

Comment la formation continue peut-elle contribuer à favoriser la rétention et l'attraction du personnel enseignant du Québec ?

How can continuing education help retain and attract Quebec teachers?

¿Cómo puede contribuir la formación continua a retener y atraer a los docentes de Quebec?

Como a formação contínua pode ajudar a manter e a atrair os professores do Quebec?

Audrey St-Pierre, Isabelle Savard and Diane-Gabrielle Tremblay

Number 19, December 2024

Varia 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116223ar>

DOI: <https://doi.org/10.52358/mm.vi19.427>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université TÉLUQ

ISSN

2562-0630 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

St-Pierre, A., Savard, I. & Tremblay, D.-G. (2024). Comment la formation continue peut-elle contribuer à favoriser la rétention et l'attraction du personnel enseignant du Québec ? *Médiations & médiatisations*, (19), 28–45. <https://doi.org/10.52358/mm.vi19.427>

Article abstract

Teacher shortage is an international issue that does not spare Quebec (Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera et al., 2023; Portelance et al., 2008; Létourneau, 2014). Quality continuing education is one of the ways to retain and attract teachers because it equips them for the new realities of their profession and fosters their professional commitment (Homsy et al., 2019; OCDE, 2018). The current situation has a direct impact on the quality of teaching and the future of students. This leads us to question the solutions to be considered to promote the attraction and retention of teaching staff and the documented issues that link the shortage of teaching staff to the training that is currently on offer. The aim of this literature review is to examine how the development of teaching skills can contribute to improving the attraction and retention of teaching staff in Quebec. The analysis of existing work has led us to explore a new angle that could be useful both in Quebec and internationally: the integration of concepts from educational technology as courses of action to support the implementation of a professional development approach.

© Audrey St-Pierre, Isabelle Savard and Diane-Gabrielle Tremblay, 2024



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

Comment la formation continue peut-elle contribuer à favoriser la rétention et l'attraction du personnel enseignant du Québec?

<https://doi.org/10.52358/mm.vi19.427>

Audrey St-Pierre, étudiante de 3^e cycle
Université TÉLUQ, Canada
st-pierre.audrey@univ.teluq.ca

Isabelle Savard, professeure
Université TÉLUQ, Canada
isabelle.savard@teluq.ca

Diane-Gabrielle Tremblay, professeure
Université TÉLUQ, Canada
diane-gabrielle.tremblay@teluq.ca

RÉSUMÉ

La pénurie du personnel enseignant est un enjeu international qui n'épargne pas le Québec (Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera *et al.*, 2023; Portelance *et al.*, 2008; Létourneau, 2014). La formation continue de qualité figure parmi les moyens de favoriser la rétention et l'attraction des enseignants parce qu'elle leur permet de s'outiller face aux nouvelles réalités de leur profession et favorise leur engagement professionnel (Homsy, 2019; OCDE, 2018). La situation actuelle a un effet direct sur la qualité de l'enseignement et sur l'avenir des élèves. Cela nous amène à nous interroger sur les solutions à envisager pour favoriser l'attraction et la rétention du personnel enseignant et sur les enjeux documentés qui font le lien entre la pénurie du personnel enseignant et la formation qui est actuellement proposée. L'objectif de cette revue de littérature est d'examiner comment le développement des compétences enseignantes peut contribuer à améliorer l'attraction et la rétention du personnel enseignant au Québec. L'analyse des travaux existants nous a conduits à explorer un angle inédit pouvant être utile au Québec comme à l'international : l'intégration de concepts issus de la technologie éducative comme pistes d'action pour soutenir la mise en place d'une démarche de développement professionnel.



Mots-clés : formation continue, pénurie du personnel enseignant, développement professionnel, engagement professionnel

Introduction

L'évolution constante des pratiques en enseignement primaire et secondaire rend indispensable le développement continu des compétences du personnel enseignant. Il est d'autant plus essentiel dans le contexte socioéconomique actuel, qui présente plusieurs défis dans le quotidien du personnel enseignant, notamment : l'augmentation du nombre d'élèves présentant des difficultés scolaires¹, l'accueil de nouveaux arrivants (Tardif, 2013; Homsy *et al.*, 2019), la pénurie de personnel enseignant et de professionnels de soutien (Sirois et Dembélé, 2023; Baillargeon *et al.*, 2024).

La formation continue de qualité figure d'ailleurs parmi les moyens de favoriser la rétention des enseignants, notamment parce qu'elle leur permet de s'outiller face aux nouvelles réalités de leur profession et aussi parce qu'elle favorise l'engagement professionnel (Homsy *et al.*, 2019; OCDE, 2018). Ces besoins de formation continue concernent aussi bien le nouveau personnel enseignant que celui ayant plus d'expérience et, dans un contexte où la pénurie impose l'embauche d'enseignants non légalement qualifiés provenant d'horizons différents, le besoin d'une démarche de développement continu de qualité se fait d'autant plus crucial (Sirois et Dembélé, 2023; Baillargeon *et al.*, 2024).

Une démarche de développement continue existe dans le système scolaire québécois. La loi 40, adoptée le 8 février 2020, stipule que « l'enseignant doit suivre au moins 30 heures d'activités de formation continue par période de deux années scolaires débutant le 1er juillet de chaque année impaire. Il choisit les activités de formation continue qui répondent le mieux à ses besoins en lien avec le développement de ses compétences » (Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, 2020)².

1. Problématique

Même si une démarche de développement continue est mise en place, la problématique de la pénurie du personnel enseignant du Québec demeure un enjeu de taille. Plusieurs auteurs rapportent que le taux d'abandon des enseignants dans les cinq premières années se situe entre 15 et 20 % (Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera *et al.*, 2023; Portelance *et al.*, 2008). Une autre étude menée entre 1992 et 2011 dans les écoles du Québec (Létourneau, 2014) a permis d'identifier que la moyenne d'abandon du nouveau personnel enseignant était de 25 à 30 % la première année, moyenne augmentant jusqu'à 50 % après cinq ans.

¹ Des données fournies par le ministère de l'Éducation montrent l'augmentation du nombre d'élèves présentant un plan d'intervention : 25,8 % en 2011-12, 32,8 % en 2022-23 (ici.radio-canada.ca, 2023).

² Actuellement, il n'y a pas d'ordre professionnel du personnel enseignant au Québec. Le respect des directives relatives à la loi 40 est pris en charge par la direction de chaque école.



L'enjeu semble toujours le même puisque nous vivons aujourd'hui une forte pénurie menant notamment à l'embauche de personnel enseignant non légalement qualifié (Sirois et Dembélé, 2023; Baillargeon *et al.*, 2024).

Les élèves sont les principales victimes de cette pénurie. Homsy *et al.* (2019) affirment que « plus que tout autre facteur scolaire, la qualité de l'enseignement influence la réussite des élèves. La qualité de l'enseignement a un impact marqué sur le comportement en classe et l'accession aux études supérieures » (p. 4). La pénurie du personnel enseignant a un effet direct sur la qualité de l'enseignement et sur l'avenir des élèves.

Cela nous amène à nous interroger sur la question suivante : comment une démarche de développement continu des compétences peut-elle contribuer à favoriser l'attraction et la rétention du personnel enseignant du Québec? Ce questionnement couvre plusieurs sous-questions. Cependant, dans le cadre de cette revue, nous nous concentrons sur deux d'entre elles :

1. Quelles sont les solutions à envisager pour contrer la pénurie du personnel enseignant?
2. Quels sont les enjeux documentés qui font le lien entre la pénurie d'enseignants et la formation qui leur est actuellement proposée?

2. Méthodologie

Nous avons fait le choix d'effectuer une revue de la portée puisque notre objectif était d'identifier l'état des connaissances relatives à notre question (Mazaniello-Chézol et Corbière, 2020). La revue de la portée permet de faire une recension préliminaire de la littérature sur un sujet avant d'entamer une recherche. Contrairement à la revue systématique, la revue de la portée n'évalue pas la validité de chacune des études citées (Nambiema *et al.*, 2021).

Nous avons mené notre recension des écrits et l'extraction des informations pertinentes en suivant une méthodologie en plusieurs étapes.

D'abord, nous avons effectué une première recension avec les mots-clés « pénurie d'enseignants », « formation enseignant », « développement professionnel enseignant » dans l'outil de recherche Sofia de l'Université TÉLUQ, Google Scholar ainsi que dans les bases de données de revues scientifiques Education source, Érudit et Proquest. Cinq thèmes se sont dégagés : attraction, rétention, formation initiale, formation continue, insertion professionnelle. Une deuxième recension des écrits sur ces thèmes a permis de nous assurer de répertorier le plus possible toute la littérature sur le sujet.

Notre critère d'inclusion principal était le suivant : la documentation devait traiter de la pénurie du personnel enseignant et aborder au moins un des cinq thèmes mentionnés précédemment, dans le contexte des écoles québécoises. Nous avons exclu les études antérieures à 2015 afin de nous concentrer sur un contexte plus récent. Les rares textes plus anciens cités ont été retenus uniquement pour retracer un historique pertinent, notamment en ce qui concerne les réformes scolaires.

Nous avons ensuite examiné la documentation officielle du ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec (1999, 2020, 2024) pour dresser un état des lieux de la formation actuelle du personnel enseignant et compléter les réponses à la sous-question 2.



L'analyse des données s'est appuyée sur une grille de lecture fondée sur les cinq thèmes précédemment mentionnés, que nous avons complétée au fur et à mesure des lectures. Cette démarche nous a conduits à nous concentrer sur le *Référentiel de compétences : profession enseignante* (ministère de l'Éducation, 2020) qui repose sur le concept de professionnel « réflexif » apprenant par la réflexion en action. Nous avons ainsi poursuivi notre recension pour identifier les théoriciens abordant le développement professionnel sous cet angle.

Cette méthodologie a permis de dégager un portrait global de la littérature sur le sujet étudié avant d'entreprendre de plus amples recherches.

3. Résultats de la recension

3.1 La pénurie d'enseignants

Selon Mukamurera *et al.* (2023) et Sirois (2023), les causes de la pénurie ne sont pas vraiment nouvelles. Les nombreux départs à la retraite et les besoins causés par la mise en place de la maternelle à 4 ans ont aggravé la situation. Les besoins ont augmenté, mais pas la relève.

L'attraction du personnel est un enjeu, mais la rétention l'est également. Une enquête menée par Gingras et Mukamurera (2008) et présentée dans l'ouvrage de Portelance *et al.* (2008) révèle que la moitié du nouveau personnel enseignant doute sérieusement de rester dans le domaine. Selon une enquête pancanadienne (Kamanzi *et al.*, 2017), 23,5 % des personnes enseignantes interrogées pensent souvent à quitter l'enseignement. Constat similaire dans le rapport de Sirois (2023) concernant les enjeux de pénurie de personnel enseignant en Abitibi-Témiscamingue : deux enseignants sur cinq opteraient pour une autre profession si c'était à refaire.

3.1.1 LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

L'une des causes les plus souvent relevées dans la littérature est le sentiment d'incompétence lors de l'entrée en poste (Portelance *et al.*, 2008; Sirois, 2023; Wernicke *et al.*, 2023).

Selon le rapport de Karsenti (2015), après leur formation initiale et deux ans d'expérience, 45 % des enseignants interrogés ne se sentent toujours pas suffisamment outillés. Seulement 5 % se disent vraiment préparées. Parmi les causes, ce rapport identifie la charge de travail, le climat de l'école, le manque de ressources, les problèmes de gestion de classe et le manque sur le plan de la formation initiale et continue.

Le nouveau personnel enseignant vivrait un choc de la réalité au moment de son intégration (Desmarais *et al.*, 2023; Mejia Aristizabal *et al.*, 2021), notamment à cause d'un écart important entre la formation initiale et la réalité. Ce qui surprend la relève enseignante est surtout la lourdeur de la tâche, la complexité du rôle et la gestion de la classe (Mukamurera *et al.*, 2019; Perez-Roux, 2016). Selon Thompson (2021), l'enseignement est considéré comme un métier difficile à gérer par 55 % des enseignants interrogés dans le cadre de son rapport sur les conditions de travail du personnel enseignant.



La formation initiale ne serait pas suffisante pour préparer les enseignants à occuper leurs nouvelles fonctions. L'enseignement s'apprend dans l'action pour plusieurs auteurs (Borges *et al.*, 2021; Bourdoncle, 2000; Piot, 2008; Schon, 1994; Shulman, 1987). L'idée qu'enseigner « s'apprend sur le tas » apparaît également dans la recherche de Buhot et Cosnefroy (2011, p. 89). La relève enseignante privilégierait le personnel enseignant plus expérimenté aux responsables de leur encadrement mandatés par l'université pour leur besoin d'accompagnement. Même si cette situation s'avère positive pour la collaboration entre pairs, elle contribue à creuser le fossé entre formations initiale et continue puisque les auteurs soulignent également un grand décalage entre la perception que certains enseignants expérimentés ont de la profession et celle que l'établissement souhaite promouvoir.

Selon Dufour *et al.* (2018), la transition de la formation initiale à l'insertion professionnelle devrait s'inscrire dans un continuum, ce qui est rarement le cas actuellement. Même constat du côté de Homsy *et al.* (2019) qui critiquent « l'absence d'un processus systématique en matière [...] de formation continue et de progression professionnelle des enseignants », processus pourtant de la plus haute importance selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Homsy *et al.*, 2019, p. 5). D'après Homsy *et al.* (2019), les responsabilités entre le ministère, les centres de services scolaires (CSS) et les acteurs du milieu ne sont pas claires, ce qui nuit à la cohérence des efforts déployés.

L'insertion professionnelle est particulièrement difficile pour le nouveau personnel enseignant qui se retrouve avec les groupes les plus difficiles et les tâches les plus lourdes, sans compter la précarité d'emploi qui oblige souvent le nouveau personnel enseignant à accepter des mandats hors de son champ d'expertise (Mejia Aristizabal *et al.*, 2021; Nunez-Moscoso *et al.*, 2018; Portelance *et al.*, 2008; Tardif, 2013, 2014; Tardif *et al.*, 1991; Tardif et Lessard, 1999).

Le sentiment d'incompétence ne se limiterait pas qu'au nouveau personnel enseignant. La lourdeur de la tâche, l'isolement, les problématiques de gestion de classe, l'augmentation du nombre d'élèves présentant des besoins particuliers ont également un impact sur le sentiment de compétence et d'accomplissement du personnel enseignant d'expérience (Perez-Roux, 2016; Wernicke *et al.*, 2023).

Plusieurs auteurs soulignent l'importance du sentiment de compétence et d'accomplissement pour maintenir l'engagement professionnel (Desmeules et Hamel, 2017; Lameul *et al.*, 2014; OCDE, 2018; Portelance *et al.*, 2008; Rasmy, 2015). L'importance de l'engagement est également présente dans les théories en gestion des ressources humaines (Deci *et al.*, 1989; Deci et Ryan, 1985; Gagné *et al.*, 2000; Gagné et Deci, 2005; Kamanzi *et al.*, 2017; Moisset *et al.*, 2018; Tremblay, 2015; Tremblay et Rolland, 2019). Selon Tremblay et Rolland (2019), permettre à un employé de se développer professionnellement serait un important levier pour lutter contre la pénurie de personnel : les occasions de développement améliorent la satisfaction au travail et par la même occasion l'engagement professionnel. Cela permettrait d'établir ce que les auteurs appellent un contrat moral entre l'employeur et son employé (Tremblay et Rolland, 2019). Le concept de contrat psychologique est aussi présent chez plusieurs auteurs en gestion des ressources humaines qui présentent la mise en place de mécanismes pour valoriser les compétences comme un moyen d'entretenir cette relation de réciprocité (Delobbe et Boer, 2023; Lemire *et al.*, 2015; Lothaire *et al.*, 2012; Tremblay, 2015; Tremblay et Rolland, 2019).



3.1.2 LA PERCEPTION SOCIALE DE LA PROFESSION

Plusieurs recherches mettent en lumière le fait que l'enseignement souffre d'une mauvaise réputation : la tâche et le rôle sont complexes, la gestion de classe apparaît comme difficile, la profession n'est pas valorisée (Homsy *et al.*, 2019; Kamanzi *et al.*, 2017; Levasseur, 2020; Mukamurera *et al.*, 2019; Sirois, 2023; Wernicke *et al.*, 2023).

Selon Ostinelli (2009), « l'activité enseignante semble positionnée à mi-chemin entre le professionnel et le fonctionnaire », ce qui nuit à l'engagement des enseignants en poste et à l'attractivité de la profession pour les jeunes universitaires. Ce phénomène s'explique en partie par l'influence de nombreux acteurs sur le travail de l'enseignant : les directions d'école, les comités d'établissement, les cadres du ministère ainsi que les chercheurs et les universités qui détiennent le contrôle du savoir pédagogique et didactique. L'enseignant a du mal à trouver son rôle, qui ne devrait pas se limiter à celui d'un exécutant (Levasseur, 2020, p. 55). En outre, l'enseignant est de plus en plus soumis à une exigence de reddition de comptes, devant documenter ses actions pour prouver qu'il suit les directives. Plusieurs chercheurs soulignent que cette obligation de rendre des comptes en enseignement réduit l'autonomie professionnelle et compromet l'engagement des enseignants (Levasseur, 2020; Moisset *et al.*, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019; Tardif, 2014; Thompson, 2021). Mukamurera *et al.* (2019) soulignent aussi que la lourdeur administrative fait partie des irritants les plus souvent nommés par le nouveau personnel enseignant.

Ces constats émergeaient déjà dans les années 90. Selon Tardif, Lessard et Lahaye (1991), la profession enseignante est dévaluée socialement, notamment parce que les enseignants entretiennent un « rapport d'aliénation » avec le savoir qui est produit et contrôlé par d'autres personnes. Levasseur (2020) explique que, dans les années 90, la tendance en vogue était de s'éloigner de la conception théorique de la profession enseignante pour se rapprocher d'une conception pratique. Cela a eu un grand apport pour ce qui est des compétences en gestion de classe et en technologie, mais a eu aussi pour effet de réduire le sens critique des enseignants et leur capacité de réflexion.

Selon Tardif (2013) et Levasseur (2020), bien que les stratégies managériales mises en place aient des objectifs positifs, elles se révèlent incompatibles avec une gestion axée sur les résultats, laquelle limite la liberté pédagogique des enseignants et entrave leur approche didactique. Cela a conduit à un alourdissement de la tâche administrative, réduisant l'autonomie des écoles et augmentant la reddition de comptes, laissant moins de temps pour tout le reste, notamment pour le développement continu. Le rapport mondial sur les conditions du personnel enseignant (Thompson, 2021, p. 56) souligne également une intensification de la charge de travail causée par cette reddition de comptes : 55 % du personnel enseignant interrogé considère sa charge de travail difficile à gérer et 66 % pointe du doigt les exigences administratives.

Bref, même si des stratégies éprouvées sont mises en place dans les écoles du Québec pour favoriser le développement professionnel, Levasseur (2020), Tardif (2013) et Perlaza et Tardif (2016) suggèrent qu'elles ne sont pas efficaces parce qu'elles sont implantées sans tenir compte du contexte du milieu et qu'elles sont prescrites à tous les établissements de la même manière. De plus, l'organisation du travail fait en sorte que l'enseignant manque de temps pour profiter de ces nouveautés et se développer professionnellement. Dans le rapport de l'OCDE (2018), la moitié des enseignants et des gestionnaires interrogés pointent le manque de temps et d'incitation comme frein principal en matière de développement professionnel.



3.2 Les pratiques actuelles de développement professionnel du personnel enseignant au Québec

Le développement professionnel du personnel enseignant est une responsabilité partagée.

Les enseignants sont garants de leur propre développement. Selon l'article 22.6 de la Loi sur l'instruction publique (Fédération des centres de services scolaires du Québec, 2020), il est de la responsabilité de l'enseignant de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ».

La direction est responsable d'assurer « l'agir compétent » du personnel enseignant et le développement de ses compétences, et ce, en collaboration avec le ministère et les acteurs du milieu (Martinet *et al.*, 2001, p. 32). Elle le fait notamment en mettant à disposition les ressources nécessaires (formations, colloques, etc.) et en évaluant le personnel enseignant. Le ministère, quant à lui, définit les orientations de ce développement continu, notamment avec le dernier *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020).

Les moyens de développement sont variés. Dans sa page web de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Ministère de l'Éducation, s. d.), le ministère liste comme moyens « la formation par les collègues, la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et les congrès, les stages en entreprise et le partage d'expériences pédagogiques ». Participer à une recherche figure parmi ces moyens. Cela fait écho à la démarche Scholarship of Teaching and Learning (SOTL) qui vise à favoriser le développement de l'expertise pédagogique. Cette démarche favorise l'adoption d'une posture de praticien-chercheur (Bédard, 2014, cité dans Peraya et Peltier, 2020 p. 8). L'enseignant identifie une problématique dans son milieu et mène une recherche pour faire évoluer sa pratique (Bélisle *et al.*, 2016).

Parmi les moyens de développement proposés au personnel enseignant du Québec, on retrouve aussi CADRE21, une solution de formations en ligne permettant de se perfectionner dans trois axes de formation : les stratégies pédagogiques, le soutien aux apprenants et les compétences numériques. Cette initiative offre des solutions de développement flexible pour le personnel enseignant très occupé, aligné sur les récentes recherches, et favorise par le fait même la reconnaissance des compétences par l'attribution de badges après la réussite d'un module (Cool *et al.*, 2020).

Chaque centre de services scolaire développe également son propre matériel, notamment par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques, ce qui fait qu'il n'est pas possible de répertorier tous les exemples d'activités de formation continue pour le personnel enseignant du Québec.

3.3 Le nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante

Selon le *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020), certaines compétences ne sont pas encore pleinement maîtrisées au terme de la formation initiale. D'autres compétences commencent à peine à se développer au moment où le nouvel enseignant commence ses fonctions. C'est pourquoi une grande importance est accordée au continuum entre formations initiale et continue. Selon ce référentiel, le développement continu fait partie intégrante du processus de formation : « La formation initiale ne constitue pas la fin de la formation, mais bien la première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu » (CSE, 2014, cité dans Ministère de l'Éducation, 2020, p. 84).



Ce nouveau référentiel s'inscrit dans une autre tendance qui influence la formation professionnelle universitaire, c'est-à-dire le développement de compétences en contexte réel (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 84). Selon cette tendance, une partie du développement des compétences du personnel enseignant ne peut se faire que par une action d'analyse de sa part pendant l'accomplissement de ses tâches. Le ministère de l'Éducation (2020) s'appuie sur le concept de « praticien réflexif » proposé par Schön (1994, p. 84), selon lequel le développement professionnel s'opère par une réflexion continue dans l'action. Cette tendance est d'autant plus présente depuis l'arrivée de programmes courts universitaires visant à former des enseignants non qualifiés, programmes souvent suivis à temps partiel en parallèle de la tâche d'enseignement (Baillargeon *et al.*, 2024). La formation dite initiale est faite en parallèle de la prise en charge d'élèves, ce qui favorise la pratique réflexive en contexte réel.

La Direction de la valorisation de l'éducation et des politiques de formation du personnel scolaire (DVEPFPS) a présenté ce nouveau référentiel dans les universités et le réseau scolaire dans le but de faire connaître l'outil et de maximiser son utilisation. Un questionnaire d'autoévaluation a également été produit pour le personnel enseignant à partir du référentiel permettant de donner un aperçu du niveau d'acquisition des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, 2024).

Ce questionnaire interactif propose des questions de perception avec choix de réponses³. Par exemple, la personne répondant au sondage est questionnée sur la fréquence à laquelle elle s'assure que les élèves ont bien compris les outils et critères d'évaluation ou bien on lui demande si elle pense qu'elle contribue au développement des habiletés sociales et relationnelles de ses élèves. Le questionnaire génère par la suite un diagramme qui indique les compétences qui sont davantage à développer selon les réponses des répondants.

Le personnel enseignant est invité à utiliser ce questionnaire pour se familiariser avec le nouveau référentiel et, en même temps, à évaluer son niveau d'aisance avec chacune des compétences. L'outil a pour but de l'aider à analyser son besoin de développement.

3.4 Favoriser le développement professionnel par la « réflexion dans l'action »

Selon plusieurs théoriciens (Shulman, 1987; Bourdoncle, 2020; Schön, 1994; Piot, 2008), enseigner nécessite non seulement un solide bagage théorique, mais aussi un savoir pratique, fondé sur l'expérience. Ce savoir, fortement lié aux situations vécues et ancré dans le contexte, est présent dans le concept de « personal practical knowledge » :

Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the teacher's practice. It is, for any one teacher, a particular way of constructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present situation. (Connelly et Clandinin, 1988, cités dans Levasseur, 2020, p. 160)

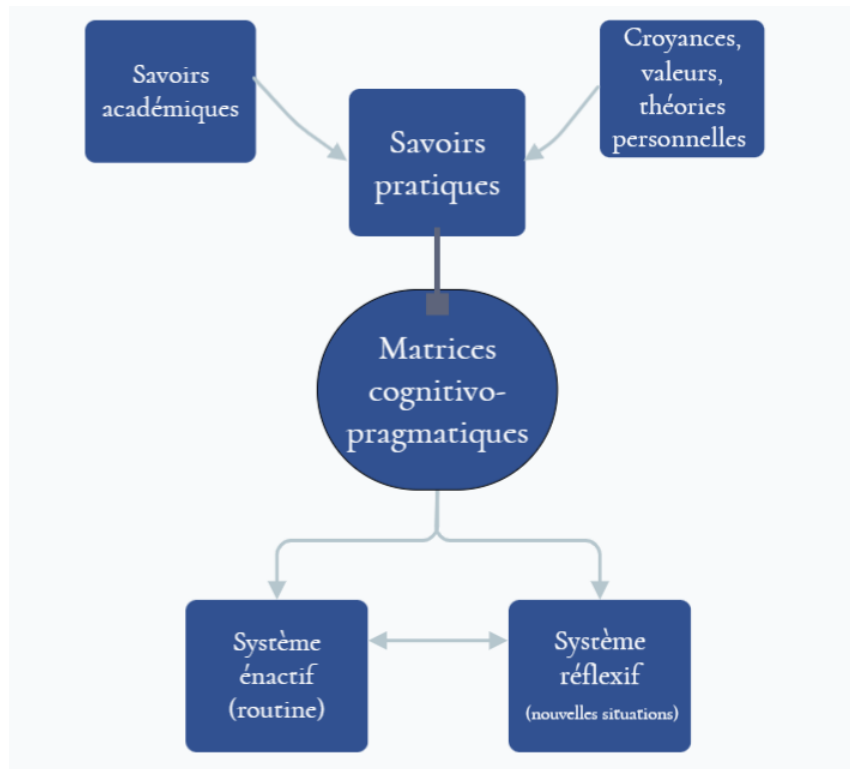
Avec son concept des matrices cognitivo-pragmatiques représenté à la figure 1, Piot (2008) illustre comment ce savoir pratique permet le développement professionnel.

³ <https://formulaires.education.gouv.qc.ca/TUNMfr>



Figure 1

Représentation du concept des matrices cognitivo-pragmatiques de Piot



Note. Source : Adapté de Piot (2008).

On y voit, d'abord, les savoirs pratiques mis en place par l'enseignant grâce à ses savoirs « académiques »⁴, mais également grâce à ses croyances, ses valeurs et ses théories personnelles. Ce concept de transformation des savoirs est aussi présent chez Bourdoncle (2020) et Shulman (1987). Les savoirs pratiques sont issus d'une transformation opérée par la personne enseignante qui met à profit ses connaissances, en les adaptant aux situations vécues en classe et à sa perception du monde.

Ces savoirs, l'enseignant les organise en matrices afin de s'adapter aux situations vécues en classe. Avec le temps, les matrices se développent et enrichissent « un agenda de réponses fonctionnelles et opératoires pour enseigner » (Piot, 2008, p. 103). Deux types de réponses sont remarquées par Piot : certaines sont routinières et opératoires (système éactif), d'autres s'inscrivent dans une prise de conscience pendant ou après l'action (système réflexif). En d'autres mots, une variété de paramètres influence l'expérience de l'enseignant qui développe des mécanismes, mais aussi une capacité d'analyse et de réflexion dans l'action sur sa propre pratique. C'est dans ce deuxième registre que se retrouve le développement professionnel, selon Piot (2008).

⁴ Pour Piot (2008), les savoirs « académiques » ce sont les savoirs à enseigner mais aussi les savoirs pour enseigner » (pédagogiques et didactiques).



C'est également l'avis de Schön (1994), Paquay (1994) et Altet (2002). Pour que le développement s'opère, l'enseignant doit pouvoir réfléchir à sa pratique, en contexte réel. Le paradigme du « praticien réflexif » de Schön implique « une réflexion dans l'action ». L'enseignant apprend et se développe professionnellement en agissant dans des situations réelles, en réfléchissant sur la situation. L'action et la réflexion sont au cœur des théories de Schön (1994) et l'enseignant occupe un rôle central dans son propre développement.

3.5 Des solutions à la pénurie du personnel enseignant

La valorisation des compétences du personnel enseignant apparaît comme une solution à la problématique de rétention et d'attraction du personnel enseignant dans de nombreuses recherches et on la retrouve fréquemment étudiée sous l'angle du développement des compétences professionnelles (Homsy *et al.*, 2019, Podolsky *et al.*, 2019; Sirois *et al.*, 2023; Dufour *et al.* 2018; Malet et Le Coz, 2023).

Comme nous l'avons vu, on retrouve de nombreuses activités de formation continue disponibles dans les écoles du Québec. Cependant, certaines recherches montrent qu'il ne suffit pas de faire de la formation continue pour assurer le développement du personnel enseignant (Dufour *et al.*, 2018; Guibert et Paire, 2021; Guillemette, 2006; Harnois et Sirois, 2022; Homsy *et al.*, 2019; Lameul *et al.*, 2014; Legrand, 2023; Marion et Houlfort, 2015; Podolsky *et al.*, 2019; Wernicke *et al.*, 2023).

D'abord, il faut s'assurer qu'il y a une réelle continuité entre la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue pour que le développement professionnel s'opère (Guillemette, 2006; Dufour *et al.*, 2018). Dufour *et al.* (2018) expliquent que le manque de continuité entre la formation initiale et l'insertion, une fois sur le terrain, a un impact néfaste sur le processus de transformation de l'identité professionnelle et sur l'engagement du personnel enseignant.

Ensuite, il faut mettre en place des activités favorisant le transfert des apprentissages lors de la formation continue administrée au personnel enseignant. Selon Deschênes (2018), il est reconnu que les courtes formations continues ponctuelles ont peu d'impact sur les pratiques si elles ne sont pas jumelées à d'autres stratégies comme un accompagnement continu ou du *coaching*. À titre d'exemple, Lameul *et al.* (2014) ont proposé une activité de formation continue en lien avec la technopédagogie à un groupe d'enseignants dans le but d'étudier leur développement professionnel. Bien que les personnes participantes aient apprécié l'activité et que leur perception par rapport à la formation à distance ait évolué, cela n'a pas modifié leur pratique. Savard et Côté (2021) font également la démonstration de l'importance du transfert des apprentissages pour assurer le développement professionnel dans leur recherche sur le potentiel des communautés de pratiques auprès des professionnels de la santé. De leur côté, Marion et Houlfort (2015) constatent dans leur étude que, malgré un large bassin de recherches en éducation, très peu de connaissances issues de ces recherches sont transférées et mises en pratique par le personnel enseignant.

Selon Rasmy (2015), le transfert des apprentissages n'est pas possible sans motivation et, dans un contexte de développement professionnel, le sentiment d'autonomie est fondamental. Le développement s'opère lorsque le professionnel ressent le besoin d'adapter sa pratique. Sans motivation à s'adapter, le personnel enseignant ne modifiera pas sa pratique, quel que soit le nombre de formations qu'il reçoit. Rasmy (2015) aborde un concept qui favorise la motivation, soit la théorie de l'autodirection. Elle est définie par Carré (2003) comme étant la capacité à prendre l'initiative, seul ou avec l'aide d'autres, d'identifier ses besoins de formation, de recenser les ressources nécessaires, de choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et d'évaluer les résultats de ses apprentissages.



Finalement, selon Legrand (2023), le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant du Québec passe par un accompagnement personnalisé et ne serait possible que grâce à une analyse des besoins de formation de chacun. L'analyse permettrait de rendre la formation continue plus pertinente et intéressante, au lieu de simplement répondre à des exigences légales, en plus de renforcer le sentiment de compétences nécessaire à la valorisation des compétences enseignantes (Legrand, 2023).

Poser des actions claires pour améliorer le développement des compétences professionnelles du personnel enseignant fait aussi partie des recommandations de Homsy, Lussier et Savard (2019, p. 4) qui préconisent de repenser la formation initiale, d'encadrer et de soutenir le nouveau personnel enseignant, de prévoir davantage de temps pour de la formation continue pertinente et d'assurer un suivi. Podolsky *et al.* (2019) ainsi que Sirois *et al.* (2023) sont du même avis, mais ajoutent une dimension salariale et une amélioration des conditions de travail.

Puisque les causes de la pénurie sont multiples, Wernicke *et al.* (2023), Guibert et Paire (2021), et Mejia *et al.* (2021) préconisent la mise en place de stratégies variées, notamment d'un environnement où le soutien et la collaboration informelle sont possibles et valorisés. L'enseignant doit être maître de son développement, pouvoir se former lui-même, pas seulement par des activités de formation continue formelles (Levasseur, 2020; Robichaud *et al.*, 2015).

4. Discussion et pistes de solution

La revue de littérature nous permet de répondre à notre première sous-question⁵ et d'identifier la valorisation des compétences enseignantes comme une solution à la problématique de la pénurie de personnel enseignant actuellement observée (Homsy *et al.*, 2019, Podolsky *et al.*, 2019; Sirois *et al.*, 2023; Dufour *et al.* 2018; Malet et Le Coz, 2023). Cependant notre deuxième sous-question⁶ met en lumière plusieurs enjeux qui montrent qu'il n'est pas si simple d'assurer efficacement la valorisation des compétences enseignantes (Dufour *et al.*, 2018; Guibert et Paire, 2021; Harnois et Sirois, 2022; Homsy *et al.*, 2019; Legrand, 2023; Marion et Houlfort, 2015; Podolsky *et al.*, 2019; Wernicke *et al.*, 2023). Un mécanisme de développement continu existe déjà (Ministère de l'Éducation, 2024) et, pourtant, la valorisation des compétences n'est pas pleinement assurée et la pénurie du personnel enseignant persiste (Dufour *et al.*, 2018; Homsy *et al.*, 2019; Karsenti, 2015; Levasseur, 2020; Mukamurera *et al.*, 2019; Rasmey, 2015; Sirois, 2023; Tardif, 2013, 2014; Wernicke *et al.*, 2023).

L'analyse de notre revue, à l'aide de nos deux sous-questions, nous a permis d'identifier les caractéristiques essentielles d'un mécanisme de développement continu valorisant les compétences enseignantes.

Premièrement, ce mécanisme doit s'inscrire dans une continuité entre formation initiale et formation continue (Dufour *et al.*, 2018; Guillemette, 2006), tout en prenant en compte la réalité terrain (Borges *et al.*, 2021; Bourdoncle, 2000; Buhot et Cosnefroy, 2011; Ministère de l'Éducation, 2020; Piot, 2008; Schon, 1994; Shulman, 1987). Comme chaque école, chaque enseignant a une réalité différente; ce mécanisme doit pouvoir être adapté et mis en œuvre par l'individu lui-même (Levasseur, 2020; Mukamurera *et al.*, 2019; Robichaud *et al.*, 2015; Thompson, 2021).

⁵ Quelles sont les solutions à envisager pour favoriser l'attraction et la rétention du personnel enseignant?

⁶ Quels sont les enjeux actuellement documentés qui font le lien entre la pénurie des enseignants et leur formation?



Même si le *Référentiel de compétences : profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020) considère les formations initiale et continue comme partie intégrante de la formation du personnel enseignant, réussit-il à pallier ce manque de continuité? Le personnel enseignant l'utilise-t-il? Est-il un outil de valorisation des compétences susceptible de favoriser la rétention et l'attraction? Comment devrait-il être utilisé pour contribuer à la valorisation des compétences du personnel enseignant?

Deuxièmement, ce mécanisme doit permettre aux enseignants d'analyser leurs besoins de développement afin d'en garantir la pertinence et la transférabilité (Deschênes, 2018; Homsy *et al.*, 2019; Lameul *et al.*, 2014; Marion et Houlfort, 2015). L'analyse apparaît comme un moyen d'assurer cette pertinence (Legrand, 2023) et la motivation serait un facteur déterminant à la transférabilité des apprentissages (Rasmy, 2015). L'autodirection, telle que définie par Carré (2003), favoriserait la motivation de l'apprenant en l'incitant à s'engager dans sa démarche de formation, à analyser ses propres besoins, à identifier les ressources et stratégies pour répondre à son besoin, et à évaluer l'atteinte des résultats.

Les phases du processus d'autodirection s'apparentent à celles du processus de design pédagogique, c'est-à-dire l'analyse, la conception, le développement, l'implantation et l'évaluation. C'est également un rapprochement fait par Jézégou (2014) qui étudie l'environnement personnel d'apprentissage sous l'angle de l'autodirection. Henri (2014, p. 9) définit l'environnement personnel d'apprentissage comme une approche fondée sur des principes d'autonomie qui comprennent des méthodes, des outils, des communautés et des services que la personne apprenante utilise pour diriger son propre apprentissage. Mettre en place une démarche de développement continu s'inspirant du design pédagogique et du concept d'environnement personnel d'apprentissage pourrait être une avenue intéressante à explorer.

Troisièmement, ce mécanisme doit tenir compte de certains points de vigilance. Plusieurs travaux ont mis de l'avant la lourdeur de la tâche des enseignants (Kamanzi *et al.*, 2017; Karsenti, 2015; Levasseur, 2020; Mejia Aristizabal *et al.*, 2021; Moisset *et al.*, 2018; Mukamurera *et al.*, 2019; Nunez-Moscoco *et al.*, 2018; Perez-Roux, 2016; Portelance *et al.*, 2008; Sirois, 2023; Tardif, 2014; Thompson, 2021; Wernicke *et al.*, 2023), ce qui laisse présumer un manque de temps pour analyser et répondre à leurs besoins de développement. De très bonnes idées visant à favoriser le développement des compétences peuvent être un coup d'épée dans l'eau si elles sont imposées à chaque école sans tenir compte de leur contexte (Levasseur, 2020; Perlaza et Tardif, 2016; Tardif, 2013). Le mécanisme à mettre en place doit éviter d'alourdir la tâche du personnel enseignant, notamment par de la reddition de comptes, et laisser la place à des stratégies variées, selon les besoins de chaque individu (Guibert et Paire, 2021; Mejia Aristizabal *et al.*, 2021; Wernicke *et al.*, 2023).

Quatrièmement, ce mécanisme doit tenir compte de la coresponsabilité entre l'enseignant et la direction d'école en ce qui concerne le développement continu (Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, 2020; Martinet *et al.*, 2001). Même si le personnel enseignant doit être « maître » de son développement (Levasseur, 2020; Mukamurera *et al.*, 2019; Robichaud *et al.*, 2015; Thompson, 2021), il n'est pas seul dans cette tâche. Son gestionnaire y prend part et doit mettre les ressources nécessaires en place pour que son employé soit en mesure de se développer professionnellement. Pour être efficace, ce mécanisme doit s'inscrire dans une relation de réciprocité entre le personnel enseignant et la direction, c'est-à-dire dans un contrat psychologique (Delobbe et Boer, 2023; Lemire *et al.*, 2015; Lothaire *et al.*, 2012; Tremblay, 2015; Tremblay et Rolland, 2019). Favoriser la mise en place d'un contrat psychologique dans le cadre d'une démarche de valorisation des compétences enseignantes peut améliorer l'engagement professionnel et, par le fait même, la motivation du personnel enseignant dans sa démarche de développement.



La discussion de nos deux sous-questions nous permet de répondre en partie à notre question principale : comment une démarche de développement des compétences peut-elle contribuer à favoriser l'attraction et la rétention du personnel enseignant du Québec?

Une démarche de développement des compétences enseignantes peut favoriser l'attraction et la rétention du personnel enseignant du Québec si elle présente les caractéristiques énumérées précédemment. Cependant, ces caractéristiques sont peu détaillées pour le moment et, bien qu'elles soient appuyées par une littérature récente, elles demeurent théoriques. Pour apporter des réponses concrètes à notre question, nous devons poursuivre notre investigation.

L'avenue d'un mécanisme mettant de l'avant les principes du design pédagogique et de l'environnement personnel d'apprentissage nous apparaît prometteuse. Elle pourrait :

- Favoriser le continuum entre la formation initiale et la formation continue en s'adaptant aux préalables et aux contextes d'insertion professionnelle différents de chaque enseignant;
- Rendre plus pertinentes et transférables les activités de développement continu en invitant chaque enseignant à analyser ses propres besoins de développement et à évaluer l'atteinte de ses objectifs de développement;
- Encourager l'autonomie et la réflexion dans l'action par une activité de développement personnalisée, ancrée dans le contexte de travail réel.

C'est une piste à explorer qui permettrait de répondre de manière plus concrète à notre question, mais de manière partielle. Une recherche terrain, avec des personnes du milieu scolaire, sera sans doute nécessaire pour apporter un éclairage complet. Pour conclure, l'analyse de la littérature nous a permis d'identifier des critères pour réfléchir à un mécanisme de valorisation des compétences qui pourrait répondre aux enjeux de pénurie du personnel enseignant. L'avenue d'un mécanisme mettant de l'avant les principes du design pédagogique et de l'environnement personnel d'apprentissage nous apparaît prometteuse.

Il est donc crucial de poursuivre nos recherches pour répondre à la question suivante : comment les concepts d'environnement personnel d'apprentissage et les phases du design pédagogique peuvent-ils contribuer au développement professionnel du personnel enseignant? Une deuxième revue de littérature nous permettra de concevoir une première version de cadre de développement et de valorisation des compétences qui pourra être testé par la suite dans des écoles du Québec.

Liste de références

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Baillargeon, M., Richard, M., et Bissonnette, S. (2024, février 14). Pour pallier la pénurie d'enseignants, il faut multiplier les formations plus courtes et mieux adaptées. *The Conversation*. <https://tinyurl.com/395vkj9u>
- Bélisle, M., Lison, C., et Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. Dans A. Daele et E. Sylvestre, *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* (p. 75-90). De Boeck.
- Borges, C., Tardif, M., et Tremblay-Gagnon. (2021). *Enseigner aujourd'hui*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>





- Buhot, É., et Cosnefroy, L. (2011). De la formation initiale à la première affectation, comment les professeurs des écoles perçoivent-ils leur développement professionnel? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(1), 17-39. <https://doi.org/10.3917/lse.441.0017>
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 17(1), Article 1. <https://doi.org/10.56105/cjsae.v17i1.1871>
- Cool, J., Pelchat, M., et Stasse, S. (2020). CADRE21 : Un modèle québécois de développement professionnel reconnu et accessible pour tous les enseignants francophones. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(1), 76-83. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-14>
- Deci, E. L., Connell, J. P., et Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (p. 11-40). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2
- Delobbe, N., et Boer, C. de. (2023). Formation et socialisation organisationnelle. *Savoirs*, 63(2), 11-48.
- Deschênes, M. (2018). Favoriser le développement professionnel des professeurs du collégial : pistes de réflexion issues de la recherche. *Pédagogie collégiale*, 32(1), 5-11. <https://www.uqar.ca/app/uploads/2024/06/deschenes-32-1-2018.pdf>
- Desmarais, M.-É., Kenny, A., et Carlson Berg, L. (2023). Le bien-être, un levier pour contrer la pénurie du personnel enseignant? Points de vue d'actrices et d'acteurs concernés sur les raisons de leur décrochage. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097039ar>
- Desmeules, A., et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Dufour, F., Portelance, L., Nieuwenhoven, C. V., et Vivegnis, I. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, M., et Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M., Koestner, R., et Zuckerman, M. (2000). Facilitating Acceptance of Organizational Change: The Importance of Self-Determination1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1843-1852. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02471.x>
- Guibert, P., et Paire, M. (2021). Chapitre 3. L'utilisation différenciée des ressources informelles chez les enseignants du premier degré en formation initiale. Dans O. Maulini, J. Desjardins, P. Guibert et C. Van Nieuwenhoven (dir.), *La formation buissonnière des enseignants* (p. 55-72). De Boeck Supérieur.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal]. Cognition UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1690/>
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. Les Environnements Personnels d'Apprentissage : entre description et conceptualisation. Numéro spécial de *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 21, 121-147.
- Homsy, M., Lussier, et Savard. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- ICI.Radio-Canada.ca, Z. S.-. (2023, novembre 30). *Hausse marquée du nombre d'élèves du secondaire en difficulté au Québec*. Radio-Canada, Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2030745/hausse-eleves-secondaire-difficulte-plans-intervention>
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286. <https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>



- Kamanzi, P., Barroso da Costa, C., et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Karsenti, T. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves (Rapport de recherche 2012-RP-147333). Université de Montréal. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- La fédération des centres de services scolaires du Québec. (2020). Loi sur l'instruction publique – Article 22. LIP commentée. <https://www.lip.quebec/article/article-22/>
- Lameul, G., Peltier, C., et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education et Formation*, e-301, 99. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37228>
- Legrand, J. (2023). *Pénurie d'enseignant.es qualifié.es au Québec et planification stratégique des ressources humaines en éducation* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/32043>
- Lemire, Martel, et Charest. (2015). *L'approche systémique de la gestion des ressources humaines dans les administrations publiques du XXI^e siècle*, 2^e édition. Presses de l'Université du Québec.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Congrès de l'Acfas, Montréal, Canada. http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf
- Levasseur, L. (2020). *Les Politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*. Les Presses de l'Université Laval.
- Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, loi n° 40, Assemblée nationale du Québec (2020). <https://tinyurl.com/hzjmyu2w>
- Lothaire, S., Dumay, X., et Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 181, Article 181. <https://doi.org/10.4000/rfp.3931>
- Malet, R., et Le Coz, A. (2023). Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants. Ressorts et conditions d'un renouveau au prisme du comparatisme. *Phronesis*, 12(4), 92-116. <https://doi.org/10.7202/1106789ar>
- Marion, C., et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Martinet, M. A., Raymond, D., et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*. Bibliothèque nationale du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40981>
- Mazaniello, M., et Corbière, M. (2020). L'examen de la portée (Scoping review/study) : synthèse des rôles et actions des acteurs impliqués dans le retour au travail des employés en absence maladie due à un trouble mental courant. Dans M. Corbière et N. Larivière, *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*, 2^e édition : *Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 271-306). <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7.16>
- Mejia Aristizabal, L. S., Jiménez Narváez, M. M., Cividini, M., et Morales-Perlaza, A. (2021). Un programme de formation qui contribue à la formation des enseignants en insertion à Medellín, Colombie. *Formation et profession*, 29(3), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.653>
- Ministère de l'Éducation (s. d.). *Formation continue | Ministère de l'Éducation*. Consulté 17 novembre 2024, à l'adresse <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/formation-des-enseignants/formation-continue>
- Ministère de l'Éducation (1999). *Choisir plutôt que subir le changement : orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Bibliothèque nationale du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/41221>
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. <https://tinyurl.com/yyxa6adc>
- Ministère de l'Éducation (2024). *Questionnaire d'autoévaluation pour le personnel enseignant*. Ministère de l'éducation. <https://formulaires.education.gouv.qc.ca/TUNMfr>



- Moisset, J.-J., Plante, J., et Toussaint, P. (2018). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, 2^e édition. Les Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamurera, J., Tardif, M., et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : Les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 12(2), 8-11. <https://doi.org/10.7202/1101205ar>
- Nambiema, A., Fouquet, J., Guilloteau, J., et Descatha, A. (2021). La revue systématique et autres types de revue de la littérature : Qu'est-ce que c'est, quand, comment, pourquoi? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 82(5), 539-552. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2021.03.004>
- Nunez-Moscoso, J., Tardif, M., et Borges, C. (2018). Professional incorporation as a subjective experience: The case of novice teachers in Quebec. *Educacao e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844183252>
- OCDE (2018). *Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie (Résultats de TALIS 2018 (Volume I))*. <https://www.oecd.org/fr/education/resultats-de-talis-2018-volume-i-5bb21b3a-fr.htm>
- Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, 44, 291-308. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01383.x>
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 16(1), 7-38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Peraya, D., et Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 29, Article 29. <https://journals.openedition.org/dms/4817>
- Perez-Roux, T. (2016). La professionnalisation des enseignants : entre contextes d'insertion professionnelle, mobilisation de ressources pour l'action et dynamiques d'acteurs. Dans D. B. Brigitte Marin (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus* (p. 59-71). Réseau national des ESPE. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722349>
- Perlaza, A. M., et Tardif, M. (2016). Pan-Canadian Perspectives on Teacher Education: The State of the Art in Comparative Research. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(2), 199-219. <https://doi.org/10.11575/ajer.v62i2.56221>
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95-110. <https://doi.org/10.7202/019577ar>
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., et Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education policy analysis archives*, 27(38). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, et Gervais. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presse de l'Université Laval.
- Rasmy, A. (2015). *Les facteurs et les conditions organisationnelles favorisant la motivation des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel lié à l'intégration des TIC* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11994>
- Robichaud, A., Tardif, M., et Perlaza, A. M. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.
- Savard, I., et Côté, L. (2021). Optimiser le potentiel d'une communauté de pratique auprès de professionnels en santé : des clés de succès. *Pédagogie médicale*, 22(1), Article 1. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021002>
- Schön, D. A. (1994). *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sirois, G. (2023). *Rapport final. Diagnostic sur les enjeux de la pénurie de personnel enseignant en Abitibi-Témiscamingue et au Nord-du-Québec* [Rapports]. UQAT. <https://tinyurl.com/ye2yyarh>
- Sirois, G., et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant. Ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), Article 2. <https://id.erudit.org/iderudit/1101206ar>



- Sirois, G., Dembélé, M., et Morales-Perlaza, A. (2023). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42-59. <https://doi.org/10.4000/trema.3066>
- Tardif, M. (2014). Liberté et reconnaissance au cœur de l'enseignement. *Relations*, 774, 22-23.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C., et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Thompson, G. (2021). *Rapport mondial sur la condition du personnel enseignant*. Internationale de l'Éducation. https://issuu.com/educationinternational/docs/2021_ei_research_statusofteachers_fr_v05
- Tremblay, D.-G. (2015). *Emploi et gestion des ressources humaines dans l'économie*. Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G., et Rolland, D. (2019). *Gestion des ressources humaines, 3^e édition : Typologies et comparaisons internationales*. Presses de l'Université du Québec.
- Wernicke, M., Masson, M., Arnott, S., Le Bouthillier, J., et Kristmanson, P. (2023). La rétention d'enseignantes et d'enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d'une stratégie de recrutement. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097033ar>
-

Abstract / Resumen / Resumo

How can continuing education help retain and attract Quebec teachers?

ABSTRACT

Teacher shortage is an international issue that does not spare Quebec (Desmeules et Hamel, 2017; Mukamurera *et al.*, 2023; Portelance *et al.*, 2008; Létourneau, 2014). Quality continuing education is one of the ways to retain and attract teachers because it equips them for the new realities of their profession and fosters their professional commitment (Homsy *et al.*, 2019; OCDE, 2018). The current situation has a direct impact on the quality of teaching and the future of students. This leads us to question the solutions to be considered to promote the attraction and retention of teaching staff and the documented issues that link the shortage of teaching staff to the training that is currently on offer. The aim of this literature review is to examine how the development of teaching skills can contribute to improving the attraction and retention of teaching staff in Quebec. The analysis of existing work has led us to explore a new angle that could be useful both in Quebec and internationally: the integration of concepts from educational technology as courses of action to support the implementation of a professional development approach.

Keywords: continuing education, teacher shortage, professional development, professional commitment





¿Cómo puede contribuir la formación continua a retener y atraer a los docentes de Quebec?

RESUMEN

La escasez de docentes es un problema internacional que no escapa a Quebec (Desmeules y Hamel, 2017; Mukamurera *et al.*, 2023; Portelance *et al.*, 2008; Létourneau, 2014). La formación continua de alta calidad es una de las formas de retener y atraer a los docentes, ya que los equipa para hacer frente a las nuevas realidades de su profesión y fomenta su compromiso profesional (Homsy *et al.*, 2019; OCDE, 2018). La situación actual repercute directamente en la calidad de la enseñanza y en el futuro de los estudiantes. Esto nos lleva a cuestionar las soluciones a considerar para promover la atracción y retención del profesorado y las cuestiones documentadas que vinculan la escasez de profesorado con la oferta formativa actual. El objetivo de esta revisión bibliográfica es examinar cómo el desarrollo de las competencias docentes puede contribuir a mejorar la atracción y retención del personal docente en Quebec. Nuestro análisis de los trabajos existentes nos ha llevado a explorar un ángulo novedoso que podría ser útil en Quebec y a escala internacional: la integración de conceptos procedentes de la tecnología educativa como líneas de actuación para apoyar la aplicación de un enfoque de desarrollo profesional.

Palabras clave: formación continua, escasez de profesores, desarrollo profesional, compromiso profesional

Como a formação contínua pode ajudar a manter e a atrair os professores do Quebec?

RESUMO

A escassez de professores é um problema internacional que não poupa o Quebec (Desmeules e Hamel, 2017; Mukamurera *et al.*, 2023; Portelance *et al.*, 2008; Létourneau, 2014). Uma formação contínua de qualidade é uma das formas de reter e atrair os professores porque os instrumentaliza para lidar com as novas realidades da sua profissão e promove o seu compromisso profissional (Homsy *et al.*, 2019; OCDE, 2018). A situação atual tem um impacto direto na qualidade do ensino e no futuro dos estudantes. Isto leva-nos a questionar as soluções a serem consideradas para promover a atração e retenção de pessoal docente e as questões documentadas que ligam a escassez de pessoal docente à formação atualmente oferecida. O objetivo desta análise bibliográfica é examinar de que forma o desenvolvimento das competências pedagógicas pode contribuir para melhorar a atração e a manutenção do pessoal docente no Quebec. A nossa análise dos trabalhos existentes levou-nos a explorar um novo ângulo que poderia ser útil no Quebec e em nível internacional: a integração de conceitos da tecnologia educativa como linhas de ação para apoiar a implementação de uma abordagem de desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação em serviço, escassez de professores, desenvolvimento profissional, empenho profissional

