ont pas longuement réfléchi avant de choisir de devenir enseignante et enseignant; à l'opposé, 29,4 % considèrent qu'elles et qu'ils ont longuement réfléchi à ce choix.

Tableau 26 : Choisir la profession — futures et futurs enseignants en formation

L'enseignement était-il votre premier choix?		
	Fréquence	Pourcentage
Oui	50	79,4
Non, j'ai quitté un autre programme pour venir dans l'enseignement.	13	26
Total :	63	100

Niveau d'accord avec les énoncés				
	Pas du tout	Peu	Assez	Totalement
Avant d'entreprendre mes études, j'ai longuement réfléchi à mon choix de devenir enseignante et enseignant.	22,2	14,3	19,0	44,4
Je suis satisfaite et satisfait de mon choix de devenir enseignante et enseignant.	0	7,9	25,4	66,7
Je suis heureuse et heureux dans mon choix de carrière.	0	6,3	25,4	68,3

Ainsi, chez les futures et futurs enseignants en formation, l'enseignement était un premier choix de carrière pour 79,4 % d'entre elles et eux. Plus de 90 % des futures et futurs enseignants en formation sont assez ou tout à fait satisfaits de leur choix de devenir enseignantes et enseignants, et considèrent qu'elles et qu'ils sont heureux dans leur choix de carrière. 22 % des futures et futurs enseignants en formation (soit plus d'un sur cinq) considèrent qu'elles et qu'ils n'ont pas longuement réfléchi avant de choisir de devenir enseignantes et enseignants; à l'opposé, 44,4 % considèrent qu'elles et qu'ils ont longuement réfléchi à ce choix.

Cette thématique a aussi été abordée dans les entretiens. De façon générale, le choix de la profession enseignante est basé sur l'envie de travailler avec les jeunes, de faire une différence dans leur trajectoire, de communiquer et de transmettre des connaissances. Souvent, l'étudiante et l'étudiant considèrent le rôle de l'enseignante et de l'enseignant comme fondamental dans la société : « ...ce qui m'a attiré le plus en enseignement, c'est le fait que je pouvais jumeler un peu l'utile à l'agréable. Je pouvais aider des gens à apprendre à aimer l'école, à aimer un peu les connaissances, à trouver leur voie, tout en moi, m'exprimant. » (ETU_07) Cet autre étudiant va dans le même sens : « Le côté chaleureux qu'on a, humain, qu'on aime être avec les enfants. Qu'on aime être avec eux. Qu'on aime les voir se développer, les voir grandir et tout ça. J pense que c'est le plus important, » (ETU_04).

L'intérêt pour cette profession vient souvent d'une expérience positive marquante avec au moins une ou un enseignant durant son parcours au primaire ou au secondaire. De plus, l'accès plutôt facile au baccalauréat en enseignement de l'UQAT fait partie des arguments des étudiantes et des étudiants potentiels; la proximité géographique correspond aux moyens financiers d'étudier et le faible contingentement du programme permet d'y être accepté même sans résultats académiques élevés. Toutefois, pour les étudiantes et les étudiants des secteurs de l'Abitibi-Est et du Témiscamingue, la situation est différente : « ...contrairement à Rouyn et Val-d'Or, les élèves doivent aller à l'extérieur pour étudier...y'a certains élèves qui disent : « Bon ben, tant qu'à m'en aller à Rouyn où je dois me prendre un appartement, je dois investir...Je vais aller à Sherbrooke ou je vais aller étudier à Québec. » (DIR_05).

Dans le sondage, nous avons finalement interrogé les étudiantes et les étudiants des autres programmes de l'UQAT et celles et ceux du Cégep-AT afin de savoir si elles et ils avaient déjà voulu devenir enseignantes et enseignants, et si elles et ils avaient déjà pensé s'inscrire dans un programme en enseignement. Chez les étudiantes et les étudiants de l'UQAT, 76,3 % ont déjà pensé devenir enseignantes et enseignants (assez ou totalement en accord) et 56,6 %, à s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement (assez ou totalement en accord) contre 68,4 % des étudiantes et des étudiants du Cégep-AT à avoir songé devenir enseignantes et enseignants (assez ou totalement en accord) et 50 % à avoir souhaité s'inscrire dans un programme de formation à l'enseignement (assez ou totalement en accord).

2.2.6. Principaux constats et pistes de solutions

- Le désir de devenir enseignante et enseignant est souvent lié à un souvenir positif à l'égard d'une ancienne ou d'un ancien enseignant, ou encore à une expérience positive de travail auprès des jeunes.
- Pour une majorité de candidates et de candidats à l'enseignement actuellement en formation, il s'agit d'un premier choix de carrière.
- Les principales motivations à choisir cette profession sont le sentiment de générativité; le goût de travailler avec des jeunes et de faire la différence dans leurs parcours pour bâtir une meilleure société.
- Les programmes de baccalauréat en enseignement, tel le BÉPEP, a la réputation d'être facile d'accès et peu contingenté, et il est offert à l'université régionale, ce qui peut faciliter les choses pour les étudiantes et les étudiants qui souhaitent rester en région.
- L'image négative de la profession sur le plan de l'accès à la permanence, de la tâche et des conditions de travail est un frein important à l'attraction d'aspirantes et d'aspirants à la profession enseignante.
- La possibilité d'exercer d'autres métiers plus lucratifs sans faire de longues études repousse certaines et certains étudiants potentiels,
- Il est recommandé par les conseillers en orientation du Cégep-AT de mettre en évidence les nouvelles conditions d'études offertes à l'UQAT dans les programmes en enseignement et d'attirer l'attention sur les changements positifs qui ont cours dans les écoles du Québec.

- Il serait possible d’explorer les nouveaux profils adultes de candidates et de candidats intéressés par l’enseignement. Actuellement, on assiste au développement de plusieurs programmes qui les ciblent plus spécifiquement. Il importe toutefois de rester conscient des enjeux de conciliation travail-études-famille relatifs à la formation accélérée des enseignantes et des enseignants non légalement qualifiés.
- Un moyen intéressant pour attirer des jeunes de la région dans l’enseignement serait d’implanter un programme intégré d’accompagnement qui permettrait d’identifier, dès le début de leurs études au cégep, des candidates et des candidats potentiels qui souhaitent se diriger vers l’enseignement (bourses, logement, accompagnement pendant les études, mise en contact avec les employeurs et les employeurs pour effectuer de la suppléance, etc.).

2.3. Se former à l’enseignement

2.3.1. Particularités régionales

Actuellement, l’UQAT offre une diversité de parcours de formation à l’enseignement permettant ainsi aux futures et futurs étudiants, mais aussi aux enseignantes et aux enseignants en exercice, de les conduire à la qualification légale d’enseigner, sinon de les outiller aux rouages de l’enseignement pour celles et ceux qui se destinent à la suppléance. Parmi ces parcours, les programmes de baccalauréat temps plein, tant au préscolaire et au primaire qu’au secondaire, permettent aux étudiantes et aux étudiants de les mener au brevet d’enseignement, avec cette particularité que le BÉBEP permet un cheminement raccourci de 3 années et demie, permettant ainsi aux étudiantes et aux étudiants d’entrer plus rapidement dans les milieux scolaires en contexte de pénurie. Également, l’UQAT offre depuis 2019 le BÉPEP à temps partiel pour les enseignantes et les enseignants non légalement qualifiés qui œuvrent déjà dans le secteur jeunes des écoles primaires. Toutes les commissions scolaires (aujourd’hui appelées « centres de services scolaires ») de la région de l’Abitibi-Témiscamingue, à l’exception de la Baie-James, ont permis à leurs enseignantes et enseignants non légalement qualifiés, moyennant des conditions facilitantes, de poursuivre leurs études en éducation préscolaire et en enseignement primaire. À ces programmes s’ajoute un certificat de 30 crédits en accompagnement à l’enseignement primaire pour les personnes désireuses de faire de la suppléance dans les écoles primaires pleinement outillées, et plus récemment, un certificat en accompagnement à l’enseignement secondaire, développé en partenariat avec l’Université du Québec en Outaouais, l’Université TÉLUQ, l’Université du Québec à Trois-Rivières et l’Université du Québec à Chicoutimi. Enfin, depuis 2022, l’UQAT offre la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire, concentrations français langue d’enseignement et mathématiques, en collaboration avec l’Université TÉLUQ. À l’automne 2023, l’UQAT accueillera plus d’une centaine d’étudiantes et d’étudiants dans son nouveau programme de DESS en enseignement secondaire, concentrations français langue d’enseignement et mathématiques.

2.3.2. État des lieux de la formation initiale des enseignants

Dans le cadre du sondage, nous avons souhaité réaliser un portrait de la formation initiale des enseignantes et des enseignants de la région. Des enseignantes et des enseignants ainsi que des directions d'établissements ont donc été interrogés sur leur formation initiale, notamment pour savoir quel diplôme elles et ils possèdent et où elles et ils ont été formés.

Tableau 27 : Formation initiale des enseignantes et des enseignants et des directions

Avez-vous un baccalauréat en enseignement d'une université québécoise?			
		Fréquence	Pourcentage
Directions d'établissements	Non	5	9,4
	Oui. Précisez de quelle université.	48	96
	Total :	53	100
Enseignantes et enseignants	Non	38	6,4
	Oui. Précisez de quelle université.	558	93,6
	Total :	596	100

Tableau 28 : Formation initiale des enseignantes et des enseignants et des directions d'établissements : université québécoise d'attache

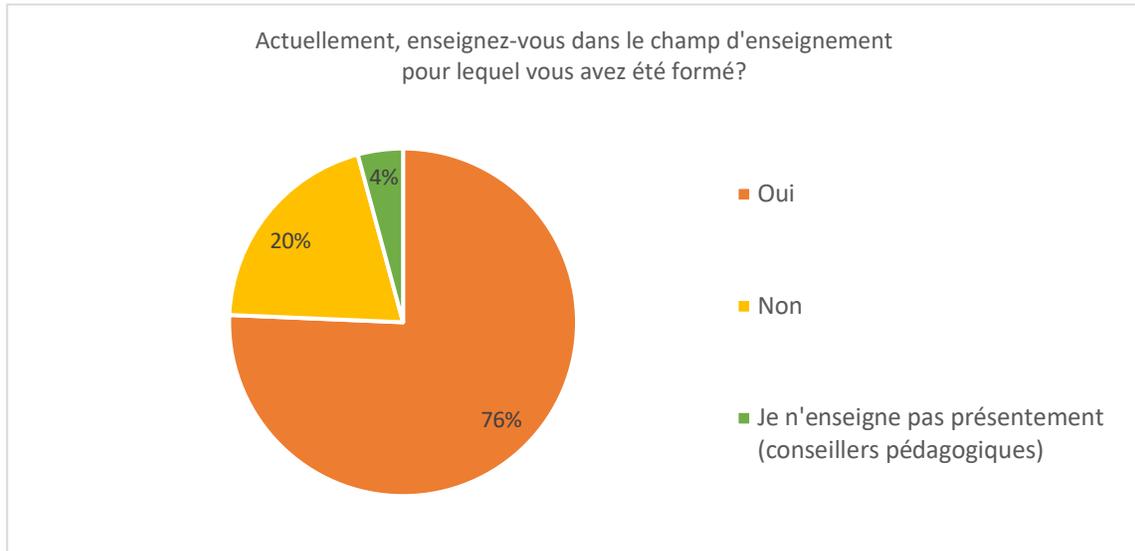
Dans quelle université québécoise avez-vous réalisé votre formation à l'enseignement?		
	Fréquence	Pourcentage
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	382	64,7
Université du Québec à Trois-Rivières	20	3,4
Université du Québec en Outaouais	10	1,7
Université du Québec à Montréal	26	4,4
Université du Québec à Chicoutimi	20	3,4
Université Laval	58	9,8
Université de Sherbrooke	57	9,
Université de Montréal	17	2,9
Total :	590	100

Selon les données recueillies, 93,6 % des enseignantes et des enseignants et 96 % des directions d'établissements sont titulaires d'un baccalauréat en enseignement d'une université québécoise. Plus spécifiquement, 64,7 % d'entre elles et eux ont été formés à l'UQAT; l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke ont, quant à elles, formé 19,5 % des enseignantes et des enseignants et des directions d'établissements. Considérant que 382 enseignantes et enseignants ont été formés par l'UQAT, nous pouvons penser qu'une bonne proportion de celles-ci et de ceux-ci formés par cette institution sont recrutés au niveau régional.

Les enseignantes et les enseignants et les directions qui n'ont pas de baccalauréat en enseignement d'une université québécoise sont peu nombreux : ils représentent 6,4 % des enseignantes et des enseignants et 9,4 % des directions; elles et ils peuvent avoir été formés à l'étranger ou dans une autre province canadienne, ou encore détenir un baccalauréat disciplinaire associé à un certificat en pédagogie, un modèle de formation des enseignantes et des enseignants qui n'existe plus aujourd'hui.

Nous avons également souhaité connaître l'adéquation entre la formation initiale des enseignantes et des enseignants et le poste qu'elles ou qu'ils occupent.

Figure 2 : Adéquation entre la formation et le champ d'enseignement



Selon nos données, la grande majorité des enseignantes et des enseignants travaillent dans le champ pour lequel elles et ils ont été formés; une et un enseignant sur cinq œuvrent, quant à elle et lui, dans un champ pour lequel elle et il n'ont pas été formés.

2.3.3. Représentations de la formation

Dans le sondage, nous avons également questionné les futures et futurs enseignants en formation à l'UQAT quant à leur niveau d'accord avec différents énoncés en lien avec leur formation et leur intégration au marché du travail.

Tableau 29 : Représentation de la formation et de l'intégration en emploi des futures et futurs enseignants

Accord avec les énoncés				
	Pas du tout	Peu	Assez	Totalement
Je suis confiant d'obtenir un poste rapidement à la fin de ma formation.	17,5	7,9	33,3	41,3
Les stages m'ont permis de confirmer mon choix de carrière.	4,8	15,9	17,5	61,9
Je suis satisfaite et satisfait de la formation reçue.	4,8	28,6	46,0	26
Je souhaite recevoir de la formation continue en cours d'emploi.	4,8	14,3	12,7	68,3

On remarque que les futures et futurs enseignants sont majoritairement confiants d'obtenir un poste rapidement à la fin de leur formation et que les stages leur ont permis à 79,4 % de confirmer leur choix de carrière.

Le niveau de satisfaction de la formation reçue est moins homogène : 33,4 % sont peu ou pas du tout satisfaits de la formation reçue, ce qui correspond à une future et un futur enseignant en formation sur trois.

Nous avons exploré plus en profondeur les représentations de la formation initiale dans le cadre des entretiens de recherche. Qu'en pensent les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants, les enseignantes et les enseignants décrocheurs, les directions d'établissements, les cadres et, enfin, les officiers syndicaux?

2.3.3.1. *Un fossé entre la théorie et la pratique*

De façon presque unanime, les personnes interrogées ont relevé un écart important entre ce qui est enseigné à l'université et la véritable pratique enseignante. On reconnaît que plusieurs cours sont intéressants, mais trop théoriques : « ... parce que là, on arrive et on voit une réalité qui ne nous a pas été dite dans le bac. Ils nous apprennent à jouer du violon dans le bac! » (ENS_01); « ...ce que je me rappelle dans mon bac, c'est que les cours de didactique étaient totalement inadéquats...je suis devenu un bon prof grâce à mes anciens collègues et mon expérience. » (ENS_09); « On donne une formation, on est sur notre ligne, et le monde scolaire est sur une autre ligne...et on se rejoint très peu... » (UQAT_01); « On dirait qu'on ne survole pas vraiment le programme. Il y a des affaires qui sortent de nulle part, qu'on n'a jamais entendues, puis on sait qu'on ne va jamais enseigner ça... » (ETU_01)

Les programmes de baccalauréat en enseignement favoriseraient le développement d'habiletés intellectuelles, mais très peu les compétences professionnelles.

2.3.3.2. Une formation en gestion de classe déficiente

« ...la gestion de classe, c'est le plus grand défi qui est vécu par les jeunes enseignants ».
(ENS_04)

Cet exerçue, tiré d'une enseignante en exercice, montre une lacune de la formation relevée par un grand nombre de répondantes et de répondants, soit l'enseignement de la gestion de classe. On déplore que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants arrivent en situation scolaire avec très peu d'outils pour gérer une classe : *« ...là où il y a un décalage, c'est au niveau de la gestion de classe...il n'y a pas assez de notions...les jeunes enseignants sont déstabilisés, désarmés complètement ».* (CS_03); *« ...on a eu un stagiaire 4...je ne doutais pas de ses capacités, mais en gestion de classe, c'était vraiment difficile ».* (DIR_09); *« ...au niveau de la gestion de classe...on n'avait pas énormément de bagage... »* (ENS_06)

Il s'agirait donc, selon plusieurs, d'une compétence incontournable : l'incapacité à gérer une classe serait une grande source d'abandon professionnel.

2.3.3.3. Une connaissance insuffisante des EHDA

Comme les classes ordinaires intègrent les élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, les futures et futurs enseignants ont besoin de connaître les différentes façons d'intervenir auprès de cette clientèle particulière afin de favoriser leur développement global. L'université semble préparer plus ou moins adéquatement ses étudiantes et ses étudiants à cette réalité qui compte pour beaucoup dans la tâche de l'enseignante et de l'enseignant : *« La théorie ne prépare pas à vivre avec les élèves HDAA; les étudiants ont besoin de voir c'est quoi un programme adapté... »* (DIR_07); *« ...les gens nous arrivent...on dirait qu'ils ne sont pas assez formés en adaptation scolaire ».* (CS_09); *« ...on devrait peut-être revoir quelques cours qui toucheraient les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ».* (CS_11)

2.3.3.4. Des difficultés à planifier et à évaluer les apprentissages

La planification et l'évaluation des apprentissages constituent des faiblesses marquées chez une majorité de jeunes enseignantes et enseignants. La lacune est si grande que les commissions scolaires doivent organiser des formations à ce sujet, dès l'entrée en fonction des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants : *« Actuellement, c'est beaucoup nos conseillers pédagogiques qui vont pallier, en début de carrière, en planification; on aurait besoin que les étudiants travaillent la progression des apprentissages, qu'ils la connaissent sur le bout des doigts ».* (DIR_07)

2.3.3.5. Un retard en technopédagogie

Comme la plupart des classes sont équipées de tablettes électroniques et de tableaux blancs interactifs, il est important que les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants puissent s'y initier avant de commencer leur pratique. On déplore ici que trop peu de cours universitaires du programme en enseignement présentent ces outils et leur utilisation en classe : « ...l'utilisation d'outils technologiques comme le TBI...je ne suis pas sûre que les étudiants sont préparés sur tous les niveaux... » (DIR_08) Également, selon un enseignant décrocheur, il appert que : « ...dans le milieu scolaire, il y a un TBI, mais toi, tu n'as jamais utilisé un TBI à l'université... » (EX_ENS_03)

2.3.3.6. Des contenus de cours dépassés

Selon plusieurs répondantes et répondants, la formation ne suit pas les changements rapides que connaît le monde de l'éducation. On déplore le fait que plusieurs contenus ne soient plus d'actualité et que la pratique soit toute autre dans le milieu scolaire : « ...je trouve que le curriculum est peut-être à revoir, face aux pratiques probantes...les jeunes entrent en stage et ne sont aucunement au courant de ça. » (DIR_09); « ...des pratiques dépassées sont enseignées à l'université alors que sur le terrain, on est rendus ailleurs ». (DIR_01)

2.3.3.7. L'importance des stages

La majorité des personnes interrogées ont affirmé leur satisfaction par rapport aux stages. Certaines petites lacunes sont rapportées concernant la durée mais, en général, de l'avis de plusieurs, le pairage entre une étudiante et un étudiant avec une enseignante associée ou un enseignant associé compétent est l'élément déterminant dans le succès de cette entreprise : « ...y'en a qui ont abandonné le stage à cause d'une enseignante associée (avec qui) ça ne cliquait pas du tout... » (ETU_04) De plus, le soutien financier semble un enjeu important pour les étudiantes et les étudiants stagiaires : « ...dans les stages encadrés et non rémunérés, ce qui est difficile, c'est lorsqu'on n'a pas un bon support monétaire; on est obligés de travailler à côté ». (ETU_07) Finalement, un étudiant met de l'avant l'idée d'organiser différemment la place de la formation pratique dans le programme : « ...je crois que les stages pourraient être organisés différemment pour qu'on voit les enfants plus souvent : une session on enseigne et l'autre on est en cours... » (ETU_04)

2.3.3.8. Le TECFÉE et la reconnaissance des acquis

L'épreuve ministérielle obligatoire en français écrit est la bête noire de bien des étudiantes et des étudiants des baccalauréats en enseignement. L'échec à ce test implique de suivre des cours d'appoint non crédités qui s'ajoutent à une grille-horaire déjà chargée : « ...ça devient un fardeau pour certains étudiants qui n'ont pas passé le TECFÉE...avec leur cours de vocabulaire, de ponctuation...qui ne sont pas comptabilisés comme cours complémentaires... » (ETU_05)

Par ailleurs, plusieurs étudiantes et étudiants déplorent que l'UQAT ne reconnaisse pas certains cours suivis dans d'autres universités alors qu'ils sont similaires à ceux que

dispensent l'UQAT : « ...se faire créditer des cours...pour quelqu'un qui a commencé son bac dans une autre université...c'est presque impossible à l'UQAT ». (ETU_06)

2.3.3.9. Revoir les cours de fondements

Comme les compétences en gestion de classe, en adaptation scolaire, en planification/évaluation des apprentissages et en technopédagogie représentent des lacunes importantes chez les enseignantes et les enseignants nouvellement gradués, il est suggéré par des actrices et des acteurs du milieu scolaire que l'UQAT révise en profondeur les contenus de ces cours. On suggère même que cette révision se fasse en collaboration avec les commissions scolaires afin qu'ils puissent vraiment répondre aux besoins de formation : « ...si l'université disait : est-ce qu'on pourrait faire une rencontre avec la table régionale des services éducatifs pour parler du bac en enseignement...n'importe qui dirait OUI! » (CS_06)

De plus, les actrices et les acteurs du milieu scolaire pourraient être mieux intégrés dans la formation des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants : « ...je pense que ça peut être très intéressant que des enseignants d'expérience viennent faire des présentations dans les cours à l'Université ». (CS_02)

2.3.3.10. De la théorie à la pratique

L'idée de rendre les cours des baccalauréats davantage pratiques est plusieurs fois mentionnée par les personnes interviewées. On reconnaît l'importance d'une solide base théorique, mais, par ailleurs, on aimerait que les travaux à être réalisés puissent être des outils utilisables en contexte scolaire. Quelques suggestions sont proposées par certaines et certains : « ...il faudrait éviter les cours magistraux à l'université...parce que les étudiants sont portés à refaire un cours magistral en arrivant en classe ». (ENS_12); « ...on manque d'outils et de concret pour aller en stage...on peut faire un travail sur un personnage historique, mais ça ne m'apporte rien en tant qu'enseignante que je peux travailler dans mes stages ». (ETU_05); « ...l'université pourrait donner un bagage avec plus d'études de cas... » (EX_ENS_02)

2.3.3.11. Plusieurs cours redondants

De l'avis de plusieurs répondantes et répondants, les contenus de plusieurs cours se recoupent et prennent la place de contenus davantage pertinents : « ...il y a des cours qui reviennent beaucoup au même...les profs devraient se concerter...surtout les travaux qu'on fait en stage et qu'on a déjà faits dans d'autres cours... » (ETU_07) Certains voient aussi des recoupements avec des cours du collégial : « ...il y a peut-être un lien à faire avec le collégial...avec la technique d'éducation spécialisée...pour poursuivre un baccalauréat en éducation ». (CS_01)

2.3.3.12. Des stages rémunérés

Plusieurs étudiantes et étudiants et intervenantes et intervenants ont souligné la grande pertinence de la rémunération des stages comme solution pour faciliter le parcours des étudiantes et des étudiants dans les baccalauréats en enseignement. Certains plaident pour que cette rémunération soit réservée au stage 4 longue durée alors que pour d'autres, elle devrait être étendue à tous les stages.

2.3.3.13. Des classes laboratoires

Dans le but de mieux intégrer les savoirs disciplinaires et didactiques et les mettre en pratique, quelques répondantes et répondants proposent des formules d'enseignement universitaire où les étudiantes et les étudiants font régulièrement des expériences pédagogiques avec une école associée : « ...une école d'application...où nos étudiants pourraient se retrouver avec de vrais élèves...de manière intégrée...pour que l'université puisse aller enseigner dans cette école et que les enseignants viennent aussi enseigner à l'Université... » (UQAT_01) Cette idée pourrait même se faire en collaboration avec les milieux scolaires, comme le suggère cette direction d'établissement : « ...j'aurais aimé faire des classes laboratoires : je vous supervise, mais vous allez dans les vraies classes, modéliser, donner de la rétroaction... » (DIR_07)

2.3.3.14. La nécessité de développer une maîtrise qualifiante

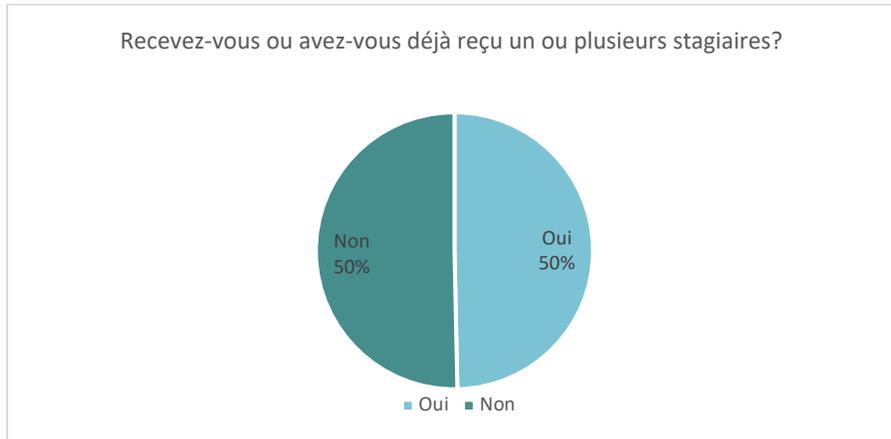
Pour répondre au besoin urgent d'enseignantes et d'enseignants, il est proposé de créer une formation qui viendrait reconnaître la qualification d'une candidate et d'un candidat qui détient déjà un baccalauréat dans une discipline pertinente enseignée au secondaire. La formation apporterait les aspects pédagogiques et didactiques à l'intérieur d'un certificat ou une maîtrise qualifiante. Il est à noter que cette maîtrise est aujourd'hui une réalité et qu'elle est offerte à distance depuis septembre 2022 pour le secondaire, en collaboration avec l'Université TÉLUQ.

2.3.4. La contribution des enseignantes et des enseignants expérimentés à la formation initiale

L'article 22 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) spécifie qu'il est du devoir de l'enseignante et de l'enseignant « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ». Nous avons souhaité connaître la proportion d'enseignantes et d'enseignants qui reçoivent des stagiaires, mais également si cela relevait de leur décision d'en recevoir, ou plutôt si cela leur avait été imposé.

L'examen des entretiens rapporte très peu d'informations à ce sujet. Il est mentionné que les enseignantes et les enseignants signifient leur intention d'accueillir un stagiaire à une période précise de l'année afin de communiquer l'information à l'agente de stage de l'université. Il ne semble pas y avoir de sollicitation systématique ou d'incitation à devenir enseignante et enseignant-associés. Cette décision semble très personnelle et entièrement déterminée par la et le titulaire de classe.

Figure 3 : Accompagnement des stagiaires



Selon nos données, 49,4 % des enseignantes et des enseignants ont déjà reçu des stagiaires et, pour la majorité d'entre elles et eux (71,2 %), ce sont les enseignantes et les enseignants qui avaient décidé de les recevoir. Toutefois, pour 28,7 % des enseignantes et des enseignants, il ne s'agissant pas de leur propre décision. Il ressort que les enseignantes et les enseignants se soucient de la formation des jeunes dans le métier. Ces dernières et derniers veulent former la relève.

2.3.5. Retenir les futures et futurs enseignants en cours de formation

Plusieurs actions ont été mises en place afin d'aider les étudiantes et les étudiants à réussir et à persévérer dans leur programme de formation à l'enseignement à l'UQAT. Toutes les actrices et les acteurs impliqués, soit l'université, les commissions scolaires et le syndicat de l'enseignement, ont été interrogés sur les pratiques implantées dans leurs organisations respectives.

2.3.5.1. Les responsables des programmes en enseignement à l'UQAT

Selon les professeures et les professeurs et les professionnelles et les professionnels de l'UQAT, les étudiantes et les étudiants sont soutenus tout au long de leur formation par un service d'aide à la réussite. Ce service propose un suivi personnalisé visant la persévérance aux études et offre notamment des accommodements en lien avec les difficultés des étudiantes et des étudiants.

Plus spécifiquement, les personnes interviewées ciblent les mesures d'aides spécifiques suivantes :

- Un service de consultation linguistique, gratuit et confidentiel, est offert à l'ensemble des étudiantes et des étudiants de l'UQAT pour les aider à se conformer aux règles linguistiques dans leurs travaux écrits. Il est à noter que ce service existe depuis 40 ans déjà.
- Une activité d'accueil est organisée pour les étudiantes et les étudiants de 1^{re} année lors de chaque rentrée de septembre.

- Plusieurs bourses sont offertes pour encourager la persévérance aux études et reconnaître les enjeux tels le retour aux études et la conciliation travail/études/famille.
- Les étudiantes et les étudiants du BÉPEP doivent réussir le TECFÉE (test de certification en français écrit pour l'enseignement), épreuve ministérielle de français écrit exigée pour poursuivre en stage III. Un suivi spécifique est effectué auprès de toutes les étudiantes et les étudiants qui doivent le reprendre à la suite d'un échec. Des cours d'appoint sont également offerts par le Module des sciences de l'éducation. Il est à noter qu'environ 98 % des étudiantes et des étudiants réussissent la partie rédactionnelle de cet examen après une seule passation grâce à ces mesures d'appui.⁸
- En plus des rencontres de groupe pour discuter des enjeux communs, chaque étudiante et étudiant rencontre son superviseur de stage à plusieurs reprises. Cette approche individualisée leur permet de discuter en profondeur des aspects pédagogiques de la profession, mais aussi de réaliser des prises de conscience quant aux réalités complexes du travail enseignant dans lequel elles et ils s'engagent.
- L'Eurostage, un échange/voyage avec des étudiantes et des étudiants français, également inscrits à un programme à l'Éducation nationale, est une occasion de vivre une courte immersion dans une classe d'une école de la région de la Champagne-Ardenne, en France. Cette activité facultative, mais comptabilisée dans les cours optionnels des programmes de baccalauréats, se tient depuis plus de 30 ans chaque année et remporte un franc succès. En plus de favoriser les interactions entre étudiantes et étudiants du programme lors de l'organisation, cette expérience enrichit la perspective professionnelle en comparant les pratiques éducatives entre les deux pays.
- De nombreuses activités de transition vers la profession enseignante sont organisées dans les cours par les responsables des programmes d'études ou encore par la direction modulaire ou départementale : conférences sur divers enjeux en éducation, colloques, activités socioculturelles, rencontres avec les actrices et les acteurs du milieu (enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques, syndicat, directions d'établissements). Cependant, il n'existe pas de mesures formelles inscrites au calendrier, de sorte que ces initiatives ne sont pas systématiques et dépendent en grande partie des personnes qui les organisent.
- Il est dorénavant possible de terminer le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en 3 ans et demi (au lieu de quatre ans), moyennant l'ajout de sessions d'été.
- Le Département d'éducation a libéré les vendredis dans la grille-horaire des étudiantes et des étudiants afin qu'elles et qu'ils puissent offrir une disponibilité pour la suppléance dans les écoles, ce qui est fort bien accueilli par les milieux scolaires en période de pénurie. De plus, des assouplissements aux règles du stage 4 longue durée ont permis à plusieurs finissantes et finissants de signer un contrat

⁸ La première partie du TECFÉE est consacrée au code linguistique.

rémunéré avec une commission scolaire tout en étant crédité pour cette expérience par l'UQAT.

2.3.5.2. Du côté des commissions scolaires

Les actrices et les acteurs des commissions scolaires ont discuté de la mise en place des mesures susceptibles d'aider les candidates et les candidats, en stage dans leurs écoles, à persévérer jusqu'à l'obtention de leurs diplômes. Les directions des ressources humaines de chaque commission scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec ont été invitées à partager leurs pratiques visant la rétention des candidates et des candidats potentiels. Ces pratiques diffèrent d'une commission scolaire à une autre.

Lac-Abitibi

L'organisation travaille à l'intégration des étudiantes et des étudiants originaires de leur secteur, dès leur inscription dans un programme de baccalauréat en enseignement, peu importe qu'il s'agisse de ceux de l'UQAT ou d'une autre institution au Québec. Concrètement, les étudiantes et les étudiants sont contactés par les RH et/ou les conseillères et les conseillers pédagogiques pour faciliter leur vie de stagiaire.

Rouyn-Noranda

La direction des ressources humaines est invitée chaque année à présenter ses services et ses possibilités d'emplois aux étudiantes et aux étudiants de l'UQAT.

De l'Or-et-des-Bois

Avant même l'embauche, un jumelage stratégique entre l'enseignante et l'enseignant et la ou le stagiaire est fait. Les enseignantes et les enseignants expérimentés et ciblés par les directions d'établissements sont encouragés à suivre la formation des enseignantes et enseignants-associés offerte par l'UQAT. On estime qu'un stage bien vécu est déjà une forme d'accueil dans la carrière. Il n'est pas rare qu'une nouvelle enseignante ou un nouvel enseignant retourne travailler dans l'école où elle et il a vécu une belle expérience de stage.

Les RH accueillent les futures et futurs enseignants avant même leur embauche. En effet, un 5@7 pour célébrer les finissantes et les finissants a lieu en mai de chaque année.⁹ Toutes les nouvelles graduées et les nouveaux gradués en enseignement sont invités à cette activité. Le directeur de la commission scolaire, l'équipe des ressources humaines et celle des services éducatifs ainsi que les directions d'établissements et les maîtres-associés sont présents à cet évènement. Après le discours du directeur, chaque finissante et chaque

⁹ Une telle activité est également organisée par l'UQAT dans chaque commission scolaire afin de remercier les enseignantes et enseignants associés, les directions d'établissements ainsi que les responsables des stages.

finissant sont invités à prendre la parole pour partager leur expérience de stage et leur projet professionnel. Par la suite, des échanges informels ont lieu sur place. Le directeur général prend le temps de rencontrer chaque finissante et chaque finissant individuellement pour les inviter officiellement à venir enrichir son équipe d'enseignantes et d'enseignants.

Lac-Témiscamingue

La commission scolaire collabore avec la MRC et le Carrefour Jeunesse-Emploi afin de montrer une image d'accueil chaleureux lors des séjours exploratoires des candidates et candidats potentiels.

Baie-James

La commission scolaire prend un soin particulier pour accueillir ses stagiaires; le même traitement que les enseignantes et les enseignants en exercice leur est offert.

Harricana

Aucune mesure particulière n'a été recensée dans le cadre de la recherche.

2.3.5.3. Du côté du syndicat

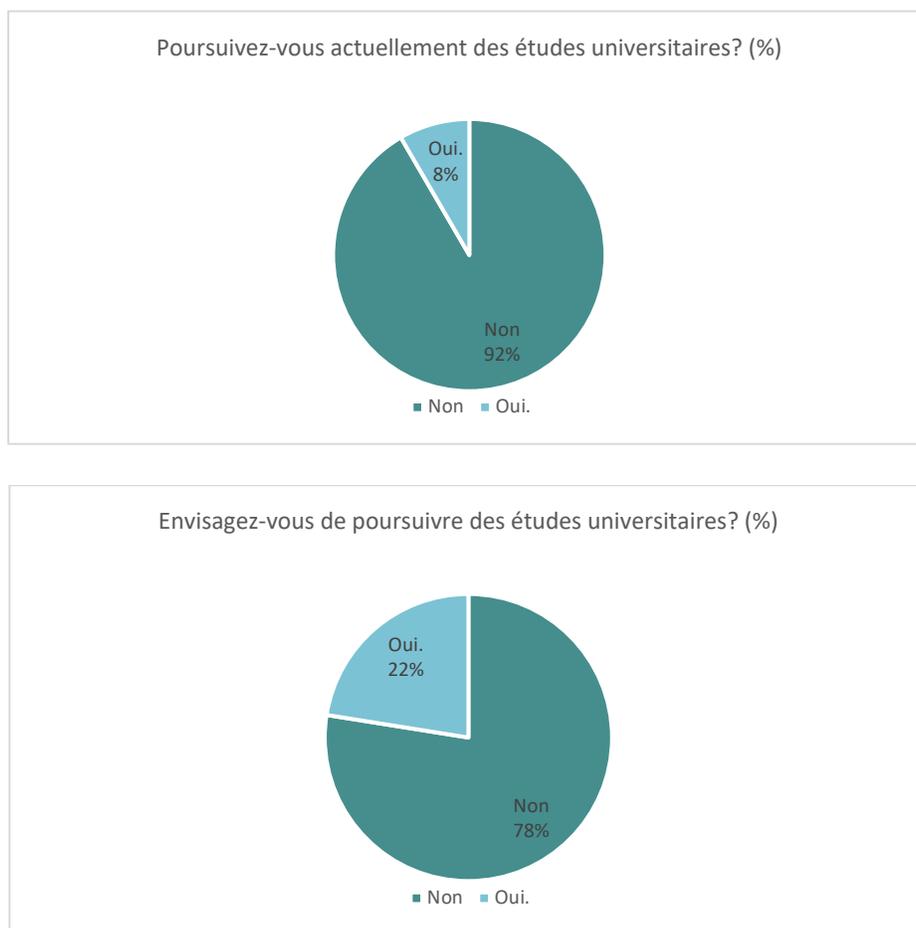
Le SEUAT est régulièrement invité à faire des présentations aux étudiantes et aux étudiants en enseignement dans le cadre des cours donnés par des chargées et des chargés de cours ou des professeures et des professeurs de l'UQAT. Cette activité a lieu presque chaque année depuis une vingtaine d'années. Le syndicat informe les étudiantes et les étudiants des principaux enjeux et des conditions de travail des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire.

Par ailleurs, comme la plupart des actions entreprises par les différentes instances sont nouvellement implantées, il n'est pas possible de quantifier leur efficacité. La problématique de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants les pousse à réagir vite, des conclusions rapides empêchent toute analyse sérieuse.

2.3.6. Développement professionnel

Nous avons demandé aux enseignantes et aux enseignants légalement qualifiés si elles et ils poursuivaient des études universitaires ou si elles et ils envisageaient d'en poursuivre dans le futur.

Figure 4 : Poursuite d'études universitaires chez les enseignantes et les enseignants



Selon nos données, 50 (8 %) enseignantes et enseignants poursuivent actuellement une formation universitaire. Parmi celles-ci et ceux-ci, 14 sont inscrits dans un DESS en gestion d'établissement d'enseignement (établissement non spécifié) et 10, dans un programme de maîtrise. Parallèlement, 134 (22 %) enseignantes et enseignants envisagent de poursuivre des études universitaires; plusieurs sont intéressés à poursuivre des études au DESS en gestion d'établissement, à la maîtrise en éducation et même au doctorat en éducation. Les formations en adaptation scolaire et en orthopédagogie intéressent également plusieurs enseignantes et enseignants.

Nous n'avons malheureusement pas de données sur la formation continue offerte en milieu de travail. Il serait intéressant de connaître les besoins de formation des enseignantes et des enseignants, ainsi que les contraintes et les leviers dans l'accès à la formation continue.

2.3.7. Principaux constats et pistes de solutions

Certaines limites des programmes actuels de formation initiale sont partagées par la majorité des personnes interrogées (UQAT/Commission scolaire/Syndicat/Étudiants) :

- La trop longue durée de la formation (4 ans);
- Le besoin de soutien financier (particulièrement pendant le stage 4 longue durée);
- La difficulté du test ministériel en français écrit (TECFÉE);
- Les difficultés vécues en stage (gestion de classe/élèves EHDAA/maitre-associé);
- Les exigences élevées de certains cours qui ne correspondent pas à la réalité dans les écoles.

Les solutions apportées par l'université et les commissions scolaires répondent majoritairement aux problèmes perçus :

- La formation a été réduite à 3 ans et demi au BÉPEP;
- Des bourses ont été ajoutées, dont celle du gouvernement (2500 \$/session)
- Le stage 4 peut être converti en contrat rémunéré (sous certaines conditions);
- Les vendredis ont été libérés pour faire de la suppléance rémunérée;
- L'accompagnement au TECFÉE a été renforcé;
- Certaines commissions scolaires s'assurent d'un bon jumelage entre l'étudiante et l'étudiant et la ou le maître-associé.

Au moment de la tenue des entrevues, bien que le problème soit reconnu par l'UQAT, aucune solution formelle n'avait pu être apportée aux difficultés rencontrées en stage en matière de gestion de classe, d'élèves EHDAA, de planification/évaluation des apprentissages et d'utilisation des technologies dans les classes, ce qui n'est plus le cas depuis quelques années. Les cours dispensés ne semblaient pas toujours répondre à l'ensemble des besoins de formation exprimés par les milieux. Des améliorations restent à faire en ce sens. D'un autre côté, l'UQAT doit se conformer à plusieurs normes prescrites par le Ministère et le CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement) pour structurer les programmes de formation à l'enseignement; l'université n'a pas toute la latitude requise pour ajuster facilement les programmes aux besoins exprimés. Le nouveau référentiel de compétences professionnelles de 2020 permet actuellement de réviser en profondeur les programmes de formation à l'enseignement et de prendre en compte des résultats de cette recherche.

L'une des pistes de solutions pour améliorer la formation repose sur le rapprochement entre le milieu scolaire et l'université. Comment assurer un meilleur dialogue entre les deux milieux? Comment les actrices et les acteurs scolaires peuvent-ils prendre davantage de place dans la formation théorique des futures et futurs enseignants?

2.4. Faire sa carrière dans l'enseignement

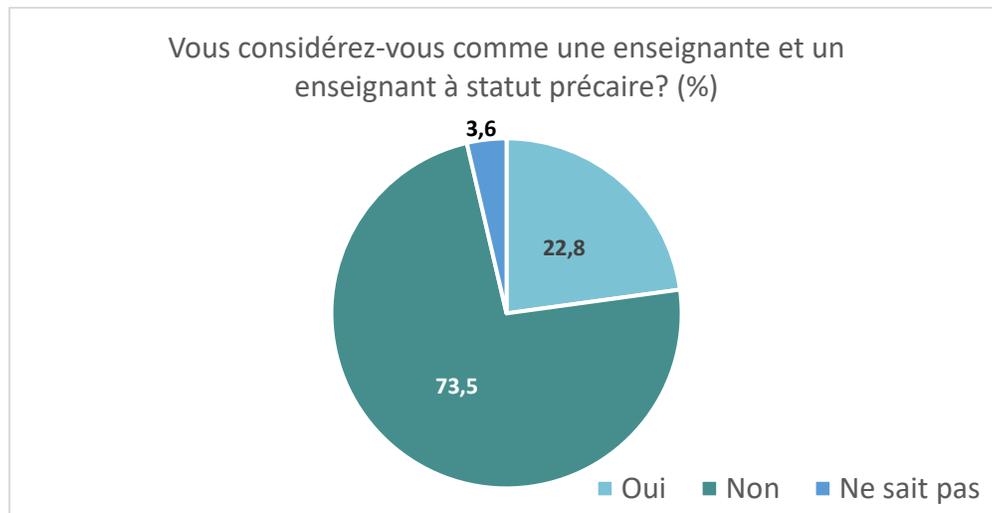
2.4.1. S'insérer dans la profession

Dans la trajectoire typique d'une enseignante et d'un enseignant, ceux-ci choisissent de se former, complètent leur formation initiale, puis s'insèrent dans la profession (Tardif et al., 2021). De nos jours, ces étapes sont de plus en plus concomitantes : l'insertion dans la profession débute souvent dès l'étape de la formation, lorsque les étudiantes et les étudiants sont amenés à faire de la suppléance ou qu'elles ou qu'ils obtiennent des contrats. Également, de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants débutent dans la profession avant même de se former. Qu'en est-il des enseignantes et des enseignants de notre étude?

2.4.1.1. Statuts d'emploi

Ici, le statut d'emploi fait référence à la représentation des enseignantes et des enseignants de la précarité ou non de leur statut d'emploi. Par précarité, nous faisons référence à un emploi temporaire, occasionnel ou à temps partiel, par opposition à un poste permanent à temps plein, qui assure une sécurité d'emploi et des conditions de travail plus stables. En 2007-2008, dans l'ensemble du Québec, près de la moitié du personnel enseignant des commissions scolaires était considérée à statut précaire (Mukamurera et Martineau, 2009).

Figure 5 : Enseignants à statut précaire

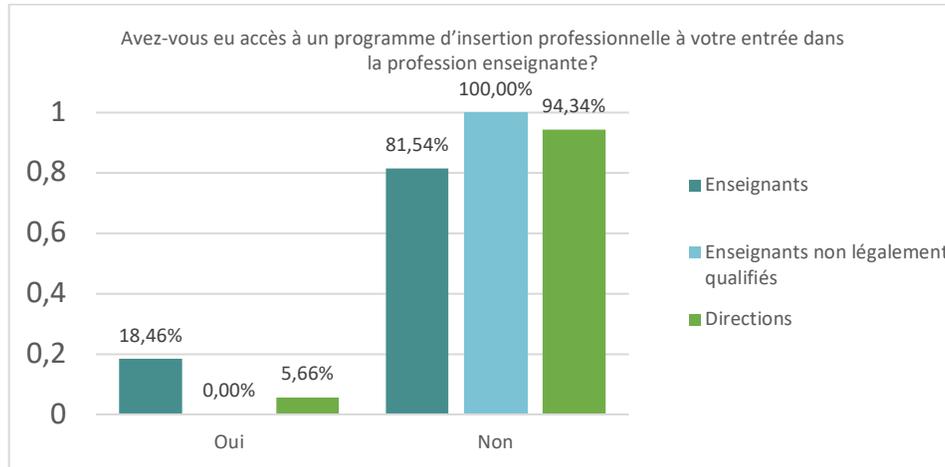


Plus d'une enseignante et d'un enseignant répondants sur cinq se considère à statut précaire. Ce résultat doit toutefois être interprété avec précaution puisque l'une des limites de notre recherche réside dans la difficulté à rejoindre les enseignantes et les enseignants non-permanents, notamment les suppléants. Il serait pertinent de collecter plus de données chez les enseignantes et les enseignants à statut précaire afin de mieux évaluer leur nombre réel dans les commissions scolaires de la région et ainsi identifier leurs caractéristiques socioprofessionnelles. Également, il reste très difficile d'avoir des données fiables et à jour sur les qualifications des enseignantes et des enseignants. Il serait pertinent de disposer de ce type de données afin de mieux estimer la problématique des enseignantes et des enseignants non légalement qualifiés.

2.4.1.2. Insertion professionnelle

Dans le cadre du sondage, nous avons souhaité connaître la proportion d'enseignantes et d'enseignants qui avaient pu bénéficier d'un programme d'insertion professionnelle.

Figure 6: Accès à un programme d'insertion professionnelle



Sur la base des données recueillies, aucune enseignante et aucun enseignant non légalement qualifié ne considère avoir eu accès à un programme d'insertion professionnelle. Au contraire, 94 % des directions d'établissements et 81 % des enseignantes et des enseignants considèrent ne pas avoir eu accès à un programme d'insertion professionnelle.

Questionnés sur le type de programme reçu, 19 % des enseignantes et des enseignants considèrent avoir eu accès à un programme d'insertion, notamment des rencontres d'information, des formations, du mentorat et des rencontres d'échanges avec des enseignantes et des enseignants ou d'autres personnels. La nature exacte des activités d'insertion professionnelle offertes par les différentes commissions scolaires est toutefois méconnue; il serait pertinent de recenser l'ensemble des activités actuellement offertes afin de les mettre en parallèle avec celles qui sont les plus efficaces, telles qu'identifiées par la recherche.

Nous avons également demandé aux futures et futurs enseignantes en formation à l'UQAT de signifier leur niveau d'accord avec l'énoncé suivant : « Je souhaite bénéficier de mesures de soutien à l'insertion professionnelle dans mon futur milieu de travail, » 87,3 % d'entre elles et eux ont signifié être assez ou totalement d'accord avec cet énoncé.

La recherche récente a montré que la rétention des enseignantes et des enseignants, et particulièrement les nouvelles et nouveaux enseignants, est étroitement liée à l'insertion professionnelle. Dans le cadre des entretiens, plusieurs ont témoigné du peu d'accueil et d'accompagnement qui a caractérisé leur début de carrière. Celles et ceux qui ont obtenu cette aide précieuse ont bénéficié du bénévolat d'une ou d'un collègue expérimenté. Plusieurs disent avoir souffert de cette carence et avoir trouvé leur expérience pénible et stressante.

Un début de carrière souvent très précaire

Bien que la pénurie d'enseignantes et d'enseignants ait complètement changé la donne, les premières années de la carrière des enseignantes et des enseignants ont longtemps été synonymes de grande précarité. Plusieurs répondantes et répondants ont dû attendre jusqu'à dix ans et plus avant d'accéder à un poste permanent. Par ailleurs, le salaire aux premiers échelons est jugé insuffisant pour une personne qui doit assurer sa subsistance :

« ...le débutant en enseignement, il ne commence pas à un gros salaire ». (DIR_05);
« Dans ces débuts...si elle avait eu un appart à payer, une auto, oublie-ça! » (ENS_01)

Un processus d'embauche déstabilisant

Les premiers contrats s'obtiennent souvent à la dernière minute. On déplore la situation d'urgence dans laquelle les jeunes enseignantes et enseignants doivent planifier leur enseignement. La mécanique d'embauche implique une liste de priorité qui peut être difficile à comprendre quand on ne connaît pas le milieu. L'imprévisibilité des contrats de travail est une grande source de stress, selon le témoignage de plusieurs répondantes et répondants : « ...même si t'es super bonne, t'auras pas un poste plus vite; il y a une liste. La mécanique (d'embauche), ce serait important de la (connaître) au départ... » (ENS_01); « J'ai commencé la rentrée au mois d'août...j'avais beaucoup de questions, beaucoup de stress... » (ENS_08); « ...il y a autant d'école que de façon de faire : tu arrives dans une école, ça marche de même, tu arrives à une autre place, c'est (autre chose) ...c'est rien pour sécuriser quelqu'un qui rentre... » (ENS_01)

Des tâches hors du champ d'expertise

Les premiers contrats des nouvelles et des nouveaux enseignants sont souvent dans des champs disciplinaires autres que ceux de leur qualification : « ...un jeune qui termine son bac en enseignement...doit être ouvert à enseigner un peu ce qu'il va y avoir, mais pas nécessairement dans sa spécialisation. (ENS_04) Cette situation est particulièrement vraie au secondaire. Un sentiment d'incompétence et une frustration d'avoir mis beaucoup d'efforts pour obtenir une qualification universitaire accompagnent le début de carrière. De plus, au-delà d'une déception personnelle, plusieurs enseignantes et enseignants déplorent l'impact négatif d'un enseignement approximatif sur l'apprentissage des élèves : « Je me retrouvais à enseigner à des jeunes qui ont 18-19 ans, c'était la formation professionnelle au travail...je ne « fittais » pas pantoute là-dedans ». (EX_ENS_01); « J'avais le complexe de l'imposteur...je ne me sentais pas à la hauteur de donner mes cours ». (EX_ENS_05); « ...je trouve que c'est aberrant...(de) commencer en tant que prof avec un bac de quatre ans en univers social, si je me ramasse avec une (tâche) en art, en mathématique, en français... » (ETU_06)

Des contrats trop difficiles

De l'avis de plusieurs personnes interviewées, il y aurait, dans les milieux scolaires, une pratique d'attribution des contrats sur la base de l'ancienneté qui défavorise systématiquement les nouvelles et nouveaux arrivés; ces derniers se retrouveraient très souvent avec de courtes suppléances, des tâches partielles, des groupes plus turbulents et l'obligation de se déplacer sur de longues distances, d'une école à l'autre, pour cumuler 100 % de rémunération : « ...c'est souvent les jeunes qui nous arrivent qui ont les postes les plus difficiles... » (CS_06); « ...beaucoup d'enseignants que j'ai vu lâcher, ça avait rapport avec la tâche qu'on leur confiait, qui était peu en lien avec leurs études... »

(ENS_10); « J'enseignais huit périodes, huit matières différentes...je passais mes soirées dans mes livres pour préparer mes leçons, » (EX_ENS_03)

Un accompagnement déficient

Plusieurs répondantes et répondants ont témoigné du peu d'accueil et d'accompagnement qui a caractérisé leur début de carrière. Celles et ceux qui ont obtenu cette aide précieuse ont bénéficié du bénévolat d'une ou d'un collègue expérimenté. Plusieurs ont souffert de cette carence et ont trouvé leur expérience pénible et stressante : « ...j'aurais aimé en avoir plus, mais en même temps, je ne peux pas en demander plus quand cette personne-là est elle-même débordée et bénévole... » (ENS_07); « On m'a accueilli la première journée, mais après ça, il a quand même fallu que je me débrouille! » (ENS_09); « ...on était vraiment laissés à nous-mêmes, avec un multiprogramme, dans une place où il n'y a ni direction, ni orthopédagogue... » (DIR_08); « ...finalement, elle a trouvé une bonne oreille chez une enseignante qui était là depuis longtemps... » (CS_01)

2.4.1.3. Principaux constats sur le statut d'emploi et l'insertion professionnelle

- Nous n'avons pas, à ce jour, un portrait clair de la situation des enseignantes et des enseignants à statut précaire dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec, notamment celles et ceux qui ne détiennent pas de brevet d'enseignement. Des données supplémentaires sont nécessaires pour adresser les défis particuliers auxquels elles et ils font face, notamment en début de carrière.
- L'accès à des programmes d'insertion professionnelle reste limité; il s'agit définitivement d'un axe sur lequel le GRAVE (Groupe régional d'actrices et d'acteurs pour la valorisation des enseignantes et des enseignants) pourrait travailler afin de valoriser la profession et favoriser la rétention des enseignantes et des enseignants. Des actions ont déjà été mises en place en ce sens, et toutes les commissions scolaires sont actuellement dans une démarche visant à instaurer un programme d'insertion professionnelle.

2.4.2. La mobilité professionnelle

Dans cette section, nous discutons de la mobilité des enseignantes et des enseignants au sein des commissions scolaires (mobilité interne), mais également d'une commission scolaire à une autre (mobilité externe). Ces données nous permettent d'évaluer la stabilité des enseignantes et des enseignants dans leur milieu de travail, mais également la capacité des commissions scolaires de la région à attirer des enseignantes et des enseignants d'autres régions.

2.4.2.1. Mobilité interne

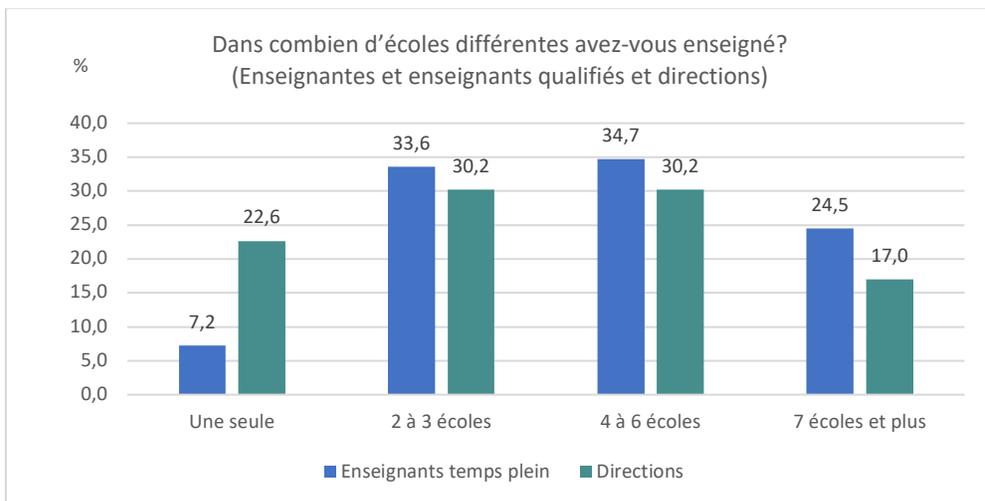
La mobilité interne fait référence aux mouvements des enseignantes et des enseignants au sein d'une même commission scolaire. Nous nous appuyons sur deux types de données

pour étudier ces mouvements : le nombre d'années d'expérience dans la même école et le nombre d'écoles différentes dans lesquelles les répondantes et les répondants ont enseigné.

Tableau 30 : Années d'expérience dans la même école (enseignantes et enseignants qualifiés)

Combien d'années d'expérience avez-vous au sein de votre école actuelle?		
	Fréquence	Pourcentage
Moins de 2 ans	120	16,8
2 à moins de 5 ans	158	22,1
5 à moins de 10 ans	180	25,2
10 à moins de 15 ans	106	14,8
15 à moins de 20 ans	60	8,4
20 ans et plus	90	12,6
Total :	714	100

Figure 7 : Nombre d'écoles d'enseignement



Nos données montrent une certaine stabilité des enseignantes et des enseignants dans leur école. En effet, seulement 16,8 % d'entre elles et eux sont dans leur école actuelle depuis moins de deux ans, contre 58 % des enseignantes et des enseignants qui y sont depuis plus de 5 ans. Toutefois, ces données doivent être interprétées avec prudence puisque le nombre de nouvelles et de nouveaux enseignants ayant répondu à notre sondage est faible.

Les données sur le nombre d'écoles dans lesquelles les répondantes et les répondants ont enseigné montrent, quant à elles, que la majorité des enseignantes et des directions d'établissements ont enseigné dans plusieurs écoles. Une enseignante ou un enseignant sur quatre a notamment enseigné dans plus de sept écoles. Lorsqu'on compare les données sur les années d'expérience dans la même école (qui fait état d'une certaine stabilité dans les écoles) et les données sur le nombre d'écoles, nous posons l'hypothèse que les enseignantes et les enseignants ont été mobiles en début de carrière, puis qu'elles et qu'ils tendent à se stabiliser dans une école.

Les directions d'établissements sont plus nombreuses que les enseignantes et les enseignants à avoir enseigné dans une seule école (22,9 % des directions d'établissements contre 7,2 % pour les enseignantes et les enseignants) et moins nombreux à avoir enseigné dans plus de 7 écoles (17 % des directions d'établissement contre 24,5 % pour les enseignantes et les enseignants).

La mobilité verticale fait, quant à elle, référence à l'avancement professionnel. Nous nous sommes donc intéressés aux enseignantes et aux enseignants qui envisagent occuper des postes de direction dans le futur.

Tableau 31 : Intérêt pour un poste de direction d'établissement

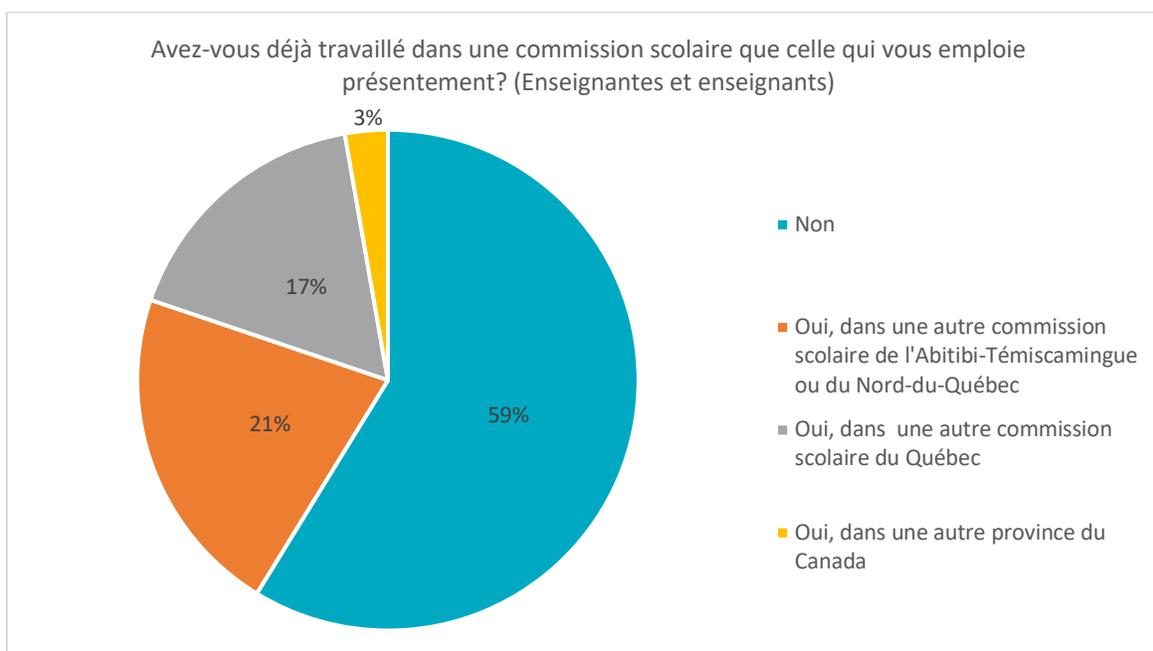
Envisagez-vous occuper un poste de direction d'établissement dans le futur?		
	Fréquence	Pourcentage
Oui	30	5,0
Non	466	78,2
Peut-être	100	16,8
Total :	596	100

Il semble que l'intérêt pour occuper un poste de direction dans le futur soit assez faible (seulement 5 % des enseignantes et des enseignants envisagent assurément cette idée); 16,8 % pourraient être ouverts à l'idée. Il serait pertinent de s'interroger sur les facteurs susceptibles d'attirer les candidates et les candidats vers les postes de direction.

2.4.2.2. *Mobilité externe*

La mobilité externe s'intéresse aux mouvements des enseignantes et des enseignants d'une commission scolaire à une autre, au sein de la région, mais également d'une région à l'autre du Québec, et avec d'autres provinces canadiennes.

Figure 8 : Mobilité externe (enseignantes et enseignants qualifiés)



Selon le sondage, 58,8 % des enseignantes et enseignants qualifiés n'ont jamais travaillé dans une autre commission scolaire que celle qui les emploie actuellement. Sur le plan régional, 21,4 % des enseignantes et enseignants répondants ont déjà travaillé dans une autre commission scolaire de la région (Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec). La

majorité (82 %) des enseignantes et des enseignants ont toujours travaillé dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue ou du Nord-du-Québec.

Les commissions scolaires de la région réussissent à attirer un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants d'autres régions; 17 % des enseignantes et d'enseignants qualifiés ont déjà enseigné dans une commission scolaire d'une autre région.

Seulement 2,8 % des enseignantes et des enseignants ont déjà travaillé à l'extérieur de la province. Ainsi, malgré la proximité avec l'Ontario, il semble que les commissions scolaires de la région attirent peu d'enseignantes et d'enseignants d'autres provinces.

Chez les directions d'établissements, le portrait est similaire à celui des enseignantes et des enseignants, avec une légère tendance à une plus grande stabilité au sein des commissions scolaires : 69,8 % des directions n'ont jamais travaillé dans une autre commission scolaire et 28 % ont travaillé dans une autre commission scolaire de la région (pour un total de 96 % de directions qui ont toujours travaillé dans la région). Seulement 1,9 % des répondantes et de répondants ont déjà travaillé dans une autre province.

Malgré la proximité des frontières ontariennes, il ne semble pas y avoir un véritable enjeu d'exode des enseignantes et des enseignants.

2.4.2.3. Principaux constats sur la mobilité professionnelle

- Les trajectoires professionnelles des enseignantes et des enseignants et les directions d'établissements montrent une bonne stabilité, tant au niveau de la mobilité interne qu'externe.
- Les enseignantes et les enseignants tendent à être stables dans les écoles dans lesquelles elles et ils sont en poste, malgré le fait qu'elles et qu'ils aient enseigné dans plusieurs écoles depuis leur entrée dans la profession. Cela met en évidence la grande instabilité qui marque l'entrée dans la carrière.
- La région réussit à attirer des enseignantes et des enseignants d'autres régions du Québec et du Canada; près d'une enseignante ou d'un enseignant sur cinq est venu d'une autre région ou d'une autre province pour venir (ou revenir) enseigner en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec.
- Le nombre d'enseignantes et d'enseignants envisageant d'occuper un poste de direction dans les futures années est très limité.

2.4.3. Attirer et retenir les enseignantes et les enseignants dans la région

Au-delà des enjeux d'attraction et de rétention dans la profession enseignante en général, les régions éloignées doivent également faire face au défi d'attirer et de retenir des enseignantes et des enseignants spécifiquement dans leur zone. Ces enjeux sont étroitement liés à certaines caractéristiques inhérentes aux zones rurales et éloignées : éloignement des grands centres, accès limités à certains services, difficultés liées au logement, etc. Or, nous l'avons vu, l'UQAT ne diplôme pas suffisamment de nouvelles et de nouveaux enseignants pour répondre aux besoins. Les commissions scolaires se retrouvent donc en compétition, en quelque sorte, pour recruter les enseignantes et les enseignants, en plus de devoir recruter à l'extérieur de la région. Nos données nous ont permis de mettre en évidence certaines réalités et enjeux.

2.4.3.1. *La distribution des nouvelles et des nouveaux enseignants entre les commissions scolaires de la région*

Nous nous sommes intéressés à mieux comprendre quelles étaient les commissions scolaires les plus attractives de la région. Dans le sondage, nous avons aussi questionné les étudiantes et les étudiants en formation à l'enseignement à l'UQAT afin de savoir dans quelle commission scolaire ils souhaitaient travailler.

Tableau 32 : Préférence en termes de lieu de travail des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement

Dans quelle commission scolaire souhaitez-vous travailler?		
	Fréquence	Pourcentage
La Commission scolaire de Rouyn-Noranda	32	58
La Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois	23	36,5
La Commission scolaire Harricana	12	19,0
La Commission scolaire du Lac-Abitibi	13	26
La Commission scolaire du Lac-Témiscamingue	7	11,1
La Commission scolaire de la Baie-James	5	7,9
Total :	92	

Il ressort de nos résultats que 50 % des étudiantes et des étudiants en formation à l'enseignement souhaitent travailler à la Commission scolaire de Rouyn-Noranda et 36,5 % à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Ces deux commissions scolaires sont celles qui correspondent aux deux plus grandes villes de la région, là où les programmes de formation à l'enseignement sont offerts. Les commissions scolaires du Lac-Témiscamingue et de la Baie-James (les plus éloignées des grands centres et des villes de Rouyn-Noranda et de Val-d'Or) sont celles qui risquent d'attirer le moins de nouvelles et de nouveaux enseignants et de devoir se tourner majoritairement vers le recrutement en dehors de la région, par exemple l'Ontario.

2.4.3.2. *Le retour au bercail*

Pour aller plus loin dans notre compréhension de ce qui rend une commission scolaire plus attractive qu'une autre, nous avons également abordé cette thématique dans les entretiens. Ceux-ci mettent en évidence le fait que le choix de la commission scolaire soit étroitement lié au lieu d'origine des nouvelles et des nouveaux enseignants. L'ensemble des répondantes et des répondants abonde dans ce sens : plusieurs jeunes enseignantes et enseignants reviennent dans leur école d'enfance pour être près de leur famille et aussi parce qu'elles et qu'ils connaissent le milieu : « *L'avantage qu'on a par rapport à l'attraction, c'est quand on a des gens qui ont grandi ici, c'est eux qui reviennent.* » (CS_02) La force du milieu réside donc, en partie, sur sa capacité à recruter des jeunes déjà attachés à la vie de la région : « *...C'est tout le sentiment d'attachement à la région...* » (CS_01). Il s'agit d'un levier pertinent pour agir localement afin d'attirer davantage de jeunes de la région dans l'enseignement. De plus, lorsqu'une enseignante et un enseignant sont issus

de la communauté dans laquelle elle et il enseignent, les chances qu'elle et qu'il quittent pour un poste dans une autre région diminuent de manière importante. Il s'agit donc également d'un levier intéressant pour la rétention des enseignantes et des enseignants dans la région.

2.4.3.3. *Qui prend mari prend pays!*

Les entretiens ont également permis de mettre en évidence un autre type de trajectoire : celle de l'enseignante et de l'enseignant qui choisissent une commission scolaire pour suivre ou rejoindre une ou un conjoint. Certaines et certains sont en couple avec une personne de la région souhaitant s'y établir, et la ou le partenaire décide d'accompagner cette personne dans sa région et d'y devenir enseignante ou enseignant. D'autres viennent plutôt de l'extérieur de la région et suivent une ou un conjoint qui a obtenu un poste en Abitibi-Témiscamingue ou au Nord-du-Québec, ce qui est fréquent en raison du nombre important d'emplois très bien rémunérés dans la région. Plusieurs répondantes et répondants expliquent que les raisons du cœur ont souvent préséance sur tout le reste, mais également, on mentionne que les conjoints gagnent majoritairement un plus gros salaire que leurs épouses enseignantes, ce qui fait pencher la balance dans la décision, puisque les enseignantes ont le même salaire partout au Québec : « *Qu'est-ce qui vous a incité à changer de commission scolaire? C'est une belle grande blonde!* » (DIR_03); « *...ils vont choisir une ville avant une commission scolaire : mes parents sont ici, mon conjoint est là* ». (CS_04)

2.4.3.4. *La rapidité d'accès à un poste*

Un autre facteur explicatif, qui pourrait être de moins en moins d'actualité en raison de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants qui sévit partout au Québec, est la possibilité d'avoir un contrat à temps plein ou d'accéder rapidement à un poste permanent dans une commission scolaire de la région. Comme le mentionne cette enseignante : « *...c'est sûr que je suis à huit heures de route de mon patelin, mais au moins, j'ai 100 % de tâche!* » (ENS_09) En effet, certaines commissions scolaires peuvent offrir très rapidement l'accès à des postes permanents aux jeunes enseignantes et enseignants puisque la pénurie est telle que des postes ne sont pas comblés : « *...nos finissants ne prennent pas longtemps à avoir des contrats temps plein* ». (UQAT_05)

D'autres commissions scolaires, au contraire, ont surtout des besoins liés à la suppléance et aux contrats à temps partiel, et l'accès à un poste peut être plus long. On observe d'ailleurs des différences au sein même de la région. Certaines commissions scolaires telles que la Baie-James, le Lac-Témiscamingue, Harricana et le Lac-Abitibi offrent des possibilités d'accès à des postes plus rapidement qu'à la commission scolaire de Rouyn-Noranda et de l'Or-et-des-Bois. Plusieurs jeunes enseignantes et enseignants cherchent cette stabilité : « *...ils peuvent magasiner pour une autre commission scolaire si on n'a pas de poste à leur offrir...* » (CS_07)

Comme le souligne également un autre intervenant d'une commission scolaire : « *Oui, dans le fond la sécurité d'emploi arrive rapidement. Euh... Même s'ils n'ont pas la sécurité d'emploi, ils vont avoir des contrats intéressants là. Des contrats qui vont, comme on dit, qui vont compter pour être sur une liste de priorité éventuellement. C'est pas des grenailles*

là. Tous les gens qu'on a passés en entrevue, qu'on a choisis, ont eu un contrat pour l'année. » (CS_01)

2.4.3.5. Les avantages financiers

Certaines commissions scolaires bénéficient officiellement du statut de région éloignée et peuvent ainsi, au moyen des conventions collectives nationales, offrir des primes d'éloignement aux enseignantes et aux enseignants en poste dans certaines zones spécifiques. Ainsi, les commissions scolaires du Lac-Témiscamingue et de la Baie-James bénéficient d'enveloppes exceptionnelles qui leur permettent d'offrir des montants d'argent en compensation de l'éloignement ainsi que de l'hébergement à prix modique. Par exemple : *« La prime annuelle de 8500 \$ est pour tous les employés de la commission scolaire (au Témiscamingue) ... » (CS_01)* Comme le souligne également un enseignant : *« On a la prime de disparité qui fait quand même une bonne différence au niveau salarial, » (ENS_07)*

La commission scolaire Harricana, quant à elle, ne peut offrir de prime, mais offre, lorsque possible, des logements à ses nouvelles enseignantes et à ses nouveaux enseignants arrivant de l'extérieur de la région : *« ...ils ont une maison appartenant à la commission scolaire...ils nous payent juste un petit montant... »* Certaines nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ont choisi leur lieu de travail en fonction de ces avantages. Finalement, ces trois commissions scolaires offrent souvent un remboursement pour les frais liés au déménagement sur leur territoire. *CS_11)*

2.4.3.6. D'autres facteurs : le lieu d'étude et le type de milieu de vie

Quand les futures et futurs enseignants ne sont pas déjà fixés sur le choix de leur commission scolaire, il arrive que le lieu où elles et ils ont fait leurs études, particulièrement leurs stages, ait une influence sur leur décision : *« ...des gens de l'extérieur qui déménagent à Rouyn...c'est parce qu'ils ont fait leur cégep à Rouyn, par exemple... » (CS_07)*

La commission scolaire de Rouyn-Noranda semble être plus attirante que les autres en raison de la vie culturelle très riche dans cette ville : *« ...bien des jeunes vont être portés vers Rouyn...c'est plus gros, il y a plus de vie sociale, la vie culturelle est plus grosse qu'au Témis... » (CS_09)*

2.4.3.7. Les leviers et les contraintes à l'attraction et la rétention dans la région

Dans les entretiens, nous avons également demandé aux participantes et aux participants de nous parler de leurs représentations des leviers des contraintes pouvant favoriser ou rendre difficiles l'attraction et la rétention dans la région.

La qualité de vie en région

La petite taille des villes et des villages, la proximité des lacs et des forêts, la facilité de se déplacer pour se rendre au travail sont des raisons maintes fois exprimées pour traduire le bien-être que plusieurs enseignantes et enseignants ressentent en travaillant en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec. Les amatrices et les amateurs de grands espaces et de sports de plein air sont particulièrement attachés à la région : « *Je ne comprends pas qu'il y ait du monde qui reste à Montréal...avec le trafic, ah mon Dieu! (Ici), on a les grands espaces... et un très beau climat : l'hiver, c'est vraiment l'hiver, et l'été, c'est vraiment l'été...* » (EX_ENS_04); « *...le rythme de vie est moins effréné qu'en ville...* » (UQAT_02); « *...là-bas...les gens sont stressés...ici...il me semble que la vie est plus paisible...on a le temps de voir la vie se dérouler* ». (UQAT_04); « *Y'avait une nouvelle enseignante de Québec. Ce qui l'a fait rester ici, c'est (qu'elle peut) aller travailler à pied, et la fin de semaine, partir après l'école, dans le bois, pour faire de la raquette ou du vélo, ou marcher dans le sentier pédestre...* » (ENS_02)

Des écoles à échelle humaine

Les régions comptent plus d'écoles de petites tailles et de classes à effectifs réduits. L'accueil et la facilité d'établir des contacts dans les petits milieux semblent plaire à plusieurs enseignantes et enseignants; on réalise plus rapidement les projets parce que toutes les actrices et les acteurs sont accessibles : « *Pour quelqu'un comme moi, qui aime s'impliquer dans la vie communautaire, c'est extrêmement positif!* » (ENS_13); « *Le fait qu'on soit dans un milieu où tout le monde connaît tout le monde, je trouvais ça gagnant!* » (EX_ENS_04); « *Quand on débute et qu'on a un petit groupe...on peut expérimenter des choses...* » (CS_10); « *Même au niveau de la communauté, les gens sont bien accueillis...quand tu viens de l'extérieur puis que t'as pas de famille, il faut que tu sois capable de te créer un réseau* ». (CS_12)

Une ascension professionnelle plus rapide

On l'a vu, étant donné un bassin démographique moins dense que dans les grands centres et la difficulté de l'UQAT à répondre à tous les besoins, les enseignantes et les enseignants semblent accéder à des postes ou à des promotions assez rapidement dans leur carrière. De plus, les enseignantes et les enseignants des secteurs du Témiscamingue et du Nord-du-Québec bénéficient d'une prime d'éloignement, comme mentionné précédemment. Plusieurs répondantes et répondants y voient un avantage non négligeable, et cela peut être utilisé pour attirer certaines enseignantes et certains enseignants dans la région.

Le profil des élèves

Un autre levier identifié est associé aux caractéristiques de la clientèle scolaire. Comme il n'y a pas d'école privée, les groupes d'élèves sont plus hétérogènes, ce qui peut être un facteur attractif par rapport à d'autres milieux : « *...le problème des écoles privées à Montréal, c'est vraiment difficile parce que les meilleurs élèves s'en vont dans les écoles privées et on reste pris avec les élèves qui ont de la difficulté...* » (ENS_03); « *On n'a pas encore de privé ici, dans nos écoles publiques, on a l'équivalent de certaines écoles privées de Montréal...on n'a pas encore à gérer le côté multiethnique...* » (ENS_01)

2.4.3.8. *Les contraintes liées à l'attraction et à la rétention dans la région*

Plusieurs participantes et participants à notre étude ont néanmoins souligné les contraintes liées à l'attraction et à la rétention dans la région. Les mesures à mettre en place doivent donc contribuer à limiter les inconvénients générés par ces contraintes.

Une région éloignée, des territoires isolés

L'Abitibi-Témiscamingue est une jeune région située loin des grands centres. Elle compte une faible population étalée sur un large territoire. Le climat y est un peu plus rigoureux que dans le sud du Québec. La région n'a pas de grands centres commerciaux, les infrastructures culturelles et sportives y sont moins nombreuses et il manque de services spécialisés. Les enseignantes et les enseignants qui y font carrière sont souvent originaires de la place; elles et ils y restent pour être près de leur famille. Les postes disponibles sont surtout dans les petites écoles situées loin des services. Il faut parfois se déplacer sur de longues distances. Le personnel enseignant ne souhaite pas nécessairement y demeurer : « ...*(l'école) est à cinquante kilomètres de la ville...c'est un défi... les gens viennent parce qu'ils n'ont rien eu (ailleurs)...c'est difficile, année après année, parce qu'il faut qu'ils recommencent avec de nouveaux enseignants* ». (DIR_06); « ...*c'était un milieu fermé. Il n'y a pas d'autobus. Tout le monde se connaît. J'étais [l'extraterrestre] quand je suis arrivé!* » (ENS_09); « *Quand tu arrives en région éloignée, tu n'es pas à travers ton monde...(tu) t'ennuies* ». (SEUAT_05); « ...*si tu viens d'une grosse ville, tu vas trouver le temps long!* » (EX_ENS_02)

L'attrait du travail dans les mines

Le secteur minier offre des emplois très bien rémunérés sans exiger de longues études. Plusieurs enseignantes et enseignants potentiels ne s'engagent pas dans la profession et d'autres délaissent le métier pour avoir un meilleur salaire et un emploi moins exigeant et beaucoup mieux rémunéré : « ...*je n'enseignerai pas...je veux avoir des enfants...je ne pourrai pas faire vivre ma famille avec le salaire que je vais obtenir...j'ai mon bacc, je vais retourner dans les mines...pour occuper un poste administratif* ». (UQAT_01); « ...*quand notre économie (les mines) est dans un cycle haussier...les gens vont avoir moins tendance à fréquenter les établissements collégiaux et universitaires...* » (UQAT_02); « *Même les mines viennent chercher nos enseignants...c'est bien plus payant!* » (CS_06)

De meilleures conditions dans d'autres provinces

Comme l'Ontario est à la frontière de l'Abitibi-Témiscamingue, plusieurs enseignantes et enseignants sont tentés d'aller enseigner dans cette province parce qu'elles et qu'ils jugent le salaire et les conditions de travail plus intéressantes : « *Les gens se comparent à l'Ontario et disent : les salaires y sont plus élevés...* » (DIR_02). D'autres enseignantes et enseignants quittent même pour l'Alberta ou la Colombie-Britannique, où la profession enseignante serait mieux valorisée : « *S'ils l'engagent en Colombie-Britannique :*

permanence, classe toujours à elle, avec possibilité de prendre une année sabbatique quand elle veut ». (ENS_05)

Une région où le coût de la vie est élevé

Le monde minier amène une économie forte, mais une vie chère. Plusieurs répondantes et répondants parlent de la pénurie de logements et du prix très élevé de ceux-ci. Le salaire des enseignantes et des enseignants n'est pas celui des travailleuses et des travailleurs miniers, et il est difficile, surtout en début de carrière, de bien vivre avec son seul salaire : « *C'est beau de vouloir attirer, mais les gens vont rester où?* » (SEUAT_02); « *Le logement, en région, est très dispendieux* ». (UQAT_03); « *On travaille fort pour loger les gens...mais des logements, il n'y a n'a pas partout* ». (CS_12)

Des écoles de trop petites tailles

Finalement, des répondantes et des répondants rapportent que certaines écoles comptent tellement peu d'enfants qu'on perçoit un manque dans la variété des interactions sociales. De plus, dans les petits milieux, c'est difficile pour une enseignante et un enseignant d'avoir une vie privée : « *Quand je veux faire une petite fête chez moi, la fin de semaine, je sais que les voisins sont mes élèves...j'aime mieux faire la fête ailleurs!* » (ENS_07); « *L'enseignant suit son groupe, il va peut-être enseigner aux mêmes élèves pendant six ans...* » (EX_ENS_02)

2.4.4. Satisfaction au travail

La satisfaction au travail fait référence « au sentiment de plaisir, fort ou faible, qu'éprouve une personne à accomplir des tâches en lien avec son métier ou sa profession » (Aziri, 2011 dans Kamanzi et al., 2019, p. 1125). La satisfaction au travail est étroitement corrélée à la rétention dans la profession.

En éducation, deux types de facteurs permettent de discuter de la satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants : des facteurs extrinsèques (conditions de travail et sentiment de compétence au regard de la formation initiale) et des facteurs intrinsèques (perception des relations avec les élèves, l'autonomie professionnelle et la perception des changements de politiques éducatives) (Kamanzi et al., 2019).

2.4.4.1. La satisfaction liée aux conditions de travail

Tableau 33 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants — conditions de travail

Niveau de satisfaction au regard des conditions de travail				
	Totalement Insatisfaisant	Assez insatisfaisant	Assez satisfaisant	Totalement satisfaisant
La sécurité d'emploi	6,1	22,2	34,7	37,0
Le salaire et les avantages sociaux	15	39,4	43,9	6,3

L'état physique de l'environnement de travail	9,6	36,1	45,6	8,6
Le nombre d'élèves dans la classe	18,0	38,7	35,4	7,9
L'accessibilité du matériel, des équipements et des fournitures pour la classe	14	46,0	37,6	6,0
La durée de la journée de travail	4,9	16,7	52	28,2
La charge de travail	31,1	43,9	23,7	1,3
La diversité de la tâche	8,5	23,6	49,4	18,5
Le défi intellectuel du travail	3,5	13,5	48,3	34,8
L'autonomie dans le travail	2,9	15,7	52	31,1
Les possibilités de promotions	31,6	38,8	23,6	6,0
La reconnaissance sociale	25,2	51,4	21,5	1,8

Il ressort des résultats du sondage sur la satisfaction au regard des conditions de travail que plus de 70 % des enseignantes et des enseignants interrogés sont satisfaits (assez ou totalement satisfaits) de la sécurité d'emploi, de la durée et la journée de travail, du défi intellectuel du travail et de l'autonomie dans le travail. Par ailleurs, plus de 70 % d'entre elles et eux sont insatisfaits (assez ou totalement insatisfaits) de la charge de travail, des possibilités de promotions et de la reconnaissance sociale.

Les entretiens ont permis d'explorer plus en profondeur les facteurs qui influencent la satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants.

Autonomie professionnelle

Les personnes interviewées ont été plusieurs à souligner qu'une bonne part de leur satisfaction tient à l'autonomie et la liberté ressentie en classe. La possibilité de créer du matériel et de réaliser des projets est des aspects aussi plusieurs fois mentionnés : « *J'aime la liberté que j'ai avec ma direction, qui fait une différence entre les genres de pédagogues* ». (ENS_01); « *Ce que j'aime le plus dans mon travail, c'est la diversité...et l'espace de création, les projets...* » (ENS_09)

La charge de travail

Toutefois, comme dans les résultats du sondage, la synthèse des entretiens rapporte aussi des points d'insatisfaction à l'égard de la charge de travail. Pratiquement toutes les personnes interrogées parlent de l'enseignement comme un travail complexe qui exige beaucoup d'énergie et plus de temps que les heures reconnues dans la tâche. Plusieurs répondantes et répondants d'expérience affirment qu'au fil des années, la tâche n'a cessé de s'alourdir. Le programme, qui est à la base déjà très chargé, connaît des ajouts réguliers : « *...J'ai travaillé beaucoup dans ma vie, dans plusieurs domaines différents, et (l'enseignement) est l'emploi que j'ai vu où tu es le plus à l'ouvrage quand t'es pas censé être à l'ouvrage.* » (ETU_07); « *C'était tellement une tâche trop grande! J'ai fait même pas un mois et demi. Je suis tombé en arrêt de travail...épuisement professionnel* » (EX_ENS_05); « *...pour être capable de faire le meilleur de mon possible, faudrait quasiment couper ma tâche de moitié...* » (ENS_03)

Le manque de temps

Un certain nombre de détails relevés lors des entretiens permet de mieux comprendre la nature de l'insatisfaction face à la tâche. Il semble que le temps soit le nerf de la guerre. Des journées pédagogiques sont prévues au calendrier afin de permettre aux enseignantes et aux enseignants de planifier et de corriger. Des périodes libres sont à l'horaire pour les mêmes fins. Malgré cette réalité, un bon nombre de répondantes et de répondants disent que les enseignantes et les enseignants ne sont pas respectés dans l'utilisation de ce temps; elles et ils déplorent que les directions d'établissements organisent régulièrement des rencontres ou des formations pendant les périodes de travail personnel. Le travail à la maison devient alors incontournable pour s'acquitter adéquatement de sa tâche : « *Pendant nos journées pédagogiques, on a des formations, tout le temps...on n'a jamais le temps de faire le travail qu'on a à faire* ». (ENS_14); « *Les périodes libres, t'es pas libre pour vrai! Y'a toujours quelque chose à régler...* » (ENS_10); « *C'est difficile de faire la coupure entre la vie privée et le travail parce qu'on traîne toujours notre sac d'école pour corriger...* » (ENS_07)

Être reconnu à sa juste valeur

Comme pour le sondage, les entretiens mettent en évidence l'insatisfaction de plusieurs enseignantes et enseignants qui aimeraient que leur travail soit reconnu à sa juste valeur. La reconnaissance de la responsabilité sociale de former les futures et futurs citoyens passe par un meilleur salaire et une emphase sur la qualité et la rigueur : « *J'aimerais être mieux perçu par la société...nous les profs, on est sous-valorisés... J'aimerais avoir une réelle équité salariale; travail égal, salaire égal* ». (ENS_14)

Un nombre croissant d'EHDAA

Ce qui ne ressort pas du sondage, mais qui est décrié comme une insatisfaction majeure au travail, c'est la grande difficulté à gérer un nombre grandissant d'élèves EHDAA. « *Le temps qu'on doit consacrer à ces derniers dans la classe et après les heures normales de travail alourdit considérablement la tâche* ». La presque totalité des personnes qui ont exprimé leur opinion à propos du travail enseignant a souligné à grands traits le manque de ressource pour soutenir ces élèves. Cette situation pousse plusieurs enseignantes et enseignants à se remettre en question, car ils ont l'impression de ne plus pouvoir enseigner : « *Le plus difficile, c'est de travailler avec des élèves qui ont de gros troubles de comportement...* » (ENS_08); « *Ça fait trente ans que je suis dans l'enseignement...on ne parle plus des mêmes enfants; les clientèles sont de plus en plus lourdes, les cas de plus en plus sévères* ». (CS_09); « *On a des enfants qui ont des plans d'intervention, mais pas de spécialiste à côté pour les aider* ». (ENS_07); « *Quand on a fait disparaître les classes spéciales...et qu'on les a mises avec l'intégration à tout prix, ça a été comme un coup de poignard dans le dos pour beaucoup d'enseignants* ». (ENS_14)

2.4.4.2. La satisfaction liée aux différents aspects du travail enseignant

Tableau 34 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants — aspects du travail enseignant

Degré de satisfaction au regard des aspects suivants du travail enseignant				
	Totalement Insatisfaisant	Assez insatisfaisant	Assez satisfaisant	Totalement satisfaisant
La préparation d'activités pédagogiques	2,9	22,8	61,1	13,2
La présentation de la matière à vos élèves	5	11,4	65,0	23,0
L'évaluation de vos élèves	2,6	34,6	55,0	7,8
La relation avec vos élèves	5	3,2	44,1	52,2
La discipline en classe	3,7	21	56,7	19,4
La récupération avec les élèves	4,5	26,6	54,6	14,4
La surveillance des élèves en dehors de la classe	13,9	48	39,2	6,2
L'organisation d'activités parascolaires	6,7	31,9	49,1	12,3
La supervision de stagiaires et/ou d'enseignantes et d'enseignants	5,4	23,8	59,6	11,1
La relation avec les parents	2,6	24,6	63,9	8,9
La participation aux réunions à l'école	3,0	28,8	57,2	11,0

Il ressort des résultats sur la satisfaction au regard des différents aspects du travail enseignant que plus de 65 % des enseignantes et des enseignants interrogés sont satisfaits (assez ou totalement satisfaits) de la plupart des aspects pour lesquels ils ont été interrogés. Certains aspects sont tout de même moins satisfaisants que les autres (+ de 35 % des enseignantes et des enseignants étant assez ou totalement insatisfaits), notamment en ce qui concerne l'évaluation des élèves et la surveillance des élèves en dehors de la classe.

Du côté des entretiens, on note que la profession enseignante génère une grande satisfaction quant à la relation avec les élèves et à la possibilité de faire une différence dans la vie des jeunes. La fierté ressentie quand un élève surmonte une difficulté, comprend la matière et vit des réussites est exprimée par plusieurs : « *Ce que je trouve le plus gratifiant dans mon travail, c'est aider quelqu'un à développer son potentiel pour qu'il devienne un adulte épanoui* ». (ENS_07); « *Le plus valorisant...c'est de voir l'évolution de tes petits quand tu les prends en début d'année, quand tu les laisses dix mois plus tard, c'est magique de voir ça, c'est presque incroyable!* » (EX_ENS_03)

Pour plusieurs répondantes et répondants, l'enseignante et l'enseignant exercent une influence capitale sur les élèves. Plusieurs enseignantes et enseignants aiment faire un travail qui amène des changements sociaux positifs : « *C'est un beau rôle en société. T'es quand même en train de former les citoyens de demain!* » (SEUAT_07); « *Je pense que je peux faire la différence dans mon milieu pour les élèves* ». (ENS_11); « *On ne sait jamais quel impact on va avoir...* » (DIR_01)

La difficile collaboration avec les parents revient dans le discours d'une bonne partie des entretiens. On déplore la déresponsabilisation de plusieurs parents à l'égard de l'éducation de base de leur enfant. On se désole aussi du peu de respect qu'ont certains parents envers les enseignantes et les enseignants et du peu d'implication de la plupart d'entre eux : « *L'éducation à la maison n'est plus ce qu'elle était...le savoir-vivre...c'est quelque chose qui s'est perdu...* » (ENS_04); « *C'est-tu vraiment ma job...d'aller dire à Maman : NON! Ton petit chou, il faut qu'il mange bien...qu'il soit bien habillé...qu'il ait une bonne hygiène...* » (ENS_06); « *...à l'école, c'est instruire, socialiser, qualifier...mais souvent, on doit éduquer...et ça devient épuisant...* » (ENS_12)

L'interaction parfois difficile avec les parents affecte négativement la satisfaction de plusieurs enseignantes et enseignants par rapport à leur travail.

2.4.4.3. *Satisfaction par rapport au travail de la direction d'établissement et à différents aspects de l'école*

Tableau 35 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants — travail de la direction d'établissement

Degré de satisfaction au regard de la manière dont la direction de votre école accomplit les différentes activités suivantes :				
	Totalement Insatisfaisant	Assez insatisfaisant	Assez satisfaisant	Totalement satisfaisant
Activités de gestion pédagogique (incluant la supervision et la gestion du personnel)	6,4	29,1	51,7	12,8
Activités de gestion administrative (ex. : budget, ressources matérielles, activités d'intendance)	3,5	24,8	53,9	17,8
Activités associées aux organismes de consultation et de décision	5,1	25,0	57,0	12,9
Activités de représentation et de promotion de l'école	4,7	26,1	54,4	14,8
Relations avec les parents	2,4	24,3	55,1	18,2

Il ressort des résultats sur la satisfaction au regard de la manière dont la direction d'établissement accomplit différentes activités que plus de 70 % des enseignantes et des enseignants interrogés sont satisfaits (assez ou totalement satisfaits) de l'ensemble des aspects pour lesquels ils ont été interrogés. Toutefois, les activités de gestion pédagogique sont jugées insatisfaisantes (assez ou totalement insatisfaisant) par plus de 35 % des enseignantes et des enseignants sondés.

Tableau 36 : Satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants – aspects de l'école

Degré de satisfaction au regard des aspects suivants de votre école :				
	Totalement Insatisfaisant	Assez insatisfaisant	Assez satisfaisant	Totalement satisfaisant
Le climat général de votre école	3,2	18,3	59,7	18,8
Le fonctionnement de votre école	2,9	21,8	63,9	11,5
Les relations entre les membres du personnel de l'école	1,4	14,7	57,2	26,7
Les relations entre le personnel de l'école et la direction	3,4	17,9	54,3	24,5
La qualité de l'enseignement dans votre école	5	11	63,8	25,6
L'implication des parents dans votre école	7,1	35,2	49,7	8,0

Il ressort des résultats sur la satisfaction au regard des différents aspects de l'école que plus de 80 % des enseignantes et des enseignants interrogés sont satisfaits (assez ou totalement satisfaits) du climat de l'école, de son fonctionnement, de la qualité de l'enseignement dans l'école et de la relation entre les membres du personnel de l'école et entre le personnel de l'école et la direction. Toutefois, l'implication des parents dans l'école est jugée

insatisfaisante (assez ou totalement insatisfaisant) pour plus de 40 % des enseignantes et des enseignants.

2.4.5. Principaux constats et pistes de solutions

Principaux constats sur la satisfaction professionnelle des enseignantes et des enseignants

- Les enseignantes et les enseignants sont globalement satisfaits de leur travail.
- Certains aspects des conditions de travail sont particulièrement satisfaisants pour les enseignantes et les enseignants, soit la sécurité d'emploi, la durée et la journée de travail, le défi intellectuel du travail, l'autonomie dans le travail.
- Sur le plan du travail en lui-même, les enseignantes et les enseignants apprécient particulièrement la préparation d'activités pédagogiques, la présentation de la matière à leurs élèves et la relation avec eux, la discipline en classe, la récupération avec les élèves, la supervision de stagiaires et/ou d'enseignantes et d'enseignants et la relation avec les parents.
- Les enseignantes et les enseignants sont généralement satisfaits de la manière dont la direction accomplit ses tâches, mais également des relations entre les membres du personnel et la direction.
- Le climat et le fonctionnement de l'école, ainsi que les relations au sein de l'école, tendent à être satisfaisants.
- Bien qu'elles et qu'ils soient généralement satisfaits de la majorité des tâches en lien avec leur profession, les enseignantes et les enseignants déplorent que chacune des tâches additionnées rende la charge de travail très lourde.
- La gestion des élèves EHDAA est identifiée comme une grande source d'insatisfaction au travail par les personnes interviewées; cette dimension n'est pas présente dans le sondage;
- Les enseignantes et les enseignants déplorent le manque de reconnaissance sociale lié à leur profession.
- Ces éléments de satisfaction professionnelle pourraient être mis de l'avant dans les stratégies visant à valoriser la profession et à attirer les futures et futurs enseignants.

2.5. Rester dans l'enseignement

La rétention est liée aux enjeux de l'attrition, de la satisfaction professionnelle et de la motivation des enseignantes et des enseignants en poste et en cours de formation. Toutefois, l'attrition reste toujours difficile à chiffrer et à comprendre puisque peu de données existent sur les enseignantes et les enseignants qui ont quitté. Nous n'avons pu avoir de données sur l'attrition réelle des enseignantes et des enseignants dans les commissions scolaires. Dans la recherche, nous avons cherché à connaître la proportion de futures et futurs enseignants et d'enseignantes et d'enseignants qui ont déjà souhaité quitter la profession ou leur programme de formation, et les raisons qui peuvent expliquer les départs. Nous avons également eu la chance de rencontrer 5 enseignantes et enseignants décrocheurs.

2.5.1. La rétention des futures et futurs enseignants

Nous l'avons vu, la rétention des étudiantes et des étudiants dans les programmes de formation à l'enseignement est un problème important puisqu'il contribue à diminuer le bassin d'enseignantes et d'enseignants formés. Nous avons interrogé les étudiantes et les étudiants en formation pour en savoir davantage sur leur intention de quitter le programme.

Tableau 37 : Rétention des futures et futurs enseignants

Avez-vous déjà pensé quitter votre programme d'études en enseignement?		
	Fréquence	Pourcentage
Non	40	63,5
Oui, au cours de la 1 ^{re} année	8	12,7
Oui, au cours de la 2 ^e année	5	7,9
Oui, au cours de la 3 ^e année	8	12,7
Oui, au cours de la 4 ^e année	2	3,2
Total :	63	100

La majorité des futures et futurs enseignants n'ont jamais pensé quitter leur programme de formation. Chez les 36,5 % qui y ont déjà pensé, les moments les plus significatifs sont au cours de la 1^{re} et de la 3^e année. Les données administratives de l'UQAT nous ont permis en effet de confirmer que la fin de la 1^{re} année de formation, qui correspond à la fin du stage I, est un moment important en termes d'abandon des études.

Tableau 38 : Moyenne des diplômées et des diplômés, des non-diplômés et des non-diplômés, et de la déperdition dans les programmes de formation à l'enseignement, UQAT (2007-2016)

Programmes	Moyenne diplômées et diplômés 4 ans (%)	Moyenne non-diplômées et non-diplômés 4 ans (%)	Moyenne déperdition (%)	Moyenne déperdition 1 ^{re} année (%)
7991 — Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP)	50	12	38	21
7655 — Baccalauréat en enseignement secondaire (univers social)	37	52	32	31
7654 — Baccalauréat en enseignement secondaire (mathématique)	55	9	36	20
7651 — Baccalauréat en enseignement secondaire (français)	40	13	46	31
7349 — Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS)	27	11	62	4
Moyenne	42	19	43	29

Les programmes de formation à l'enseignement diplôment en moyenne 42 % des étudiantes et des étudiants en 4 ans; 19 % des étudiantes et des étudiants n'ont pas terminé leur programme d'études en 4 ans. Quant aux abandons (déperdition), elle est en moyenne de 43 % des étudiantes et des étudiants. Par rapport au nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits en début de formation, 30 % quitteront leurs études à la fin de la première année.

Le taux de diplomation en 4 ans est plus élevé au BÉPEP et en enseignement des mathématiques, alors qu'il est plus faible au BEALS et en enseignement de l'univers social. Les abandons sont également plus importants au BEALS.

Nous avons également demandé aux futures et futurs enseignants dans quelle mesure elles et ils étaient d'accord avec l'énoncé suivant : « J'entrevois de faire toute ma carrière dans l'enseignement. » 61,9 % d'entre elles et eux sont tout à fait en accord avec l'énoncé, 26 % sont assez en accord, 6,3 % peu en accord et 11,1 % pas du tout en accord. C'est donc dire que près d'une future enseignante ou d'un futur enseignant sur cinq n'entrevoit pas de faire toute sa carrière dans l'enseignement.

2.5.2. Intention de quitter la profession et prévision des départs

Nous avons questionné les enseignantes et les enseignants, de même que les directions d'établissements, au sujet de leur degré de satisfaction par rapport à leur choix professionnel et leur persévérance dans la profession.

Tableau 39 : Satisfaction par rapport au choix de la profession

Si c'était à refaire, choisiriez-vous de devenir enseignante et enseignant?		
	Fréquence	Pourcentage

Oui, je choiserais de devenir enseignante et enseignant.	345	57,9
Non, j'opterais pour une autre profession.	251	42,1
Total :	596	100

Il ressort de nos données que 57,9 % des enseignantes et des enseignants sont satisfaits de leur choix de carrière et referaient le même choix; toutefois, 42,1 %, soit deux enseignantes ou enseignants sur cinq, opteraient pour une autre profession, si c'était à refaire.

Nous les avons également interrogés sur leur intention de quitter la commission scolaire dans laquelle elles ou ils travaillent et/ou de quitter la profession enseignante.

Figure 9 : Rétention des enseignantes et des enseignants et des directions d'établissements dans la commission scolaire

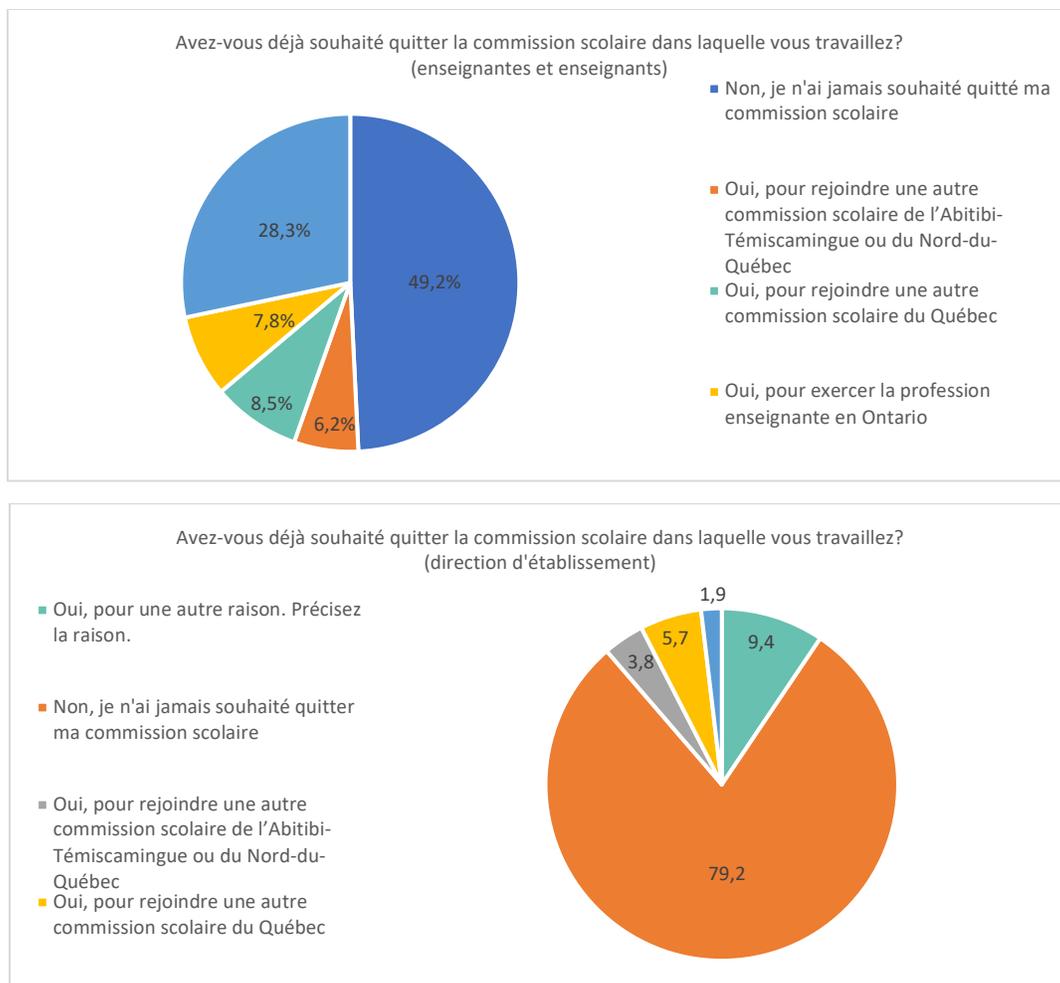
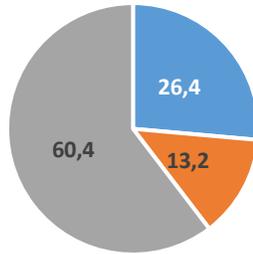


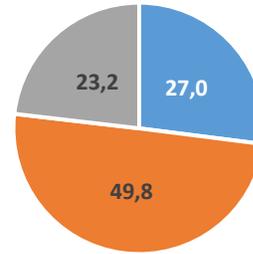
Figure 10: Rétention dans la profession (directions d'établissements et enseignantes et enseignants)

Avez-vous déjà pensé quitter la profession enseignante?
(directions d'établissements)



■ Oui, une fois. ■ Oui, plusieurs fois ■ Jamais

Avez-vous déjà pensé quitter la profession enseignante?
(enseignantes et enseignants)



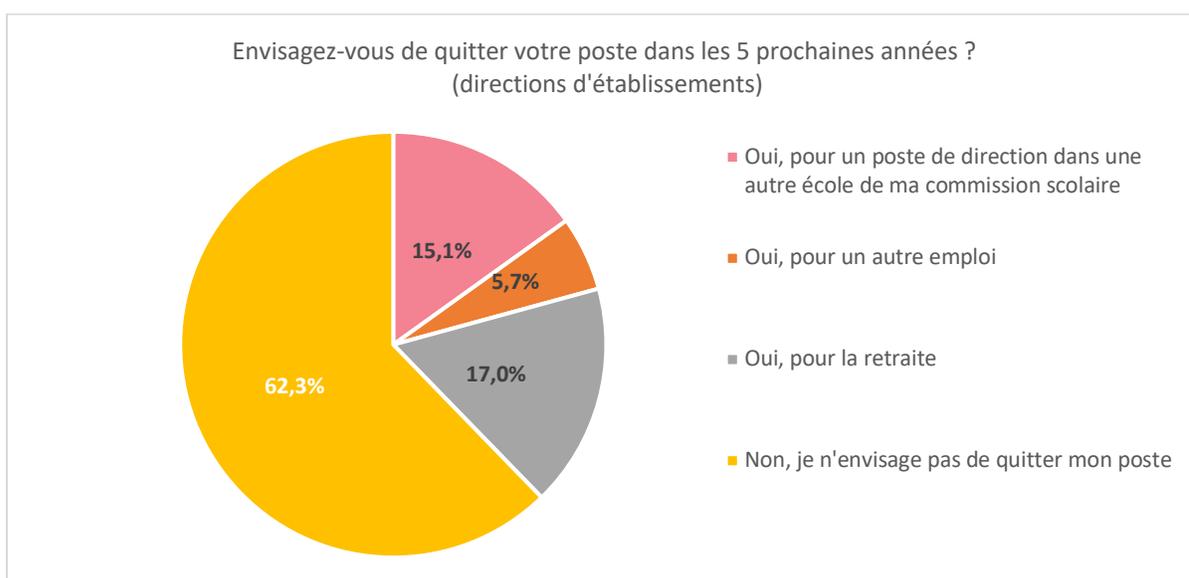
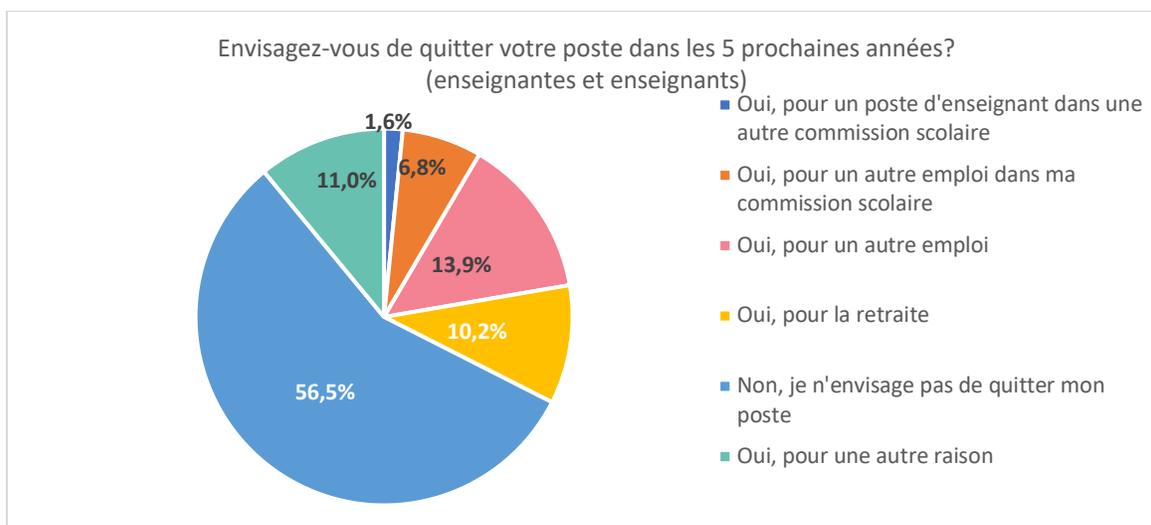
■ Oui, une fois. ■ Oui, plusieurs fois ■ Jamais

Selon les données du sondage, 49,2 % des enseignantes et des enseignants et 79,2 % des directions d'établissements n'ont jamais souhaité quitter leur commission scolaire. Il y a donc une plus grande stabilité chez les directions. Chez celles et ceux qui ont déjà souhaité quitter leur commission scolaire, la principale raison invoquée est « autre »; pour une majorité de ces répondantes et répondants, cette raison est liée à un changement de profession.

Nous observons également une différence entre les directions d'établissements et les enseignantes et les enseignants par rapport au fait d'avoir déjà pensé quitter la profession enseignante. 64 % des directions n'ont jamais souhaité quitter la profession, par rapport à 23,2 % chez les enseignantes et les enseignants. Une enseignante ou un enseignant sur deux a pensé plusieurs fois à quitter la profession. Nous avons également demandé aux directions d'établissements si elles auraient souhaité poursuivre dans l'enseignement si elles n'avaient pas eu un poste de direction : 84,9 % des directions ont indiqué qu'elles auraient poursuivi leur carrière dans l'enseignement.

Nous avons également interrogé les enseignantes et les enseignants et les directions d'établissements au sujet de leur intention de quitter leur poste dans les années à venir.

Figure 11: Préviation des départs du poste chez les enseignantes et les enseignants et les directions d'établissements



À la lumière de ces données, 56,5 % des enseignantes et des enseignants et 62,3 % des directions d'établissements n'envisagent pas de quitter leur poste dans les cinq prochaines années. Pour les 43,5 % des enseignantes et des enseignants qui comptent quitter, la majorité d'entre elles et eux souhaite le faire pour occuper un autre emploi; pour les 37,7 % des directions d'établissements qui comptent quitter, 17 % le feront pour aller à la retraite et 15,1 % pour occuper un poste de direction dans une autre école. Très peu de directions d'établissements envisagent de quitter leur poste pour un autre emploi, contrairement aux enseignantes et aux enseignants.

Dans les entretiens réalisés, plusieurs intervenantes et intervenants des commissions scolaires affirment qu'il y a peu de difficultés de rétention. Le problème est davantage au niveau de l'attraction. Quand les enseignantes et les enseignants s'engagent, elles et ils

restent de façon générale à leur poste. Cela est peut-être dû au fait qu'en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec, il y a des postes offerts. Les départs sont davantage liés à la vie personnelle qu'à la commission scolaire ou à une réorientation de carrière. Plusieurs intervenantes et intervenants ne comprennent pas les chiffres qui circulent sur cette question (le fameux 25 % de départs dans les cinq premières années de la profession). Ce n'est pas le constat qu'elles et qu'ils font dans leur milieu. Il existe toutefois quelques nuances : « *C'est pas la rétention notre problématique. C'est vraiment de les convaincre, pour une première fois, de venir travailler. Mais, souvent, les gens vont dire : Je viens pour un an ou deux. Mais une fois qu'ils ont connu la localité, connu les services à l'école, l'école, souvent, ils veulent plus repartir. Faque, les gens qui vont quitter, c'est souvent pour des raisons qui leur sont très personnelles.* » (CS_11); « *La très grande majorité des enseignants demeure en poste. Toutefois, on commence à voir des gens regarder vers d'autres choses...je sens qu'il y a... une espèce de fatigue qui s'installe. J'ai l'impression qu'il y a quelque chose qui est en train de bouillir si on veut. Pis le couvercle va sauter pis y va peut-être y avoir plus massivement des gens qui vont quitter* ». (ENS_04)

Sans remettre en question cette observation des intervenantes et des intervenants interrogés, qu'il nous soit permis de souligner par ailleurs la grande difficulté, pour les commissions scolaires, à identifier les enseignantes et les enseignants non-permanents qui quittent. En effet, comme celles-ci et ceux-ci sont à contrat ou font de la suppléance, les non-retours d'une année à l'autre ou d'un contrat à l'autre peuvent probablement être, dans certains cas, assimilés à de l'attrition ou à un changement de commission scolaire. Les données de la recherche ne nous permettent pas de s'avancer au-delà de ce constat.

2.5.3. Les causes de l'abandon précoce

Dans le cadre des entretiens de recherche, des enseignantes et des enseignants en poste ont mentionné qu'elles et qu'ils avaient déjà pensé à abandonner la profession en raison des conditions de travail trop difficiles. Pour les mêmes raisons, quelques enseignantes et enseignants ont décidé de quitter la profession : « *...le sentiment d'incompétence, ...je me retrouvais à enseigner à des jeunes qui ont 17-18-19 ans...en formation professionnelle au travail... je « fittais » pas pentoute là-dedans... ce qui m'a attiré dans la profession, c'est vraiment ma passion pour l'enseignement de l'histoire* ». (EX_ENS_01); « *J'avais un groupe très, très, très difficile...mon médecin m'a dit : là, tu vas faire un choix. Je te mets en arrêt de travail ou propose-moi une solution... j'avais comme pus de plaisir, parce que j'étais pus capable d'enseigner, parce que moi, ma motivation première, c'est d'enseigner!* » (ENS_02); « *Quand j'ai des problèmes de gestion de classe et que je suis pas capable de les régler, je vais voir ma direction, elle est pas capable de m'aider, à ce moment-là, je me demande si je suis à ma place* ». (ENS_03); « *On se retrouve toujours avec une grosse charge de travail (comme) une classe multiple et qu'il y a des cas de discipline là, de TDAH...c'est de la gestion de réussir à garder cet élève-là occupé ou calme, pendant que tu dois enseigner à deux niveaux différents...* » (EX_ENS_02); « *... des élèves en difficulté se retrouvent dans nos classes, faut adapter notre enseignement, adapter notre évaluation, et on voit des choses qui sont choquantes... je trouvais ça pénible d'être obligée de dire à un parent qu'on n'a pas de service parce qu'on n'a pas de sous...* » (EX_ENS_03); « *...l'épuisement, il se produit quand t'arrives le soir, t'as plein de tâches à faire...j'avais pu de vie! Je faisais 70 heures semaine, je faisais ça la fin de semaine itou. J'arrivais le soir pis je braillais parce que je voulais faire d'autres choses* ». (EX_ENS_05)

Leurs propos témoignent de conditions et de charge de travail insupportables qui les ont menés à l'épuisement : des contrats dans un autre champ de qualification, des cumuls de tâches dans plusieurs domaines, des classes comportant une forte proportion d'élèves en difficulté d'apprentissage et/ou présentant des troubles du comportement, et dans une moindre mesure, un climat de travail malsain sur le plan des relations entre collègues et un manque de soutien de la part des directions d'établissements.

2.5.4. Retenir les enseignants : les pistes de solutions

2.5.4.1. Outils utilisés actuellement

Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec les six commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec, ainsi qu'auprès du syndicat de l'enseignement (SEUAT) et des représentants du Module des sciences de l'éducation de l'UQAT. L'objectif des rencontres a été de faire le portrait le plus juste possible des pratiques d'accueil et d'insertion professionnelle auprès des enseignantes et des enseignants, particulièrement au cours des premières années suivant l'embauche. Indirectement, ces mesures ciblent la rétention des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants dans la profession.

Deux commissions scolaires ont un programme d'insertion professionnelle officiel et bien implanté. Les autres sont tous en révision ou en construction d'un tel programme et visent l'ajout du mentorat. Toutes les commissions scolaires ont reçu des formations du CNIPE (Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement) et s'y réfèrent pour implanter leurs mesures. Par ailleurs, toutes les commissions scolaires ont des mesures d'accueil et de soutien du nouveau personnel assez semblables qui se résument comme suit :

- 1 Au moment de l'embauche, l'enseignante et l'enseignant sont informés qu'elle et qu'il participeront à des formations spécifiques et qu'elle et qu'il auront le soutien d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique toute l'année en cas de besoin. L'enseignante et l'enseignant sont souvent invités à exprimer leurs besoins de formation et de soutien dès cette étape.
- 2 La nouvelle enseignante et le nouvel enseignant sont accueillis dans leur école, et la direction d'établissement les introduit à l'équipe-école. Cet accueil varie d'une direction à l'autre. Dans la majorité des cas, les pairs offrent un soutien informel et non rémunéré.
- 3 En début d'année, l'enseignante et l'enseignant nouvellement entré dans la profession sont libérés pour participer à une rencontre RH à la commission scolaire. Elle et il prennent connaissance des aspects administratifs de leur travail : contrat, ancienneté, congés, permanence, paye, PAE, etc. Une pochette récapitulant l'information leur est remise.
- 4 Le syndicat organise une rencontre d'information en début d'année, spécifiquement pour les nouveaux membres. Il les sollicite via les déléguées et les délégués syndicaux de chaque école; la participation est généralement très bonne. La rencontre porte principalement sur la convention collective, les droits et responsabilités, la mécanique d'embauche et la sécurité d'emploi. Il arrive

- que le syndicat se joigne à la rencontre RH si les directions les invitent. Une pochette d'informations et un guide d'accueil très complet est remis à chacun.
- 5 Lors la première journée pédagogique, les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants sont libérés pour participer à une première formation de nature pédagogique avec l'équipe des services éducatifs. Par la même occasion, elles et ils sont introduits aux conseillères et aux conseillers pédagogiques (CP) à qui elles et ils pourront faire appel en cas de besoin. La plupart des commissions scolaires assignent une ou un CP à chaque école; ces derniers visitent régulièrement les nouvelles recrues au cours de la première année afin de s'assurer de leur bonne intégration.
 - 6 Tout au long de l'année, la nouvelle enseignante et le nouvel enseignant seront libérés pour participer à d'autres formations pédagogiques en lien avec les besoins souvent exprimés : gestion de classe, planification/évaluation, EHDAA, communication avec les parents, etc.
 - 7 En fin d'année, les directions d'établissements rencontrent chaque nouvelle enseignante et nouvel enseignant individuellement afin de discuter de l'évaluation de leur enseignement (document basé sur les 12 compétences professionnelles). L'enseignante et l'enseignant sont informés qu'il s'agit d'un processus officiel visant principalement à valider leurs forces et à cibler leurs besoins de formation.

Des mesures particulières ont été adoptées dans certaines commissions scolaires, comme l'utilisation d'une enveloppe budgétaire dédiée au mentorat pour chaque école afin de favoriser le pairage des enseignantes et enseignants expérimentés avec les nouvelles et nouveaux venus, ou l'attribution de privilèges de développement professionnel aux maîtres-associés qui suivent la formation en accompagnement dispensée par l'UQAT. Dans tous les cas, les mesures d'insertion professionnelle s'adressent aux nouvelles enseignantes et aux nouveaux enseignants.

En dehors de ce type de mesure ciblant l'insertion professionnelle, aucun autre outil visant spécifiquement la rétention des enseignantes et des enseignants n'a été mentionné dans le cadre des entretiens.

Afin d'orienter les futures actions, plusieurs contraintes et leviers ont été discutés dans le cadre des entretiens avec les différentes actrices et les différents acteurs.

2.5.4.2. Éléments susceptibles de contribuer défavorablement à la rétention des enseignantes et des enseignants.

La précarité d'emploi

Pour l'ensemble des répondantes et des répondants, la première cause mentionnée comme facteur pouvant agir négativement sur la rétention des enseignantes et des enseignants est l'incertitude reliée à la nature des premiers contrats de travail. Souvent, les nouvelles

enseignantes et les nouveaux enseignants, particulièrement au secondaire, se retrouvent avec une tâche partielle, dans différents domaines hors de leur champ d'expertise, et ont parfois de grandes distances à parcourir entre les écoles. Le sentiment d'incompétence et le stress engendré par cette situation économique précaire sont difficiles à supporter, particulièrement quand l'attente pour un poste permanent s'annonce longue : « ...j'en vois des nouveaux, au secondaire, qui se questionnent après quatre ou cinq ans...ils n'ont pas réussi à avoir une tâche pour laquelle ils ont étudié... » (ENS_12); « ...avant d'accéder à un poste, c'était huit à douze ans...ça ne m'intéressait pas d'attendre. » (ENS_07); « ...58 pourcent du salaire à l'échelon 1 [pour un contrat à temps partiel], ...ça fait pas beaucoup! » (SEUAT_03)

Une vision erronée de la profession

Selon plusieurs répondantes et répondants, certaines enseignantes et certains enseignants s'engagent dans la profession avec l'idée que le métier est assez simple et qu'il comporte de bons avantages sociaux. Ces candidates et candidats n'auraient pas la passion requise pour faire face aux nombreux défis qui les attendent. Après quelques années en exercice, elles et ils s'épuisent parce que la réalité des écoles a changé et qu'il faut désormais modifier son approche en s'adaptant à des élèves moins dociles : « ...une enseignante m'a dit : Je ne me sens pas compétente...je ne suis pas capable de faire ça! » (CS_02); « ...c'est une belle profession l'enseignement, mais c'est pas facile, ça prend de l'énergie! » (CS_05); « ...elle n'était pas faite pour l'enseignement, elle n'avait pas la patience... » (DIR_05); « L'enseignant qui va tenter de faire encore de l'enseignement traditionnel... il s'épuise ». (CS_09)

La lourdeur de la tâche

Même quand une enseignante et un enseignant sont en poste et qu'elle et qu'il se sentent compétents dans la profession, il arrive qu'elle et qu'il quittent parce que la tâche les épuise et qu'elle ne leur permet plus d'avoir du temps pour autre chose : « ...ils sont tous très contents de quitter à la retraite, car la tâche s'alourdit tout le temps. » (ENS_11)

D'autres soulignent : « ...si on calcule, c'est soixante-dix heures qu'on fait par semaine, pas 32! » (EX_ENS_05); « ...une jeune enseignante va venir faire quatre ou cinq ans et va dire : Heille! C'est quoi cette job-là? J'ai pas de vie parce que je travaille le soir, la fin de semaine... » (ENS_14)

Les facteurs défavorables à la rétention qui sont mentionnés le plus souvent sont la gestion de groupes de plus en plus problématiques sur le plan du comportement et de l'apprentissage ainsi que la correction et la préparation des bulletins : « ...toute la paperasse, ça devient tellement lourd...et on doit être alerte au niveau comportemental, psychologique...et le phénomène d'intimidation...il faut intervenir...c'est presque un travail de policier... » (ENS_07)

De plus, l'ajout constant de tâches connexes dénature le métier et contribue à faire perdre la motivation : « ...ils sont à la veille de nous demander de passer la moppe! » (EX_ENS_05) Finalement, plusieurs soulignent les impacts de la lourdeur de la tâche sur la santé psychologique : « ...y'a beaucoup de stress qui est relié à ce travail-là...ça devient

exténuant! » (ENS_13); « On a des gens, en milieu de carrière...ils sont rentrés avec une passion...ils voulaient enseigner, mais à un moment donné, faire de la discipline, de l'administratif...puis quand la portion d'enseignement devient minoritaire, ils ont quitté parce que cela ne correspondait plus à leur aspiration puis ça les a rendus malades. » (SEUAT_07)

Le manque d'accompagnement et la gestion axée sur les résultats

De l'avis général, un facteur qui contribue défavorablement à la rétention des enseignantes et des enseignants est que celles-ci et ceux-ci ne se sentent pas soutenus par leur direction. Les enseignantes et les enseignants qui ont des classes problématiques s'attendent à être aidés par leur direction. Elles et ils souhaitent que leur direction leur attribue des ressources humaines et matérielles qui permettraient de mieux composer avec les défis grandissants des élèves EHDAA. Malheureusement, on déplore que les directions priorisent les aspects administratifs au détriment du leadership pédagogique et l'accompagnement qui en découle : « ...ça aurait peut-être été moins dur si j'avais eu le support de ma direction et plus de soutien en général. » (EX_ENS_05); « ...les directions remettent en question les profs sur leur pratique...on passe le message qu'on ne s'est pas adapté... » (SEUAT_07); « ...c'est juste dans la parole qu'on se préoccupe de la qualité de la formation, mais sur le terrain...c'est la diplomation [des élèves] à tout prix! » (ENS_11)

Le manque de collaboration des parents

Un facteur qui revient souvent dans le discours des personnes interviewées, c'est le désengagement et l'attitude irrespectueuse d'une proportion grandissante de parents. Il existerait une tendance à dévaluer l'enseignante et l'enseignant en présence de l'enfant, ce qui mine leur crédibilité et leur relation avec l'élève : « ...j'avais des élèves très difficiles, j'ai vu les parents sur convocation...ils ne voulaient pas s'investir. » (ETU_07); « ...ce qui m'embêtait le plus quand j'étais enseignante au primaire, c'était la gestion des parents. » (UQAT_05); « ...tu as des enfants de parents qui n'ont pas aimé l'école... » (SEUAT_01)

Sans être le principal facteur pouvant pousser quelqu'un vers l'abandon de la profession, plusieurs ont souligné l'impact négatif de ce dernier sur leur satisfaction professionnelle, ce qui risque d'influencer la rétention dans la profession.

L'absence de collaboration et d'esprit d'équipe

Selon plusieurs répondantes et répondants, il serait plus facile de faire face à la difficulté de la tâche si les enseignantes et les enseignants pouvaient compter sur leurs collègues. C'est le cas dans certains milieux, mais dans d'autres, certaines et certains déplorent que rien n'est planifié pour que les enseignantes et les enseignants se supportent mutuellement : « ...ce n'est pas dans toutes les écoles qu'on travaille en équipe... » (DIR_06); « ...j'aime bien être en relation avec mes collègues qui vivent la même chose que moi...on rit, on chiale... » (ENS_03); « ...C'est plus facile pour les enseignants qui ont moins de difficulté

à se faire aimer du groupe...il y a des écoles où y'a des petites gamiques d'enseignantes qui sont assez fortes. » (SEUAT_05)

La collaboration et l'esprit d'équipe seraient susceptibles d'agir comme facteur de protection lorsqu'une enseignante et un enseignant pensent quitter la profession.

Des assouplissements de tâches impossibles

Certaines enseignantes et certains enseignants n'ont plus la capacité d'enseigner à temps complet. Elles et ils sont cependant plusieurs à revendiquer des réductions de tâches ou des congés différés afin de reprendre leur souffle. Dans plusieurs commissions scolaires, il s'agit d'ailleurs d'une possibilité inscrite dans les conventions collectives locales. Malheureusement, les commissions scolaires n'offrent plus cette possibilité en raison de la difficulté associée au remplacement des enseignantes et des enseignants. Dans certains cas, des enseignantes et les enseignants quittent définitivement la profession plus tôt que prévu parce qu'elles et qu'ils n'ont pas eu accès à une retraite progressive : « ... (il y a) beaucoup de personnes en fin de carrière qui quittent avant la retraite parce que ça fait plusieurs années qu'on leur refuse des réductions de tâche. » (SEUAT_02)

Pour contourner les refus des commissions scolaires, certains enseignants déclinent des contrats à temps plein : « ...Y'en a qui font le choix de ne pas prendre de poste...pour avoir des tâches à 50 ou 75 %... » (ENS_06)

2.5.4.3. Éléments contribuant positivement à la rétention des enseignantes et des enseignants

Le rôle social de l'enseignement

Selon l'avis général, bien que les conditions de travail difficiles soient ressenties par une majorité, il existe, chez plusieurs enseignantes et enseignants, une conviction personnelle que leur travail est important dans la société; la passion de transmettre des connaissances et l'amour des élèves permettraient de supplanter les difficultés liées à la tâche : « ...je pense que ceux qui restent, c'est parce qu'ils sont convaincus de l'importance de leur rôle... » (CS_01); « ...je pense que c'est l'amour des enfants qui me retient dans l'enseignement... » (ENS_06); « ...j'ai fait la différence dans la vie de quelqu'un, pis ça, ça me donne l'énergie de continuer. » (ENS_07); « ...les élèves sont toujours au centre... j'ai été directeur-adjoint pendant un an et demi...c'était atroce! Les élèves me manquaient. » (ENS_05)

Les conditions d'emploi

La plupart des personnes interviewées ont mentionné que le salaire des premiers échelons est insuffisant. L'obtention d'un poste permanent semble toutefois être un enjeu encore plus important dans la rétention des enseignantes et des enseignants. On souligne que cette stabilité d'emploi s'accompagne d'avantages sociaux intéressants comme les congés, les assurances et le fonds de retraite. Ces éléments pèsent lourd dans la décision de rester dans la profession : « ...une fois que les enseignants deviennent réguliers...ils sont assis sur une retraite qui peut être intéressante ». (CS_04); « ...c'est sûr qu'on a un bon fonds de pension; tout lâcher ça, pour recommencer dans un autre travail...c'est pas avantageux pour moi... » (ENS_14); « ...être sur les mêmes horaires que mon futur enfant, c'est quelque chose qui me stimule beaucoup ! » (ENS_07)

Travailler en collégialité

Un climat de travail positif au sein d'une équipe d'enseignantes et d'enseignants solidaires semble être une condition qui contribue fortement à la rétention dans la profession. Plusieurs répondantes et répondants soulignent que les liens développés avec les collègues sont la clé de leur bonheur au travail : « ...j'ai l'impression que le climat de travail, c'est quelque chose qui va permettre de garder les enseignantes dans leur milieu. » (ENS_07); « ...la relation avec les collègues, les retraités, c'est de ça qu'ils s'ennuient le plus! » (ENS_11); « ...pour moi, une ambiance de travail où le monde a l'air heureux, il n'y a rien qui bat ça! » (SEUAT_01)

La relation avec la direction d'établissement

Les enseignantes et les enseignants qui se sentent reconnus et accompagnés par leur direction d'établissement semblent plus aptes à traverser les périodes difficiles et à rester au travail. Elles et ils apprécient les directions qui acceptent de faire des assouplissements à leurs conditions d'enseignement, qui les aident dans la conciliation avec la vie familiale, qui encouragent les innovations pédagogiques et qui respectent leur autonomie professionnelle : « ...c'est la direction qui va faire la différence par rapport à ces employés. » (ENS_01); « ...il faut avoir une ouverture au leadership pédagogique et donner du temps de concertation... » (CS_03)

2.5.5. Rôles des différents acteurs

Chaque participante et participant aux entretiens a été questionné sur sa vision des actrices et des acteurs susceptibles de contribuer à une meilleure rétention des enseignantes et des enseignants. Des membres de l'université, les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, les directions d'établissement, des représentantes et des représentants des commissions scolaires et du syndicat de l'enseignement se sont prononcés sur leurs propres rôles et ceux des autres intervenantes et intervenants. Tous pointent du doigt le ministère de l'Éducation qui détermine la formation, le salaire et les conditions de travail des enseignantes et des enseignants et qui octroie les budgets aux commissions scolaires.

Les commissions scolaires

Les représentantes et les représentants des commissions scolaires disent être bien conscients que la rétention des enseignantes et des enseignants passe par de bonnes conditions de travail intéressantes : offrir des postes permanents, de meilleurs salaires, de l'accompagnement en début de carrière, des classes moins nombreuses, des réductions de tâches ou des congés sabbatiques, plus d'aide pour les EHDAA, etc. L'ouverture à toutes ces améliorations et aux idées exprimées par les membres de l'organisation est là, mais le budget oblige les commissions scolaires à faire des choix, ce qui génère souvent de l'insatisfaction chez les enseignantes et les enseignants : « (j'aimerais) mettre en place un programme d'insertion professionnelle et m'assurer d'accompagner mes non-légalement qualifiés... » (CS_02); « ...notre directeur général, il croit à l'éducabilité de tous, et quand quelqu'un...à une bonne idée, il va l'écouter et l'appuyer ». (CS_06)

Pour les autres répondantes et répondants, elles et ils soutiennent que les commissions scolaires devraient tenir compte des particularités régionales et être plus à l'écoute des besoins exprimés sur le terrain. On reproche un manque de vision et une tendance à vouloir suivre les nouveaux courants de recherche. On souhaite également un meilleur respect des conventions collectives, particulièrement dans le dossier des classes en dépassement et du temps de travail. On demande aussi que la formation continue soit plus étroitement en lien avec les besoins exprimés par les enseignantes et les enseignants : « (les commissions scolaires doivent) accepter de faire des assouplissements pour tenir compte des grandes

distances et des écoles à petits effectifs... » (ENS_03); « ...je m'ennuie d'une gestion à l'écoute de ses gens, une gestion réfléchie...on a beaucoup de gestion (qui suivent) les modes... » (ENS_10); « ...on y croit à la formation continue, mais on va y croire encore plus quand ça viendra (des enseignants)! » (SEUAT_07)

Les directions d'établissements

De leur point de vue, les directions d'établissements sentent qu'elles peuvent faire une différence pour retenir les enseignantes et les enseignants malgré leur faible marge de manœuvre financière. C'est plutôt sur le plan humain qu'elles croient pouvoir faire une différence. C'est en écoutant leur personnel, en leur donnant l'occasion d'exprimer officiellement leurs doléances, en soulignant leurs bons coups et en valorisant leur expertise dans la recherche de solutions des dossiers problématiques qu'une bonne relation s'établit. Le point qui semble être le plus sensible auprès des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants, c'est de jongler avec les portions de tâche; les directions tentent d'offrir des contrats à temps plein en jouant avec différentes enveloppes budgétaires. Par ailleurs, malgré leur bonne volonté, les directions disent manquer de temps pour exercer leur leadership pédagogique susceptible de créer un sentiment d'appartenance à l'école et un climat de travail positif.

Les autres actrices et acteurs du monde de l'éducation sont bien conscients de la lourde tâche qui incombe aux directions d'établissements. Pour plusieurs, la présence d'une direction qui affirme son leadership pédagogique est essentielle. On attend d'une direction qu'elle soit sensible aux besoins de son personnel, qu'elle fasse preuve d'équité et qui intervient auprès des parents et des élèves pour soutenir les enseignantes et les enseignants. On souligne que plusieurs enseignantes et enseignants sont sensibles au regard de leur supérieur immédiat et qu'une bonne relation avec sa direction peut être un facteur de rétention : « ...c'est entendre leurs besoins, être assis avec eux et trouver des solutions puis marcher l'école pour leur démontrer qu'ils ne sont pas tout seuls ». (CS_02); « Bon! Enfin un directeur qui est encore capable d'aller voir un élève pour lui dire : Hey! Ça va faire! » (EX_ENS_04); « Je pense que la première valorisation pour un enseignant, c'est de sentir que son supérieur immédiat trouve qu'il fait un bon boulot ». (CS_09); « Les profs, quand on leur parle de leur direction d'école...la première remarque sarcastique qui sort c'est : Quand on le voit! » (SEUAT_07)

Le syndicat

Les officiers syndicaux qui ont participé aux entrevues perçoivent que la rétention des enseignantes et des enseignants est directement liée à leurs conditions de travail. De ce fait, ils se voient comme des actrices et des acteurs de premier plan en tentant de négocier de meilleures conventions collectives : « ...c'est sûr que quand on traite bien son personnel, quand on valorise le travail qui est fait, qu'on offre un milieu stimulant...ça retient son monde! » (SEUAT_02)

Le principal défi du syndicat est de mobiliser ses membres afin de faire pression sur le gouvernement qui fixe les règles. Plusieurs enseignantes et enseignants ont une vision

négative des syndicats et une bonne proportion de membres n'a aucune culture syndicale. De plus, des conflits de loyauté sont souvent ressentis et freinent les membres dans leurs revendications : « *Beaucoup de mes collègues avaient des craintes énormes. Ils avaient peur de nommer les choses, et ça, les directions le sentaient...la crainte des représailles!* » (EX_ENS_05)

Les directions d'établissements et le personnel des commissions scolaires ont exprimé beaucoup de rancœur à l'égard des syndicats dans les entretiens. Plusieurs participantes et participants déplorent le négativisme que véhiculent les syndicats dans les médias. On reproche aussi de prendre systématiquement le parti des membres, même dans certaines causes indéfendables et ainsi de nuire à l'image de la profession. On souhaite une meilleure collaboration avec les commissions scolaires, ce qui améliorerait la rétention des enseignantes et des enseignants : « *On travaille pas pour la même affaire...le syndicat travaille pour ses membres...pas pour les élèves* ». (DIR_02); « *...il faut faire attention avec les communications toujours négatives!* » (CS_07); « *...les syndicats doivent être là pour soutenir les enseignants, pas juste quand ça va mal!* » (CS_11)

La formation à l'UQAT

Pour les représentantes et les représentants de l'université, la rétention dans la profession pourrait être améliorée par un accompagnement plus personnalisé dans le parcours des études, particulièrement à l'occasion des stages. Pour toutes les autres personnes interviewées, hors l'université, elles jugent que celle-ci a un rôle crucial à jouer dans l'attraction ainsi que la rétention des futures et futurs enseignants : mieux outiller les étudiants pendant leur formation en rendant les cours plus pratiques et davantage adaptés à la réalité vécue dans les écoles. On fait remarquer que les commissions scolaires sont obligées de réaliser des plans de formation pour les nouvelles enseignantes et les nouveaux enseignants pourtant fraîchement qualifiés. Il est suggéré que l'UQAT et les commissions scolaires collaborent à l'amélioration des certains cours jugés indispensables afin d'éviter cette situation lourde à porter pour les enseignantes et les enseignants. Une formation mieux adaptée pourrait accroître leur sentiment de compétence une fois en poste : « *Les personnes qui enseignent à l'université ne connaissent pas assez le terrain* ». (CS_07); « *Les gens du terrain pourraient plus s'impliquer dans les cours à l'université.* » (CS_02); « *Ce qui se passe à l'université, c'est une chose, et la pratique, c'est une autre affaire* ».

Le rôle des parents

Dans le contexte où de plus en plus de jeunes éprouvent des difficultés d'apprentissage et de comportement, les parents devraient être des collaborateurs de première ligne. On déplore que certains parents manquent de respect envers les enseignantes et les enseignants et qu'une attitude plus positive contribuerait sans doute à leur rétention : « *...il y a des jeunes qui ont besoin de plus d'aide que les autres... quand tu le sais que ton jeune gruge plus de jus, c'est le fun de pouvoir dire au prof : Merci beaucoup de l'aide que tu as donnée à mon jeune cette année* ». (DIR_02)

2.5.6. Principaux constats et pistes de solutions

- Les enseignantes et les enseignants décrocheurs qui ont participé à l'entretien témoignent tous de conditions de travail insoutenables qui les ont menés à l'abandon : précarité d'emploi, groupes difficiles, contrat hors de leur champ d'expertise.
- Bien qu'une majorité d'enseignantes et d'enseignants considèrent que leurs conditions de travail sont difficiles, elles et ils demeurent majoritairement en poste, notamment parce que la stabilité d'emploi et les avantages sociaux représentent des acquis importants.
- L'impression d'accomplir un travail important, la présence des élèves et l'appartenance à une équipe de collègues sont des raisons qui retiennent les enseignantes et les enseignants dans la carrière.
- Le soutien et la reconnaissance des directions d'établissements sont mentionnés comme des facteurs favorisant la rétention des enseignantes et des enseignants dans une école.
- Les programmes d'insertion professionnelle sont envisagés comme des moyens facilitant l'entrée en profession.
- La possibilité de réduire la tâche est un élément qui pourrait contribuer à garder des enseignantes et les enseignants qui prévoient quitter la profession; aussi, il serait pertinent de revoir la politique actuelle qui a mis fin aux allègements de tâches pour tenter de trouver des solutions viables pour conserver cette possibilité pour les enseignantes et les enseignants qui en ont besoin,
- Les commissions scolaires et le syndicat de l'enseignement pourraient se concerter davantage et s'unir pour revendiquer, auprès du ministère de l'Éducation, des avantages susceptibles d'attirer des enseignantes et des enseignants en région. De plus, des assouplissements aux règles qui s'appliquent mal aux réalités régionales pourraient être demandés.
- Les négociations collectives locales devraient être l'occasion d'identifier des pistes d'action concrètes et adaptées aux réalités régionales pour retenir les enseignantes et les enseignants,
- La formation des enseignantes et des enseignants aurait avantage à être mieux adaptée à la réalité des écoles afin que les premières années d'enseignement soient moins éprouvantes.

3. Conclusions

Ce diagnostic représente un outil fort pertinent sur lequel il est possible de s'appuyer pour développer des actions concrètes visant à attirer et retenir les enseignantes et les enseignants dans les régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Actuellement, au Québec, la présente démarche est tout à fait inédite : jamais un tel diagnostic, aussi complet, n'a été réalisé régionalement ou nationalement.

Déjà, plusieurs des pistes d'action suggérées par la recherche ont été intégrées dans les plans d'action annuels du GRAVE, lequel a été créé en 2018, qu'il nous suffise de le rappeler. Ces plans d'action ciblent toutes les actrices et tous les acteurs impliqués de près

ou de loin dans la gestion des enseignantes et des enseignants et des futures et futurs enseignants, soit :

- Les enseignantes et les enseignants des écoles primaires et secondaires ainsi que de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes;
- Les étudiantes et les étudiants actuels et diplômés en sciences de l'éducation;
- Les futures et futurs étudiants (cégépiens, retour aux études, etc.);
- Les directions des centres de services scolaires (écoles primaires et secondaires ainsi que de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes)
- Les professeures et les professeurs, de même que les chargées et chargés de cours de l'UER en sciences de l'éducation;
- Les représentantes et les représentants politiques (députation régionale, MESS, etc.);
- La population de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec en général.

Jusqu'ici, les actions du GRAVE ont été organisées autour de quatre axes d'intervention :

- Axe I : Intérêt pour la profession enseignante;
- Axe II : Les transitions des finissantes et des finissants des baccalauréats - enseignantes et enseignants débutants;
- Axe III : Les conditions d'exercice du travail enseignant;
- Axe IV : La diffusion des résultats de la recherche-action.

De nouveaux enjeux émergent également : l'accroissement de plus en plus rapide du nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés, les transformations récentes de la formation initiale des enseignantes et des enseignants, l'épuisement pandémique et post-pandémique, etc. Les plans d'action subséquents devront prendre en considération ces nouveaux enjeux, en plus d'approfondir la réflexion sur les choix stratégiques à faire concernant les pistes d'action qui découlent de la recherche. Veut-on recruter davantage d'enseignantes et d'enseignants formés à l'étranger? Souhaite-t-on mettre en place des incitatifs régionaux pour encourager les jeunes à se former en enseignement? De quelle manière le milieu scolaire peut-il s'impliquer davantage dans la formation des enseignantes et des enseignants? Comment assurer une satisfaction au travail des enseignantes et des enseignants dans un contexte aussi difficile? Comment développer un leadership innovant au niveau régional en matière d'attraction et de rétention des enseignantes et des enseignants?

Beaucoup reste encore à faire, et le GRAVE poursuit son action. Une des difficultés demeure : maintenir le cap sur les objectifs communs et survivre, malgré les changements réguliers au sein des membres du groupe. Réunir au sein d'une même équipe des organisations qui, à priori, ne travaillent pas en concertation, comporte son lot de défis, surtout en période de négociations des nouvelles conventions collectives des enseignantes et des enseignants.

Pour favoriser la réussite d'une telle démarche, il était essentiel de mettre en place différentes actions pour assurer le bon fonctionnement de la communauté stratégique pour une cohésion accrue au sein du groupe. Par exemple, pour le GRAVE, cela s'est traduit par la mise en place des mécanismes suivants :

- Temps d'échange, en début de projet, au sujet du fonctionnement du groupe, des modes de communication et de prise de décisions;
- Organisation, également en début de projet, d'une activité où les représentantes et les représentants de chaque organisation spécifient leurs besoins, leurs attentes et leurs craintes par rapport à la communauté stratégique, puis les communiquent aux représentantes et aux représentants des autres organisations;
- Diagnostic réalisé dans une perspective de recherche scientifique, dont le leadership est assumé par les professeures et professeurs universitaires, ce qui soustrait le processus aux orientations partisans et favorise la neutralité des données ainsi que l'adhésion de toutes les organisations;
- En cas de mésentente, création d'un espace de dialogue afin que chaque organisation puisse partager ses préoccupations pour une collaboration optimale à la recherche de solutions concrètes tout en évitant la démobilisation des actrices et des acteurs;
- Représentation de chacune des organisations lors des rencontres, des prises de décisions et des manifestations publiques.

La recherche de solutions innovantes aux problèmes de pénurie d'enseignantes et d'enseignants est cruciale dans le contexte éducatif actuel, marqué de manière généralisée au Canada par une rareté de la main-d'œuvre et des changements démographiques importants. L'éloignement et certaines particularités du marché de l'emploi dans certaines provinces et régions tendent à rendre les enjeux de pénurie encore plus criants. Actuellement, la recherche de solutions tend à se concentrer sur le court terme et à négliger la mise en commun des expertises. La communauté stratégique semble être un mode de fonctionnement particulièrement novateur et prometteur dans le contexte difficile et complexe de cette pénurie d'enseignantes et d'enseignants. Elle contribue à assurer la prise en compte de toutes les dimensions de la profession enseignante dans le plan d'action qu'elle souhaite développer, notamment la formation initiale, le recrutement, les conditions et l'organisation du travail et la valorisation de la profession.

Dans cette optique, nous sommes persuadés que l'expérience que nous menons pourra inspirer les actrices et les acteurs éducatifs d'autres régions du Québec, voire provinces canadiennes, pour trouver des solutions adaptées aux problèmes de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants vécus à leur niveau. En témoigne le vif intérêt suscité par notre initiative et les résultats de notre recherche¹⁰.

¹⁰ Une liste de l'ensemble des communications scientifiques, des conférences sur invitation, des articles scientifiques et professionnels réalisés en lien avec le GRAVE est présentée à l'Annexe 1.

Bibliographie

- Cloutier, P. (2018, mars 12). Une pénurie d'enseignants qui s'aggrave. *Le Soleil*.
<https://cutt.ly/CwFpniy>
- D'Ascoli, Y., & Berger, J.-L. (2013). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 1-33.
<https://doi.org/10.7202/1018455ar>
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009*. <https://cutt.ly/owFsDkU>
- Gouvernement du Québec. (2019). *État d'équilibre du marché du travail : Diagnostics pour 500 professions* (Édition 2018). Direction des communications, Ministère du travail, de l'emploi et de la solidarité sociale.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., & Maurice, T. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), Article 4.
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves – Résumé du projet*. CRIFPE.
- MEES. (2023). *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par commission scolaire et pour l'ensemble du Québec*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/>
- Mukamurera, J., & Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement—Recherche Google. *Formation et profession*, 16(1), 54-56.
- Proulx, S. (2018). *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : Une histoire cousue de fils rouges : Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Borgès, C., Dembélé, M., Mukamurera, J., & Sirois, G. (2021). *Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous avons besoin de savoir. Communication présentée dans le cadre d'une séance de travail sur la pénurie d'enseignant organisé par le CRIFPE*. Séance de travail sur la pénurie d'enseignant organisé par le CRIFPE.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice : Development and Validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
<https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Annexe 1

Vulgarisation et publications scientifiques

Articles dans des revues avec comité de lecture

Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (accepté). Les conditions d'insertion professionnelle des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec et les mesures de soutien dont ils bénéficient en début de carrière, *Formation et profession*.

Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants dans les programmes de formation initiale : le cas de deux régions éloignées du Québec, *Éducation et francophonie*. 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097032ar>

Articles de vulgarisation – revue sans comité de lecture (RSC)

Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (2022). Rétention du futur personnel enseignant. Nécessité d'un d'accompagnement branché sur les réalités scolaires. *EdCan magazine*. https://www.edcan.ca/articles/retention-du-futur-personnel-enseignant/?lang=fr&utm_source=comm-edcan&utm_medium=email&utm_campaign=fall-2022&utm_content=authors

Sirois, G. et Niyubahwe. (2022). Enseignants non légalement qualifiés dans nos écoles : au-delà des inquiétudes, quelles solutions ? *La conversation Canada*. <https://theconversation.com/enseignants-non-legalement-qualifies-dans-nos-ecoles-au-dela-des-inquietudes-quelles-solutions-172591>

Sirois, G. (2020). *Pénurie de futurs enseignants et d'enseignants dans la région : un premier diagnostic*. Indice bohémien. http://www.indicebohemien.org/articles/2020/09/penurie-de-futurs-enseignants-et-denseignants-dans-la-region-un-premier-diagnostic#.X3YqTy_pORs

Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2019). L'union fait la force. La communauté stratégique comme outil de lutte contre la pénurie d'enseignants. *EdCan magazine*. Repéré à <https://www.edcan.ca/articles/lunion-fait-la-force/?lang=fr>

Rapports de recherche

Sirois, G. (2020). *Rapport préliminaire. Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage*. Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants. <https://www.grave-atnq.ca/recherche.php>

Communications scientifiques

- Sirois, G., Bergeron, R. et Niyubahwe, A. (2021, avril). *Attirer et retenir les futurs enseignants dans les programmes de formation initiale*. Communication présentée dans le cadre du 8^e Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Canada.
- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (2021, avril). *L'expérience d'insertion professionnelle des enseignants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec*. Communication présentée dans le cadre du 8^e Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Canada.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2019, avril). *Les enjeux associés à la pénurie d'enseignants en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec : un portrait statistique*. Communication présentée dans le cadre du Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Canada.

Communications sur invitation

- Sirois, G. (2023). *Exemples de mécanismes de collaboration multiniveaux et histoires à succès qui touchent plus d'une région ou province : l'exemple du Groupe régional d'acteur pour la valorisation des enseignants*. Symposium sur le recrutement et la rétention du personnel enseignant pour les écoles de langue française en situation minoritaire et les programmes d'immersion française et de français langue seconde. 15 juin 2023.
- Niyubahwe, A., Sirois, G. et Bergeron, R. (2023). *Rétention des futures personnes enseignantes en formation initiale : quelques constats issus de la recherche*. Panel de discussion organisé dans le cadre de la Semaine de la FAD 2023 par CADRE21, 20 février 2023.
- Sirois, G. (2022). *Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous avons besoin de savoir*. Communication présentée dans le cadre du Congrès annuel du Syndicat de l'enseignement de la Jamésie et de l'Abitibi-Témiscamingue, 7 mai 2022.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2021). *Présentation des résultats préliminaires de la recherche du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants*. Communications présentées aux enseignants des centres de services scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec, 3 et 8 février 2021.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2020). *Présentation des résultats préliminaires de la recherche du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants*. Communication présentée à la Table interordres en éducation de l'Abitibi-Témiscamingue, 17 décembre 2020.

- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2020). *Présentation des résultats préliminaires de la recherche du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants*. Communication présentée aux directions d'établissement et directeurs généraux des centres de services scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec, 7 décembre 2020.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2020). *Présentation des résultats préliminaires de la recherche du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants*. Communication présentée aux professeurs et professionnels de l'UER en sciences de l'éducation de l'UQAT, 24 novembre 2020.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2020). *Présentation des résultats préliminaires de la recherche du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation 8 rencontres odes enseignants*. Communication présentée à l'ADÉREQ et la Table MELS-Universités (TMU), 20 novembre 2020.
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2020). *Présentation des résultats préliminaires de la recherche du Groupe régional d'acteurs pour la valorisation des enseignants*. Communication présentée à la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec, 17 novembre 2020.

Entrevues, citations et écrits dans les médias

- Sirois, G. (2021, 14 mai). *L'Harricana remanie des directions d'écoles pour préparer la relève* [Entrevue]. Radio-Canada Ici Abitibi-Témiscamingue. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1793312/releve-directions-ecoles-amos-harricana>
- Sirois, G. (2020, 1^{er} octobre). *La pénurie d'enseignants en Abitibi-Témiscamingue décortiquée dans une étude* [entrevue]. Dans Région 08. Radio-Canada Première. <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/region-zero-8/segments/entrevue/202782/grave-etude-penurie-enseignants-abitibi-temiscamingue>.
- Sirois, G. (2020, octobre). *Pénurie de futurs enseignants et d'enseignants dans la région : un premier diagnostic*. Indice bohémien. http://www.indicebohemien.org/articles/2020/09/penurie-de-futurs-enseignants-et-denseignant-dans-la-region-un-premier-diagnostic#.X3YqTy_pORs
- Sirois, G. (2020, 10 août). *Pénurie de personnel enseignant : un pas de plus vers des solutions concrètes* [entrevue]. Dans Région 08. Radio-Canada Première. <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/region-zero-8/segments/entrevue/192788/penurie-enseignants-manque-quebec-abitibi-temiscamingue>

Pour citer ce document:

Sirois, Geneviève. (2023). Rapport final. Diagnostic des enjeux de la pénurie de personnel enseignant en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec. Groupe régional d'acteur pour la valorisation des enseignants.

GRA⁺VE

Groupe régional
d'acteur[rice]s pour
la valorisation
des enseignant[e]s

Abitibi-Témiscamingue
Nord-du-Québec



Attraction



Recrutement



Rétention