



Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : quelle auto-évaluation à l'égard du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles ?

Nancy **Granger**
Université de Sherbrooke (Canada)

Manon Beaudoin
Université de Sherbrooke (Canada)

Anne **Lessard**
Université de Sherbrooke (Canada)

Teachers not legally qualified in Quebec:
what is their self-assessment of their level of
mastery of professional skills?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.911>

Résumé

La pénurie de personnel enseignant constitue un enjeu majeur au Québec. Peu de données spécifiques relatives aux personnes enseignantes non légalement qualifiées (NLQ) sont accessibles actuellement. Pour comprendre qui sont ces personnes, un questionnaire en ligne leur a été acheminé. Cet article présente les résultats recueillis auprès de 295 répondants NLQ, provenant de différentes régions du Québec, tirés du questionnaire abordant leur profil socioprofessionnel, l'auto-évaluation de leurs compétences professionnelles et leur souhait de persévérer dans la profession. Les constats sont les suivants : les personnes constituant notre échantillon ont des profils variés, se sentent compétentes en emploi et souhaitent demeurer en enseignement..

Mots-clés

Pénurie d'enseignants, personnes enseignantes non légalement qualifiées, compétences professionnelles, formation initiale et continue.

Abstract

The teacher shortage is a major issue in Quebec. Few data specific to not legally qualified teachers (NLQ) are currently available. To understand who these people are, an online questionnaire was sent throughout the school network. This article presents the results collected from 295 NLQ teachers from different regions of Quebec who completed a questionnaire assessing their socio-professional profile, their self-assessment, and their wish to remain (or not) within the profession. Findings indicate that the people constituting our sample have varied profiles, feel rather good in employment, and wish to remain in teaching.

Keywords

Teacher shortage, teaching persons not legally qualified, professional skills, initial and continuing training.

Introduction

Au Québec, un baccalauréat de quatre années, composé de cours théoriques, didactiques et de formations en milieu de pratiques, est requis pour obtenir un brevet d'enseignement. Ce dernier atteste l'atteinte d'un développement des compétences suffisant pour dispenser un enseignement de qualité (Gouvernement du Québec, 2020). Or, la baisse du nombre d'admissions et du nombre de finissants dans les programmes de formation à la profession enseignante ont fait en sorte que le nombre d'enseignants nécessaire pour combler les besoins du système scolaire s'est révélé insuffisant dans les dernières années (Dufour et al., 2023; Ministère de l'Éducation [MEQ], 2023). Pour pallier cette pénurie, le recours à des personnes NLQ a augmenté significativement durant les cinq dernières années. Certes, il est possible que des programmes de formation autres que ceux dédiés à l'enseignement, de même que certaines expériences professionnelles ou bénévoles, contribuent à entreprendre le développement d'une ou plusieurs compétences essentielles à l'enseignement. À contrario, ces voies alternatives peuvent n'avoir que peu ou pas préparé la personne enseignante à mobiliser certaines compétences spécifiques du métier. La présente recherche vise à décrire le profil sociodémographique d'une partie des personnes enseignantes NLQ québécoises, le degré de maîtrise des compétences qu'elles rapportent avoir et leur intention de poursuivre au sein de la profession.

Problématique

Les rôles et les responsabilités des personnes enseignantes du Québec sont définis dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP). Entre autres, les personnes enseignantes sont tenues de pourvoir à la formation intellectuelle et au développement intégral de chaque élève. Pour ce faire, un brevet en enseignement est octroyé aux personnes ayant obtenu les 120 crédits dans un programme universitaire reconnu par le ministère de l'Éducation, et ayant réussi les prérequis, dont un test de français écrit.

Le gouvernement du Québec a prévu différentes alternatives permettant à des personnes n'ayant pas ces prérequis d'enseigner dans les écoles. Premièrement, il est possible de se voir accorder une autorisation provisoire d'enseigner. Cette autorisation est offerte à des personnes ayant complété au moins la moitié des unités d'un programme de formation initiale à l'enseignement ou d'une maîtrise qualifiante. Deuxièmement, un permis probatoire d'enseigner peut être délivré « aux personnes ayant complété une formation en enseignement à l'extérieur du Canada équivalente à un programme de formation en enseignement au Québec et qui ont réussi l'examen de langue reconnu par le ministre » (Gouvernement du Québec, 2023). Les autorisations provisoires et les permis probatoires peuvent être renouvelés, puis mener à l'obtention d'un brevet d'enseignement lorsque certaines conditions ont été remplies. Enfin, le ministère peut autoriser les centres de services scolaires (CSS) à embaucher des personnes qui ne possèdent pas ou qui ne sont pas inscrites en formation à l'enseignement, ce qui constitue une tolérance d'engagement. Selon les balises ministérielles, cette permission a toujours été exceptionnelle et temporaire. Toutefois, en contexte de grave pénurie, les personnes embauchées par les CSS obtiennent davantage de tolérance d'engagement (MEQ, 2023). Cette ouverture a pour but d'encourager, *in fine*, la formation de ces nouvelles personnes enseignantes et de les pérenniser en emploi.

Kamanzi et al. rapportaient déjà en 2007 qu'une personne enseignante sur cinq songeait à quitter la profession. Gingras et Mukamurera (2008) précisaient que cet abandon de la profession était parfois envisagé dès le début de la carrière. Quelques années plus tard, Kamanzi et al. (2015) qualifient cette situation de préoccupante et suggèrent qu'il faut réfléchir à des mesures préventives pour éviter que le personnel enseignant ne quitte la profession ou que cette dernière devienne moins attractive et qu'une pénurie s'installe. En 2020, la pénurie commençait à se faire sentir plus massivement de sorte que le recours aux personnes dites non légalement qualifiées ou en reconversion de carrière représente une nécessité pour les milieux (Plante, 2020; Vérificateur Général du Québec, 2023). Les tâches offertes, la charge de travail, l'intensification et la complexification du travail sont relevées comme des facteurs qui incitent à envisager le départ de la profession. Par ailleurs, Kamanzi et al. (2015) montrent dans leur étude que la nature de la relation avec les élèves, les conditions de travail, les politiques éducatives, l'autonomie professionnelle dont dispose la personne enseignante déterminent sa satisfaction au travail. Plus la personne est satisfaite, plus elle envisage de persévérer dans la profession. Or, les conditions actuelles semblent être le résultat d'une dégradation progressive de la profession et témoignent d'un rapport au métier négatif entretenu par bon nombre d'enseignants (Mukamurera et al., 2019; Tardif, 2012). Ces raisons expliquent, en partie, le taux d'abandon des personnes enseignantes dans les cinq premières années de carrière qui avoisine les 30 % au Canada depuis bon nombre d'années (Kamanzi et al., 2019; Karsenti et al., 2013; Létourneau, 2014). Des départs de la profession sont aussi de plus en plus fréquents et contribuent à la diminution du nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés.

Comme le rapporte Dion (2023), le nombre de démissions est passé de 685 en 2018-2019 à 1062 en 2022-2023.

En conséquence de cette attrition, et pour d'autres raisons comme l'augmentation de l'effectif scolaire (Sirois et al., 2022), le nombre de personnes enseignantes qualifiées disponibles au Québec n'est pas suffisant pour répondre aux besoins des milieux scolaires (Homsy et al., 2019). Pour illustrer ce besoin, Marceau et Bussières-Mc Nicoll (2024) rapportent qu'en janvier 2024, ce sont plus de 7000 personnes enseignantes NLQ avec tolérance d'engagement qui œuvrent dans les écoles québécoises. L'estimation du gouvernement du Québec (2023) est que ce nombre devrait avoisiner les 11 000 personnes NLQ dans le réseau scolaire d'ici quatre ans. La pénurie de personnes enseignantes n'étant pas le propre du Québec, il existe une certaine littérature scientifique nous permettant de brosser un portrait de ces personnes.

Revue de la littérature

Les personnes NLQ constituent un groupe hétérogène. Les écrits scientifiques portant sur le personnel enseignant non légalement qualifié sont restreints. Au Québec, la recherche exploratoire réalisée par Harnois et Sirois (2022) dresse un état des lieux de leur présence en contexte scolaire et des données existantes les concernant. Ces auteures constatent un manque d'informations permettant de bien saisir la nature de cette catégorie de personnel enseignant et encouragent le fait de mieux documenter leurs situations pour assurer une prise de décision plus éclairée. L'étude de Dufour et al. (2023) porte, quant à elle, sur le développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. Des groupes de discussion ont été menés auprès de 43 personnes au total, dont 11 NLQ, 12 directions d'établissement et 15 personnes conseillères pédagogiques. Les résultats de cette étude confirment que la gestion de classe constitue le plus grand défi du personnel NLQ, suivie de l'évaluation des apprentissages et de la planification de l'enseignement. Les auteures soulignent aussi l'existence de tensions identitaires liées à la méconnaissance du métier et une difficulté marquée à s'intégrer dans la culture de l'école et à comprendre la structure organisationnelle qui prévaut. Or, ces compétences représentent aussi une source de préoccupation pour les personnes enseignantes en insertion professionnelle ayant réalisé la formation initiale en enseignement (Carpentier et al., 2019). Offrir un accompagnement dès l'entrée en fonction constitue une piste de solution, toutefois, Dufour et al. (2023) mentionnent que la mise en œuvre apparaît lourde pour les personnes dédiées à cette tâche compte tenu du manque de temps et de personnel. Parmi les limites de cette étude, relevons le nombre restreint de participants et le fait que tous proviennent d'un même centre de services scolaire.

Du côté anglo-saxon, la recension effectuée met en lumière le fait qu'une grande partie des personnes NLQ sont des gens de seconde carrière (second career teachers). Ce terme est aussi utilisé par le Conseil supérieur en éducation (CSÉ, 2023) qui emploie dans son récent rapport l'appellation personnes ayant entamé une reconversion de carrière en enseignement. Les écrits à leur propos mentionnent que ces personnes arrivent dans la profession avec un répertoire d'expériences personnelles et professionnelles qui les distingue de celles qui en sont à leur première profession. Ainsi, elles ne feraient pas face aux mêmes défis que celles issues d'une formation initiale en enseignement vu leur âge, leurs expériences passées et le choix délibéré qu'elles ont fait de changer de carrière (Lee et al., 201; Tan, 2012). Plusieurs compétences pour aborder cette transition leur sont reconnues, dont la capacité à résoudre

des problèmes et à faire face à des obstacles (Hunter-Johnson, 2015), des habiletés de communication bien développées (Grier et Johnston, 2009), une certaine confiance en soi (Haim et Amdur, 2016) et des connaissances approfondies sur certains sujets ou de notions ancrées dans la pratique (Lee et al., 2011). Certains auteurs avancent l'hypothèse que ces personnes sont capables de développer leurs compétences professionnelles dans une période plus courte que celle prévue pour des programmes réguliers (Tigchelaar et al., 2008).

Les personnes immigrantes constituent une autre partie des personnes de seconde carrière. Certaines sont formées à l'étranger et ont obtenu un permis probatoire pour enseigner, mais d'autres n'ont pas réussi ou n'ont pas demandé à faire reconnaître la formation ou l'expérience en enseignement acquise dans leur pays d'origine. Les écrits à ce sujet suggèrent que ces personnes ayant amorcé la profession dans d'autres contextes rencontrent des difficultés liées à leurs cultures éducative et linguistique d'origine qui peuvent ne pas correspondre à celles de la communauté du milieu d'accueil (Prophète, 2022). Si certaines personnes immigrantes rapportent des expériences positives, d'autres vivent un accueil mitigé, de l'indifférence, de l'isolement, de la méfiance, l'absence de soutien ainsi que la non-reconnaissance professionnelle (Niyubahwe et al., 2018). Ces constats de la recherche convergent avec les travaux récemment menés au Québec (Dufour et al., 2023; Carpentier et al., 2019).

Parmi les personnes NLQ, celles détenant une tolérance d'engagement présentent une variété de profils. Entre autres, selon un document fourni en lien avec la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels* (RLRQ, c. A-2.1), les diplômés obtenus par ces personnes s'échelonnent entre le diplôme d'études secondaires et la maîtrise. Ces milliers de personnes, bien qu'elles ne proviennent pas d'une formation formelle à l'enseignement, manifestent un grand intérêt à obtenir leur brevet en enseignement (Harnois et Sirois, 2022).

Toutefois, l'insertion dans la profession enseignante n'est pas toujours facile à vivre pour les personnes NLQ (Futterer, 2023), ni d'ailleurs pour les personnes qui ont terminé leur formation initiale (Mukamurera et al., 2020). Certaines études indiquent que le taux d'attrition est supérieur chez les personnes NLQ comparativement à celles formées par les voies régulières (Johnson et Birkeland, 2003; Tigchelaar et al., 2008), quoique les résultats de Troesch et Bauer (2020) de même que ceux de Lee et al. (2011) indiquent le contraire. Pour leur part, Goodwin et al. (2019) montrent qu'il n'y a pas de différence dans l'intention de rester pour les personnes enseignantes de première ou de deuxième carrière après trois années en emploi. Ce taux d'attrition peut être expliqué par différentes raisons comme une désillusion ou un choc de la réalité lorsqu'elles accèdent au contexte scolaire (Voss et Kunter, 2020). D'autres auteurs (Tan, 2012; Troesch et Bauer, 2017) suggèrent que, puisqu'elles ont déjà effectué un premier changement de carrière, les personnes NLQ sont plus enclines à quitter leur emploi si ce dernier ne les satisfait pas. Pour d'autres, le peu de formation à l'enseignement peut induire de plus grandes difficultés en classe, ce qui les inciterait à quitter (Darling-Hammond et al., 2002; Tigchelaar et al., 2010). À contrario, certains chercheurs émettent l'hypothèse que la maturité et le fait d'avoir une expérience professionnelle rendent les personnes enseignantes de deuxième carrière moins enclines à quitter la profession (Goodwin et al., 2019).

Puisque des études antérieures montrent que l'expérience et la formation des personnes enseignantes ont une incidence sur le rendement des élèves (Bhai et Horoi, 2019), il convient de mieux s'informer sur l'expérience des NLQ et sur leur formation antérieure. Bien que la littérature scientifique nous informe sur différentes dimensions des personnes NLQ, il demeure que nous connaissons peu leur réalité en francophonie et notamment au Québec (Harnois et Sirois, 2022). Cet article porte sur les personnes enseignantes NLQ au Québec, plus spécifiquement sur leur profil socioprofessionnel, sur leur auto-évaluation du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles en enseignement ainsi que sur leur intérêt à poursuivre dans la profession. Mieux définir ce groupe de personnes permettrait de leur offrir de la formation et un accompagnement optimal afin de favoriser leur développement professionnel et leur persévérance dans la profession enseignante, notamment lors de l'insertion professionnelle, phase déterminante dans la poursuite de la carrière.

Cadre conceptuel

Selon Trestini et Schneewele (2014), il importe de préparer la personne enseignante à certaines compétences spécifiques de la profession relatives au référentiel en enseignement. Le fait de ne pas se sentir adéquatement préparé aurait une incidence sur le niveau de stress ressenti et la satisfaction au travail (Prilleltensky et al., 2016). Ces éléments influenceraient la qualité de l'insertion professionnelle des personnes enseignantes et leur maintien dans la profession (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2013; Toropova et al., 2021). De l'avis de Green et Munoz (2016), il existe une corrélation forte entre le sentiment d'être préparé à l'emploi et le fait d'être satisfait au travail. En ce sens, les compétences particulières acquises dans une profession antérieure ou dans leur parcours de vie peuvent être perçues par les personnes en reconversion de carrière comme étant pertinentes pour la profession enseignante (Priyadharshini et Robinson-Pant, 2003; Tigchelaar et al., 2008). Il demeure que les divers contextes auxquels ces personnes sont confrontées offrent un florilège de situations professionnelles nécessitant de leur part d'agir avec compétence (Futterer 2023; Troesch et Bauer, 2017).

Le concept de satisfaction au travail peut être vu comme le sentiment qu'éprouvent les personnes à l'égard de divers aspects de leur travail; ce qu'ils apprécient ou non dans les rôles et fonctions qu'ils occupent (Skaalvik et Skaalvik, 2010). Pour plusieurs chercheurs (Van Houtte, 2007; Van Maele et Van Houtte, 2012), cette satisfaction se module selon les accomplissements réalisés en expérimentant diverses activités professionnelles et les avantages qui en découlent. En ce qui concerne plus spécifiquement le travail enseignant en contexte scolaire, le concept de satisfaction au travail peut se définir à travers l'écart plus ou moins grand entre ce que la personne enseignante veut enseigner et ce qu'elle perçoit comme des résultats à la suite de son enseignement (Zembylas et Papanastasiou, 2006). Ainsi, plus les personnes enseignantes perçoivent qu'elles ont un rôle à jouer dans l'école et peuvent prendre part aux décisions, plus elles ont tendance à se sentir satisfaites (Gaziel et Wasserstein-Warnet, 2005; Van Maele et Van Houtte, 2012). Enfin, la satisfaction de leurs besoins matériels et psychologiques au travail serait directement liée à leur engagement professionnel (Amathieu et Chaliès, 2014; Aziri, 2008).

Dans cette perspective, Dreer (2024) mentionne que les personnes enseignantes qui vivent une grande satisfaction professionnelle constituent des piliers pour rendre les systèmes éducatifs plus productifs. À contrario, le manque de compétence ou le fait de ne pas se sentir préparé peut susciter un sentiment de vulnérabilité chez les personnes enseignantes et diminuer leur efficacité en situation.

Le MEQ (2001, cité dans MEQ, 2020) définit la compétence de la manière suivante : « Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (p. 38).

Récemment, le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante a été revu (Gouvernement du Québec, 2020). Dans sa nouvelle mouture, le Référentiel compte treize compétences. La première section comprend deux compétences fondatrices, soit 1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture; 2. Maîtriser la langue d'enseignement. Sur ces dernières s'appuient trois champs de compétences distincts. Le premier comporte six compétences spécialisées au cœur du travail réalisé avec et pour les élèves telles que planifier, mettre en œuvre, évaluer, gérer le groupe-classe, tenir compte de l'hétérogénéité et soutenir le plaisir d'apprendre. Le deuxième champ porte sur le professionnalisme collaboratif, soit de s'impliquer activement au sein de l'équipe-école et collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté. Le troisième traite du professionnalisme enseignant qui valorise le fait de s'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession. Deux compétences transversales complètent l'ensemble des compétences de ce référentiel en s'assurant que les enseignants puissent mobiliser le numérique de manière efficiente et agir en accord avec les principes éthiques de la profession.

Comme illustré par l'image 1, le ministère de l'Éducation positionne l'objectif de la formation initiale en enseignement en relation avec la formation continue tout au long de la carrière : « L'objectif général de la formation initiale n'est pas de former des enseignantes et des enseignants experts ou des professionnelles et des professionnels accomplis maîtrisant toutes les compétences de ce référentiel, à supposer qu'un tel niveau de maîtrise soit réellement envisageable. » (MEQ, 2020, p. 89).

Figure 1

Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu (MEQ, 2020, p. 86)

Les 13 compétences	FORMATION INITIALE À L'UNIVERSITÉ		FORMATION CONTINUE	
	Avant la formation	Au terme de la formation	Lors de l'insertion professionnelle	Au fil de la carrière enseignante
COMPÉTENCES FONDATRICES				
C1	○	●	●	■
C2	○	●	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 1: au cœur du travail fait avec et pour les élèves				
C3		●	●	■
C4		●	●	■
C5		●	●	■
C6		●	●	■
C7	○	●	●	■
C8		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 2: à la base du professionnalisme collaboratif				
C9		○	●	■
C10		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 3: propre au professionnalisme enseignant				
C11		○	●	■
COMPÉTENCES TRANSVERSALES				
C12	○	●	●	■
C13	○	○	●	■

Légende

○ Début de l'appropriation de la compétence ● Compétence en large partie maîtrisée
 ○ Compétence en partie maîtrisée ■ Compétence pleinement maîtrisée

La formation initiale viserait plutôt à former des enseignantes et des enseignants (MEQ, 2020, p. 89) :

1. débutants en voie d'acquies l'ensemble des compétences à maîtriser;
2. qui, au terme de cette formation, maîtriseraient déjà en partie certaines d'entre elles;
3. qui s'engageraient dans un processus de développement professionnel continu.

Cette vision nuance les attentes liées aux niveaux de maîtrise attendus au terme de la formation initiale et au moment de l'entrée en carrière et ouvre sur une perspective d'apprentissage tout au long de la carrière qui permet d'envisager que des personnes n'ayant pas suivi le continuum habituel de la formation universitaire en enseignement, comme c'est le cas pour les personnes enseignantes NLQ, puissent envisager une reconversion de carrière.

Considérant la place grandissante que les personnes NLQ occupent dans le réseau scolaire québécois, et le peu d'études sur le sujet, il importe de mieux définir qui elles sont et comment elles évaluent leur capacité à exercer ce métier et à y rester. Cette étude poursuit ainsi trois objectifs : 1. Décrire le profil socioprofessionnel des personnes NLQ actuellement à l'emploi au Québec; 2. Accéder à l'auto-évaluation que ces personnes NLQ font de la maîtrise actuelle des compétences professionnelles en enseignement et 3. Sonder leur intention de rester dans la profession.

Méthodologie

Cet article s'inscrit dans une étude de méthodologie mixte de plus grande envergure visant à brosser un portrait des personnes enseignantes légalement qualifiées ou non, financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). De nature exploratoire, cette étude a utilisé un devis descriptif simple (Fortin et Gagnon, 2022) pour répondre aux objectifs présentés dans cet article.

Participants

Une sollicitation par courriel dans les CSS et les réseaux sociaux a été effectuée. Les personnes intéressées ont pu prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement, puis ont rempli le questionnaire à un moment de leur convenance durant les années 2022 et 2023, sur une plateforme numérique sécurisée. Lors du traitement des données pour cet article, 295 personnes NLQ (74 % de femmes) ont terminé le questionnaire.

Outils de collecte de données

Pour atteindre le premier objectif, des questions portaient sur des informations sociodémographiques (sexe, âge, immigration), sur des informations professionnelles (p. ex. CSS et école d'emploi, nature du contrat, niveau(x) enseigné(s), nombre d'années d'expérience) et sur la formation générale. Pour atteindre le deuxième objectif, il était demandé aux participants d'évaluer, à l'aide d'une échelle en cinq points (1 = très peu maîtrisé à 5 = très bien maîtrisé) leur degré de maîtrise des treize compétences professionnelles. Les énoncés sont les treize libellés de chaque compétence tirés du référentiel des compétences (Gouvernement du Québec, 2020). Un lien était proposé dans le questionnaire vers ce document permettant aux participants de prendre connaissance d'une définition plus globale de chaque compétence si nécessaire. Concernant le troisième objectif, l'intention de rester dans la profession a été évaluée à partir de deux énoncés inspirés du questionnaire de Kamanzi et al. (2019), soit : *J'ai déjà pensé abandonner la profession enseignante* et *Si c'était à refaire, je choisirais à nouveau cette profession*.

Outils d'analyse

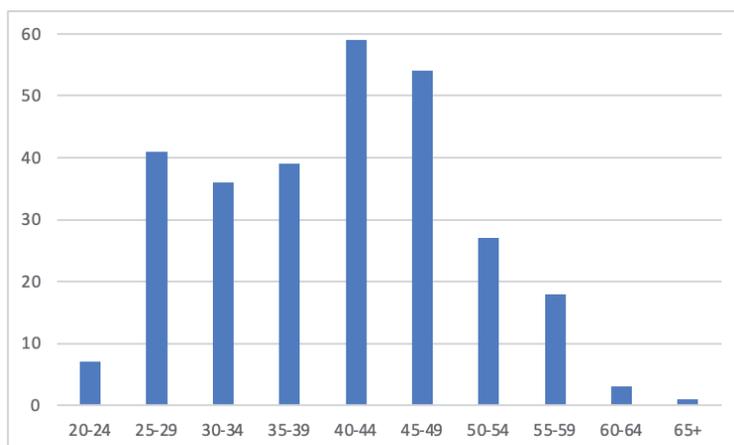
Les données ont été exportées d'abord sur un tableur (Excel), puis traitées pour leur importation sur le logiciel d'analyse IBM SPSS Statistics version 25 (International Business Machines Corporation, 2018). Des analyses descriptives (moyenne, écart-type, minimum, maximum) ont été effectuées sur les données sociodémographiques, sur le degré de maîtrise des treize compétences de même que sur les intentions de persévérer. Les données de type nominal, comme les emplois antérieurs, ont été catégorisées afin de les classer selon leur fréquence.

Résultats

L'objectif 1 visait à décrire le profil socioprofessionnel des personnes NLQ. Pour ce faire, différentes informations ont été recueillies sur leur profil socioprofessionnel. Le nombre de réponses est variable dans les résultats qui suivent puisque des personnes n'ont rempli qu'en partie le questionnaire. Les personnes NLQ de cette étude sont actives tant dans les écoles primaires (n=139) que secondaires (n=154). Parmi notre échantillon, 54 personnes répondantes déclarent être issues de l'immigration, en provenance de différents pays dont l'Algérie (n=16), le Maroc (n=8), la France (n=5), le Burkina Faso (n=4), Haïti (n=4), la Syrie (n=4) et la Tunisie (n=4). La figure ci-dessous montre la répartition des répondants selon l'âge, dont une grande proportion est âgée entre 30 et 49 ans.

Figure 2

Répartition des répondants selon le groupe d'âge (N = 255)



Parmi les 273 personnes qui ont répondu à la question sur leur cheminement scolaire, un peu plus du quart ont terminé des études de niveau collégial comme plus haut niveau de scolarité; 23 % ont un diplôme d'études collégiales préuniversitaire ou technique et un autre 4 % a une attestation d'études collégiales. Une majorité a obtenu un diplôme d'études universitaires : 8 % ont un certificat universitaire, 33 % ont un baccalauréat, près de 6 % ont un diplôme d'études supérieures spécialisées de 2^e cycle et/ou un microprogramme de 2^e cycle et 10 % ont une maîtrise. Parmi les répondants, cinq personnes déclarent avoir un doctorat. Un certain nombre ont mentionné « autre » sans précision (16 %).

En ce qui concerne leur lien à l'emploi, ce sont 257 personnes qui mentionnent avoir obtenu une tolérance d'engagement, 10 font de la suppléance, 9 détiennent une autorisation provisoire pour enseigner et 2 ont un permis probatoire en enseignement. S'ajoutent à cela 17 personnes étudiantes actuellement en formation dans un baccalauréat en enseignement.

Toujours dans l'objectif de décrire les personnes NLQ, les métiers antérieurs déclarés par les répondants ont été regroupés selon des domaines (voir tableau 1). Comme certains répondants ont déclaré plus d'un emploi, le nombre total d'occurrences ne correspond donc pas au nombre total de personnes ayant répondu à cette question.

Il est intéressant de constater que ce sont 135 personnes qui ont déjà gravité autour de métiers liés à l'éducation. En effet, 23 disent avoir déjà enseigné ou fait de la suppléance, 29 sont intervenues en enseignement spécialisé, 42 ont été impliquées en éducation à l'enfance, 14 ont fait de l'animation scolaire ou communautaire et 13 personnes sont spécialistes de la relation d'aide. Les 128 autres personnes répondantes sont réparties dans des catégories telles que le domaine de la gestion (18), des langues et communications (14), des arts (12), du sport (11) ou des sciences, soit comme technicien de laboratoire dans différents domaines (10) ou comme scientifique (8). Ces données montrent la variabilité des parcours antérieurs des personnes, qui ont choisi de réorienter leur carrière en enseignement, et la proximité plus ou moins grande de leur emploi précédent avec celui de l'enseignement.

Tableau 1

Domaines des métiers exercés antérieurement par les NLQ

Domaine	Occurrence	Exemples de métier
Enseignement	23	Enseignant au privé, au collégial, aux adultes, en musique, concepteur pédagogique, chargé de cours, tuteur, assistant-enseignant, auxiliaire d'enseignement à l'université, suppléant
Éducation spécialisée	29	Technicienne en éducation spécialisée, intervenante dans une école spécialisée
Éducation à l'enfance	42	Éducatrice en CPE, responsable d'un service de garde en milieu familial, service de garde en milieu scolaire, directrice en CPE
Relation d'aide	13	Intervenante psychosociale, psychothérapeute spécialisée en santé mentale, sexologue, travailleuse sociale, intervenant en toxicomanie, agente de relations humaines, coordonnatrice en immigration
Personnel animation scolaire ou communautaire	14	Technicien en loisirs, intervenant communautaire, animateur de vie étudiante au secondaire, surveillant d'élèves, animateur d'activités parascolaires, animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire primaire, responsable de la vie étudiante, coordonnatrice de loisirs, animatrice d'activités culturelles
Entraîneur	11	Entraîneur sportif, entraîneur de volleyball, handball, natation, triathlon, professeur de danse, enseignant de yoga
Technicien.ne en travaux pratiques ou laboratoire	10	Technicienne laboratoire école d'ingénieur et secteur privé, technicien de laboratoire, chargée des travaux pratiques à l'université, laboratoire d'analyses environnementales, assistante technique en pharmacie
Science et recherche	8	Agronome, biologiste, biologiste spécialisation en vulgarisation scientifique, ingénieur en énergies renouvelables, spécialiste en communication scientifique dans une entreprise pharmaceutique, assistant de recherche à l'université
Langues et communications	14	Agence en communication, attachée politique, journaliste, pigiste, réviseuse et correctrice de livre, intervenante en langage, technicienne interprète scolaire, traducteur, interprète
Gestion	18	Cadre supérieur dans un laboratoire, gestionnaire, gérer une entreprise familiale, directrice dans une clinique d'optométristes, directrice adjointe, gestionnaire d'équipe dans les assurances, superviseur des opérations dans un aéroport, adjointe à la direction, gestionnaire de chantier en construction
Artistique	12	Auteure-compositeure-interprète, artiste, illustratrice, infographiste, graphiste, artiste peintre, technicien en décors de cinéma, auteur de BD, musicienne
Juridique	6	Avocat, notaire, actuaire, comptable
Agent de développement ou analyste	6	Analyste de processus d'affaires, agence en communication, conseiller développement économique MRC, développement intrahospitalier, agence canadienne de développement international, agent de développement dans un CSS, analyste en développement international
Divers	64	Archiviste, technicien administratif, travailleur autonome, comptabilité, service à la clientèle (p. ex. vente, restauration, coiffure), agente administrative, conseillère, commis, paysagement, paramédical, consultante, mécanique automobile, construction, maçon

En lien avec le deuxième objectif, le tableau 2 rapporte la prévalence en pourcentage de personnes selon le niveau de maîtrise déclaré en lien avec chacune des treize compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2020). Ce tableau met en évidence le fait que ces compétences, maîtrise de la langue d'enseignement (2), soutenir le plaisir d'apprendre (8) et agir en accord avec les principes éthiques de la profession (13), sont celles qui obtiennent les meilleures moyennes. À l'inverse, les compétences agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture (1), évaluer les apprentissages (5) et mobiliser le numérique (12), sont associées aux moyennes les plus faibles. Il est intéressant de relever que les compétences au cœur de la profession enseignante, soit planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage (3), mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage (4), gérer le fonctionnement du groupe-classe (6) et tenir compte de l'hétérogénéité des élèves (7) obtiennent des scores moyens oscillant entre 3,64 et 3,83, ce qui renseigne sur une perception assez favorable concernant la maîtrise des compétences liées à l'exercice de la profession. Aucune compétence n'obtient de moyenne sous le seuil de 3, ce qui aurait laissé présager que leur perception de certaines compétences est faible.

Tableau 2

Maîtrise des compétences professionnelles selon les NLQ

Compétences professionnelles	% Très bien ou bien maîtrisée	% Moyennement maîtrisée	% Peu ou très peu maîtrisée
C1. Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	55,7	30,2	14,1
C2. Maîtriser la langue d'enseignement	81,3	15,2	3,5
C3. Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage	58,0	31,9	10,1
C4. Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage	61,5	30,0	8,5
C5. Évaluer les apprentissages	51,4	37,4	11,2
C6. Gérer le fonctionnement du groupe-classe	64,4	26,2	9,4
C7. Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves	67,7	21,8	10,5
C8. Soutenir le plaisir d'apprendre	77,4	18,7	3,9
C9. S'impliquer activement au sein de l'équipe-école	73,8	18,2	9,0
C10. Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté	56,6	30,1	13,3
C11. S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession	74,4	19,5	5,1
C12. Mobiliser le numérique	56,5	29,0	14,5
C13. Agir en accord avec les principes éthiques de la profession	82,8	13,7	3,5

Pour le troisième objectif, deux énoncés ont été proposés aux répondants (n = 259) pour évaluer leur intention de rester dans la profession. Ainsi, à l'énoncé « J'ai déjà pensé abandonner la profession enseignante », 53,1 % déclarent « jamais », 31,4 % « une ou deux fois », 10,5 % « plusieurs fois » et 5,0 % disent « souvent ». De manière complémentaire, 70,2 % disent qu'ils choisiraient à nouveau cette profession si c'était à refaire, 22,1 % optent pour « probablement », 5,8 % indiquent « j'en doute » ou 1,9 % répondent « non ».

Discussion

L'étude visait à mieux définir qui sont les personnes NLQ actives présentement dans le réseau scolaire québécois, ce qui a été possible en examinant des données obtenues directement auprès de cette population. Le premier objectif visait à décrire des personnes NLQ, notamment à l'égard de leur profil socioprofessionnel et de leur formation et métier antérieurs. Les résultats montrent que les caractéristiques socioprofessionnelles sont très variées tout comme le sont les diplômes ou certificats obtenus. Les personnes NLQ sont présentes autant dans les écoles primaires que secondaires et font partie de tous les groupes d'âge. Considérant la diversité de leur profil de même que des milieux dans lesquels elles travaillent, il y a donc lieu d'éviter les généralisations hâtives qui ont parfois tendance à traiter ce groupe de manière homogène. Les tolérances d'engagement sont nombreuses; malgré cette précarité d'emploi, les personnes NLQ rapportent à plus de 85 % vouloir demeurer en enseignement.

Le deuxième objectif consistait à accéder à leur auto-évaluation de la maîtrise des compétences professionnelles de l'enseignant. La majorité des compétences sont considérées comme moyennement, bien et très bien maîtrisées. D'une part, il est possible de penser que les personnes NLQ en reconversion professionnelle sont plus ou moins conscientes de l'ampleur des savoirs, savoir-faire et savoir être nécessaires pour enseigner (Voss et Kunter, 2020; Dufour et al., 2023). D'autre part, certains écrits avancent que les compétences développées dans les métiers antérieurs, notamment pour les personnes qui ont occupé un emploi dans le milieu de l'éducation, contribuent à accroître la perception d'une maîtrise de certaines compétences (Priyadharshini et Robinson-Pant, 2003; Tigchelaar et al., 2008). Le MEQ (2020) stipule que les compétences professionnelles se développeront pleinement tout au long de la carrière. Il n'est donc pas possible d'exiger que des personnes qui débudent, ou qui n'ont pas été formées, répondent en totalité aux niveaux de maîtrise attendus. Le Comité d'agrément des programmes en enseignement (CAPFE) a d'ailleurs mandaté un expert et formé un comité d'orientation pour développer des indicateurs de niveau de maîtrise et de profils de sortie. Ce document¹ est accessible sur demande au CAPFE, mais n'est pas prescriptif. En plus de soutenir le développement professionnel des nouveaux enseignants, il pourrait servir à accompagner les personnes NLQ ou en reconversion de carrière sur la base d'indicateurs du profil de sortie de chacune des compétences. Le soutien des personnes mentores, conseillères pédagogiques ou directions d'établissement leur permettrait de mieux saisir la nature des compétences à maîtriser et d'amorcer leur insertion dans la profession selon une perspective développementale et réflexive. Par ailleurs, le peu de développement en matière de formation adaptée à leur situation conduit les personnes NLQ à devoir se former *sur le tas* afin d'acquérir les ressources nécessaires pour agir avec compétence en situation d'enseignement (Mayen, 2017) ou à s'inscrire, lorsqu'elles sont accessibles, à des formations universitaires en développement ou en mise à l'essai. Cet aspect mérite d'être pris au sérieux, comme le recommande le CSÉ (2023) qui préconise de favoriser des voies d'accès qui correspondent mieux aux besoins des personnes enseignantes NLQ.

Le troisième objectif avait pour but de sonder leur intention de demeurer en enseignement. Les résultats traduisent un portrait plutôt engagé des personnes répondantes NLQ sans toutefois aller à l'encontre des écrits scientifiques qui montrent que ce sont entre 20 et 50 % des nouveaux enseignants qualifiés qui pensent abandonner la profession durant les cinq premières années de la carrière (Houlfort et Sauvé, 2010; Mukamurera et al., 2019; Tardif et Borges, 2020). Bien qu'il faille être prudent dans l'interprétation de ce résultat, il est tout de même possible d'avancer que l'expérience antérieure et une plus grande maturité favoriseraient une posture plus assumée quant au choix de la reconversion professionnelle (Goodwin et al., 2019). Mukamurera (2018) souligne que les novices peuvent voir leur sentiment de compétence diminuer durant la première année. Il est probable que cela puisse s'appliquer aux enseignants novices en reconversion professionnelle. Toutefois, il demeure que ces personnes ont parfois eu à s'adapter à un ou plusieurs milieux scolaires depuis leur arrivée en enseignement. Elles ont en quelque sorte appris en emploi et développé certaines compétences professionnelles plus rapidement qu'en contexte de formation formel (Tigchelaar et al., 2008). Il demeure qu'une formation plus formelle permettrait de tisser des liens avec l'apprentissage réalisé jusqu'ici en cours d'emploi (Mayen, 2017). Il faut rappeler que toute situation de travail n'est pas nécessairement formatrice. En ce sens, il est possible que certaines personnes aient développé des stratégies compensatoires pour diminuer le stress ressenti (Prilletensky et al., 2016) et soutenir leur persévérance scolaire (Toropova et al., 2021). Par ailleurs, il est aussi possible que certaines d'entre elles aient bénéficié d'un soutien organisationnel comme le soutien par des personnes mentores ou conseillères pédagogiques. En outre, de plus en plus de formations qui se distinguent des offres formelles, comme le baccalauréat en enseignement et la maîtrise qualifiante, font leur apparition. Citons, à titre d'exemple, des diplômes d'études supérieures en éducation développés pour accélérer la formation du personnel enseignant dans quelques universités québécoises. Ces formations différenciées devront être évaluées au regard des compétences développées chez les personnes formées en emploi afin d'apprécier leur apport.

Certaines balises sont d'ailleurs proposées par le CSÉ (2023) pour assurer une transition et une formation de qualité pour ces personnes qui ont eu une autre expérience professionnelle précédemment. Parmi les incontournables, la création de programmes adaptés à la réalité des personnes en emploi, l'accompagnement de l'insertion professionnelle et de la démarche de reconnaissance des acquis expérimentiels ou extrascolaires. En outre, l'utilisation du portfolio pour mettre en valeur l'expérience et développer une posture réflexive sur sa pratique constitue aussi une pratique gagnante pour engager la personne dans son développement professionnel (Bélisle et Fernandez, 2018; de Champlain et al., 2023).

Conclusion

Cette étude visait trois principaux objectifs, soit décrire les personnes NLQ, évaluer leur perception de la maîtrise de leurs compétences en enseignement et sonder leur intention de demeurer au sein de la profession enseignante. Les résultats montrent que ces personnes sont majoritairement des adultes en reconversion professionnelle, détiennent un diplôme d'études collégiales et de premier cycle universitaire, s'évaluent plutôt positivement au regard de la maîtrise des compétences professionnelles et souhaitent demeurer en emploi. Cette étude constitue un point de départ et plusieurs autres recherches seront nécessaires pour mettre au jour cette nouvelle catégorie de personnel enseignant et

les conditions favorables à une pérennisation en emploi. Notre étude comporte des limites, notamment en raison du fait que les données soient autorapportées et ne peuvent être validées en contexte. De plus, les données dans cet article sont uniquement de nature quantitative. Toutefois, des entrevues ont été réalisées à partir des réponses au questionnaire et les contenus seront traités dans un autre article portant sur les trajectoires de vie de ces personnes. De même, nous n'avons pas exploré leur apport réel en contexte scolaire et leur ascendance sur la réussite des élèves. Suivre des trajectoires exemplaires de personnes en reconversion professionnelle et pouvoir interroger leurs collègues et leurs élèves constitue un objectif qui mériterait d'être exploré dans les futures études.

Notes

- ¹ CAPFE (2023). Phases de développement des 13 compétences du Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante ancrées dans une pratique intentionnelle. Rapport soumis à l'ADEREQ par le comité d'orientation et de validation des indicateurs de niveaux de maîtrise et de profils de sortie. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), Novembre 2023.

Références

- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38, 211-238. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>.
- Aziri, B. (2008). Job satisfaction: a literature review management. *Research and Practice*, 3(4), 77-86. <https://mrp.ase.ro/no34/f7.pdf>
- Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). *Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant*. Rapport de recherche présenté au Fonds de recherche du Québec - Société et Culture.
- CAPFE (2023, novembre). *Phases de développement des 13 compétences du Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante ancrées dans une pratique intentionnelle*. Rapport soumis à l'ADEREQ par le comité d'orientation et de validation des indicateurs de niveaux de maîtrise et de profils de sortie. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).
- Carpentier, G., Mukamura, J., Leroux, M. et Lakhali, 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>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2023). *Profession enseignante au Québec : voies d'accès actuelles et potentielles. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023*. Gouvernement du Québec.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of teacher education*, 53(4), 286-302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- de Champlain, Y., Hutchison, M., Boudreault, H., Chastenay, P., Girard, A. et Laurin, D. (2023). La reconnaissance des acquis et des compétences, une transdiscipline ? *Enjeux et société*, 10(1), 163-193. <https://doi.org/10.7202/1098702ar>
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction : the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Education & Formation*, 318(e), 39-52. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=38&page=3>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e édition). Chenelière Éducation.

- Gaziel, H. et Wasserstein-Warnet, M. M. (2005). Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socio-culturels différents. *Les Sciences de l'éducation — Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 111-131. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0111>.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997>
- Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L. et Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions: Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 83, 148-155. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.015>
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2023). *Prévisions des besoins de main-d'œuvre : Personnel enseignant FGJ du réseau scolaire public*. Direction générale de la planification de la main-d'œuvre du réseau (DGPMOR-MEQ). Ministère de l'Éducation. PPT présenté le 5 octobre 2023.
- Green A. M. et Munoz M. A. (2016). Predictors of new teacher satisfaction in urban schools: Effects of personal characteristics, general job facets, and teacher-specific job facets. *Journal of School Leadership*, 26(1), 92-123. <https://doi.org/10.1177/105268461602600104>
- Grier, J. M. et Johnston, C. C. (2009). An inquiry into the development of teacher identities in STEM career changers. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 57-75. <https://doi.org/10.1007/s10972-008-9119-2>
- Haim, O. et Amdur, L. (2016) Teacher perspectives on their alternative fasttrack induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants*. Institut du Québec.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal : École nationale d'administration publique.
- Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the mystery of second career teachers' motivation to teach. *The Qualitative Report*, 20, 1359-1370. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss8/14>
- International Business Machines Corporation. (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, version 25.0. IBM Corp.
- Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": new teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Blais, J.-G., Riopel, M.-C., Larose, F., Tardif, M., Wright, A. et Bourque, J. (2007). *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil et travail*. Montréal, Canada : CRIFPE.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M. et 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>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3823>
- Lee, E. D., Lampert, P. D. et Mark, A. (2011). Non-traditional entrants to the profession of teaching: Motivations and experiences of second-career educators. *Christian Perspectives in Education*, 4(2), 1-39. <https://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss2/3/>
- Liboy M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91-103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>

- Marceau, J. et Bussières McNicoll, F. (2024). L'UQAM offrira une voie rapide pour les enseignants dès septembre. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2043083/uqam-voie-rapide-formation-enseignants>
- Mayen, P. (2017). L'ignorance et la dépendance, facteurs d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail. *Recherche et formation*, 84, [En ligne] <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2754>
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adress es à autrui : Conditions, modalités et perspectives* (p. 190-237). Les  ditions JFD.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S. et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, S. Coulombe, J.F. Desbiens et A. Zourh al (dir). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p. 131-162). Les Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, 42, 81-99. <https://doi.org/10.4000/rec.1473>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2018). Comment les enseignants immigrants formés à l'étranger vivent-ils les relations interpersonnelles et professionnelles à leur entrée dans le milieu scolaire québécois ? *Alterstice*, 8(2), 25-36. <https://doi.org/10.7202/1066950ar>
- OCDE. (2013). *Panorama de la santé 2013 : Les indicateurs de l'OCDE*.  ditions OCDE. https://doi.org/10.1787/health_glance-2013-fr.
- Plante, C. (2020, 14 janvier). La pénurie d'enseignants, le plus grand défi de 2020, selon le ministre Roberge. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/570793/la-penurie-d-enseignants-est-le-plus-grand-defi-de-2020-selon-le-ministre-roberge%20>
- Priyadharshini, E. et Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: an investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
- Prilleltensky, I., Neff, M. et Bessell, A. (2016). Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Proph te, A. (2022). L'identit  professionnelle des immigrants francophones en contexte francophone minoritaire : une reconstruction de soi. * ducation et francophonie*, 50(3), 1-17. <https://doi.org/10.7202/1091116ar>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage r flexif en éducation : o  en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001>
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Vermunt, J. (2010). Tailor made: towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5, 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Toropova, A., Myrberg, E. et Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Trestini, M. et Schneewele, M. (2014). La VAE dans la formation initiale des enseignants : un contexte propice ? Cas particulier des compétences du C2i2e. *Recherches   educations*, 10, 127-139. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1899>
- Troesch, L. M. et Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Troesch, L. M. et Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 3067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067>

- Van Maele, D. et Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>
- Van Houtte, M. (2007). Exploring teacher trust in technical / vocational secondary schools: Male teachers' preference for girls. *Teaching and Teacher Education*, 23, 826-839. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.001>
- Vérificateur général du Québec (2023). Personnel enseignant : recrutement, rétention et qualité de l'enseignement. *Rapport pour l'Assemblée nationale du Québec*. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapportannuel/203/03_vgq_ch3_mai2023_web_vf.pdf
- Voss, T. et Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Zee, M. et Koomen, H. (2020). Engaging children in the upper elementary grades: unique contributions of teacher self-efficacy, autonomy support, and student-teacher relationships. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(4), 477-495. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1701589>
- Zembylas, M. et Papanastasiou, E. C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education*, 36(2), 229-24. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

Pour citer cet article

- Granger, N., Beaudoin, M. et Lessard, A. (2024). Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : quelle auto-évaluation à l'égard du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles ? *Formation et profession*, 32(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.911>