
Défis d'enseignants non légalement qualifiés

Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec

France Dufour, Maryse Gareau, France Dubé, Amélie Piché-Richard, Karine Labelle

Université du Québec à Montréal
Case Postale 8888 Succursale Centre-ville
Montréal (Québec) Canada

dufour.france@uqam.ca
gareau.maryse@uqam.ca
dube.france@uqam.ca
piche.am@csgm.qc.ca
labelle.karine@courrier.uqam.ca

RÉSUMÉ. Plusieurs pays s'inquiètent du taux de désertion de la profession enseignante (Kamanzi et al., 2017). Le Québec ne fait pas exception et doit aussi faire face à une sévère pénurie d'enseignants qualifiés (Tardif et al., 2021). Cette pénurie force les milieux scolaires à se tourner vers l'embauche de personnes qui ne sont pas qualifiées appelées « enseignants non légalement qualifiés » (ENLQ), qui obtiennent temporairement une tolérance d'engagement du ministère de l'Éducation. Leur intégration dans les milieux scolaires pose plusieurs défis en raison de leur manque de formation, notamment en mobilisant l'attention et le soutien de personnels scolaires dont la charge de travail est déjà considérable. Afin de cerner les défis de développement professionnel et identitaire des ENLQ, une collecte de données a été réalisée au moyen de groupes de discussion auprès de quatre catégories de personnels scolaires : les ENLQ, les directions d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants accompagnateurs. Il ressort que les principaux défis se rapportent à la gestion de la classe, la planification et l'évaluation ainsi qu'à un manque de préparation et de connaissances pour enseigner en contexte québécois.

MOTS-CLÉS : enseignants non légalement qualifiés, développement professionnel, identité professionnelle, pénurie, personnel scolaire.

1. Introduction

Une pénurie de main-d'œuvre sévit dans plusieurs secteurs d'activités humaines et le domaine de l'enseignement n'y échappe pas (Sirois *et al.*, 2022). Les besoins de personnel enseignant sont si criants que des milieux scolaires québécois se voient forcés d'embaucher des personnes sans qualification légale. Ces personnes que l'on nomme sous différentes appellations, mais désignées ici « enseignants non légalement qualifiés » (ENLQ), sont soit formées hors Québec, donc issues de l'immigration, ou sans formation en enseignement. Certes, elles contribuent à atténuer les effets de la pénurie en comblant des postes vacants. En revanche, elles requièrent souvent un soutien plus intensif et mobilisent plusieurs acteurs de l'école d'accueil et des centres de services scolaires afin de soutenir leur développement professionnel et identitaire. Le présent article rapporte une recherche portant sur les principaux défis de développement professionnel et identitaire des personnes engagées sans qualification légale à partir de leur point de vue et de celui de ceux qui tentent de les soutenir au quotidien. Après la présentation du contexte et de la problématique, suivra la définition des principaux concepts. Les aspects méthodologiques seront ensuite précisés pour poursuivre avec la présentation et la discussion des résultats avant de terminer par la conclusion.

2. Contexte et problématique

2.1. Pénurie de personnel enseignant

La pénurie de personnel enseignant est rapportée dans les médias québécois surtout à la rentrée scolaire où des classes se retrouvent sans enseignant. Encore récemment, on rapportait que : « Jusqu'à 1400 enseignants manquent à l'appel à quelques jours de la rentrée » (Radio-Canada, 2022, titre). Le secteur de l'adaptation scolaire est particulièrement fragile où la pénurie frappe fort alors que les personnes qui prennent le relais dans ces classes n'ont pas souvent la formation requise pour répondre adéquatement aux besoins particuliers des élèves qui ont, par exemple, un trouble grave d'apprentissage ou du comportement (Morasse, 2021). En définitive, le manque d'enseignants entraîne un roulement de personnel en classe et cette situation n'est assurément pas propice aux apprentissages des élèves. Ce qui fait dire à Tardif et Borges (2020) que le Québec « souffre » de la pénurie d'enseignants qualifiés.

Selon les données, cette pénurie perdurera pour la prochaine décennie (Tardif *et al.*, 2021). Parmi les causes, la dégradation des conditions de travail et la dévalorisation de la profession sont souvent pointées du doigt (Kamanzi *et al.*, 2017 ; Karsenti *et al.*, 2013). De plus, depuis une vingtaine d'années, une baisse d'intérêt envers la profession enseignante se traduit par la chute des inscriptions dans ces programmes de formation universitaire, à titre d'exemple, de 15 % pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et de 30 % pour l'enseignement secondaire (Tardif & Borges, 2020). La problématique de la pénurie de personnel enseignant qualifié s'explique également par l'abandon de la profession (Sirois *et al.*, 2022), qui est fort préoccupant depuis de nombreuses années, et qui semble avoir été accentué avec l'avènement de la pandémie de la COVID-19 (Tardif *et al.*, 2021). En outre, il serait particulièrement difficile de retenir les enseignants en début de carrière. En effet, au Québec, de 1992 à 2011, le taux moyen d'abandon était de 25 % à 30 % après la première année et grimpeait entre 40 % et 50 % après cinq ans (Létourneau, 2014, cité dans Kamanzi *et al.*, 2015, p. 62). Plusieurs recherches suggèrent que près de 25 % des nouveaux enseignants québécois quitteraient la profession au cours des sept premières années (Institut du Québec, 2019). Bien que les données fluctuent, nous partageons l'avis de Tardif *et al.* (2021, p. 8) qui mentionnent qu'« au Québec, trop de nouveaux enseignants quittent la profession trop rapidement ». Plusieurs facteurs peuvent provoquer le décrochage du personnel enseignant en début de carrière, mais l'un des principaux est le soutien qui semble déficient alors qu'il serait recommandé d'offrir un accompagnement systématique, voire « un soutien actif obligatoire à tous les enseignants du Québec pour leurs deux premières années de pratique » (Institut du Québec, 2019, p. 32).

2.2. Soutien aux enseignants non légalement qualifiés

L'une des conséquences de la pénurie de personnel enseignant est l'embauche de personnes sans qualification légale. Le ministère de l'Éducation accorde une « tolérance d'engagement » à l'employeur qui se

trouve dans l'incapacité d'engager un enseignant qualifié. Le nombre de tolérances peut atteindre jusqu'à 10 années scolaires et peut-être plus si la personne est en voie de se qualifier (MEQ, 2022).

Selon les données du ministère de l'Éducation rapportées dans les médias (Dion-Viens, 2022), 4783 ENLQ ont été embauchés en 2021-2022, 3757 en 2020-2021, 2507 en 2019-2020, 2048 en 2018-2019 et 1332 en 2017-2018. Ils se répartissent ainsi selon le niveau de scolarité : baccalauréat (61 %), autres (18,5 %), diplôme d'études collégiales (10 %), maîtrise (9,7 %) et diplôme d'études secondaires (0,01 %). Ainsi, les ENLQ ont des profils qui varient notamment selon leur formation, leur expérience en enseignement et leur connaissance du système d'éducation québécois. Ces personnes ont en commun qu'elles commencent à enseigner sans avoir effectué de stages dans les écoles québécoises alors que la formation universitaire de quatre années compte un minimum de 700 heures de stages pratiques sous la supervision d'un enseignant associé et d'un superviseur de stage.

Parmi les personnes sans formation à l'enseignement, certaines ont un diplôme dans une discipline ou un domaine connexe à l'enseignement, parfois plus éloigné du domaine et dans des cas plus exceptionnels, elles n'ont pas de formation universitaire. Ce faisant, les défis de développement professionnel et identitaire sont cruciaux. Ces personnes ne savent pas toujours identifier leurs besoins d'information, d'accompagnement ou de formation n'ayant pas les connaissances de base ni la maîtrise du vocabulaire de la profession (Dufour *et al.*, 2021). Quant au changement identitaire, elles passent d'une profession à une autre sans préparation, ou très peu. Elles peuvent arriver en poste avec une représentation de l'enseignement à partir de leurs expériences comme élèves. On sait que le choc de la réalité des débuts de carrière est souvent en relation avec l'écart entre les conceptions du métier et le vécu sur le terrain (Nault, 1993), ce qui peut provoquer une crise identitaire (Baillauquès, 1999 ; Lamarre, 2004).

Les enseignants issus de l'immigration qui ont la formation doivent suivre un processus de requalification impliquant, entre autres, l'étude du dossier, la réussite de cours universitaires et d'un stage probatoire. Ce processus de reconnaissance des acquis, qui peut être long, ainsi que les conditions de travail difficiles peuvent en décourager plus d'un (Larochelle-Audet & Magnan, 2022). De surcroît, ces personnes risquent d'être confrontées à des défis d'acculturation et à des négociations identitaires, entre leur identité construite dans leur pays d'origine et celle au Québec ; ce qui ajoute aux obstacles d'insertion professionnelle déjà nombreux (Provencher, 2020). Plusieurs de ces obstacles sont liés aux conditions de travail, par exemple : l'instabilité des statuts précaires, le travail à temps partiel, les portions de tâche réparties dans différentes écoles, les tâches d'enseignement en dehors du domaine de qualification ou encore avec des groupes d'élèves qualifiés de « difficiles ».

Les centres de services scolaires et les écoles tentent de mettre en place des activités de formation et des mesures d'accompagnement pour soutenir les nouveaux ENLQ dans l'appropriation de différentes dimensions de la profession. Plus localement, les directions d'écoles, les conseillers pédagogiques, les pairs enseignants et les enseignants qui assument un rôle d'accompagnement, peinent à répondre aux besoins de soutien des ENLQ. D'une part, parce qu'ils sont eux-mêmes en surcharge de travail et d'autre part, parce qu'ils sont confrontés à des personnes sans formation ni expérience en enseignement qui doivent tout apprendre ! Selon un sondage réalisé auprès de 892 conseillers pédagogiques et rapporté dans le journal *Le Devoir* (Fortier, 2022) 73 % ont répondu que le soutien aux ENLQ est « plus exigeant » ou « beaucoup plus exigeant » comparativement à celui offert aux nouveaux diplômés. Les résultats révèlent aussi que les conseillers pédagogiques doivent investir tellement de temps au soutien des ENLQ que celui-ci se fait au détriment des autres enseignants.

Embaucher des personnes sans qualification légale soulève également la question de la valorisation de la formation et de la profession enseignante. Cette situation attise parfois des tensions entre le personnel enseignant qualifié et non qualifié, sans compter la pression exercée par les parents inquiets de la qualité de l'enseignement dispensé à leurs enfants.

Par ailleurs, les universités ont répondu à l'appel à l'aide des milieux scolaires en proposant des offres de formation adaptées aux ENLQ : des cours d'introduction à la profession enseignante, un baccalauréat à l'enseignement primaire à temps partiel, une maîtrise qualifiante pour l'enseignement au primaire et une autre pour l'enseignement au secondaire. Ces mesures répondent tant bien que mal à ces travailleurs, souvent à temps complet, submergés par la conciliation travail-famille-études et dans certains cas, par l'adaptation à un nouveau pays.

En définitive, le soutien au développement professionnel et identitaire des ENLQ est un réel défi. Si le passage d'étudiants en enseignement à enseignants est parfois éprouvant, voire déstabilisant, on peut imaginer que le saut est encore plus périlleux pour ces personnes, selon leur profil. Pensons, par exemple, à l'ingénieur

issu de l'immigration qui enseigne en classe d'adaptation scolaire au primaire avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Face à cette situation, nous avons tenté de trouver des réponses à cette question : quels sont les défis de développement professionnel et identitaire d'ENLQ au Québec ? Plus spécifiquement, dans cet article, nous répondons à la question suivante : quels sont les principaux défis à surmonter par les ENLQ en lien avec le développement des compétences professionnelles et l'identité professionnelle ?

3. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette recherche repose sur deux principaux concepts interreliés : le développement professionnel et l'identité professionnelle qui sont décrits dans la présente section.

3.1. Développement professionnel

Plusieurs écrits recensés par Mukamurera (2014) relèvent que le développement professionnel des enseignants est l'un des catalyseurs de la persévérance professionnelle. Non seulement, son rôle serait crucial dans la qualité de l'enseignement et des systèmes éducatifs, le développement du potentiel des élèves, la réussite scolaire et éducative, mais également pour la motivation, l'engagement et la persévérance des enseignants.

Il existe différentes définitions du développement professionnel selon l'approche préconisée. Dans le cadre de cette recherche, la définition de Mukamurera (2014, p. 12) est retenue : « Processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise. »

Les développements professionnels et identitaires seraient interreliés et s'inscrivent selon un continuum (Mukamura, 2014) : formation initiale, insertion professionnelle et formation continue. Les deux premières phases constituent la fondation de l'intervention pédagogique et de la construction identitaire. La formation initiale, la formation universitaire incluant les stages dans les écoles, représente la « pierre angulaire » de la préparation professionnelle. La période d'insertion professionnelle, l'entrée sur le marché du travail, s'inscrit plutôt dans la consolidation comportant des moments d'apprentissage intenses. En effet, les expériences durant l'insertion professionnelle auraient une influence sur le développement professionnel et sur le reste de la carrière ainsi que sur la persévérance professionnelle (Mukamurera, 2014).

Pour Donnay et Charlier (2008), le développement professionnel est un processus dynamique de construction de compétences lié au processus de construction identitaire puisqu'il est influencé par l'image de l'enseignant et la conception de son rôle. En parallèle, les activités de développement professionnel influencent à leur tour l'image identitaire. Les prises de conscience de toutes les occasions d'apprendre, tout au long de la carrière, contribuent au développement professionnel. Ces auteurs mentionnent que « l'apprentissage sur le tas » (p. 23) est l'un des moyens les plus répandus. Partir de ses actions et de l'analyse de sa pratique favorise le développement professionnel et l'autonomisation. Les ENLQ ont d'autant plus besoin d'être accompagnés dans cette réflexion sur l'enseignement, leur pratique et sur leurs apprentissages pour soutenir leur développement professionnel et identitaire.

Ainsi, le soutien au cours de l'insertion professionnelle prend toute son importance. Sans lui, et se retrouvant dans des conditions de travail difficiles, les enseignants débutants en viennent à une pratique de survie (Mukamurera, 2014). Le soutien devrait répondre aux besoins identifiés par chaque enseignant débutant pour favoriser son développement professionnel. Une continuité s'avère nécessaire entre la formation initiale et l'insertion professionnelle, car la formation initiale n'est pas une fin en soi. Cette continuité devrait passer par un accompagnement plus soutenu lors des premières années, en réponse aux besoins des enseignants débutants, ce qui n'est pas souvent le cas, selon deux recherches menées au Québec (Carpentier *et al.*, 2019 ; Mukamurera *et al.*, 2013). Selon la plus récente, une majorité d'enseignants débutants (de 65 % à 78 %) ont besoin de soutien pour différents types de besoin dont les principaux se rapportent à la gestion de la classe (78 %), à la différenciation pédagogique (78 %), à la socialisation organisationnelle (71 %), à la vie personnelle et à la santé psychologique (69 %) et à l'enseignement (65 %). Toutefois, les résultats de la seconde recherche montrent que 64 % d'enseignants débutants perçoivent avoir reçu peu de soutien tandis que 79 % mentionnent ne pas avoir bénéficié de soutien.

3.2. Identité professionnelle

Plusieurs définitions et approches peuvent décrire le concept d'identité professionnelle influencé par la psychologie, la sociologie ou encore la philosophie (Donnay & Charlier, 2008). L'identité professionnelle représente une notion abstraite qui peut être rendue accessible, notamment, par des images identitaires, à partir des actes posés, ou encore à partir des représentations, des perceptions ou de l'image de soi (Donnay & Charlier, 2008). Les images identitaires rassemblent les représentations véhiculées à propos de son rôle, de son positionnement par rapport aux autres acteurs, de son champ d'action et de ses actes professionnels. Ainsi, les professionnels sont amenés à redéfinir leur identité lorsqu'ils prennent en charge de nouvelles fonctions, comme celles des accompagnateurs ou des conseillers pédagogiques. La complexification des tâches force, notamment, à se situer quant à son rôle et à celui des autres et, au final, à se questionner sur son identité professionnelle.

Donnay et Charlier (2008) proposent de décoder l'identité professionnelle en contexte de travail par l'analyse de la pratique et plus précisément des actes professionnels posés en contexte. Ils proposent un modèle descripteur de l'identité professionnelle qui se situe à l'intersection de ces trois champs de pratique : champ personnel, professionnel et organisationnel. L'identité professionnelle est influencée par divers éléments de chacun de ces trois champs. Des difficultés et des tensions peuvent survenir entre ces champs et influencer l'identité professionnelle. Par exemple, le regard posé sur l'enseignant sans formation par les collègues peut fragiliser son identité, ou encore, les attentes envers lui par son organisation peuvent interférer sur son projet de devenir enseignant.

Le champ personnel fait référence à ce qu'est l'individu dans sa singularité ou le soi personnel, c'est-à-dire son histoire personnelle dans le temps, ses compétences avec ses points forts et faibles, son projet personnel de vie, ses valeurs, son sentiment d'efficacité, sa motivation, ses relations avec les autres ainsi que l'équilibre personnel et professionnel. Le champ professionnel réfère aux caractéristiques et aux normes de la profession, les règles de fonctionnement implicites et explicites, les valeurs de la société à l'école, sa mission, le mandat confié aux enseignants, l'image sociale, les référentiels de compétences, les programmes de formation et l'éthique professionnelle. Le champ organisationnel réfère à l'organisation, son fonctionnement et ses règles selon les différents niveaux organisationnels : du plus global au plus local. La perception de l'identité de l'enseignant peut varier selon la place occupée dans l'institution : la direction de l'institution qui chapeaute l'école, la direction d'école, les collègues ou les élèves. La culture de l'école varie d'un milieu à l'autre, ainsi que le niveau d'autonomie et d'initiative, de responsabilité et de liberté. Il en va de même avec le mode de fonctionnement de l'institution où chaque niveau a ses règles, ses conditions d'exercice de la profession (temps, moyens, reconnaissance), comme ce qui est mis en place pour soutenir le développement de l'organisation et ses membres. Des tensions qui prennent la forme de questionnements ou de difficultés peuvent également apparaître entre ces trois champs. Un enseignant peut être en dissension avec certains aspects de son organisation, ou encore, il va se rendre compte que la réalité du métier ne correspond pas à son projet professionnel.

Finalement, l'identité professionnelle est singulière à chaque personne et influencée par le contexte. Elle se construit et évolue au contact du réel, dans la pratique et dans les interactions avec les autres en situation de travail. Elle est également affectée par le regard de l'autre, notamment des personnes qui l'accompagnent (Perez-Roux, 2012).

4. Aspects méthodologiques

L'objectif général de la présente recherche est d'identifier les principaux défis de développement professionnel et identitaire des ENLQ selon les perceptions des groupes d'acteurs impliqués, soit les ENLQ, les directions d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants accompagnateurs. Afin d'atteindre cet objectif, une recherche qualitative et interprétative a été réalisée (Savoie-Zajc, 2011). Les aspects méthodologiques sont présentés dans les prochaines sections, soit la collecte de données, la description des participants et l'analyse des données.

4.1. Collecte de données

Les données ont été collectées lors de neuf groupes de discussion réalisés par catégorie de personnels scolaires : trois groupes d'ENLQ, trois groupes de directions d'école et deux groupes composés de conseillers pédagogiques et d'enseignants accompagnateurs. Ces groupes de discussion, d'une durée approximative de

90 minutes chacun, ont été effectués à distance et enregistrés via Zoom ou Teams. Six groupes ont eu lieu à l'automne 2020, deux en janvier 2021 et un en mai 2021.

Pour obtenir les données collectées lors des entretiens de groupes, un canevas d'entretien semi-directif a été conçu pour connaître la perception de chaque acteur sur les principaux défis rencontrés dans son rôle d'accompagnement et de soutien aux ENLQ, ainsi que ceux perçus par les accompagnés, les ENLQ. Les canevas ont été adaptés pour chacun des groupes selon leur fonction professionnelle. Pour le présent article, les données se rapportant aux principaux défis relatifs au développement professionnel, plus précisément au développement des compétences professionnelles en enseignement, ainsi que ceux liés à l'identité professionnelle des ENLQ seront présentées.

4.2. Participants

Les participants à cette recherche ont été recrutés dans quatre centres de services scolaires de la grande région montréalaise. Au total, 43 personnes, dont 38 femmes et 5 hommes, ont pris part à un des neuf groupes de discussion. Ils se répartissent ainsi selon leur fonction professionnelle et selon le sexe : 11 ENLQ dont 2 hommes et 9 femmes, 12 membres de directions d'école dont 2 hommes et 10 femmes, 15 conseillers pédagogiques dont 14 femmes et un homme et 5 enseignantes accompagnatrices. Quant à leurs années d'expérience dans cette fonction : 9 ENLQ ont moins deux ans d'expérience et un seul a entre 11 et 15 ans d'expérience. Les membres de la direction d'établissement ont majoritairement entre 0 et 5 ans d'expérience, soit 9 directions, une personne a entre 6 et 10 ans, une autre entre 11 et 15 ans et une dernière entre 21 et 25 ans d'expérience. Parmi les 15 conseillères pédagogiques qui ont répondu à cette question, 11 possèdent entre 0 et 5 ans d'expérience, une a 6 ans, et une autre a entre 11 et 15 ans d'expérience. Quant aux enseignantes accompagnatrices, la majorité a moins de 5 ans comme accompagnatrices et une a 12 ans d'expérience.

Concernant les 11 ENLQ, voici quelques données supplémentaires sur leur tâche d'enseignement actuelle et leurs formation et expériences antérieures, et ce, bien que tous n'aient pas répondu à l'ensemble des questions. Au moment des groupes de discussion, la majorité avait un contrat à temps plein pour l'année, sauf une personne qui mentionne avoir un 30 % de tâche dans une école et un 40 % dans une autre. Pour la tâche actuelle, une personne est au secondaire et enseigne en mathématique et en classe d'accueil. Les autres ont un contrat au préscolaire et au primaire, en 1^{re}, 2^e, 3^e année, et une personne est spécialiste en anglais langue seconde. Dans leur récent parcours, les ENLQ ont fait de la suppléance occasionnelle, ont eu un pourcentage de tâche, quelques-uns sont entrés en fonction après la rentrée scolaire et ont été assignés dans des classes spéciales (ex. élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme).

Au regard de leur formation antérieure, ces 11 ENLQ ont un baccalauréat (ex. économie internationale) et trois d'entre eux ont une maîtrise (ex. MBA, histoire, génie électrique). Trois personnes ont un diplôme décerné au Québec, une personne a un diplôme de la France et une autre des États-Unis. Une personne mentionne avoir obtenu son diplôme à l'étranger, mais sans préciser le lieu. La majorité des ENLQ possède, en plus, des attestations, des certificats ou une reconnaissance pour des activités de formation continue (ex. certificat en enseignement de l'anglais langue seconde, certificat en santé mentale, formation en coaching, philosophie pour enfants). De plus, ces personnes cumulent également de nombreuses expériences professionnelles se rapportant à l'enseignement (ex. enseignement post-secondaire pendant 25 ans, enseignement de la cuisine en formation professionnelle, technicienne en éducation spécialisée) ou à d'autres domaines (immobilier, communication, marketing, hôtellerie, art de la scène). Une personne mentionne qu'elle s'est tournée vers l'enseignement et ensuite la pandémie est survenue, ce qui a été une chance pour elle, car ses autres activités dans le domaine artistique ont pris fin. Une seule personne mentionne être inscrite à une formation universitaire qualifiante.

Au final, la très grande majorité des participants sont des femmes et cumulent peu d'années d'expérience (moins de cinq ans) dans la fonction occupée lors de cette collecte de données. Les onze personnes dans le groupe des ENLQ sont toutes bachelières et trois ont un diplôme de maîtrise.

4.3. Analyse des données

Les enregistrements des huit groupes de discussion ont été retranscrits pour être analysés à l'aide du logiciel NVivo à partir de thèmes préétablis pour ensuite identifier des sous-thèmes. Pour le présent texte, les références

aux principaux défis et aux difficultés liés au développement professionnel, aux compétences professionnelles et à l'identité professionnelle ont été retenues.

L'analyse des données a été effectuée selon le modèle de L'Écuyer (1990) en trois étapes : (1) transcrire les informations recueillies lors de la collecte de données ; (2) délimiter et codifier les unités de sens des discours ; (3) catégoriser ces unités de sens, ce qui permet de comprendre le sens du contenu des groupes de discussion. Ce modèle propose que le chercheur élabore des catégories dès le départ à partir de son cadre théorique. Cette procédure a donc permis, dans un premier temps, le classement des unités de sens selon les défis des ENLQ, identifiés dans les écrits scientifiques. Cette codification a été menée de façon linéaire et séquentielle. Les unités de sens ont été codées autour des thèmes du présent article pour chacun des neuf groupes et, en plus, pour chaque personne de chaque groupe. Étant dans un paradigme interprétatif et pour contrer les risques de subjectivité, il était essentiel que cette partie soit contre-codée par un deuxième codeur afin de respecter un bon degré d'accord interjuges, ce qui a été fait par deux chercheuses et une assistante.

5. Résultats

Les résultats présentés dans cet article se déclinent en deux volets : le développement professionnel, centré sur les compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec, et l'identité professionnelle. Pour ce qui est des compétences professionnelles, les ENLQ ont décrit les trois principaux défis à surmonter en lien avec les 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001 ; MEES 2021) et les trois autres catégories de personnels scolaires qui ont participé aux groupes de discussion ont unanimement relevé ces mêmes trois compétences. Ainsi, la compétence à gérer la classe arrive au premier rang des occurrences (40 %), suivie par l'évaluation des apprentissages (20 %) et la planification de l'enseignement (15 %). Les résultats sont présentés pour chacune des trois compétences professionnelles selon leur ordre d'importance et selon les quatre catégories de personnel : les ENLQ (EN), les directions d'établissement (D), les conseillères pédagogiques (CP) et les enseignantes accompagnatrices (E).

5.1. Compétence à gérer la classe

La première compétence qui a été nommée par toutes les catégories de personnels scolaires comme étant celle pour qui les ENLQ éprouvaient le plus de difficulté est la compétence à gérer la classe. Ce qui a été corroboré par les ENLQ participants.

Selon les ENLQ, leur premier défi est la gestion d'une classe jugée difficile par l'équipe-école. Plusieurs participants ENLQ affirment avoir été en charge d'une telle classe. Ne connaissant pas nécessairement la réalité d'une classe typique, les ENLQ ont parfois toléré des comportements inacceptables par méconnaissance et ne savaient pas comment composer avec les comportements inadéquats. L'un des participants partage cette réflexion : « c'est peut-être rendu comme ça, les écoles » (EN1g3). C'est pourquoi ils ont décrit le besoin de soutien de la part de la direction et de l'intervenant en éducation spécialisée afin de mettre en place la gestion de leur classe. Ils ont mentionné le besoin d'obtenir des informations sur certains élèves jugés difficiles, ou déjà connus de l'équipe-école, pour mieux prévenir et intervenir. Les ENLQ ont aussi dit avoir besoin d'outils liés à la gestion de la classe pour commencer leur contrat en enseignement. Enseigner une discipline à plusieurs groupes d'élèves, a aussi été nommé comme un défi, parce que la gestion de la classe doit être instaurée dans plusieurs groupes auprès d'élèves que les ENLQ ne connaissent pas beaucoup. Prendre un contrat après une succession de remplacements a été jugé laborieux par les ENLQ qui ont dû remettre un cadre disciplinaire auprès d'élèves déjà « mécontents » de la situation. Dans le contexte de la pandémie, l'enseignement en ligne a été décrit comme un défi additionnel, surtout lorsque la classe était jugée difficile. Enfin, chaque type de remplacement a semblé présenter son lot d'embûches, selon les ENLQ. Remplacer dans une classe une journée a comporté le défi de « trouver comment encadrer des enfants que je connais moins » (EN2g3), alors que le contrat de remplacement à plus long terme a nécessité d'avoir une maîtrise plus grande des compétences professionnelles à développer chez les élèves et d'être plus solide que de se « débrouiller à la journée » (EN1g3).

Les directions d'établissement ont fréquemment mentionné la gestion de la classe comme « enjeu majeur » (D4g1) pour les ENLQ. Les directions ont insisté sur l'ampleur des défis des ENLQ reliés à la cette compétence surtout « quand on entre dans le métier » (D4g1) avec toutes les autres compétences professionnelles à développer. Selon ces participants, il serait nécessaire d'aider les ENLQ à structurer leurs interventions, à savoir lesquelles préconiser et sur quoi intervenir en priorité. Les directions ont dit « faire un tour » (D2g2) dans les

classes jugées difficiles pour aider et accompagner les ENLQ dans leurs interventions liées à la gestion de la classe. Les ENLQ auraient, entre autres, besoin de soutien pour instaurer les routines de la classe. Au final, les directions s'entendent pour dire que la gestion de la classe est « le nœud de la guerre » (D4g1), étant donné que les ENLQ peuvent avoir développé un savoir-être et un savoir-faire dans d'autres compétences professionnelles, mais entretenir une « méconnaissance des enjeux de la gestion de classe » (D3g2).

Les conseillères pédagogiques ont dit soutenir les ENLQ dans leur gestion de la classe en adaptant leur soutien. Étant donné que ces derniers n'ont pas suivi la formation initiale au Québec, elles doivent davantage montrer comment agir. Ainsi, leur objectif a été de les aider à « ramener le contexte [de classe] plus favorable » à l'enseignement (CP2g9). Elles ont décrit deux principaux défis. Tout d'abord, la mise en place d'un cadre constant afin de pouvoir enseigner est apparue comme une difficulté majeure, surtout dans une classe spécialisée composée, par exemple, d'élèves ayant un trouble du comportement. Elles ont remarqué que des ENLQ avaient « laissé passer beaucoup de choses dans la classe avant d'intervenir parce qu'ils ne [savaient] juste pas de quelle façon intervenir » (CP3g9). Ensuite, l'autre défi des ENLQ soulevé par les conseillères pédagogiques serait en lien avec les « problèmes d'organisation » dans la classe (CP1g5).

Les enseignantes accompagnatrices, quant à elles, ont expliqué que les ENLQ auraient besoin d'une formation de base liée à la gestion de la classe, principalement pour « comprendre [l'importance du] lien, par exemple, en gestion de classe » (E1g5), pour savoir comment créer ce lien avec les élèves et l'entretenir. Aussi, la gestion de la classe a été nommée comme un grand défi pour les ENLQ qui font de la suppléance à la journée et pour ceux qui obtiennent d'emblée des « groupes plus difficiles » (E2g5). Finalement, les enseignantes accompagnatrices ont décrit que les « façon[s] de fonctionner » (E1g9) des ENLQ ne favorisaient pas nécessairement un bon climat de classe, c'est-à-dire que le mode de fonctionnement démocratique en classe, par exemple « amener les enfants à trouver des solutions dans leur gestion de conflit », n'était pas souvent utilisé par les ENLQ.

5.2. Compétence à évaluer les apprentissages

La deuxième compétence professionnelle qui a été nommée, dans tous les groupes de discussion, comme étant problématique pour les ENLQ est l'évaluation des apprentissages des élèves.

Pour certains ENLQ, l'évaluation des apprentissages des élèves a été vécue comme un « gros choc » (EN2g3), parce qu'il y avait une multitude d'éléments inconnus par rapport à cette compétence professionnelle. Les ENLQ ont dit ne pas « savoir ce qui est normal pour un enfant de première année », par exemple (EN2g3). Ils ont décrit leur besoin de connaître les savoirs essentiels, la progression des apprentissages et les diverses appellations liées aux compétences à développer chez les élèves, bien avant la fin d'une étape de l'année scolaire. Plus précisément, ils ont nommé leur besoin d'obtenir des explications, notamment, la différence entre raisonner et résoudre, entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, « tous ces concepts-là qui sont plus dans le pratico-pratique » (EN1g3). Les ENLQ ont explicité avoir besoin de « matériel pour évaluer et des grilles » (EN2g3), ainsi que d'être formés sur les divers modes d'évaluation et les mesures d'aide possibles. De plus, sur le plan technique, ils ont dit avoir besoin de temps pour s'appropriier le logiciel dans lequel entrer les notes du bulletin scolaire. Les ENLQ ont considéré qu'il était ardu de maintenir la « rigueur de l'évaluation » (EN1g4). Ils se sont aussi questionnés à propos du jugement professionnel à poser lors de l'évaluation des apprentissages de leurs élèves.

Quant à elles, les directions ont qualifié l'évaluation des apprentissages comme une « tâche astronomique », surtout pour les ENLQ ayant un contrat à moyen ou à long terme (D4g1), d'où leur besoin d'être accompagnés dans le développement de cette compétence professionnelle. L'évaluation a été jugée prioritaire par les directions, étant donné que la production des bulletins est déterminée à des moments fixes durant l'année scolaire. Des directions ont dit avoir « rencontré individuellement [les ENLQ] pour discuter des résultats » (D2g8). Toujours selon les directions, l'évaluation est apparue comme un défi pour les ENLQ, voire un poids supplémentaire dans leur tâche lorsque la pédagogie n'était pas maîtrisée, car « il faut avoir une expertise pour évaluer correctement » (D3g2). L'arrimage du jugement porté entre la note et les commentaires a été nommé comme un défi important pour les ENLQ, parce qu'« ils ne savent même pas sur quoi émettre leur jugement » (D3g2).

Selon les conseillères pédagogiques, les ENLQ auraient besoin de se faire expliquer l'évaluation des apprentissages au sein de la séquence de planification et de l'enseignement. Les conseillères pédagogiques ont expliqué qu'au Québec l'évaluation n'était pas « quelque chose de clé en main » (CP5g6), alors cette

compétence professionnelle constituerait « tout un défi pour [les ENLQ] de savoir où commencer, par quoi commencer, même de comprendre une compétence » (CP5g6).

La compétence à évaluer les apprentissages des élèves s'avère une grande préoccupation pour l'ensemble des acteurs hormis les enseignantes accompagnatrices qui n'ont pas mentionné cette compétence lors des entretiens.

5.3. Compétence à planifier l'enseignement

La troisième compétence identifiée comme l'un des trois principaux défis de développement professionnel ciblés pour les compétences professionnelles à développer est la planification de l'enseignement.

Les ENLQ ont décrit la planification de l'enseignement comme une compétence professionnelle « très exigeant[e] » (EN6g4), surtout au début d'un contrat et plus encore lorsqu'il s'agit d'une classe qui rassemble des élèves de deux niveaux scolaires (ex. 5^e et 6^e année). Ils ont affirmé leur « besoin d'apprendre » (EN3g7) en ce qui a trait à la planification. À ce sujet, les ENLQ ont davantage parlé de difficultés, de problèmes et de défis à propos de la planification. Ils ont jugé que planifier était davantage laborieux lorsque les autres collègues de même niveau d'enseignement étaient aussi en statut précaire. La planification a amené une surcharge de temps pour les ENLQ : « Il y a énormément de travail que je passe à l'extérieur de l'école pour aller chercher du matériel intéressant pour les élèves » (EN2gr3). Il n'a pas été facile pour les ENLQ de comprendre les termes utilisés dans la planification laissée par l'enseignante de la classe avant eux, lorsqu'il y en avait une. Un autre défi selon les ENLQ a été d'« être efficace[s] assez rapidement » dans leur processus de planification de leur enseignement (EN1g7).

Les directions ont expliqué que la planification de l'enseignement pouvait s'apprendre, mais que cela « [faisait] énormément quand on entre dans le métier » (D4g1). Les directions considèrent important le besoin d'outils liés à la planification pour les ENLQ, tels que la « planification globale » et « la planification d'un plan de cours » (D2g1), mais aussi la nécessité de l'accompagnement pour utiliser ces outils de planification. La planification a été décrite par les directions comme étant un défi supplémentaire dans les contrats de remplacement à moyen et à long terme.

Les conseillères pédagogiques ont expliqué que les ENLQ avaient besoin d'apprendre « comment planifier pour enseigner une compétence » à leurs élèves (CP5g6). La planification serait une compétence professionnelle importante à soutenir, étant donné que le « manque de préparation » (CP1gr6) aurait des conséquences sur la gestion de la classe des ENLQ. La planification se poserait aussi comme un défi, selon les conseillères pédagogiques, parce que cette compétence professionnelle ne serait pas nécessairement un réflexe pour les ENLQ : « ils pensent que l'activité va se faire toute seule » (CP4g6). Bien qu'il y ait un partage de planifications entre les collègues enseignantes et les ENLQ, la planification resterait difficile à effectuer, car les ENLQ se sentiraient « perdus là-dedans » (CP3g6), ne maîtrisant pas nécessairement la matière à enseigner et ayant des difficultés à établir des liens entre les notions. De plus, même avec des outils de planification, cette compétence professionnelle constituerait un défi parce qu'il y aurait plusieurs matières à planifier.

Une enseignante accompagnatrice a dit accompagner les ENLQ dans leur processus de planification, parce qu'ils ont des difficultés avec cette compétence professionnelle. La gestion et la planification des apprentissages semblent donc être des éléments importants lorsqu'il est question de soutenir les enseignants qui n'ont pas bénéficié d'une formation universitaire leur permettant de planifier une étape ou même une année scolaire.

5.4. Identité professionnelle

Plusieurs participants se sont exprimés à propos des défis relatifs au développement de l'identité professionnelle des ENLQ, principalement les ENLQ, les directions d'établissement et les conseillères pédagogiques. Ces groupes soulignent les défis en lien avec la représentation de l'école, la représentation de soi avec les expériences passées et la posture enseignante. La synthèse des propos des ENLQ amorcera cette section et sera suivie par la perception des directions et des conseillères pédagogiques.

Les ENLQ interrogés ont dit s'être remis en question par rapport au développement de leur identité professionnelle. Ils se sont questionnés d'une part en comparant leurs pratiques à celles de leurs collègues qui enseignent et d'autre part quant au groupe d'élèves qui leur a été attribué : « Est-ce que c'est moi qui n'ai pas une bonne façon de procéder ou c'est un groupe qui est déjà [...] perturbé ? » (EN1g3). Ils ont expliqué se

remettre aussi en question au sujet de leur posture enseignante dans les tâches au jour le jour : « Est-ce que je le fais bien ? Est-ce que je réussis bien mon jugement professionnel ? » (EN3g7).

Selon les directions d'établissement et les conseillères pédagogiques, le défi majeur lié au développement de l'identité professionnelle des ENLQ reposerait sur leur représentation du système d'éducation et de l'école. En général, l'identité professionnelle des ENLQ serait entretenue à partir de leur vécu personnel de l'école : « leur enseignement repose souvent sur leur rapport à l'école » (CP3g8) qui a changé avec le temps. Les ENLQ formés à l'étranger auraient en plus le défi de repenser leur représentation de l'école, étant donné que « la structure de notre système scolaire et la vision de l'enseignement » (CPg9) au Québec sont parfois différentes de leur pays de formation et/ou d'origine. C'est pourquoi la construction de leur identité professionnelle semblerait intimement liée à la déconstruction de leur identité professionnelle construite par leurs expériences professionnelles antérieures acquises hors Québec, comme l'exprime une direction d'école ayant vécu cette situation : « il faut déjà à la base un peu déconstruire ce qu'on était. [...] C'est particulier parce que ça vient chercher au niveau de notre identité » (D5g1). Ce développement de l'identité professionnelle pourrait aussi être ardu pour les ENLQ ayant déjà de l'expérience d'enseignement à l'étranger : « elle a fait ça pendant 15 ans, donc c'est vraiment difficile de déconstruire ce qu'elle a connu » (D1g8). La reconstruction de la représentation de l'école des ENLQ aurait une incidence sur leur posture enseignante. En effet, il semblerait qu'il « est extrêmement difficile pour [les ENLQ] de se faire une place et je dirais même de se trouver ou de découvrir sa posture en tant qu'enseignant » (D1g1). Ayant « de la difficulté à trouver leur posture d'enseignant » (CP1g6), il y aurait pour les ENLQ des conséquences sur la gestion de la classe et la création du lien avec les élèves, étant donné que « quand tu ne sais pas qui tu es qui comme professeur, c'est difficile de savoir où mettre tes limites » (D1g1). Enfin, le défi de bien saisir son rôle d'enseignant serait accru pour les ENLQ en classe d'adaptation scolaire où plusieurs personnes peuvent intervenir auprès des élèves : « ils ne comprennent pas les rôles de chacun parce qu'on arrive dans une classe où il y a beaucoup de monde [...] ils n'arrivent pas à départager qu'est-ce qui est leur rôle là-dedans » (CP4g6).

Il ressort de la présentation de ces résultats que trois compétences professionnelles constituent des défis majeurs pour les ENLQ selon leurs perceptions et celles des personnes liées à leur soutien et à leur accompagnement, qui insistent sur le manque de temps pour répondre aux besoins de développement professionnel et identitaire des ENLQ. Comme soulevé dans la problématique, il semble se dégager également des distinctions entre les ENLQ du Québec et ceux qui arrivent d'ailleurs, notamment en ce qui a trait à la connaissance du système d'éducation au Québec et au fonctionnement d'une classe. La compréhension de leur rôle, le manque de préparation et les conditions de travail semblent exercer une influence sur leur identité professionnelle.

6. Discussion

Selon les résultats obtenus au regard des défis de développement professionnel des ENLQ, la gestion de la classe demeure la compétence qui pose le plus grand défi. Ce résultat n'est pas surprenant. Il concorde avec de nombreux écrits scientifiques recensés rapportant cette compétence comme étant la grande difficulté des enseignants, surtout les débutants (Carpentier *et al.*, 2019; Dufour, 2010). Les deux autres compétences lacunaires en ordre d'importance sont celle à évaluer les apprentissages des élèves et celle à planifier l'enseignement.

Ces trois compétences professionnelles sont interreliées entre elles et font partie du champ 1 du nouveau référentiel ministériel (MEQ, 2020, p. 43) : « six compétences spécialisées au cœur du travail avec et pour les élèves ». Selon le MEQ (2020), l'objectif de la formation initiale est justement la maîtrise de ces compétences qui : « ... définissent ce qu'une enseignante ou un enseignant doit minimalement savoir-faire dès les premières années de sa carrière : optimiser l'apprentissage des élèves et contribuer à leur éducation, à leur développement et à leur réussite » (p. 53). En effet, si le lien avec les élèves n'est pas créé, si l'enseignement est peu ou mal planifié ou qu'il ne tient pas compte des besoins des élèves, les problèmes liés à la gestion de la classe risquent d'apparaître. Il en va ainsi pour la compétence à évaluer les apprentissages des élèves qui va de pair avec la planification de l'enseignement et qui nécessite de maîtriser la matière et de comprendre les liens entre les savoirs à enseigner. Comment poser un jugement évaluatif sans maîtriser la base ? Ceci explique l'inquiétude des directions lors de l'élaboration des bulletins et de leur remise aux parents. Ces compétences liées à l'acte d'enseigner sont connues comme nécessitant un besoin de soutien important pour les novices formés à l'université et qui considèrent tout de même le soutien reçu insuffisant (Carpentier *et al.*, 2019). N'ayant pas la même formation de base, l'ampleur des défis pour les ENLQ s'avère encore plus grand. Ne

sachant pas toujours comment intervenir adéquatement, ces personnes peuvent négliger un élément essentiel : la création d'un lien avec les élèves, comme l'a observé une enseignante accompagnatrice. Il faut dire qu'en arrivant dans une classe à tout moment de l'année scolaire, la création de ce lien est plus complexe. Par ailleurs, les difficultés des ENLQ liées à la compétence à gérer la classe dépassent le soutien offert habituellement aux nouveaux enseignants et semblent contribuer à alourdir considérablement la tâche des intervenants et appellent parfois le soutien et l'intervention de la direction et de l'éducateur spécialisé, en plus de l'accompagnement des conseillères pédagogiques et des enseignantes accompagnatrices. Ce qui rejoint les résultats d'un sondage réalisé auprès de 892 conseillers pédagogiques (Fortier, 2022).

Des tensions identitaires ressenties par les ENLQ et perçues par les autres acteurs seraient attribuables selon les participants, entre autres, à une certaine méconnaissance du système d'éducation québécois et du rôle de l'enseignant, notamment par rapport aux autres acteurs scolaires. Le manque de formation et le manque de connaissances de la réalité d'une classe au Québec ont été nommés par tous les acteurs autour des ENLQ. Sans formation initiale, la « pierre angulaire » de la préparation à la profession, il s'avère difficile d'assurer la continuité vers l'insertion professionnelle (Mukamurera, 2014). Connaissant peu ou pas les caractéristiques, les normes et les aspects relatifs à la profession enseignante québécoise, les ENLQ observent un écart entre leurs représentations de leur rôle et les attentes que les autres ont envers eux (Nault, 1993). Ce qui pourrait susciter une crise identitaire (Baillauquès, 1999 ; Lamarre, 2004).

Pour les ENLQ, on peut se demander dans quelle mesure chacun des trois champs : personnel, professionnel et organisationnel, contribue à la construction de leur identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2006). Les propos recueillis concernent davantage le champ personnel peut-être par manque de conscience des autres champs ou à cause de l'ampleur des défis identifiés dans ce champ. Est-ce que les ENLQ sont dans des conditions propices pour s'intégrer, développer leurs compétences et leur sentiment de compétence ainsi que la motivation professionnelle (champ personnel) ? Est-ce que ces personnes ont une idée claire de la profession, dans le contexte québécois ? Est-ce qu'elles possèdent des connaissances suffisantes des normes, règles et valeurs, etc. (champ professionnel) ? Il semble que non, selon nos résultats, puisque les connaissances de base, comme les programmes d'études, ne sont pas maîtrisées et même parfois peu connues. Quant au champ organisationnel, où les ENLQ tentent de s'intégrer au mode de fonctionnement d'une école en jouant leur rôle, des défis ont été aussi nommés à cet égard. Les ENLQ ont très peu de temps pour s'acclimater et peuvent arriver à tout moment durant l'année, sans préparation. Comme il a été aussi nommé lors des groupes de discussion, ces personnes se retrouvent parfois dans des classes considérées difficiles, souvent en classe « spéciale », par exemple, avec des élèves en trouble du comportement, ou un groupe d'élèves « mécontents » ayant connu une succession de remplaçants. L'attribution des tâches touche les dimensions organisationnelles au niveau institutionnel, au centre de services scolaire, et au niveau local, à l'école. Les ENLQ enseignent dans des contextes qui exigent une certaine expérience ou expertise, alors que certaines personnes n'ont même pas de formation de base ni d'expérience. Elles apprennent le métier « sur le tas ». Elles font des apprentissages dans l'action, mais sans nécessairement avoir l'accompagnement réflexif requis pour soutenir l'analyse de la pratique favorisant le développement professionnel et identitaire (Donnay & Charlier, 2008). La mise en œuvre de cet accompagnement semble laborieuse, notamment à cause du manque de temps du personnel disponible. En fin de compte, ce contexte est peu propice au développement professionnel et identitaire des ENLQ, qui risquent d'en venir à une « pratique de survie », ce qui peut entraîner des conséquences sur la qualité de l'enseignement, la motivation et la persévérance professionnelle (Mukamurera, 2014). Évidemment, l'accompagnement ne peut répondre à tout, mais pourrait faire une différence auprès des ENLQ pour soutenir leur identité professionnelle en émergence et se sentir plus à l'aise dans la profession et tirer profit des acquis et des forces de ces personnes selon le contexte d'enseignement.

7. Conclusion

La présente recherche portait sur les principaux défis des ENLQ dans leur développement professionnel et identitaire. Les données ont été obtenues à partir de neuf groupes de discussion afin de recueillir les perceptions des ENLQ et celles des personnels scolaires (directions d'établissement, conseillères pédagogiques et enseignantes accompagnatrices) gravitant autour d'eux et étant impliqués dans le soutien à leur développement professionnel et identitaire.

Les résultats montrent que les ENLQ rencontrent des défis importants quant à leur développement professionnel principalement liés à trois compétences professionnelles : la gestion de la classe, l'évaluation des apprentissages des élèves et la planification de l'enseignement. Ces compétences posent généralement des défis

aux nouveaux enseignants qualifiés. Les défis liés au développement de l'identité professionnelle se rapportent à la représentation de l'école, la représentation de soi avec les expériences passées et la posture enseignante.

Bien que le petit nombre de participants à cette recherche ne soit pas représentatif de la situation de tous les milieux au Québec, son apport consiste à croiser les regards et à donner la parole à différents professionnels concernés incluant les ENLQ. D'autres recherches devraient se pencher sur les dispositifs de formation et de soutien à mettre en œuvre auprès des ENLQ afin de soutenir leur développement professionnel et identitaire.

Les ENLQ ont des profils variés, incluant des connaissances et des compétences qui gagneraient à être exploitées positivement dans leur nouvelle pratique de l'enseignement. De plus, tenir compte des forces des ENLQ contribuera certainement favorablement au développement de leur identité professionnelle en émergence. À la lumière des résultats, idéalement, les ENLQ devraient bénéficier d'une préparation intensive, avant leur entrée en classe, abordant diverses composantes de l'enseignement et incluant des séances d'observation de personnel enseignant qualifié et expérimenté.

Tout en étant conscientes qu'une telle formation ne peut remplacer la formation universitaire de quatre ans, nous considérons que les ENLQ seraient mieux préparés pour enseigner aux élèves, ce qui pourrait notamment alléger la tâche des acteurs chargés de les accompagner au quotidien. Ceci pose tout de même un défi organisationnel pour dégager du temps et des ressources humaines compte tenu du contexte d'urgence nécessitant d'avoir une personne pour enseigner dans chaque classe. Au bout du compte, la situation est paradoxale. On dénonce le manque de soutien accordé aux enseignants qui décrochent de l'enseignement et ils sont remplacés par des personnes qui nécessitent une formation et un soutien plus intense.

Bibliographie

- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Ed.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp. 62-83). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. & Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, 8(3-4), 5-18. <https://doi.org/10.7202/1067212ar>
- Dion-Viens, D. (2022, 4 décembre). Un nombre record d'enseignants non légalement qualifiés : dans certaines écoles de l'Outaouais, un prof sur deux n'a pas son brevet d'enseignement. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2022/12/04/un-nombre-record-denseignants-non-legalement-qualifies>
- Donnay, J. & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. PUN-Éditions du CRP.
- Dufour, F., Gareau, M., Labelle, K., Dubé, F., Lefebvre, M.-N., Dubois, M. & Arsenault, L. (2021, 29-30 avril). *Quelles mesures privilégier pour soutenir le développement professionnel des enseignants sans qualification légale ?* Communication orale présentée au 8^e Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, Montréal, Canada.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants*. Thèse de doctorat en psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3939/DUFOUR_FRANCE_2010_these.pdf?sequence=2
- Fortier, M. (2022, 14 avril). Le défi d'intégrer les enseignants « non légalement qualifiés ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/699261/education-le-defi-d-integrer-les-enseignants-non-legalement-qualifies>
- Institut du Québec. (2019). *Prioriser l'essentiel : qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'état doit prioriser l'essentiel*. Montréal : Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Kamanzi, P. C., Barroso Da Costa, C. & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9330/7212>

- Kamanzi, P. C., Tardif, M. & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Lamarre, A.-M. (2004). L'étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologique-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Larochelle-Audet, J. & Magnan, M.-O. (2022, 8 octobre). Quelle reconnaissance pour le personnel enseignant immigrant qualifié ? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/762469/idees-quelle-reconnaissance-pour-le-personnel-enseignant-immigrant-qualifie>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/AttirerFormerRetenueEnQualiteQuebec_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Conditions et modalités pour la délivrance d'une tolérance d'engagement. Guide pour les centres de services scolaires, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement privés du Québec*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/DTPE_guide_tolerance.pdf
- Morasse, M.-È. (2021, 7 septembre). Pénurie en adaptation scolaire : « Ça me fend le cœur ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-09-07/penurie-en-adaptation-scolaire/ca-me-fend-le-coeur.php>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui mais comment ?* (pp. 9-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation inédite, Université de Montréal.
- Perez-Roux, T. (2012, octobre). Construction identitaire des enseignants débutants : quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & Educations*, 7, 69-84. <http://dx.doi.org/10.4000/rechercheseducations.1383>
- Radio-Canada. (2022, 19 août). *Jusqu'à 1400 enseignants manquent à l'appel à quelques jours de la rentrée*. <https://ici.radio-canada.ca/rci/fr/nouvelle/1906630/ecoles-education-enseignement-syndicats>
- Robillard, J.-P. (2021, 15 janvier). Plus de 2200 enseignants non qualifiés travaillent dans le réseau scolaire du Québec. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1756561/quebec-reseau-scolaire-penurie-professeurs>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-147). St-Laurent : ERPI.
- Sirois, G., Dembélé, M. & Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Revue Éducation et francophonie*, 50(2). https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/08/Sirois_Dembele_Morales_Perlaza_Toile_de_fond.pdf

Tardif, M. & Borges, C. (2020). Devenir enseignante ou enseignant aujourd'hui. *Revue du conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 9(2), 4. https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'éducation*, 31, 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.