CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE

ENQUÊTE NATIONALE AUPRÈS DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

ADEREQ
Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec

Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises

Initiée par Maurice Tardif, Université de Montréal (in memoriam)

Chercheuses et chercheurs

MAURICE TARDIF
Université de Montréal

SAWSEN LAKHAL
Université de Sherbrooke

GENEVIÈVE SIROIS
Université TÉLUQ

BRIGITTE VOYER
Université du Québec à Montréal

JOSÉPHINE MUKAMURERA
Université de Sherbrooke

ADRIANA MORALES-PERLAZA
Université de Montréal

MARTIAL DEMBÉLÉ
Université de Montréal

BERNARD WENTZEL
Université Laval

CECILIA BORGES
Université de Montréal

Citation recommandée

Tardif, M., Lakhal, S., Sirois, G., Voyer, B., Mukamurera, J., Morales-Perlaza, A., Dembélé, M., Wentzel, B. et Borges, C. (2025). Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises. Montréal : CRIFPE.

CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Un projet du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ADÉREQ
Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec

En collaboration avec l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec

Février 2025

Table des matières

CADRE DE L'ENQUÊTE 5

1.1. Introduction 6

1.2. Justification de l'étude 7

1.3. Cadrage théorique 8

1.4. Objectifs de l'enquête 10

1.5. Méthodologie de l'enquête 11

1.5.1. Population à l'étude et recrutement des participants 11

1.5.2. Administration du questionnaire et échantillon final de répondants 11

1.5.3. Analyse des données 11

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE 12

2.1. Faits saillants 13

2.2. Portrait sociomorphologique de la population étudiante 15

2.3. Motifs pour se former en enseignement et déroulement des études 26

2.4. Rapport des personnes étudiantes à leur future formation 34

CONCLUSION 39

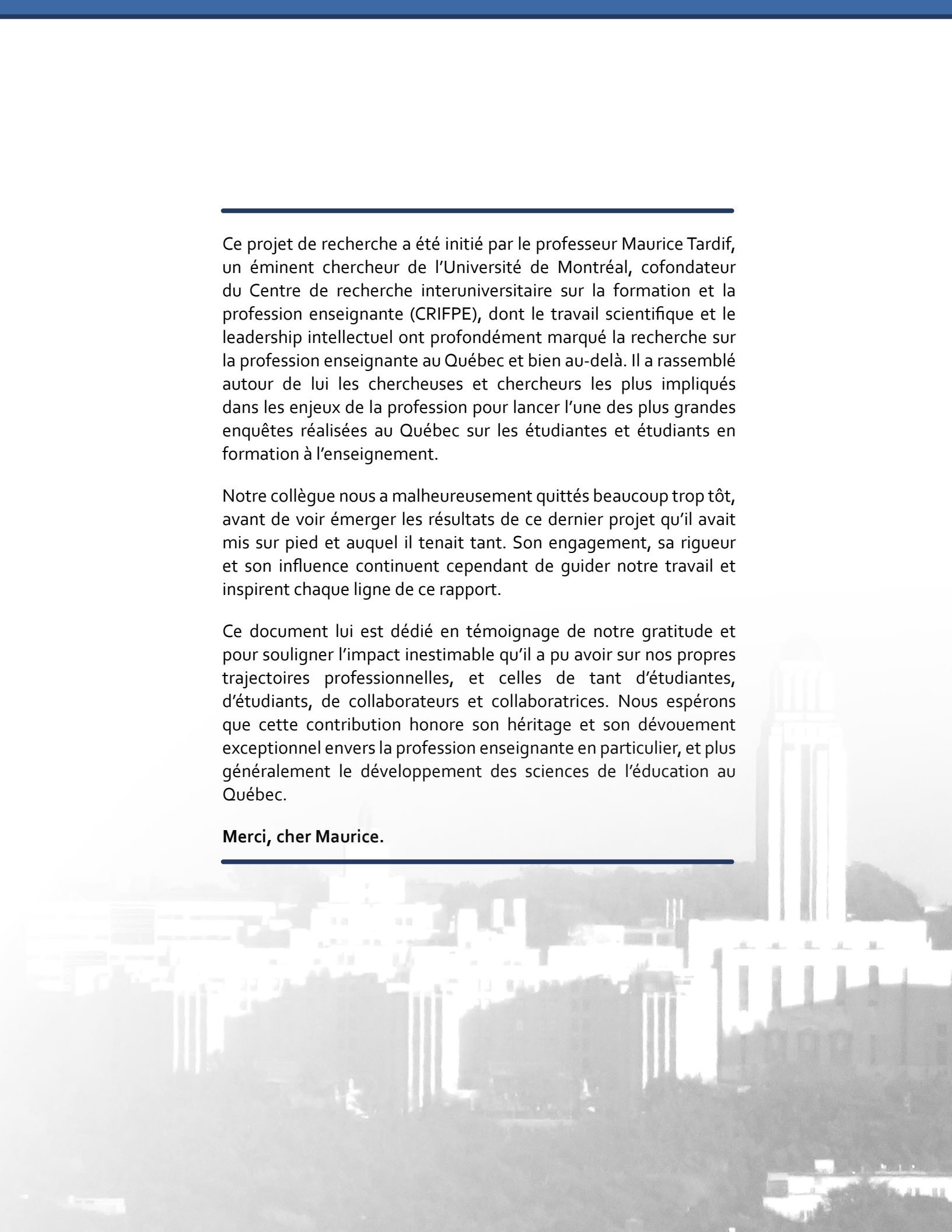
BIBLIOGRAPHIE 42

Ce projet de recherche a été initié par le professeur Maurice Tardif, un éminent chercheur de l'Université de Montréal, cofondateur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), dont le travail scientifique et le leadership intellectuel ont profondément marqué la recherche sur la profession enseignante au Québec et bien au-delà. Il a rassemblé autour de lui les chercheuses et chercheurs les plus impliqués dans les enjeux de la profession pour lancer l'une des plus grandes enquêtes réalisées au Québec sur les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement.

Notre collègue nous a malheureusement quittés beaucoup trop tôt, avant de voir émerger les résultats de ce dernier projet qu'il avait mis sur pied et auquel il tenait tant. Son engagement, sa rigueur et son influence continuent cependant de guider notre travail et inspirent chaque ligne de ce rapport.

Ce document lui est dédié en témoignage de notre gratitude et pour souligner l'impact inestimable qu'il a pu avoir sur nos propres trajectoires professionnelles, et celles de tant d'étudiantes, d'étudiants, de collaborateurs et collaboratrices. Nous espérons que cette contribution honore son héritage et son dévouement exceptionnel envers la profession enseignante en particulier, et plus généralement le développement des sciences de l'éducation au Québec.

Merci, cher Maurice.



1

Cadre de l'enquête

1 Cadre de l'enquête

1.1 Introduction

Cette enquête découle d'un projet entrepris en 2022 par un groupe de chercheuses et chercheurs du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à propos de la pénurie de personnel enseignant au Québec. Ce projet non financé s'inscrit dans la mission scientifique du CRIFPE, à savoir produire des connaissances scientifiques valides sur la profession enseignante et sa formation, et en même temps socialement pertinentes.

Par ce projet, notre groupe de travail veut offrir aux autorités politiques et éducatives qui encadrent la profession enseignante un portrait d'ensemble des facteurs qui contribuent, depuis une bonne quinzaine d'années, à la pénurie de personnel enseignant légalement qualifié dans les établissements primaires et secondaires tant publics que privés.

Au cours de l'été 2021, nous avons dans un premier temps colligé, analysé et validé les données statistiques disponibles concernant le personnel enseignant. Ces données ont été recueillies auprès des organismes qui interviennent d'une manière ou d'une autre dans les politiques de gestion de la main-d'œuvre enseignante et de sa formation : le ministère de l'Éducation (MEQ), les universités et facultés des sciences de l'éducation, la Fédération des centres de services scolaires (FCSS), les syndicats d'enseignantes et d'enseignants (Fédération des syndicats de l'enseignement et Fédération autonome de l'enseignement), le Conseil supérieur de l'éducation, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), etc.

Ce premier travail de déblayage nous a permis de constater que les données sur le personnel enseignant sont difficilement accessibles pour diverses raisons. De plus, lorsqu'elles sont disponibles, elles sont souvent incohérentes entre elles. Par exemple, les données provenant du MEQ et de la FCSS, et portant sur les mêmes phénomènes (âge du personnel enseignant, retraites, etc.) sont différentes pour les mêmes périodes. Enfin, toutes ces données sont partielles, couvrant à peine quelques années, ce qui rend difficile l'étude de tendances plus longues.

En dépit de ces limites, notre groupe a produit un premier rapport qui a été présenté aux représentantes et représentants des organismes éducatifs susmentionnés lors d'une séance de travail tenue le 27 octobre 2021. Participaient aussi à cette séance une vingtaine d'autres membres du CRIFPE. Ce rapport a notamment permis de documenter certains des principaux facteurs qui semblent contribuer à la pénurie de personnel enseignant. Pour rendre compte de ces facteurs, un modèle d'analyse longitudinale basé sur le concept de « trajectoires » a été utilisé, qui amène à réfléchir aux parcours des personnes vers et dans la profession enseignante. Ces trajectoires, nous le verrons (voir section 1.2), sont structurées autour du choix de l'enseignement (phase 1), de la formation à l'enseignement (phase 2), de l'insertion dans la profession (phase 3) et de la poursuite de la carrière (phase 4).

Le présent rapport rend compte de l'enquête que nous avons ensuite réalisée, en collaboration avec l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), auprès des étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes de formation à l'enseignement dans les universités francophones et anglophones de la province de Québec. Il comprend deux parties. Dans la première, nous présentons la problématique, les ancrages théoriques dans lesquels s'inscrivent les travaux de notre groupe, ainsi que les objectifs et la méthodologie utilisée. La deuxième partie est consacrée à la présentation des résultats de l'enquête. Dans la conclusion, nous proposons des pistes d'action prioritaires aux décideurs.

1.2 Justification de l'étude

Notre travail des dernières années ainsi qu'une revue systématique de la documentation scientifique québécoise et internationale (Berg et al., 2023; Berger et D'Ascoli, 2011; Fray et Gore, 2018; Houdyshell, 2019; Sirois, Niyubahwe et Bergeron, 2022; Tardif, Borges et Tremblay-Gagnon, 2021; Wang, Coleman, Coley et Phelps, 2003; Wang et Houston, 2021; Watt et Richardson, 2007) ont permis d'identifier que la phase 1 (le choix de l'enseignement) et la phase 2 (la formation à l'enseignement) constituaient des étapes cruciales dans les trajectoires des personnes susceptibles de choisir la carrière enseignante. De plus, on observe, lors de ces deux phases, la conjugaison de différents facteurs qui ont un impact profond sur la pénurie de personnel enseignant qualifié, mais qui restent relativement peu explorés au Québec.

Alors que le Québec vit une situation d'accroissement de la demande d'éducation, liée notamment au développement des maternelles 4 ans, de la croissance démographique et d'une augmentation de personnes immigrantes, le nombre d'enseignants et d'enseignantes disponibles est insuffisant pour répondre à tous les besoins (Sirois et Dembélé, 2023). Plusieurs indicateurs soulignent une perte d'attractivité de la profession. Par exemple, nos analyses préliminaires (Tardif, Borges, Dembélé, Mukamurera et Sirois, 2021) indiquaient, à partir des données disponibles, que le nombre de personnes qui choisissent de s'inscrire dans l'un ou l'autre des programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement a chuté de 39 % de 1996 à 2018. Dans le même sens, selon les données que nous ont fournies les facultés et départements d'éducation, le taux actuel d'attrition après quatre ans (2017 à 2021) dans les programmes de baccalauréat en formation à l'enseignement variait selon les universités et les programmes, mais se situait autour de 45 % en moyenne avec une fourchette de 25 % à 75 % selon les programmes. En ce qui concerne les programmes de baccalauréat en formation à l'enseignement secondaire, l'attrition est encore plus importante, soit près de 55 % après quatre ans.

Il est évident que ces deux phénomènes, soit la chute massive du nombre d'inscriptions et le haut taux d'attrition lors de la formation initiale à l'enseignement, ont eu un impact important sur le bassin de la main-d'œuvre enseignante qualifiée. En effet, ils indiquent, d'une part, que de moins en moins de personnes choisissent au fil du temps de s'inscrire dans les programmes de formation à l'enseignement et, d'autre part, que parmi celles qui entreprennent de se former, plusieurs abandonnent leur formation en cours de route. Cette diminution du nombre de personnes formées au moment où les besoins du système éducatif étaient en pleine croissance a eu pour effet d'augmenter considérablement le recrutement de personnes enseignantes ne détenant pas le brevet d'enseignement (Harnois et Sirois, 2022; Vérificatrice générale du Québec, 2023).

De plus, les données statistiques sur le personnel enseignant que nous avons analysées en 2021 montrent que le nombre de diplômées et diplômés officiellement issus des programmes de formation à l'enseignement a connu lui aussi une chute de 37 % de 2000 à 2018. En fait, il semblerait qu'un grand nombre de diplômées et diplômés en enseignement ne demandent pas, après avoir fait leurs études, leur brevet ou permis d'enseignement : ils quittent donc la profession avant même d'y avoir commencé une carrière. Nous savons également que lors de la phase 3 (l'insertion dans l'enseignement), l'attrition est également très forte. Malheureusement, il n'existe pas de données fiables sur cette question : combien d'enseignantes et d'enseignants quittent la profession pendant les cinq premières années de leur carrière? Une étude d'une statisticienne du MEQ établissait le taux de persévérance à 50 % après 5 ans de carrière pour les cohortes d'enseignantes et d'enseignants (précaires et permanents) entrés dans la profession de 1998 à 2013. Mais cette étude n'a jamais été confirmée par le MEQ et plusieurs chiffres circulent actuellement sans qu'il soit possible de les corroborer. Encore aujourd'hui, il demeure très difficile d'estimer avec exactitude le nombre de départs, autant chez les enseignantes et enseignants novices que chez les plus expérimentés. Par exemple, selon les estimations réalisées par des membres de notre équipe, de 30 000 à 32 000 enseignantes et enseignants permanents pourraient prendre leur retraite d'ici 2030 (Dion-Viens, 2022; Mukamurera, Tardif et Borges, 2023).

Finalement, la pandémie liée à la COVID-19 a eu des impacts importants sur l'ensemble du système éducatif en général, et sur la pénurie de personnel enseignant notamment (Sirois et Dembélé, 2023). Par exemple, des journalistes ont fait état d'une augmentation des démissions d'enseignantes et d'enseignants permanents de 2018-2019 à 2022-2023 (Dion-Viens, 2024). Or, on en sait très peu sur les impacts potentiels de la pandémie

sur le nombre d'inscriptions dans les programmes de formation à l'enseignement, les abandons en cours de formation ou au terme de celle-ci, et plus généralement sur le vécu des étudiants et étudiantes des programmes de formation à l'enseignement pendant cette période.

Si toutes ces données statistiques dessinent certaines tendances très claires, que tentent de renverser les mesures mises en place depuis 2020 pour élargir l'accès à la formation initiale à l'enseignement et attirer de nouveaux profils de personnes vers l'enseignement, elles ne permettent pas **1)** de comprendre les trajectoires et les motifs des personnes qui ont choisi de se former en enseignement, qui persévèrent dans leurs études et réussissent leur formation, **2)** tout comme elles ne permettent pas non plus de comprendre les raisons qui conduisent certaines personnes à abandonner leur formation en cours de route ou qui, **3)** après avoir obtenu leur diplôme, renoncent à entreprendre une carrière en enseignement ou prévoient y renoncer en fonction de certains contextes professionnels ou personnels. Enfin, les données disponibles ne permettent pas non plus de comprendre qui sont ces personnes, ce qu'elles vivent pendant leurs études, les difficultés qu'elles peuvent rencontrer et les ressources sur lesquelles elles peuvent compter pendant leurs trajectoires, ainsi que leurs rapports à leur formation et à la future profession. L'enquête réalisée s'est donc donné pour but de répondre à ces questions et à d'autres qui y sont associées.

Finalement, depuis 2020, des transformations importantes sont venues modifier les modalités de formation initiale du personnel enseignant, notamment en réponse au recrutement croissant de personnel sans formation pédagogique. En effet, le ministère de l'Éducation a autorisé et financé la création de nouveaux programmes de formation à l'enseignement de 2e cycle, de 30 et de 60 crédits (comparativement aux 120 crédits de la formation à l'enseignement de 1er cycle) ciblant des enseignants et enseignants avec une formation disciplinaire et travaillant déjà dans l'enseignement sans formation en pédagogie. Des changements législatifs ont été effectués dans le Règlement sur les autorisations d'enseigner afin de favoriser la reconnaissance de ces programmes de 2e cycle pour l'obtention d'un brevet d'enseignement. D'autres modifications ont quant à elles touché aux conditions d'accès à un brevet d'enseignement, aux conditions salariales du personnel enseignant et au soutien financier accordé aux étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Si notre étude ne permet pas de capter ces transformations rapides, elle a le mérite de faire un état des lieux précis qui pourra servir de base comparative, d'ici quelques années, pour mieux mesurer les effets des nouvelles politiques.

1.3 Cadrage théorique

L'intérêt pour l'analyse des trajectoires[1] professionnelles du personnel enseignant en tant qu'objet d'étude scientifique émerge dans les années 1980, avec des recherches majeures pour le développement de la compréhension des différentes « phases » ou « séquences » de la carrière des enseignants et enseignantes, notamment celles d'Huberman et al. (1992), Fessler (1995) et Sikes (1985). Selon Tardif et ses collègues (2021), le questionnement portant sur le choix de carrière intéresse les chercheurs et chercheuses en psychologie, en psychologie sociale et en sociologie. Les spécialistes de la gestion du personnel (recrutement, sélection, etc.) et les économistes s'y intéressent également. Tandis que les chercheurs et chercheuses en psychologie et en psychologie sociale portent davantage attention aux facteurs subjectifs (croyances, attentes, valeurs, etc.) à l'origine de la motivation à devenir enseignant ou enseignante, les sociologues s'intéressent aux facteurs sociaux (sexe, origine sociale, influence familiale, etc.) influant sur les motifs du choix de carrière (Tardif et al., 2021).

Pour Huberman et ses collègues (1992), les carrières se développent elles-mêmes par le biais d'un processus, linéaire ou non, marqué par des crises, des transitions, des choix, etc. Les trajectoires professionnelles font ainsi référence à ce processus, lui-même découpé en différentes phases qui se recoupent chez des personnes exerçant une même profession, et parfois mêmes d'autres professions (Huberman et al., 1992). Bien que ces phases ne se présentent pas nécessairement dans le même ordre, les trajectoires ont une dimension fortement collective, au sens où elles décrivent des parcours types qui permettent de décrire un grand nombre et parfois même la majorité de la population étudiée.

1 Dans les recherches en sciences humaines et sociales, les concepts de « trajectoire » ou « carrière » sont utilisés pour analyser les rôles professionnels des individus au sein de la société. Étant donné l'évolution complexe, tant historique et sociologique de ces concepts, nous utilisons ces termes sans distinction dans ce texte.

L'étude des phases de la carrière des enseignants et enseignantes débute souvent à partir de leur sortie des écoles de formation jusqu'à la retraite (Rolls et Plauborg, 2009), et met en évidence les différentes étapes de la vie professionnelle, ainsi que l'influence des facteurs personnels et environnementaux sur les trajectoires des enseignants et enseignantes. Bessin (2010, p. 13) suggère que l'étude des trajectoires, de manière plus générale, doit impliquer un souci de temporalisation, « c'est-à-dire d'inscription d'une situation donnée dans un processus dynamique, avec une histoire passée et des implications futures, est fondamentalement au cœur de cette approche ». Dans cette perspective, l'étude des trajectoires des personnes enseignantes amène à interroger non seulement les phases de la carrière proprement dites, mais également les phases qui précèdent cette entrée dans la profession, notamment la période consacrée à la formation préparatoire à l'enseignement. De plus, avec le développement de tout un pan de recherche sur les motivations à choisir l'enseignement en tant que carrière (notamment les travaux de Watt et Richardson), il devient de plus en plus intéressant de reculer l'étude des trajectoires encore plus tôt dans le passé afin de mieux appréhender les parcours futurs. Par exemple, des études (Guarino, Santibanez et Daley, 2006; Watt et Richardson, 2007) suggèrent que les enseignants et enseignantes qui choisissent cette carrière sur la base de motivations extrinsèques (salaires, sécurité d'emploi, etc.) sont plus susceptibles de se désengager et de quitter la profession, alors que ceux qui sont motivés par des raisons plus intrinsèques (passion pour l'enseignement, désir d'aider les jeunes, etc.) sont plus engagés et rapportent des niveaux plus élevés de satisfaction professionnelle.

Maurice Tardif, qui s'inscrit en continuité avec les recherches antérieures sur les carrières du personnel enseignant, a mobilisé le concept de trajectoire dans plusieurs de ses travaux (Tardif, 2012; Tardif et Borges, 2009; Tardif, Borges et Tremblay-Gagnon, 2021; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Pour le chercheur, il est important de prendre en compte l'histoire biographique des personnes, car elle est « toujours et en même temps une histoire sociale. Cela revient à dire que les choix de carrière ne se font pas dans le vide ou dans la seule intériorité d'une subjectivité, mais toujours dans des contextes familiaux, scolaires, culturels et sociaux différenciés, qui viennent en partie les surdéterminer, les orienter ou du moins les influencer » (Tardif et al., 2021, p. 22).

De ce point de vue, pour les décideurs comme pour les acteurs impliqués dans les différentes phases de la carrière des personnes enseignantes (leur formation, leur recrutement, leur carrière), l'étude de leurs trajectoires permet de mieux comprendre l'influence des facteurs individuels et environnementaux sur les choix individuels réalisés au cours des différentes phases de la carrière, mais également d'identifier des leviers pour agir et modifier ces trajectoires. Ainsi, l'étude de ces trajectoires peut être mobilisée pour orienter les politiques publiques visant à agir sur les pénuries de personnel enseignant en ciblant la mise en place de mesures spécifiques ayant pour objectif d'agir sur l'attractivité, la formation initiale, le recrutement et la rétention de la profession. À l'inverse, ou de manière complémentaire, elle permet également d'examiner comment les enseignants et enseignantes (ou le bassin de personnes candidates potentielles à une carrière dans l'enseignement) réagissent à des changements ou à la mise en place de nouvelles mesures. Ainsi, « [l]e comportement des enseignants du côté de l'offre suppose une série de décisions : i) décider de suivre une formation à l'enseignement; ii) décider d'embrasser la profession enseignante à l'issue de la formation; iii) décider de changer de lieu d'affectation; iv) décider du nombre d'années à rester dans l'enseignement; v) décider de revenir à l'enseignement après une interruption de carrière » (OCDE, 2005, p. 37). Aussi, une diversité de facteurs a des influences sur ces décisions. Par exemple, la décision « de suivre ou non une formation initiale sera sans doute particulièrement sensible à l'offre de programmes correspondants ou à l'offre d'incitations spécifiques telles que les bourses d'études » (OCDE, 2005, p. 37) ou à l'offre variée d'incitations (rémunérations, perspectives d'emploi en dehors de l'enseignement, conditions de travail relatives, etc.). Enfin, le choix de l'enseignement comme carrière peut être compris comme une expérience concrète inscrite dans des conditions sociales. Ce choix est ainsi négocié, repensé et réévalué tout au long d'un parcours de vie et de formation (Girinshuti, 2020). Comme l'explique Tardif et al. (2021, p. 10),

> devenir enseignant, ce n'est pas seulement réaliser un certain nombre de choses (choisir, se former, trouver un premier contrat, etc.), c'est également faire quelque chose avec soi : c'est s'engager dans un processus, parfois difficile, parfois facile, de changement identitaire, qui amène les nouveaux enseignants à s'interroger sur eux-mêmes et sur leur rapport à leur travail et, plus globalement, à cette carrière qui se dessine de manière encore floue devant eux.

Ainsi, dans notre étude, les trajectoires des enseignantes et enseignants font référence aux actions, aux décisions initiées et poursuivies par des personnes désireuses d'entreprendre une carrière en enseignement et d'y persévérer (ou non). Ces démarches sont des trajectoires, car elles se caractérisent par un principe de temporalisation, se déroulant dans le temps selon quatre phases qui supposent, en effet, pour les personnes :

Phase 1 : d'abord de choisir l'enseignement;
Phase 2 : ensuite de se former à l'enseignement;
Phase 3 : de s'y insérer;
Phase 4 : d'y poursuivre une carrière.

Au regard du contexte québécois, marqué par des pénuries inégalées de personnel enseignant et par une perte d'attractivité de la profession, l'étude des trajectoires des futurs enseignants et enseignantes devrait permettre de mieux comprendre comment interagissent les facteurs individuels et environnementaux dans le choix de la formation, dans leur parcours d'études et dans leurs représentations de leur future profession. L'étude permettra également de dégager des leviers pour améliorer notamment l'attraction des programmes, leur adéquation avec les besoins des étudiants et étudiantes, et l'insertion dans la carrière des nouvelles personnes formées, tout en diminuant les abandons précoces de la formation et de la profession.

1.4 Objectifs de l'enquête

L'enquête poursuit trois grands objectifs qui correspondent aux trois parties des résultats du rapport :

Objectif 1 : Brosser un portrait sociomorphologique de la population étudiante inscrite dans les programmes de formation à l'enseignement des universités francophones et anglophones du Québec. L'enquête a porté sur tous les programmes de formation initiale à l'enseignement, ainsi que les programmes ciblant les personnes formées à l'étranger (la formation continue est donc exclue): baccalauréat de quatre ans, maîtrise qualifiante, diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), certificat, etc. Nous nous intéressons ici aux caractéristiques individuelles et sociales de cette population étudiante : âge, genre, scolarité antérieure, régime actuel d'études, programmes et établissements où se déroulent les formations, scolarité et occupation des parents, origine ethnique, citoyenneté, ressources financières, travail/études, etc.

Objectif 2 : Identifier et comprendre, d'une part, les motifs qui ont conduit les étudiantes et étudiants à vouloir se former en enseignement ainsi que le déroulement de leurs études : les difficultés vécues, les ressources et le soutien existants, les relations entretenues avec leurs pairs, avec leurs professeures et professeurs, etc., et, d'autre part, les divers besoins éprouvés pendant leur scolarité.

Objectif 3 : Identifier et comprendre les rapports des étudiantes et étudiants à leur future profession, leurs attentes personnelles et professionnelles vis-à-vis d'elle, leurs perspectives d'emploi et d'insertion après la formation.

Objectif 4 : Prendre connaissance du vécu d'étudiantes et d'étudiants dans le contexte de la COVID.

1.5 Méthodologie de l'enquête

1.5.1 Population ciblée et recrutement

Notre enquête a ciblé tous les étudiantes et étudiants inscrits dans un programme de formation initiale à l'enseignement ou un programme ciblant les enseignantes et enseignants formés à l'étranger offert dans les universités francophones et anglophones du Québec au cours de l'année scolaire 2021-2022 ou 2022-2023. Tous les programmes de formation à l'enseignement de 1er et de 2e cycles étaient visés, tant ceux menant à l'obtention d'un brevet d'enseignement que ceux n'étant pas reconnus comme qualifiants et ciblant, par exemple les personnes suppléantes ou les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés.

Le recrutement des participantes et participants à l'enquête a été organisé en collaboration étroite avec l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Les étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes de formation à l'enseignement ont été invités à participer à l'enquête par un courriel, envoyé par les bureaux des décanats, en répondant à un questionnaire en ligne.

1.5.2 Administration et échantillon final

Les données ont été collectées par le biais d'un questionnaire en ligne administré sur la plateforme SurveyMonkey. Le questionnaire a été rédigé en français puis traduit en anglais. Deux versions ont été rendues accessibles en ligne par le biais de liens dans le courriel de recrutement : un lien menant vers la version en français et un deuxième lien vers la version en anglais. Les étudiants et étudiantes pouvaient répondre à l'enquête dans la langue de leur choix.

Le questionnaire nécessitait 30 minutes pour être rempli. Outre les aspects sociomorphologiques, la grande majorité des questions étaient des questions fermées accompagnées d'échelles de Likert à 5, 6 ou 7 points. Une question ouverte posée à la fin du questionnaire a permis de recueillir toute information pertinente au regard du vécu des personnes étudiantes, leur motivation, les difficultés rencontrées durant leurs études, les ressources et les personnes sur lesquelles ils peuvent compter, ainsi que leurs anticipations en termes d'emploi et de perspectives professionnelles.

Les deux périodes de collecte de données étaient du 3 au 31 mai 2022 (avec une prolongation jusqu'au 10 juin 2022) et du 5 octobre au 5 novembre 2022 (avec une prolongation jusqu'au 11 novembre 2022).

Un total de 2902 étudiantes et étudiants[2] a participé à l'enquête. Sur ce nombre, 2327 personnes ont répondu à toutes les questions. La base de répondants et répondantes à ce questionnaire est donc substantielle, ce qui contribue à la pertinence et à la représentativité des résultats obtenus. Ses caractéristiques sociodémographiques correspondent aux caractéristiques des étudiantes et étudiants inscrits aux programmes de formation à l'enseignement au Québec.

1.5.3 Analyse des données

Les données quantitatives ont été traitées par le biais d'analyses statistiques descriptives. Toutes les analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS (version 29).

Une analyse de données qualitatives provenant de la question ouverte Q32 a été réalisée, question à laquelle 1448 personnes étudiantes sur 2915 ont répondu, incluant 1353 francophones et 95 anglophones. Cette analyse thématique semi-inductive a commencé par une lecture flottante du corpus, permettant d'établir deux grandes catégories : « difficultés vécues » et « pistes d'amélioration ». Une première codification sur le logiciel QDA Miner, réalisée sur 70 réponses, a révélé 16 thèmes : 7 liés aux difficultés et 9 aux pistes d'amélioration. L'analyse du corpus entier a suivi une approche réflexive, en tenant compte de l'émergence de nouveaux thèmes et de leur récurrence, tout en restant focalisée sur les aspects pertinents pour notre objet d'étude.

2 Comme les réponses aux questions n'étaient pas obligatoires, le nombre de personnes répondantes a varié d'une question à l'autre.

2 Résultats de l'enquête

2 Résultats de l'enquête

2.1. Faits saillants

Portrait d'une population étudiante et de trajectoires en transformation

- Le profil étudiant traditionnel demeure dominant dans les programmes de formation à l'enseignement, avec une population étudiante majoritairement féminine (80,6 %), âgée de 35 ans et moins (72,8 %), et née au Canada (84,4 %).

- La trajectoire « traditionnelle » des enseignants et enseignantes consiste à choisir de se former à l'enseignement après des études collégiales, puis à se former dans une formation de 1er cycle de 4 ans et finalement à s'insérer dans la profession. Cela est cohérent avec la trajectoire d'une majorité des personnes répondantes (68,4 %), pour qui l'intervalle de temps entre l'obtention de leur dernier diplôme et le début de leur formation actuelle en enseignement est inférieur à 5 ans. En revanche, 11,4 % ont obtenu leur diplôme il y a de 5 à 10 ans, et 20,1 % l'ont obtenu il y a plus de 10 ans, ce qui met en évidence des trajectoires différentes, où l'enseignement arrive plus tard dans la vie professionnelle de certaines personnes et est le résultat d'une bifurcation par rapport à une autre profession.

- Avant de commencer leurs études en enseignement, une grande partie des personnes répondantes terminait un programme d'études collégiales (n = 1120) ou travaillait dans un autre domaine que l'enseignement (n = 1025). Une proportion considérable, mais plus réduite d'entre elles travaillait déjà en enseignement (n = 350) ou terminait des études universitaires dans un autre domaine que l'enseignement (n = 350). Ainsi, les trajectoires d'entrée dans la formation initiale se diversifient et un grand nombre de personnes arrivent directement du marché du travail.

- L'enquête révèle aussi une diversification croissante des profils étudiants : près du tiers ont des enfants (30,5%), possèdent déjà un diplôme universitaire (31%) et une proportion importante (15,6 %) est née à l'étranger.

- Les données montrent une forte intégration au marché du travail pendant les études : parmi les étudiants et étudiantes qui travaillent, près des deux tiers (64,8 %) travaillent déjà dans l'enseignement ou auprès d'enfants.

Choix et persévérance dans la formation

- Les motivations pour choisir l'enseignement sont principalement intrinsèques, avec plus de 90 % des personnes répondantes citant la transmission des connaissances (91,9 %) et des valeurs (91,5 %) comme motifs principaux.

- Très peu de personnes répondantes ont choisi les études en enseignement parce qu'elles ne savaient pas exactement dans quel domaine d'études se diriger (9,9 %) ou faute de mieux (8,8 %).

- Les résultats portant sur la persévérance dans les études montrent que près de la moitié des étudiants et étudiantes (47,2 %) ont envisagé d'abandonner leur formation à l'enseignement.

- La conciliation des différentes sphères de vie représente un défi majeur : la quasi-totalité des étudiantes et étudiants (92,5%) rapporte des difficultés à concilier études et vie personnelle, tandis que 83,7 % peinent à concilier études et travail.

Conditions de formation et besoins de soutien

- La situation financière des étudiants et étudiantes est précaire : plus de 60 % dépendent du soutien familial et près de la moitié (43,6 %) recourent aux prêts et bourses pour financer leurs études.
- Les étudiantes et étudiants expriment un besoin important de flexibilité dans leur formation, avec deux tiers des répondants et répondantes soulignant l'importance de modalités souples. Ces données sont confirmées également dans les analyses qualitatives des commentaires des personnes répondantes, qui soulignent leur intérêt par exemple pour les programmes à temps partiel, et pour des modalités flexibles telles que les cours en format hybride ou à distance.
- L'arrimage entre la formation théorique et la pratique constitue une préoccupation majeure, particulièrement pour les étudiants et étudiantes qui exercent déjà l'enseignement.

Perspectives professionnelles et préoccupations

- L'engagement professionnel apparaît solide : deux tiers des étudiantes et étudiants (66,9 %) prévoient d'enseigner jusqu'à leur retraite.
- Les préoccupations concernant l'insertion professionnelle sont fréquemment mentionnées : plus de 80 % des répondants et répondantes appréhendent la charge de travail en début de carrière, et deux tiers craignent de se voir confier les classes les plus difficiles.
- Le réseautage professionnel constitue une source d'inquiétude majeure : 65,9 % des étudiants et étudiantes s'inquiètent de leur manque de contacts dans le milieu scolaire.

Impact de la pandémie

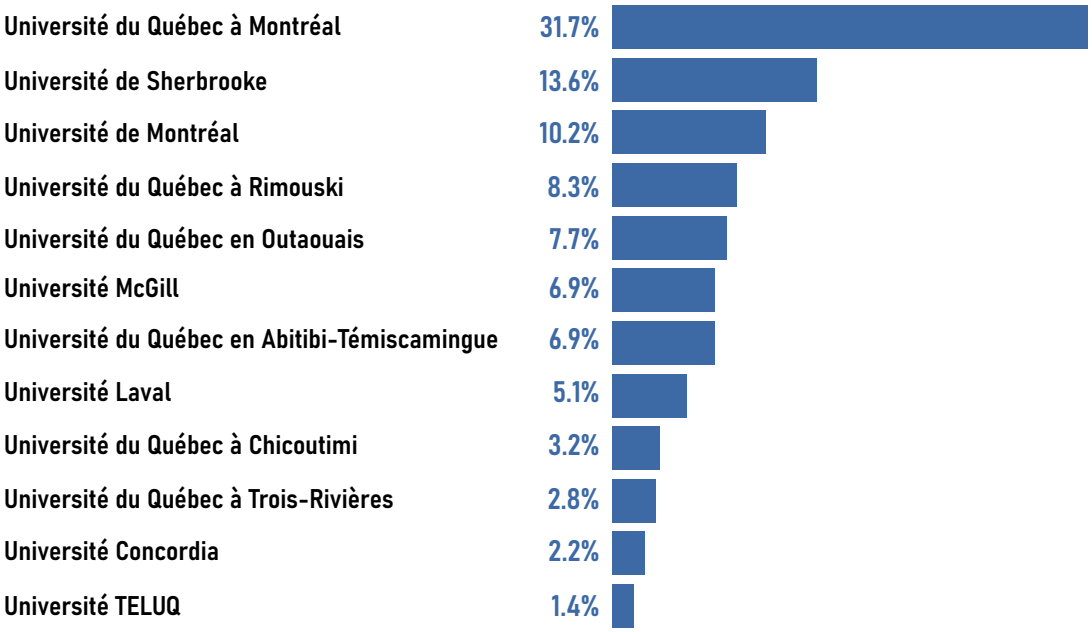
- La pandémie a eu des répercussions négatives importantes sur les étudiants et étudiantes : près des trois quarts (72,6 %) rapportent des impacts sur leur santé physique et psychologique, tandis que plus des deux tiers (68,3 %) notent un effet sur leur perception de la profession.
- Un effet paradoxal de la pandémie est observé : malgré les difficultés, plus de la moitié des personnes répondantes (53,2 %) indiquent que cette période a renforcé leur attachement à la profession enseignante.

Ces résultats mettent en évidence l'importance d'impulser une réflexion approfondie sur l'adaptation de la formation à l'enseignement qui tiendra compte de l'hétérogénéité croissante des profils des étudiants et étudiantes tout en maintenant sa qualité, sa rigueur et sa scientificité.

2.2 Portrait sociomorphologique de la population étudiante inscrite dans les programmes de formation à l'enseignement dans les universités francophones et anglophones du Québec

Figure 1

Université fréquentée (n = 2902)



Les personnes répondantes au questionnaire proviennent de 12 des 13 universités francophones et anglophones de la province de Québec[3]. Plus de la moitié (55,5 %) est issue de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), de l'Université de Sherbrooke et de l'Université de Montréal. De plus, 9,1 % des personnes répondantes sont inscrites à des programmes en enseignement dans des universités anglophones (McGill et Concordia).

3 L'Université Bishops a été sollicitée, mais aucune personne de cette université n'a participé à l'enquête.

Figure 2

Programme d'études (n = 2900)

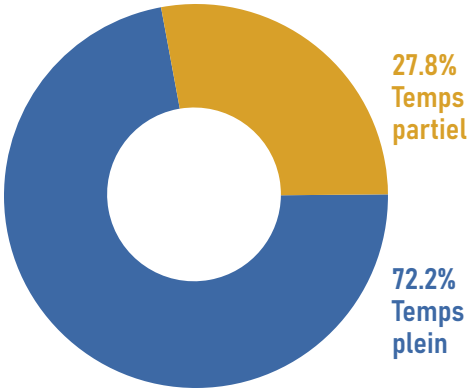
La grande majorité des personnes répondantes est inscrite aux programmes de baccalauréat en enseignement (83,5 %), suivie par celles inscrites à des programmes de maîtrise en enseignement (12,6 %) et à des certificats[4], microprogrammes et programmes courts[5] (3,8 %).

4 Pour cette catégorie, une majorité de personnes répondantes était inscrite au certificat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (2,5 %).

5 De nombreux programmes courts ont été instaurés dans les universités au Québec en 2022 et 2023. Il est donc possible que le pourcentage rapporté dans ce rapport ne reflète pas le nombre actuel de personnes inscrites à ces programmes.

Figure 3

Régime d'études (n = 2900)



La grande majorité des personnes répondantes est inscrite à temps plein à son programme d'études en enseignement (72,2 %), a commencé son programme de formation à l'enseignement en 2019 ou ultérieurement (67,9 %) et à la session d'automne (86,2 %).

Figure 4a

Année de début du programme (n = 2885)

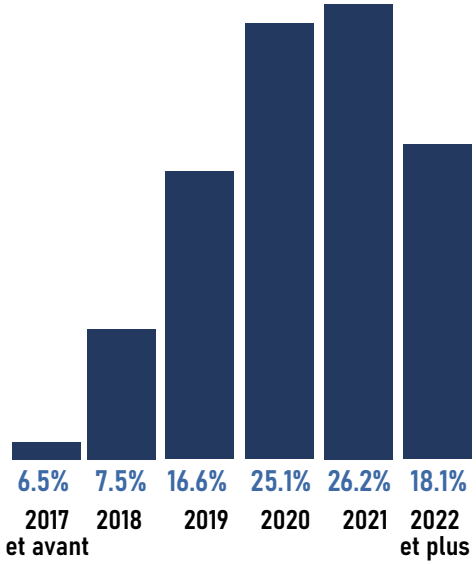


Figure 4b

Session de début du programme (n = 2625)

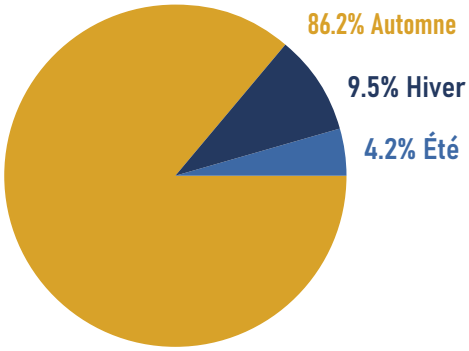
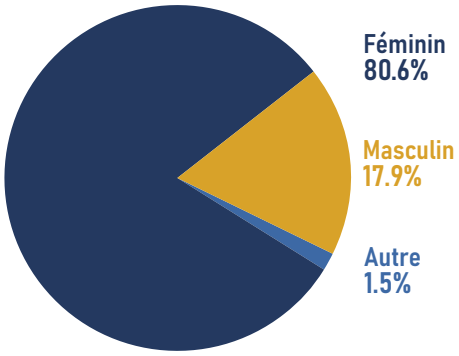


Figure 5

Genre (n = 2904)



La majorité des personnes répondantes sont de genre féminin (80,6 %), ne font pas partie de groupes minoritaires (80 %), ont 35 ans et moins (72,8 %) et sont canadiennes de naissance (84,4 %). Lorsqu'elles déclarent appartenir à un groupe minoritaire (20 %), la majorité parmi elles fait référence à son genre (40,7 %) ou à son groupe ethnique (40,1 %).

Figure 6a

Appartenance à un groupe minoritaire (n = 2904)

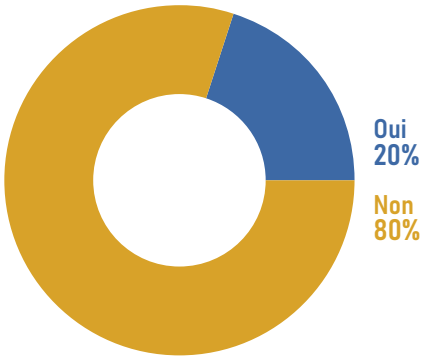


Figure 6b

Groupes minoritaires identifiés (n = 578)

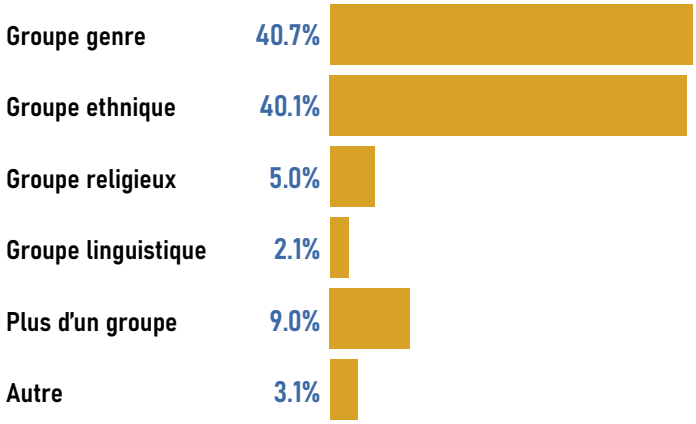


Figure 7

Groupe d'âge (n = 2898)

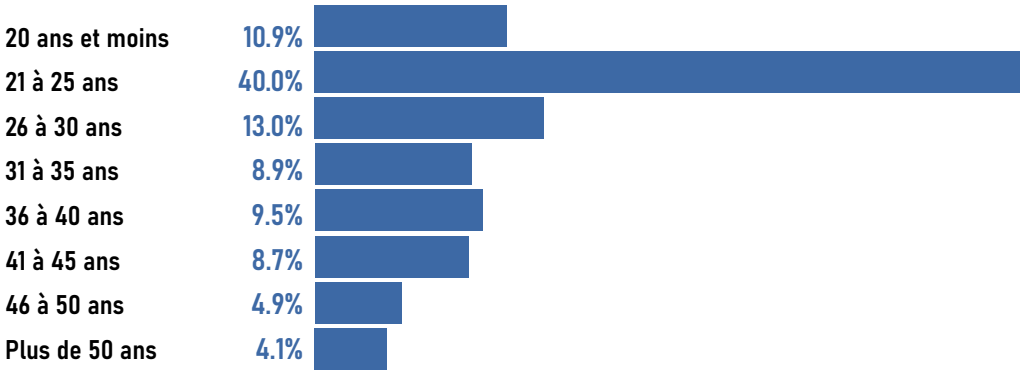


Figure 8

Statut actuel au Canada (n = 2890)

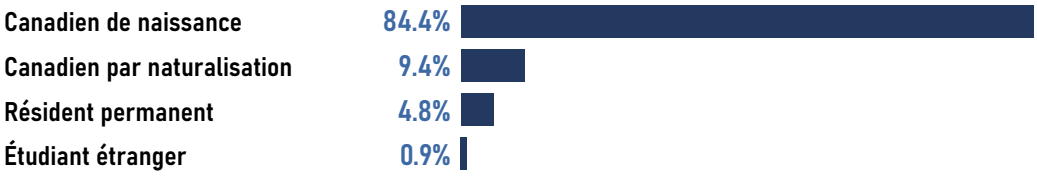


Figure 9

Diplôme le plus élevé obtenu avant les études actuelles (n = 2821)

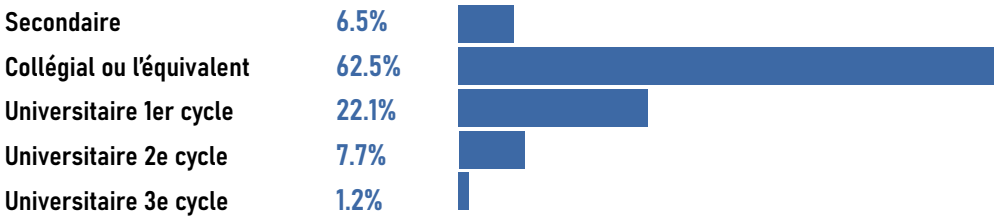
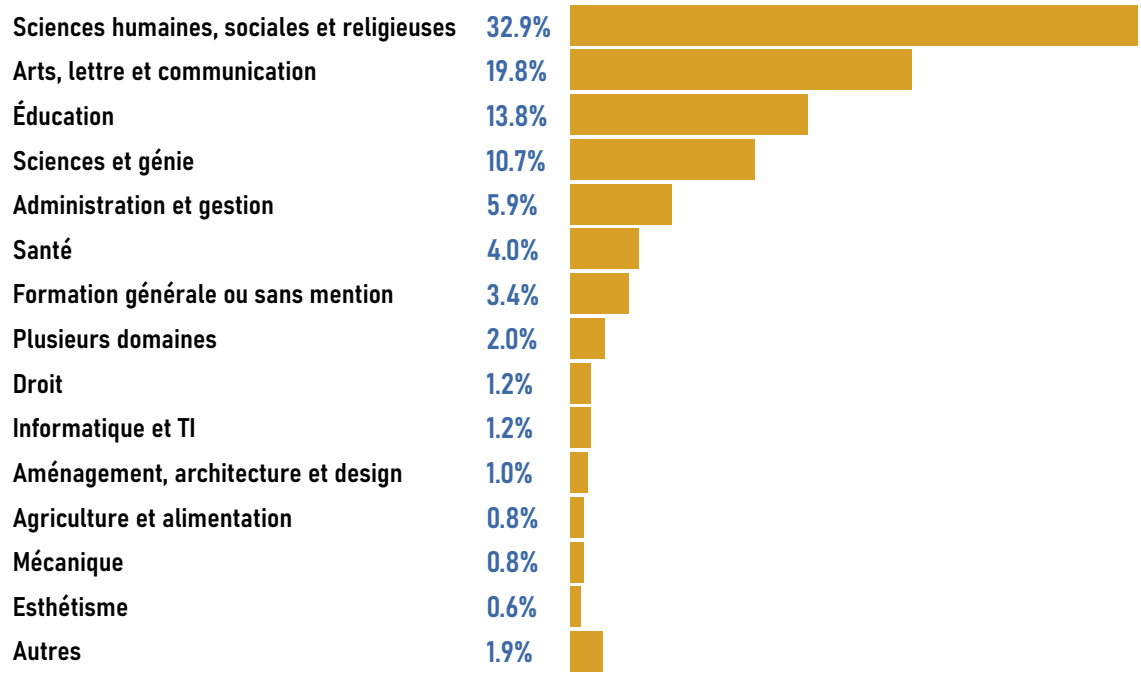


Figure 10

Domaine du diplôme le plus élevé, lorsqu'applicable (n = 2495)



La majorité des personnes répondantes (62,5 %) a obtenu un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent avant d'entreprendre son programme actuel en enseignement, tandis que près d'un tiers (31 %) détenait un diplôme universitaire de 1er, 2e ou 3e cycle. La plupart des étudiantes et étudiants (77,2 %) ont obtenu ces diplômes dans les domaines suivants : sciences humaines, sociales et religieuses (32,9 %), arts, lettres et communication (19,8 %), éducation (13,8 %), sciences et génie (10,7 %).

Figure 11a

Provenance du diplôme le plus élevé (n = 2772)

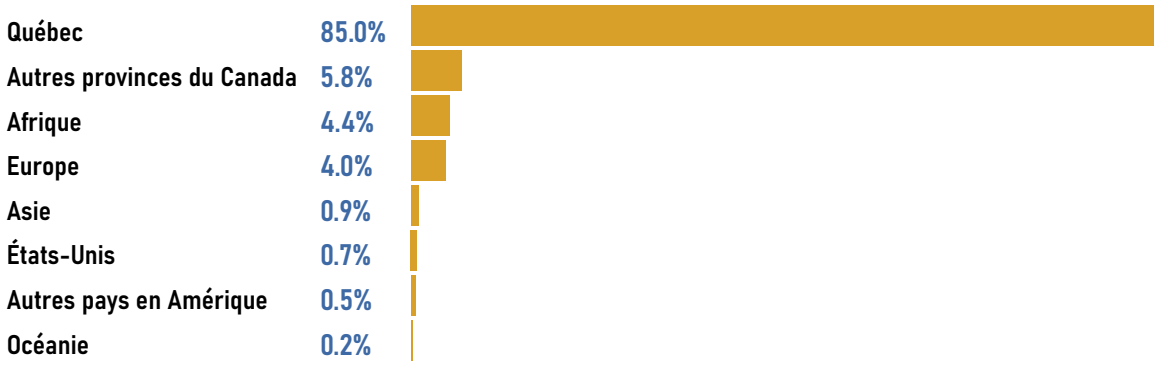
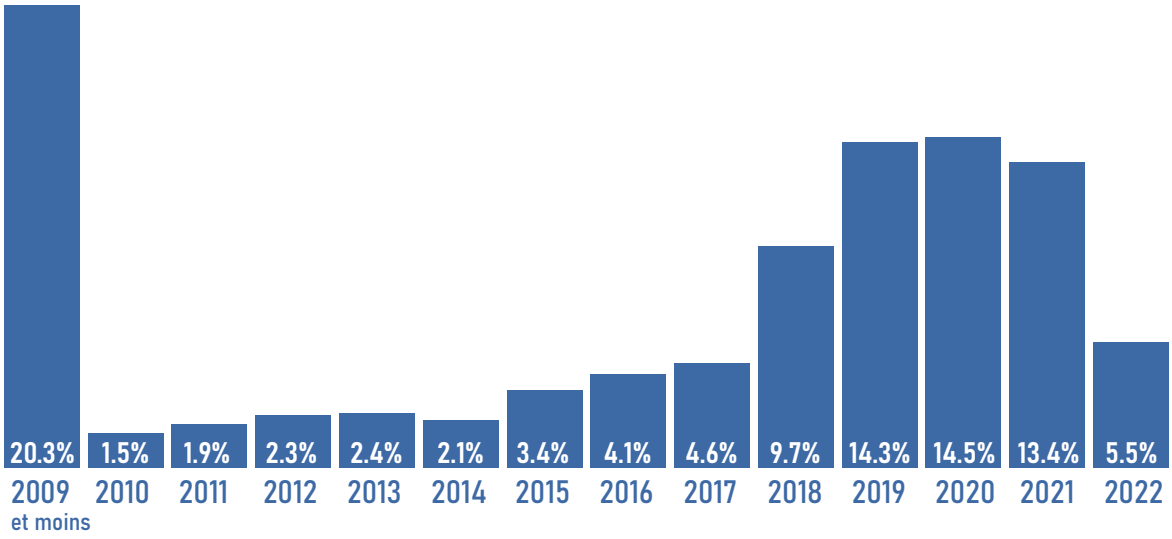


Figure 11b

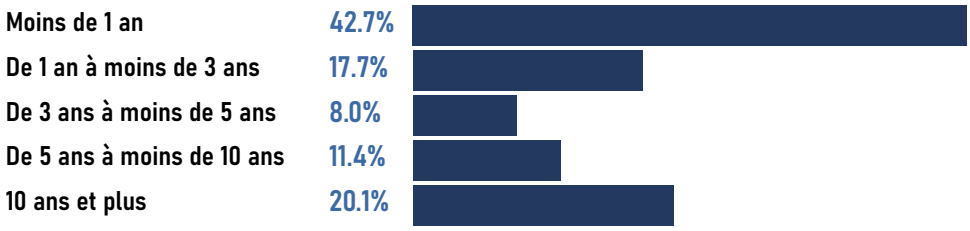
Année d'obtention du diplôme le plus élevé (n = 2741)



Ces diplômes ont été obtenus majoritairement au Québec et au Canada (90,8 %). Ils sont récents, la majorité (71,6 %) ayant été obtenus au cours des 10 dernières années, soit depuis 2014.

Figure 12

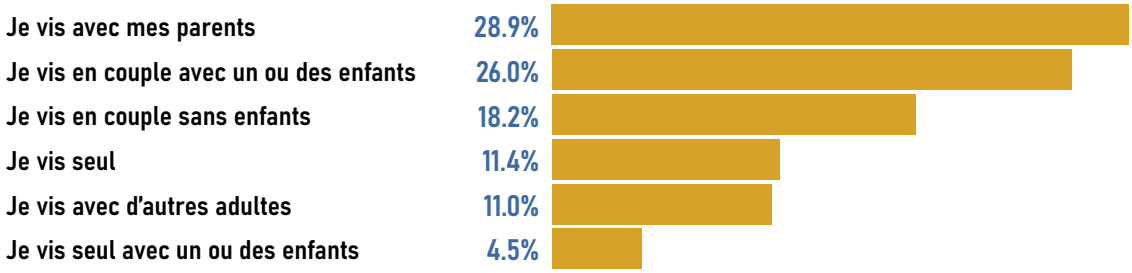
Nombre d'années entre le dernier diplôme obtenu et le début des études actuelles (n = 2810)



Pour la majorité des personnes répondantes (68,4 %), l'intervalle de temps entre l'obtention de son dernier diplôme et le début de sa formation actuelle en enseignement est inférieur à 5 ans. En revanche, 11,4 % ont obtenu leur diplôme il y a de 5 à 10 ans, et 20,1 % l'ont obtenu il y a plus de 10 ans.

Figure 13

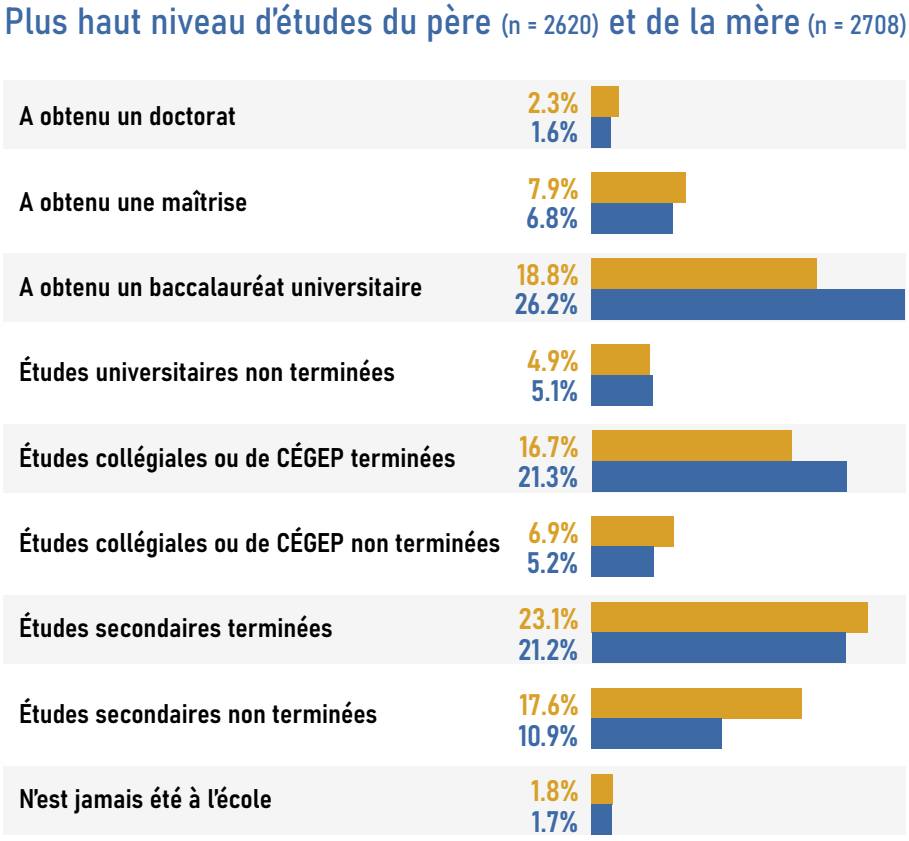
Situation personnelle pendant les études (n = 2816)



La situation personnelle des personnes répondantes au questionnaire est variée : 28,9 % vivent avec leurs parents, 29,2 % vivent avec leur conjoint, conjointe ou d'autres adultes, 30,5 % ont un ou des enfants, parmi lesquelles 4,5% vivent seules avec eux. Ainsi, la conciliation études-famille est une réalité pour plusieurs des personnes répondantes.

Figure 14

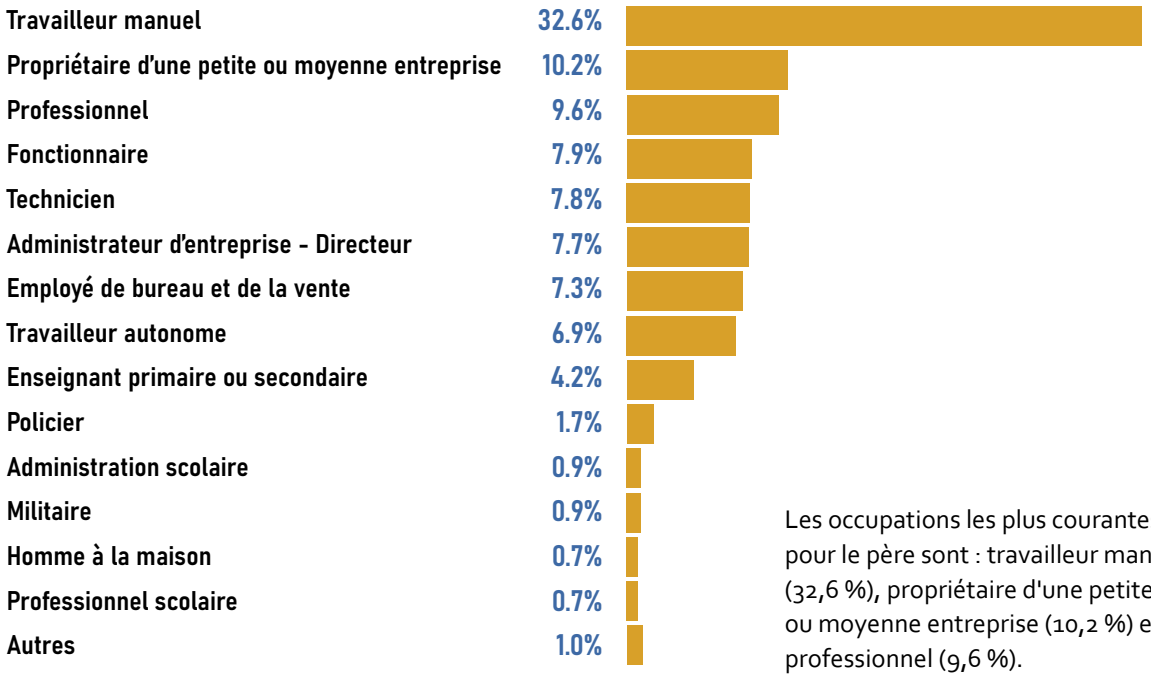
Plus haut niveau d'études du père (n = 2620) et de la mère (n = 2708)



Pour plus de la moitié des personnes répondantes, leur père (66,1 %) et leur mère (60,3 %) n'ont pas fait d'études universitaires.

Figure 15

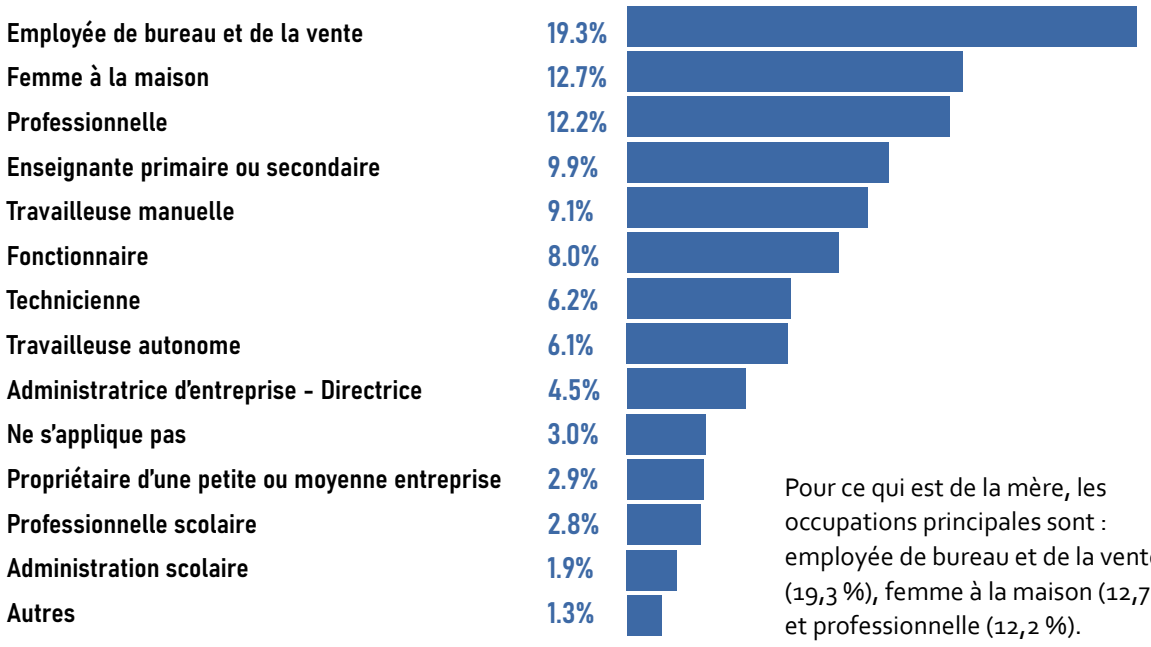
Occupation principale du père (n = 2645)



Les occupations les plus courantes pour le père sont : travailleur manuel (32,6 %), propriétaire d'une petite ou moyenne entreprise (10,2 %) et professionnel (9,6 %).

Figure 16

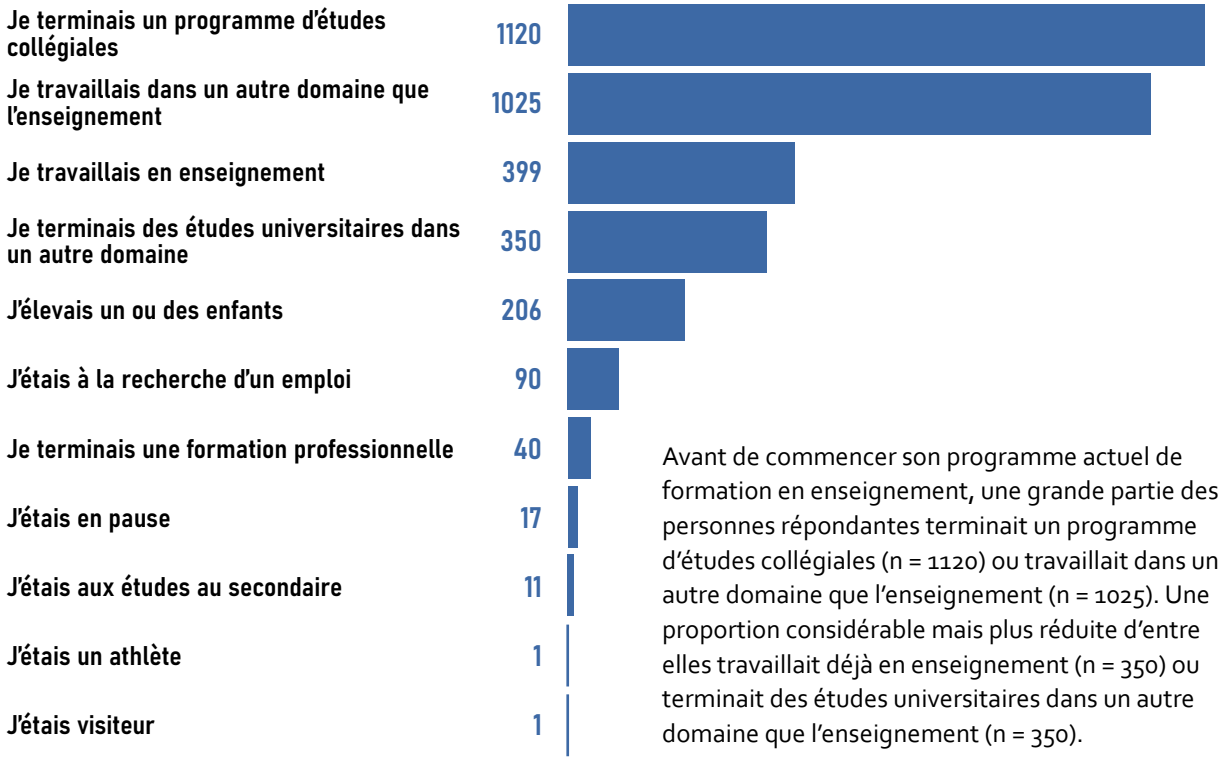
Occupation principale du la mère (n = 2787)



Pour ce qui est de la mère, les occupations principales sont : employée de bureau et de la vente (19,3 %), femme à la maison (12,7 %) et professionnelle (12,2 %).

Figure 17

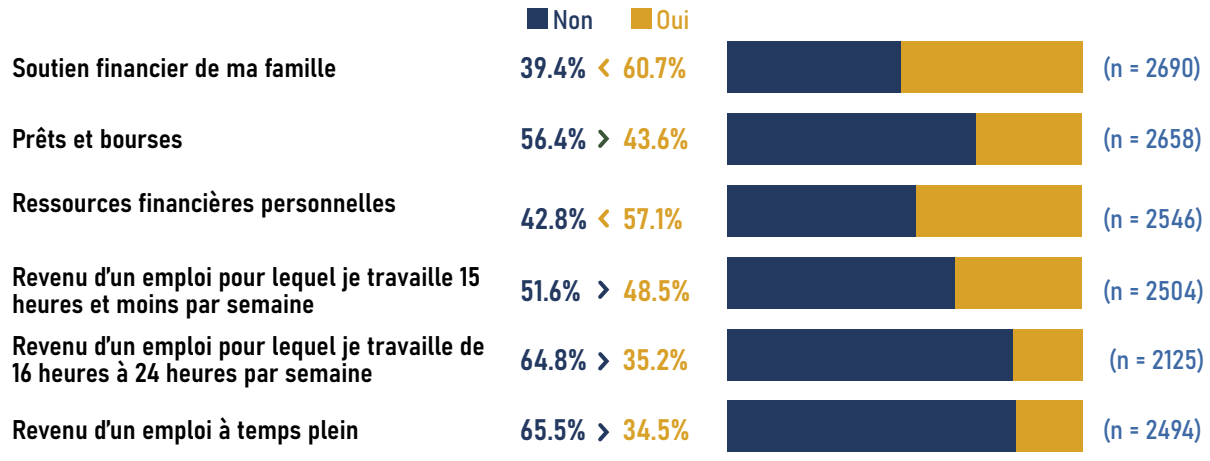
Activité principale avant commencer les études actuelles



Avant de commencer son programme actuel de formation en enseignement, une grande partie des personnes répondantes terminait un programme d'études collégiales (n = 1120) ou travaillait dans un autre domaine que l'enseignement (n = 1025). Une proportion considérable mais plus réduite d'entre elles travaillait déjà en enseignement (n = 350) ou terminait des études universitaires dans un autre domaine que l'enseignement (n = 350).

Figure 18

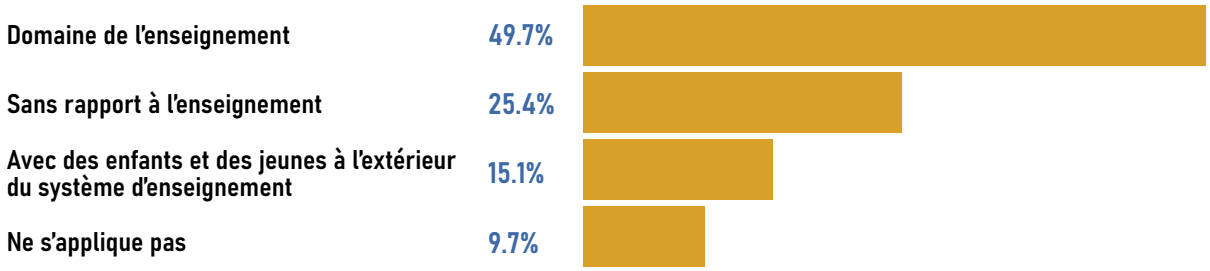
Ressources utilisées pour financer les études actuelles



Plus de la moitié des personnes répondantes compte sur le soutien financier de sa famille (60,7 %) et sur ses ressources financières personnelles (57,1 %) pour financer ses études actuelles. Environ la moitié (48,5 %) a un emploi de 15 heures et moins par semaine et 43,6 % se tournent vers les prêts et bourses pour financer ses études.

Figure 19a

Domaines de travail (n = 2763)



Parmi les personnes répondantes qui ont un emploi, la majorité (64,8 %) travaille dans le domaine de l'enseignement ou avec des enfants et des jeunes à l'extérieur du système d'enseignement.

Figure 19b

Domaines de travail autres que l'enseignement (n = 705)

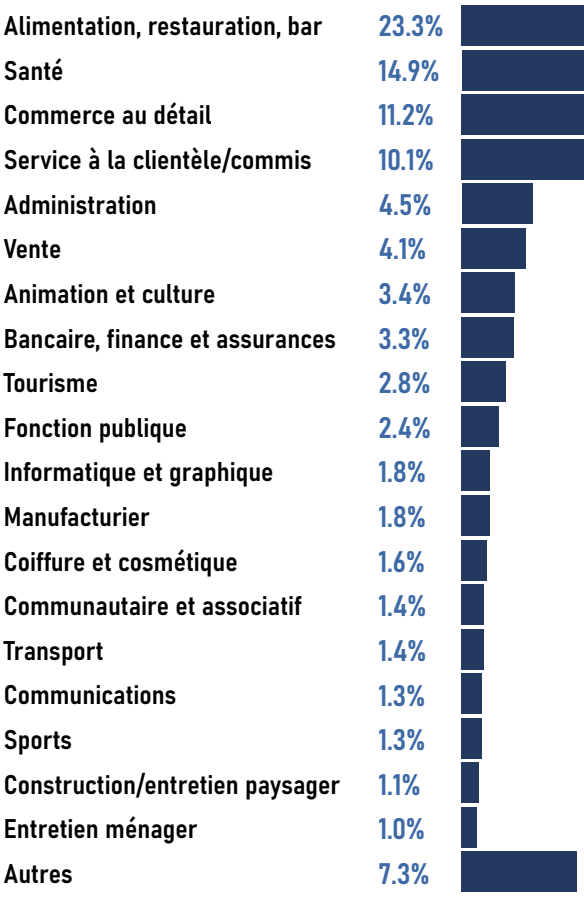
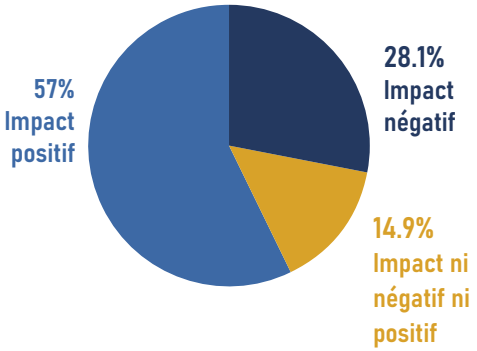


Figure 20

Perception de l'impact de l'emploi sur les études actuelles (n = 2526)



Parmi celles qui travaillent dans un domaine autre que l'enseignement (25,4 %), la majorité (59,5 %) œuvre dans l'alimentation, la restauration et les bars, la santé, le commerce au détail ou le service à la clientèle/commis. Plus de la moitié (57 %) de celles qui ont un emploi estime que celui-ci a un impact positif sur ses études actuelles en enseignement.

2.3. Motifs pour se former en enseignement et déroulement des études : difficultés, ressources, soutien, relations avec les pairs et le corps professoral universitaire, et besoins éprouvés

Pour presque toutes les personnes répondantes, les quatre motifs expliquant le plus le choix d'entreprendre une formation en enseignement sont : la transmission de leurs connaissances (91,9 %) ou de leurs valeurs (91,5 %), aider les enfants à devenir de bons citoyens (90,9 %) et le goût de travailler avec des enfants (87,8 %). Très peu de personnes répondantes ont choisi les études en enseignement parce qu'elles ne savaient pas exactement dans quel domaine d'études se diriger (9,9 %) ou faute de mieux (8,8 %). Lorsque les personnes répondantes indiquaient « autre motif », les principaux nommés sont : la passion pour l'enseignement (18,9 %), le sentiment d'utilité (18,2 %) et l'obtention d'un poste en enseignement (12,8 %).

Figure 21a

Motifs expliquant le choix d'étudier en enseignement

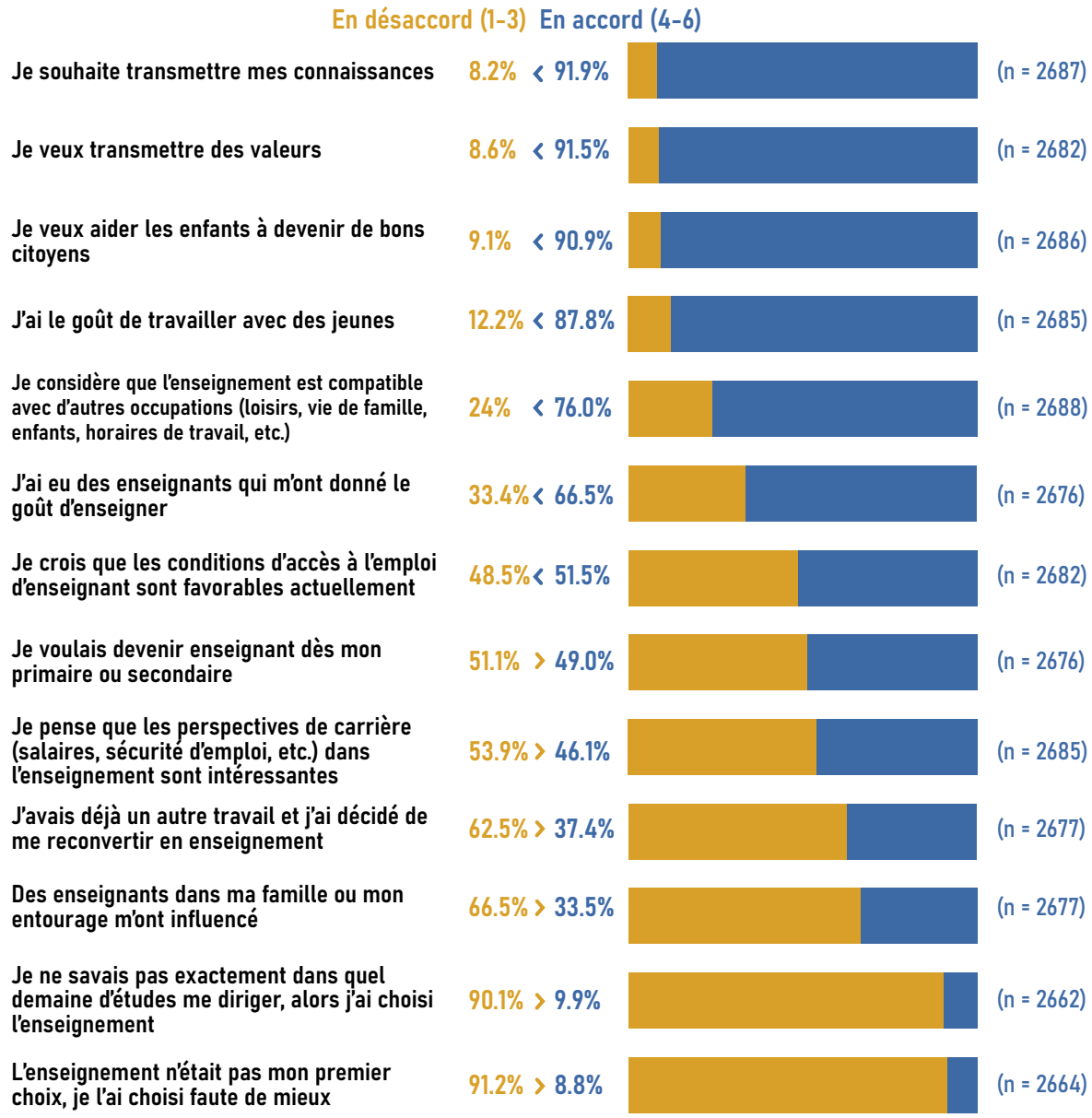
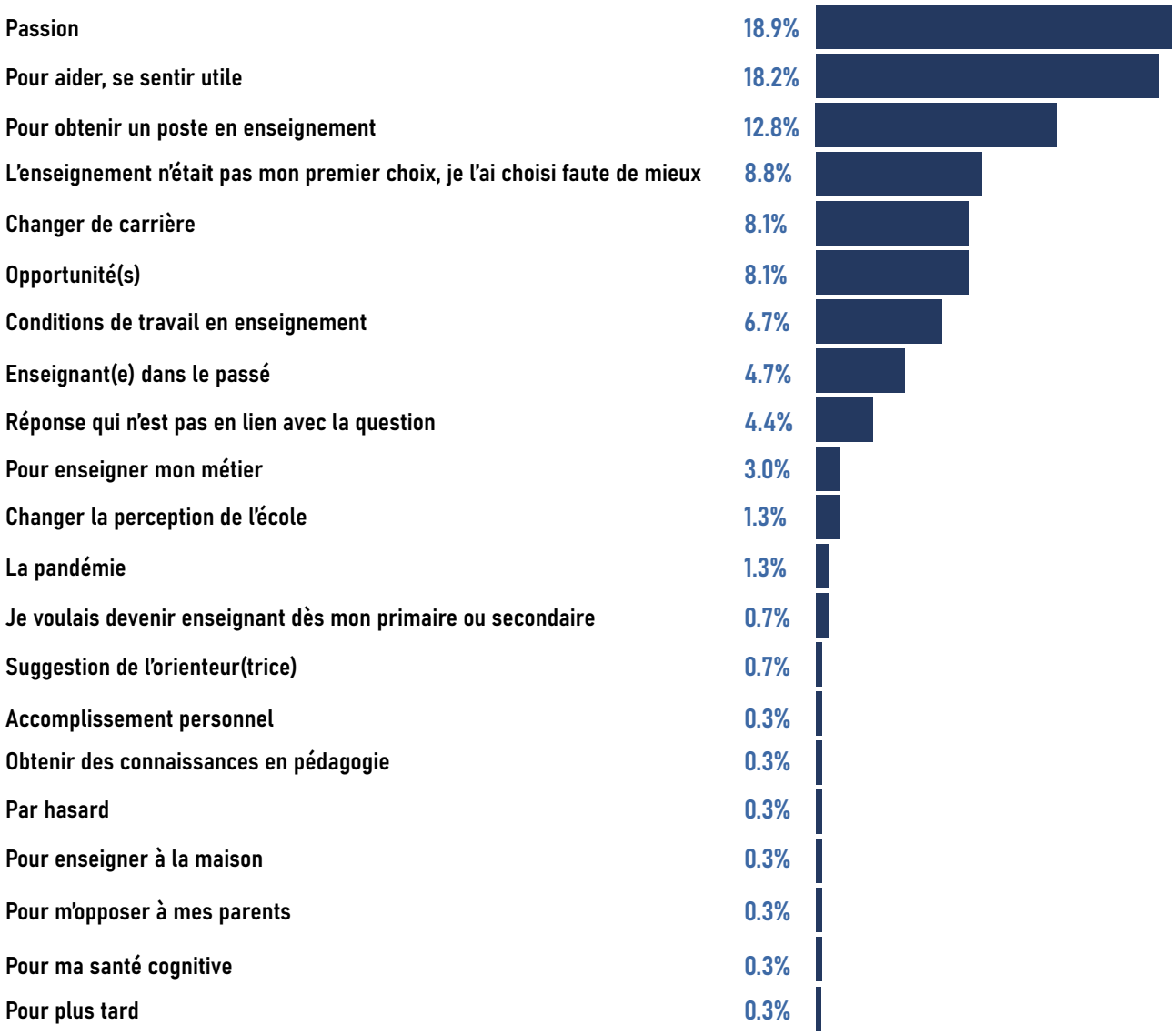


Figure 21b

Autres motifs expliquant le choix d'étudier en enseignement (n = 298)



Une grande proportion des personnes répondantes n'ont jamais abandonné leurs études avant de s'inscrire dans leur programme de formation à l'enseignement, que ce soit au secondaire (91,4 %), au collégial (78,2 %) ou à l'université (67,3 %). Toutefois, près de la moitié des personnes répondantes (47,2 %) ont pensé à abandonner leurs études actuelles en enseignement. Parmi elles, 18,2 % ont pensé à abandonner au cours de la première année de leur formation, 19,3 % dans les années suivantes de leur formation et 9,7 % au cours de la première année et des années suivantes de leur formation.

Figure 22

Abandon des études antérieures

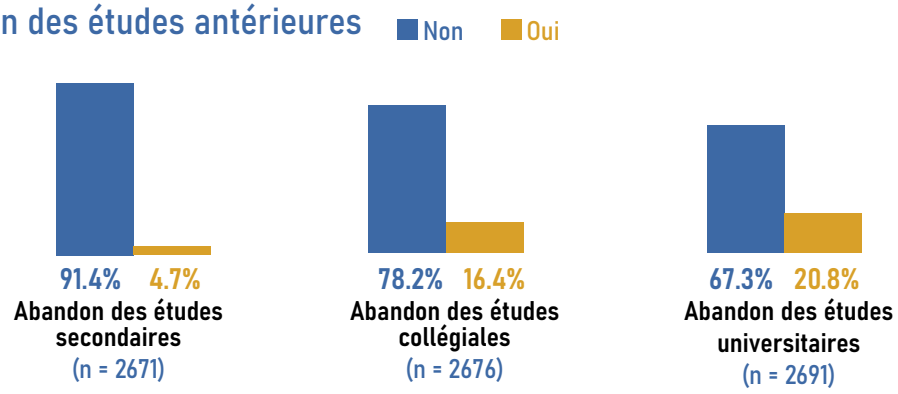
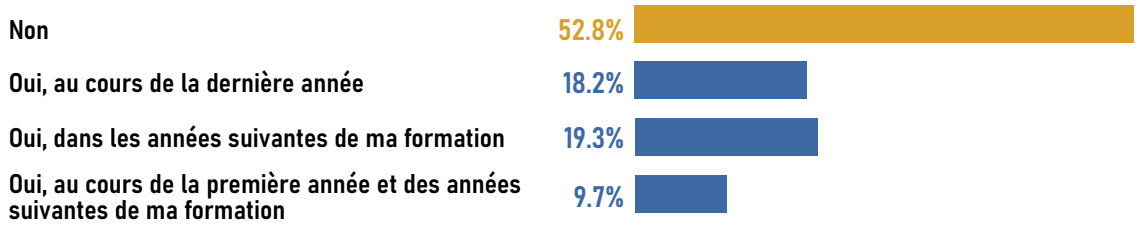


Figure 23

Intention (avoir pensé à) d'abandonner les études actuelles en enseignement (n = 2718)



Les données qualitatives, recueillies par la question ouverte invitant les personnes répondantes à transmettre toute information pertinente au regard de leur vécu, de leur motivation, des difficultés qu'elles ont rencontrées durant leurs études, les ressources et les personnes sur lesquelles elles peuvent compter, ainsi que leurs anticipations en termes d'emploi et de perspectives professionnelles, permettent d'apporter un regard complémentaire aux données quantitatives sur l'abandon des études. En effet, deux facteurs explicatifs émergent de nos analyses relativement au fait d'avoir pu penser à abandonner les études.

Le premier fait référence au test de français (TECFÉE); plusieurs personnes répondantes ont souligné le fait que le test exerce une pression considérable sur les étudiants et étudiantes, au point d'influencer certaines décisions d'abandon.

> « Je crois que vous oubliez l'un des facteurs les plus importants du décrochage des étudiants en enseignement: le TECFÉE. Plusieurs étudiants ont lâché le baccalauréat à cause de ce test ridicule et complètement inutile inadapté à la profession enseignante. » (R76)

> « Le TECFÉE est une source hyper stressante dans le cadre des études en enseignement. C'est souvent ça qui nous faire abandonner nos études. » (R468)

Le deuxième facteur est lié à la charge de travail. Selon plusieurs personnes répondantes, les exigences élevées, particulièrement la charge de travail souvent mise en parallèle avec les stages ou l'emploi dans l'enseignement, pèsent lourdement sur elles.

> « […] les conditions des études sont très exigeantes avec la charge de l'école, j'ai envie de lâcher. J'encourage mes élèves et je m'encourage. » (R643)

> « La trop lourde charge de travail (les lectures, les sessions- intensive intensives) qui agit comme un poids indésirable que nous les étudiants sommes obligés de subir afin d'obtenir notre diplôme et qui détruit notre intérêt pour la matière enseigner [sic]. Le stress que ces éléments produisent est en cause dans les nombreux abandons, en ce qui concerne les étudiants de ma cohorte. » (R454)

Figure 24

Difficultés rencontrées pendant les études actuelles

Plus généralement, lorsque les personnes répondantes ont été interrogées sur les difficultés vécues pendant leurs études actuelles, presque toutes rapportent avoir vécu des difficultés à concilier leur vie personnelle et leurs études (92,5 %), à se motiver pour leurs études (87,6 %) et à concilier leur emploi et leurs études (83,7 %). De 41,2 à 77,3 % des personnes répondantes rapportent avoir éprouvé l'une ou l'autre de 13 autres difficultés potentielles aux études. Cependant, moins d'un tiers ont rencontré des difficultés avec les autres étudiantes et étudiants de leur programme (31,3 %), à s'occuper de leurs enfants (26,1 %) et à accéder à une garderie (7,4 %).

Encore une fois, l'analyse qualitative permet de mettre en lumière certaines difficultés rencontrées par les répondants et répondantes. Plusieurs étudiants et étudiantes ont souligné, dans la question ouverte, le fait qu'ils perçoivent parfois une inadéquation entre la formation universitaire offerte et la réalité de l'enseignement, soulignant la nécessité de renforcer les liens théorie-pratique dans certains programmes de formation :

> « Les cours qu'on suit à l'université ne nous préparent aucunement à animer une classe, à évaluer les étudiants ou à préparer des cours. On nous apprend à étudier la pédagogie, pas à la pratiquer. C'est une perte de temps, d'argent et d'énergie. » (R167)
>
> « Ce que je vis en classe avec mes élèves et mes collègues, et ce que j'apprends dans les cours n'est définitivement pas toujours lié. » (R16)
>
> « Honnêtement, la plupart des cours de deuxièmes cycles ne sont pas intéressants ou aidants pour quelqu'un qui travaille déjà comme enseignante. (R11)

L'enjeu de la conciliation travail-famille-études, déjà relevé dans les données quantitatives, est réaffirmé par les témoignages qualitatifs, soulignant notamment des défis de gestion du temps et des responsabilités multiples. Par exemple :

> « Je crains que la charge de travail de mon emploi d'enseignante à temps plein ne surpasse ce qui est prévu et m'empêche de bien cheminer en même temps dans mon programme d'études. » (R647)

Des personnes répondantes soulignent que les difficultés liées au stage ne se présentent pas qu'en début de parcours. Ainsi, une personne répondante explique avoir quitté l'enseignement au début de sa quatrième année :

> « Après de mauvaises expériences de stage, j'ai quitté l'enseignement à l'aube de ma quatrième année de baccalauréat pour étudier en histoire. Je compte, un jour ou l'autre, terminer mon baccalauréat en enseignement, mais je n'ai pas vraiment envie d'enseigner. Je vais probablement tenter de me dénicher un emploi dans le domaine de l'histoire sans enseigner. » (R698)

Les contraintes financières associées à la formation sont également centrales dans les préoccupations de plusieurs :

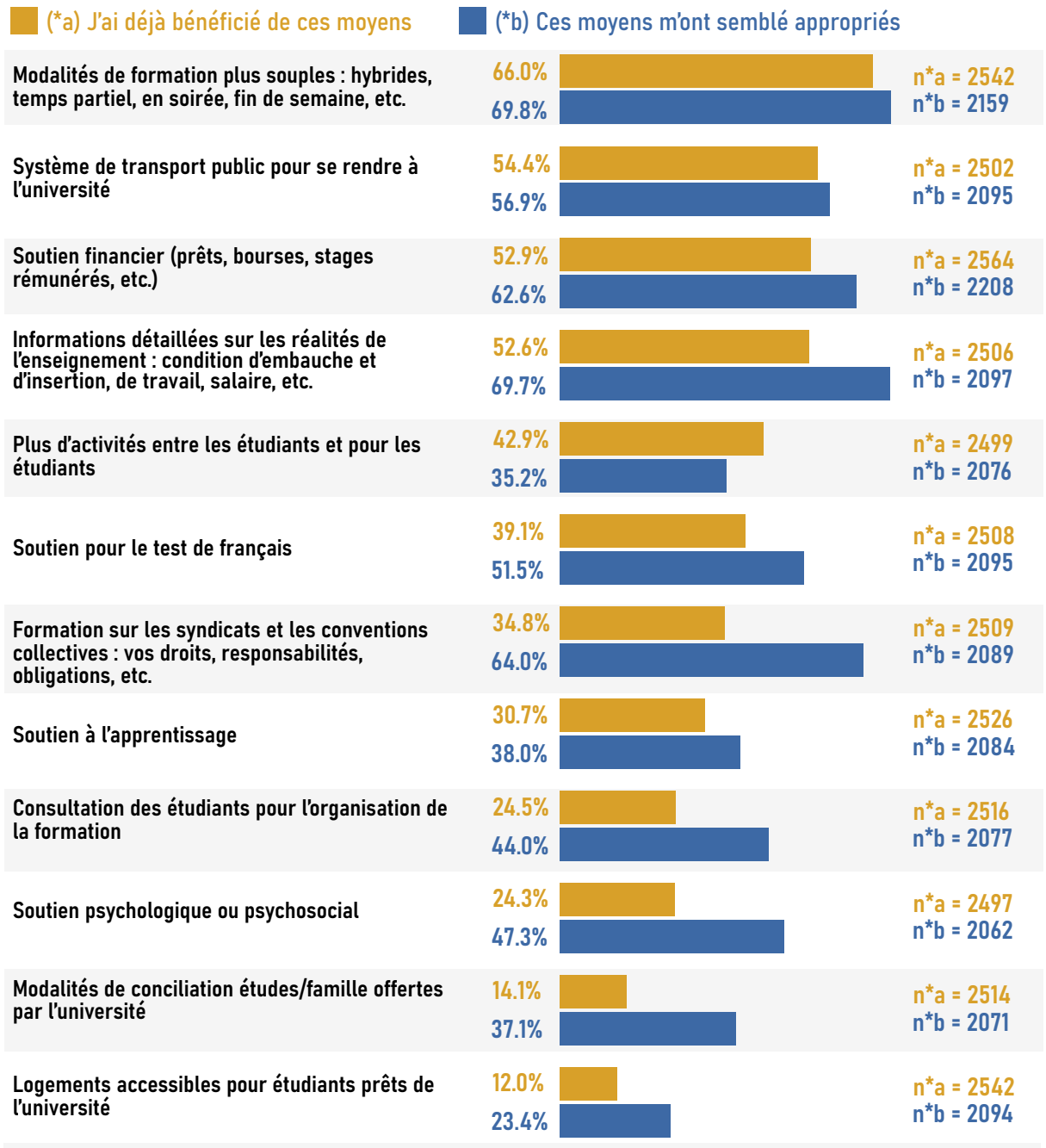
> « Cependant, je suis un peu découragée d'avoir devant moi encore 6 ans d'études à temps partiel (incluant les stages), qui représentent des coûts importants en argent et en temps. » (R23)
>
> « Pour ce qui est de la question financière, le fonctionnement de la bourse perspective Québec est ridicule. Il faudrait que ce soit révisé. Si un.e étudiant.e veut cette bourse, elle doit être inscrite à temps plein lors de sa 4e année. Or, le stage 4 ne vaut que pour 9 crédits. Les étudiant.es sont alors obligé.es de s'inscrire à un cours X pour avoir accès à la bourse, comme si le stage 4 nous laisse beaucoup de temps libre pour suivre un cours d'extra!! » (R322)

Finalement, plusieurs répondantes et répondants travaillant déjà dans l'enseignement ou ayant des diplômes universitaires antérieurs soulignent la difficulté liée à la reconnaissance des acquis et au fait que l'enseignement et certaines modalités de formation ne permettent pas d'en tenir compte :

> « [...] mon programme actuel prend en moyenne 4 à 6 années à compléter alors qu'il s'agit déjà de mon cinquième diplôme (on m'a reconnu un seul cours comme équivalence dans mon programme et il a fallu que je me batte pendant près d'un an pour qu'on me donne ces crédits). » (R110)
>
> « On ne reconnaît pas notre expérience dans le milieu de l'enseignement. La grande majorité des étudiants inscrits à la maîtrise qualifiante ont déjà des diplômes (baccalauréat) dans des disciplines en lien avec le PFEQ. » (R645)

Figure 25

Moyens bénéficiés et perçus comme étant appropriés pour soutenir la réussite des études



En ce qui concerne la présence de moyens susceptibles de contribuer à la réussite de la formation, plus de la moitié des personnes répondantes ont bénéficié d'un soutien financier (52,9 %), des modalités de formation plus souples (66 %), de système de transport public pour se rendre à l'université (54,4 %) et d'informations détaillées sur les réalités de l'enseignement. Ces moyens ont été jugés appropriés par la majorité des personnes répondantes, soit 62,6 % pour le soutien financier, 69,8 % pour les modalités de formation plus souples, 56,9 % pour le système de transport public et 69,7 % pour les informations détaillées sur les réalités de l'enseignement. Parmi les moyens peu utilisés, deux ont néanmoins été jugés appropriés : le soutien pour le test de français (dont 39,1 % en bénéficient, mais jugé approprié par 51,5 %) et la formation portant sur les syndicats et les conventions collectives (dont 34,8 % en bénéficient, mais jugée appropriée par 64 %).

Nos données qualitatives révèlent quant à elle cinq pistes d'amélioration de la formation à l'enseignement dans les réponses de plusieurs personnes étudiantes :

- Offrir plus de soutien aux étudiantes et étudiants : Plusieurs suggèrent d'améliorer l'accompagnement en santé mentale, l'inclusion de la diversité, et le soutien pédagogique personnalisé.

> « J'aimerais avoir un soutien de la part de mon université pour ma santé mentale, car notre université s'en fiche et nous donne peu de soutien lorsque nous vivons quelque chose de difficile ou nous avons besoin d'aide avec un parcours spécial. » (R58)
>
> « En tant que personne Queer non-binaire, il y a peu d'aide offerte pour s'intégrer de manière convenable à nos milieux de stages. J'ai essayé à chacun de mes stages d'exprimer mon identité telle qu'elle l'est et à chaque fois je me trouve à devoir cacher mon identité de genre. [...] » (R558)
>
> « [...] dans ma cohorte, il y a 2 étudiantes sur 12 qui se retrouvent en situation précaire en raison de leurs difficultés en français et les ressources qui sont fournies par l'Université ne sont pas adaptées. Si le gouvernement veut [sic] avoir du personnel dans ses écoles, il faut qu'il fournisse des ressources à ses étudiants en enseignement. Non pas seulement des cours évalués et pondérés, mais du tutorat, des formations d'aide et des ressources individuelles » (R383)

- Améliorer le soutien financier : Des personnes répondantes soulignent la grande pertinence de rémunérer les stages et de faciliter l'accès aux bourses.

> « Et bien peut-être que si on lançait le message que l'enseignement est un travail qui mérite d'être rémunéré en payant les stagiaires pour le travail qu'elles font en stage, on démontrerait que ce métier à de la valeur. » (R47)
>
> « Les bourses devraient être plus accessibles. » (R24)

- Réviser le TECFÉE : Plusieurs étudiants et étudiantes suggèrent qu'une réflexion s'impose sur l'impact de ce test sur la progression des études.

> « Le TECFÉE qui nous bloque l'accès aux stages III et IV s'il est échoué. Nous ne pouvons pas avoir de rétroactions concernant nos résultats de façon précise. Il devrait être conditionné à l'obtention du brevet sans empêcher la continuité du cheminement. » (R240)

- Flexibiliser les modalités de formation : De nombreuses réponses soulèvent l'idée de proposer plus d'options dans les modalités de cours (à distance, soir et fin de semaine) et des parcours à temps partiel.

> « Nous devrions avoir davantage le choix du type de cours que nous voulons prendre (hybride, distance, etc.) Cela nous permettrait [sic] d'aider davantage dans les écoles en tant que soutien. » (R443)
>
> « Ce serait important d'offrir tous les cours de soir/fin de semaine pour qu'on puisse avoir des contrats. » (R303)
>
> « Pas de possibilités d'étudier à temps partiel ou à distance, ce qui pourrait aider les parents en particulier.» (R370)
>
> « Je considère qu'un bac intégré en milieu de travail pourrait être intéressant vu la situation actuelle. »

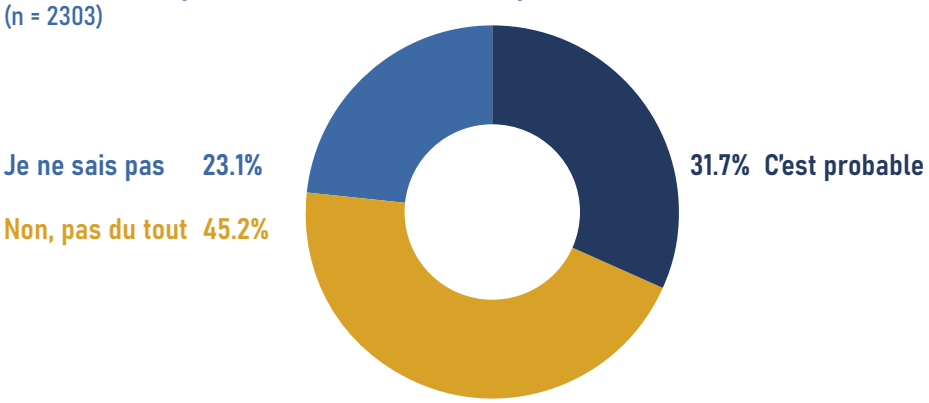
- Reconnaître les expériences antérieures : Faciliter la reconnaissance des acquis et adapter les programmes pour les personnes ayant déjà une formation ou une expérience pertinente est l'une des propositions formulées par certaines personnes répondantes.

> « Ce programme est définitivement trop long. Pourquoi ne pas offrir un certificat pour des gens dans ma situation ? J'ai un baccalauréat en histoire et j'ai plus de huit ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement. »
>
> « Facilité [sic] l'accès à un brevet à ceux qui ont des études en lien avec ce qu'on enseigne serait primordial [...]. » (R357)

2.4. Rapports des personnes étudiantes à leur future profession, leurs attentes personnelles et professionnelles vis-à-vis d'elle, leurs perspectives d'emploi et d'insertion après la formation

Figure 26

Intention de poursuivre les études après les études actuelles
(n = 2303)



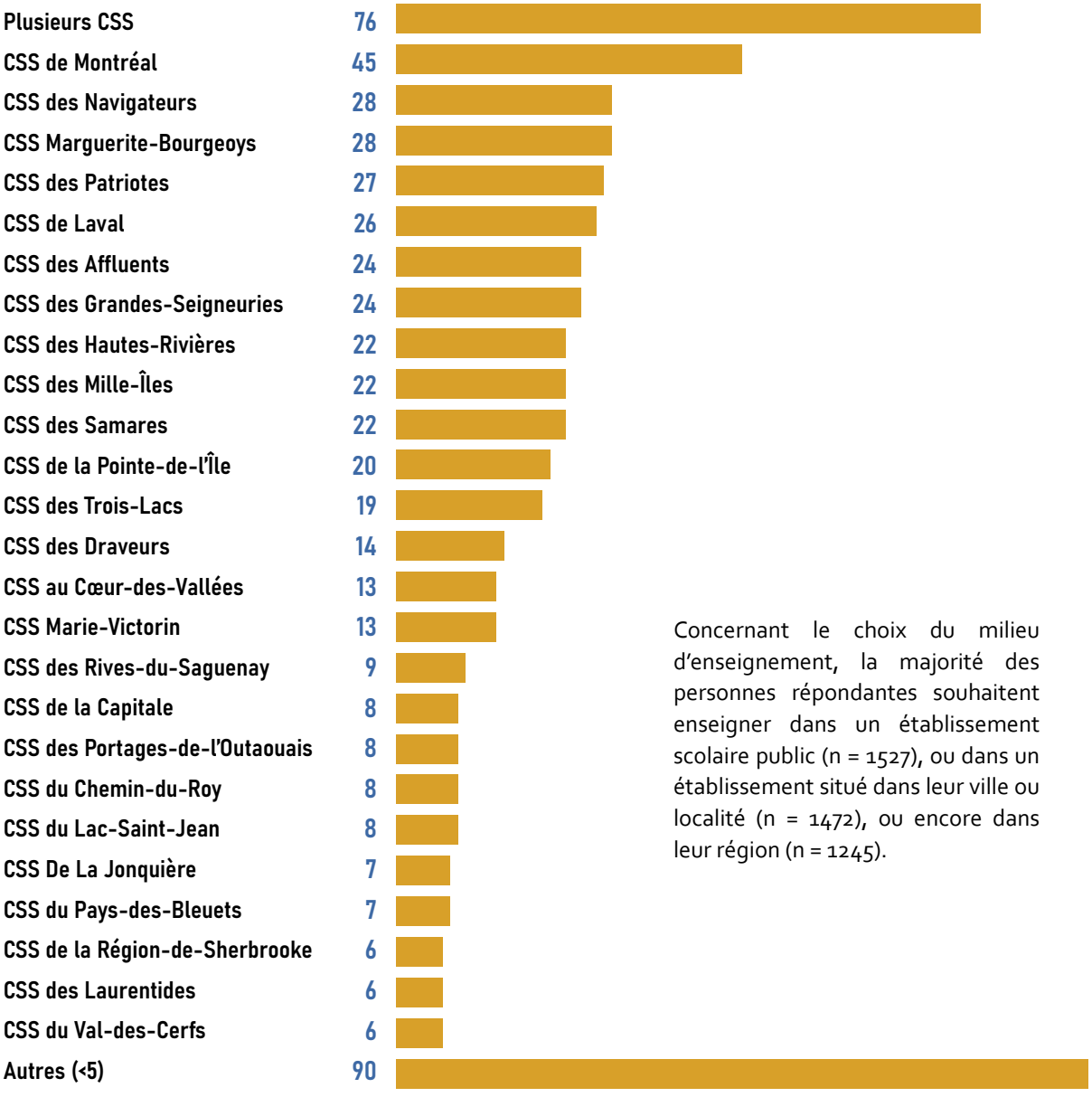
Près de la moitié des personnes répondantes (45,2 %) n'envisagent pas de poursuivre d'autres études immédiatement après leur formation en enseignement.

Figure 27a

Milieu d'enseignement souhaité

Figure 27b

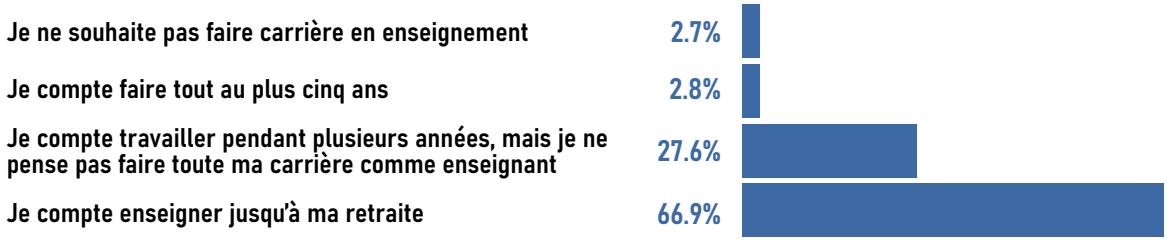
Centre des services scolaire (CSS) souhaité



Concernant le choix du milieu d'enseignement, la majorité des personnes répondantes souhaitent enseigner dans un établissement scolaire public (n = 1527), ou dans un établissement situé dans leur ville ou localité (n = 1472), ou encore dans leur région (n = 1245).

Figure 28

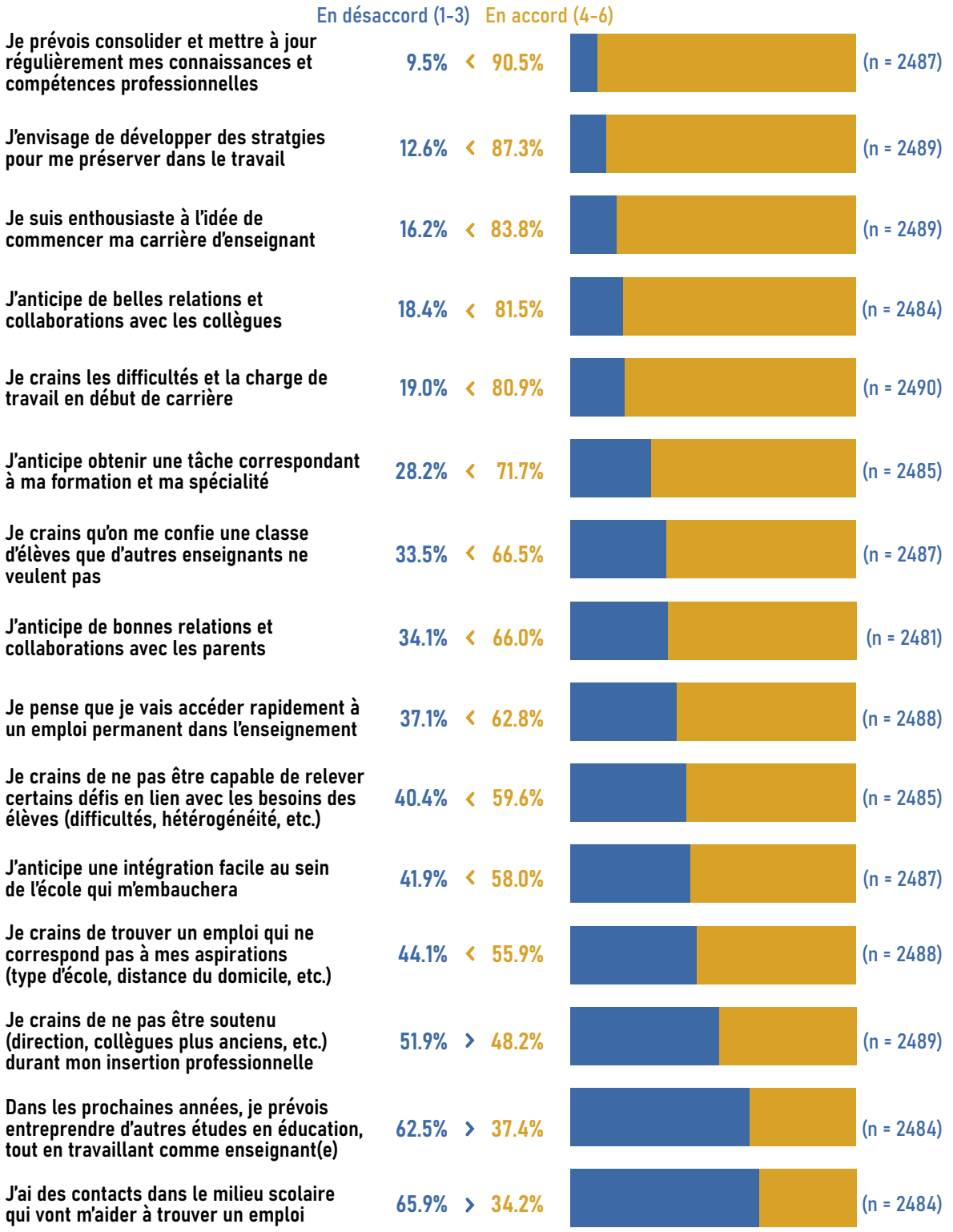
Durée estimée de l'exercice de la profession (n = 2507)



Une fois leur formation en enseignement terminée, plus de la moitié des personnes répondantes comptent enseigner jusqu'à leur retraite (66,9 %). Toutefois, 2,8 % comptent faire tout au plus cinq ans et 2,7 % ne souhaitent pas faire carrière en enseignement.

Figure 29

Anticipation de l'insertion dans la profession enseignante

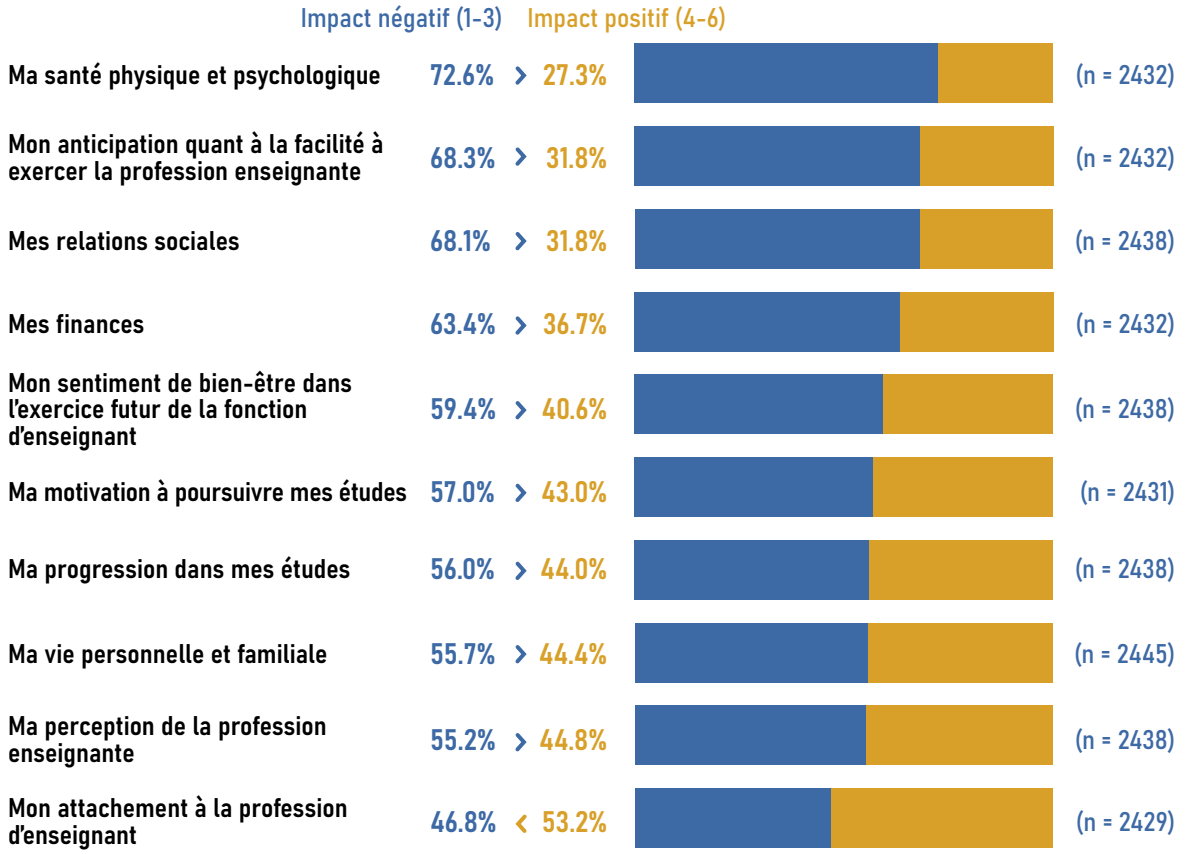


La grande majorité des personnes répondantes anticipe une intégration harmonieuse dans la profession enseignante au cours des prochaines années, en consolidant et mettant à jour régulièrement ses connaissances et compétences professionnelles (90,5 %), en envisageant de développer des stratégies pour se préserver dans

son travail (87,3 %), en étant enthousiaste à l'idée de commencer sa carrière d'enseignant ou d'enseignante (83,3 %) et en anticipant de belles relations et collaborations avec les collègues (81,5 %). Toutefois, une majorité des personnes répondantes ont également exprimé des craintes concernant leur insertion dans la profession, notamment en lien avec la charge de travail en début de carrière (80,9 %), la possibilité qu'on leur confie une classe d'élèves que d'autres enseignantes et enseignants ne veulent pas (66,5 %), la crainte de ne pas être capable de relever certains défis en lien avec les besoins des élèves (59,6 %), le risque de trouver un emploi qui ne correspond pas à leurs aspirations (55,9 %) et le fait d'avoir peu de contacts dans le milieu scolaire qui pourraient les aider à trouver un emploi (65,9 %).

Figure 30

Impact de la COVID-19 sur…



L'impact de la pandémie a été négatif sur plusieurs aspects pour la majorité des personnes répondantes, notamment sur leur santé physique et psychologique (72,6 %), leur anticipation quant à la facilité à exercer la profession enseignante (68,3 %), leurs relations sociales (68,1 %) et leurs finances (63,4 %). En revanche, pour plus de la moitié des personnes répondantes (53,2 %), la pandémie a eu un impact positif sur leur attachement à la profession enseignante.

Conclusion

Conclusion

Cette enquête, à laquelle ont participé 2902 étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement au Québec, s'inscrit dans un contexte marqué par une pénurie sans précédent de personnel enseignant qualifié. Les résultats obtenus permettent d'éclairer les facteurs qui influencent les trajectoires des futurs enseignants et enseignantes, particulièrement durant les phases cruciales du choix de la profession et de la formation initiale.

En réponse à notre premier objectif, soit de brosser un portrait sociomorphologique, l'enquête confirme la persistance d'un profil étudiant « traditionnel », majoritairement féminin (80,6 %), âgé de 35 ans ou moins (72,8 %), canadien de naissance (84,4 %). Un constat important émerge d'ailleurs concernant le capital culturel des étudiants et étudiantes : plus de 60 % des répondantes et répondants sont issus de famille où les parents n'ont pas suivi d'études universitaires, suggérant que l'enseignement demeure une voie de mobilité sociale ascendante. Cela suggère également qu'une part de ces personnes étudiantes n'a pas bénéficié, au sein même de leur famille, et dès leur enfance, d'un modèle parental, modèle qui permet souvent d'anticiper les exigences (et les bénéfices) associées à la poursuite d'un parcours universitaire.

Cependant, les résultats de l'enquête mettent également en évidence une diversification croissante des profils et des trajectoires, ce qui est cohérent notamment avec le déploiement de nouveaux programmes de formation à l'enseignement de 2e cycle, visant les enseignantes et enseignants déjà dans les classes, mais qui ne détiennent pas de formation qualifiante, ou des candidates et candidats à la profession qui détiennent une formation disciplinaire de 1er cycle. Ainsi, 30,5 % ont des enfants, 15,6 % ne sont pas canadiens de naissance, 31 % détiennent déjà un diplôme universitaire et une proportion importante travaille déjà dans l'enseignement (64,8 % des étudiants et étudiantes qui travaillent le font dans l'enseignement ou auprès d'enfants), ce qui tend à rompre avec les trajectoires linéaires traditionnelles. Certaines personnes en viennent donc à choisir l'enseignement et à s'insérer dans la profession avant de se former. Ce type de profil et de trajectoire risque fort de devenir de plus en plus présent au cours des prochaines années, avec la création chaque année de nouveaux programmes visant ces publics en particulier.

Relativement au second objectif, portant sur les motifs du choix de carrière et le déroulement des études, les résultats soulignent l'importance de la motivation intrinsèque dans le choix de la profession enseignante, axée sur la transmission des connaissances (91,9 %) et des valeurs (91,5 %), ce qui est cohérent avec des recherches précédentes menées notamment en Australie (Watt et Richardson, 2007), en Suisse (Berger et D'Ascoli, 2011) et au Québec (Sirois et al., 2022; Tardif, Borges et al., 2021). Sur le plan de la persévérance dans la formation, certains résultats soulèvent des inquiétudes : près de la moitié des personnes répondantes (47,2 %) ont envisagé d'abandonner leur formation. À ceux-ci s'ajoutent tous ceux et celles qui ont déjà abandonné leur formation et que cette étude n'a pu interroger. Des facteurs de risque pouvant influer sur l'abandon des études sont associés à la charge de travail considérée excessive, particulièrement pour ceux et celles qui doivent concilier études, travail et vie personnelle.

Concernant le troisième objectif, portant sur les perspectives professionnelles, les résultats sont à la fois encourageants et préoccupants. D'une part, une majorité importante (66,9 %) envisage une carrière à long terme dans l'enseignement. D'autre part, les répondantes et répondants expriment des inquiétudes concernant leurs conditions d'insertion professionnelle, notamment la charge de travail en début de carrière (80,9 %) et la crainte de se voir confier les classes les plus difficiles (66,5 %).

Pour les décideurs, les résultats de notre enquête nous amènent à suggérer plusieurs pistes d'action prioritaires, appuyées par des données présentées dans ce rapport :

1. Améliorer le soutien étudiant :

- Renforcer le soutien financier : bien que plus de la moitié des personnes étudiantes bénéficient d'un soutien, les difficultés financières persistent chez plusieurs;
- Développer le soutien psychosocial : la grande majorité rapporte des difficultés à concilier vie personnelle et études;
- Faciliter la reconnaissance des acquis, particulièrement pour les candidats et candidates ayant une expérience antérieure;
- Soutenir les étudiantes et étudiants issus de l'immigration dans leurs démarches spécifiques.

2. Adapter les programmes des 1er et 2e cycles à la diversité des profils :

- Développer des parcours flexibles : les deux tiers des répondants et répondantes soulignent l'importance de modalités souples;
- Offrir des options de formation compatibles avec l'exercice d'un emploi : la majorité rapporte des difficultés de conciliation études-travail;
- Réviser la structure des programmes pour mieux répondre aux besoins différenciés, notamment pour les personnes déjà en exercice dans le milieu scolaire;
- Renforcer l'arrimage théorie-pratique, en appuyant notamment la formation sur une meilleure compréhension des réalités de la pratique enseignante.

3. Consolider les partenariats universités-milieu scolaire-ministère :

- Améliorer la cohérence entre la formation et l'insertion professionnelle dans les milieux scolaires : une grande majorité craint la charge de travail en début de carrière;
- Développer des mécanismes de collaboration pour le suivi des trajectoires : deux tiers s'inquiètent du manque de contacts dans le milieu scolaire;
- Mettre en place une collecte systématique de données sur les trajectoires des étudiants et étudiantes ;
- Valoriser la profession et sa formation universitaire.

Au-delà de ces pistes d'action, notre enquête a permis de souligner un enjeu émergent : alors que les programmes courts de 2e cycle se multiplient pour répondre aux besoins urgents du milieu scolaire, nos données suggèrent la nécessité d'une réflexion plus approfondie sur l'adaptation des programmes de 1er cycle, qui restent la voie principale de formation (83,5 % des personnes répondantes de l'enquête). En 2024, au moment de publier ce rapport, cette proposition est sensiblement représentative des statistiques les plus récentes disponibles : 87 % des étudiantes et étudiants étaient inscrits dans un programme de formation à l'enseignement de 1er cycle[6]. Bien que de nombreux nouveaux programmes de 2e cycle soient en cours de création dans les universités du Québec, ces statistiques montrent que les étudiants et étudiantes des programmes de 1er cycle dits traditionnels demeureront fort probablement majoritaires, du moins pour quelques années encore. Il est donc nécessaire de repenser la formation de ces étudiants et étudiantes afin de l'adapter à leur besoins et à leurs nouvelles réalités.

En conclusion, nos résultats mettent en relief l'urgence d'une réflexion approfondie sur l'adaptation de la formation à l'enseignement qui tiendra compte de l'hétérogénéité croissante des profils étudiants tout en maintenant sa qualité, sa rigueur et sa scientificité. Cette réflexion doit notamment viser l'émergence d'une vision commune et cohérente des enjeux et des priorités entre toutes les actrices et tous les acteurs impliqués : ministères, centres de services scolaires, écoles publiques et privées, universités et syndicats. C'est à ces conditions que nous pourrons non seulement attirer, mais aussi former et retenir efficacement les enseignants et les enseignantes dont le Québec a besoin.

6 Calculs réalisés sur la base des données du ministère de l'Enseignement supérieur (tirés du Portail informationnel, système GDEU), mis à jour le 1er mars 2024.

Bibliographie

Berg, D. A. G., Skaalvik, E. M., Asil, M., Hill, M. F., Uthus, M., Tangen, T. N., & Smith, J. K. (2023). Teacher self-efficacy and reasons for choosing initial teacher education programmes in Norway and New Zealand. *Teaching and Teacher Education, 125*, https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104041

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

Bessin, M. (2010). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales, 156*(6), 12-21. https://doi.org/10.3917/inso.156.0012

Dion-Viens, D. (2022, 19 septembre). Plus de 40% des profs seront à la retraite d'ici 2030. *Le Journal de Québec*. Repéré à https://www.journaldequebec.com/2022/09/19/plus-de-40-des-profs-a-la-retraite-dici-2030

Dion-Viens, D. (2024, 6 mai). Écoles publiques du Québec : 4880 enseignants ont démissionné depuis cinq ans. *Le Journal de Montréal*. Repéré à https://www.journaldequebec.com/2024/05/06/4880-enseignants-ont-demissionne-depuis-cinq-ans

Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. Dans T. Guskey & M. Huberman (Eds), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 171-192). Teachers College Press.

Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education, 75*, 153-163. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009

Girinshuti, C. (2020). D*evenir enseignant : carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Presses universitaires suisses.

Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research, 76*(2), 173-208.

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

Houdyshell, M. E. (2019). Teaching As a Career Choice: A Case Study on The Perceptions of Emerging Teachers. *Journal of Culture and Values in Education, 2*(2), 21-37.

Huberman, A. M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1992). *The lives of teachers*. Cassell.

Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec et les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12*(2), 21-24.

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

Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' Career Trajectories: An Examination of Research. Dans M. Bayer, U. Brinkkjaer, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds), *Career Trajectories and Work Lives*. Springer.

Sikes, P. J. (1985). The Life Cycle of the Teacher. Dans S. J. Ball & I. Goodson (Eds), *Teachers' lives and careers* (pp. 27-60). Falmer Press.

Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant : ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12*(2), pp. 12-17.

Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale : le cas d'une région éloignée du Québec. *Éducation et francophonie, 50*(2), https://doi.org/10.7202/1097032ar

Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J. et 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'enseignants organisée par le CRIFPE, Montréal, Québec.

Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (Dir). (2021). *Enseigner aujourd'hui : du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Vérificatrice générale du Québec (2023). Chapitre 3. Personnel enseignant : recrutement, rétention et qualité de l'enseignement. Audit de performance. Dans *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022-2023*. Vérificateur général du Québec. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/203/03_vgq_ch3_mai2023_web_vf.pdf

Wang, A., Coleman, A., Coley, R., & Phelps, R. (2003). *Preparing Teachers Around the World.* Educational Testing Service.

Wang, W., & Houston, M. (2021). Teaching as a career choice: the motivations and expectations of students at one Scottish University. *Educational Studies, 49*(6), 937–954. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1921703

CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE

ADÉREQ
Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec

Enquête nationale auprès des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement dans les universités québécoises

Février 2025