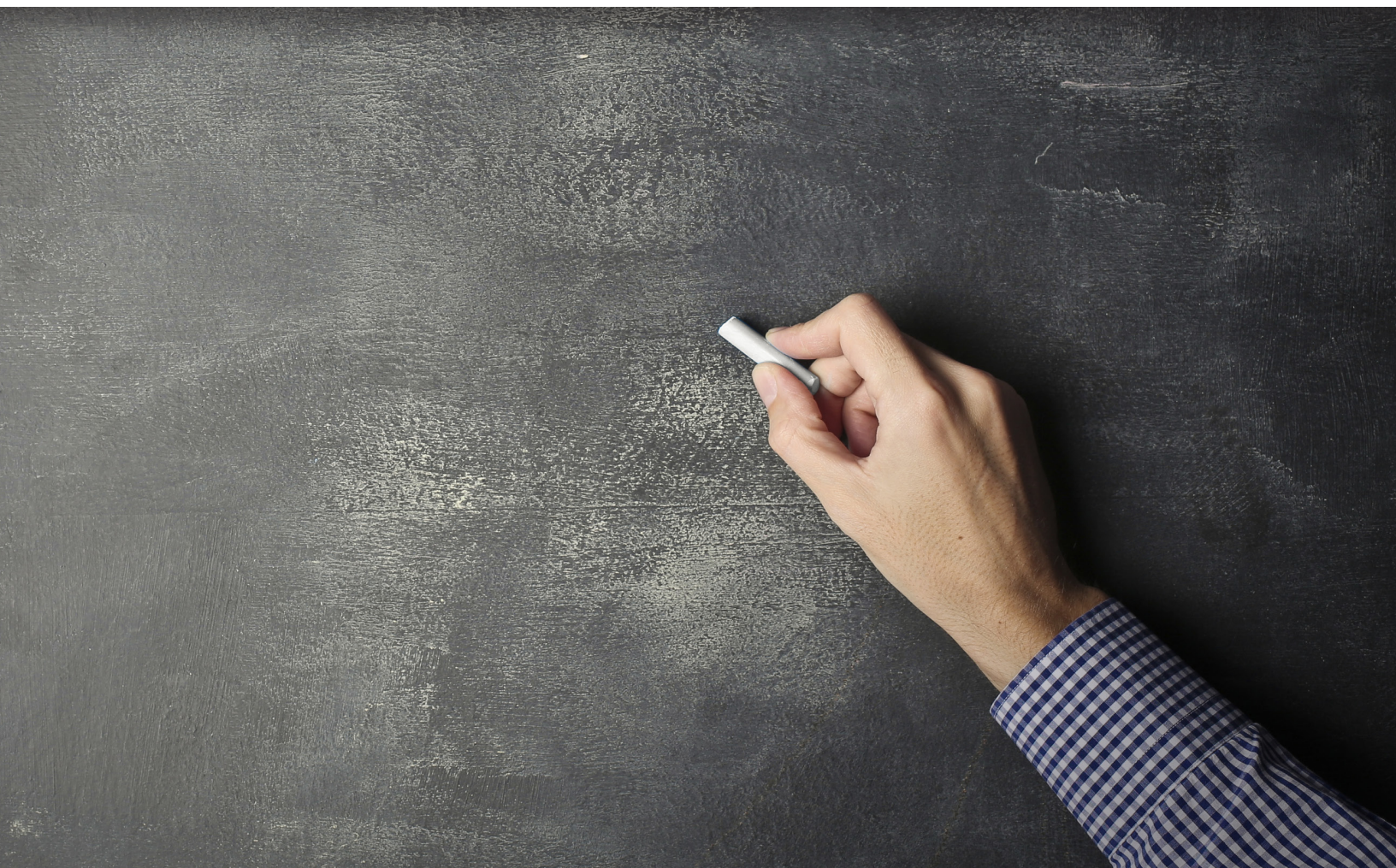


Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel

Mia Homsy, Jérôme Lussier et Simon Savard



Un partenariat entre

**Le Conference
Board du Canada**

HEC MONTRÉAL

Septembre 2019

Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel

Mia Homsy, Jérôme Lussier et Simon Savard

À propos de l'Institut du Québec

Issu d'un partenariat entre le Conference Board du Canada et HEC Montréal, l'Institut du Québec axe ses recherches et ses études sur les enjeux socioéconomiques auxquels le Québec fait face. Il vise à fournir aux autorités publiques et au secteur privé les outils nécessaires pour prendre des décisions éclairées, et ainsi contribuer à bâtir une société plus dynamique, compétitive et prospère.

Institut du Québec
3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Bur. 3.450
Montréal (Québec) H3T 2A7

institutduquebec.ca

[@InstitutduQC](https://www.instagram.com/InstitutduQC)

Pour citer ce rapport:

Prioriser l'essentiel:

Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants: L'État doit prioriser l'essentiel,
Institut du Québec, 2019.

Mise en page: Jérôme Boivin  image de page couverture: iStock @bowie15

© Institut du Québec, un partenariat entre Le Conference Board du Canada et HEC Montréal, 2019

Publié au Canada | Tous droits réservés | Entente n° 40063028

*Constituée en société sous le nom d'AERIC Inc.

Les auteurs tiennent à remercier Alexis Gagné et Égide Royer pour leurs commentaires.



Un partenariat entre

**Le Conference
Board du Canada**

HEC MONTRÉAL

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	4
Préface	7
Introduction : Concentrer nos efforts sur l'essentiel	8
1) Décrochage scolaire et retard de diplomation au Québec	9
2) Une gestion déficiente	11
3) Un manque d'enseignants, qui risque de durer	12
Méthodologie	14
L'enseignement de qualité : pierre d'assise d'un système d'éducation performant	15
1) Qualité de l'enseignement et réussite des élèves	15
2) Y a-t-il des caractéristiques propres aux meilleurs enseignants ?	16
3) S'inspirer des meilleurs systèmes.	17
Sélection des candidats à l'enseignement	18
1) Études de cas internationales	18
2) Le cas du Québec	19
Formation des futurs enseignants	20
1) Études de cas internationales	20
2) Le cas du Québec	22
Insertion professionnelle.	23
1) Études de cas internationales	23
2) Le cas du Québec	24
Rémunération et encadrement professionnel	25
1) Études de cas internationales	25
2) Le cas du Québec	29
Analyse et recommandations	30
1) Sélection et formation des candidats à l'enseignement	31
2) Insertion professionnelle	32
3) Rémunération et encadrement professionnel	33
4) Gestion efficace, suivi stratégique et transparence	34
Conclusion	35
Bibliographie	36
Annexe 1 : Demande de renseignements aux commissions scolaires	39

Résumé

Cette étude se concentre sur l'importance de l'enseignement de qualité et de l'encadrement stratégique de la ressource la plus précieuse de tout système d'éducation : l'enseignant. Elle s'appuie sur une revue de la littérature et des meilleures pratiques canadiennes et internationales, ainsi qu'une série d'entrevues menées auprès de divers acteurs du milieu de l'éducation.

L'éducation est un vecteur essentiel de développement économique et de justice sociale. L'accès à une éducation de qualité est la garantie d'une société qui favorise l'égalité des chances et l'atteinte du potentiel de tous. Pour un gouvernement préoccupé par l'avenir du Québec, peu de décisions sont plus importantes que le choix des politiques publiques en matière d'éducation.

S'il serait exagéré de prétendre que le réseau d'éducation est en crise, des défaillances sérieuses sont néanmoins apparues au cours des dernières années. De tous ces enjeux, le plus grave est sans contredit le décrochage et la sous-diplomation chronique des élèves québécois. Malgré des investissements importants au cours de la dernière décennie, le taux de diplomation ne s'est pas réellement amélioré au Québec. Selon les dernières données disponibles, seulement 69,3 % des élèves québécois des réseaux public et privé (et 54,2 % des garçons du réseau public francophone) obtiennent leur diplôme d'études secondaires dans les délais. En Ontario, le chiffre comparable est de 81,2 %.

La bonne nouvelle, c'est que la recherche des dernières décennies indique la voie à suivre : pour améliorer la performance des élèves et freiner le décrochage, il faut miser sur l'enseignement de qualité. La mauvaise nouvelle, c'est que le système d'éducation du Québec néglige actuellement cet enjeu.

Les déficiences du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) touchent plusieurs aspects du parcours des enseignants, de l'encadrement de la qualité et de la prévision des effectifs et des ressources. Alors qu'ils constituent la véritable pierre d'assise d'un réseau d'éducation de qualité, l'admission des candidats à l'enseignement au Québec est peu sélective ; la formation est peu axée sur les contenus disciplinaires ; les jeunes enseignants héritent des classes les plus difficiles – qui sont de plus en plus exigeantes dans le réseau public régulier – ; ils bénéficient rarement d'accompagnement lors de leurs premières – et cruciales – années de travail ; ils ne sont pas évalués et n'ont pas à participer à des activités de formation continue.

L'absence de données publiques, de planification et de prévisions, de même que le manque actuel d'enseignants dans certaines écoles du Québec, témoignent de cette gestion inadéquate, qui mérite des correctifs à court terme.

La qualité de l'enseignement au cœur de la réussite des élèves

La recherche est sans équivoque : plus que tout autre facteur scolaire, la qualité de l'enseignement influence la réussite des élèves. La qualité de l'enseignement a notamment un impact marqué sur le comportement en classe et l'accession aux études supérieures.

Il s'avère toutefois difficile d'identifier la formule qui permettrait de cibler les enseignants qui contribueront le plus aux succès de leurs élèves. En effet, le résultat le plus frappant de la recherche concerne l'absence de corrélation entre certains facteurs spécifiques – certification professionnelle, type de formation, obtention d'une maîtrise – et la qualité de l'enseignement prodigué. Certaines études suggèrent même que les enseignants qui n'ont pas de diplôme en éducation performant aussi bien que leurs homologues issus des programmes traditionnels. L'enseignant performant semble ainsi être le produit d'une combinaison de plusieurs ingrédients, incluant un talent difficile à mesurer, prévoir et reproduire.

Dans ce contexte, les décideurs publics devraient s'inspirer des meilleurs systèmes, notamment en matière de qualité de l'enseignement. C'est dans cet esprit que l'étude présente les approches de Singapour, de la Finlande, des Pays-Bas et de l'Ontario quant à (1) la sélection et la formation des enseignants, (2) leur insertion professionnelle, et (3) leur rémunération et encadrement professionnel.

Meilleures pratiques internationales et réalité québécoise

Alors que les systèmes d'éducation performants misent sur des enseignants choisis parmi les meilleurs étudiants, le Québec ne parvient pas à attirer dans les facultés d'éducation les étudiants aux dossiers académiques les plus solides. Le manque de valorisation de la profession et un milieu de travail jugé difficile font en sorte que les critères d'admission dans les facultés d'éducation sont peu exigeants.

Au chapitre de la formation des enseignants, le Québec diverge des systèmes les plus performants à plusieurs égards, incluant :

- Un parcours majoritairement de 1^{er} cycle universitaire ;
- Un parcours peu axé sur la formation disciplinaire ;
- Une importante formation pratique ; et
- Une maîtrise qualifiante exceptionnellement longue pour les bacheliers disciplinaires.

Comparée aux meilleures pratique internationales, l'insertion professionnelle des enseignants québécois est gravement déficiente. L'encadrement formel, le soutien actif et la rétroaction varient mais sont généralement limités. Ce contexte favorise le décrochage enseignant.

Finalement, alors que l'OCDE considère que la formation continue et le développement professionnel constituent un élément essentiel du cheminement de carrière des enseignants, le Québec n'a aucun processus systématique en matière d'évaluation, de formation continue et de progression professionnelle des enseignants.

Quatre propositions

La comparaison des meilleures pratiques internationales avec la réalité québécoise suggère des pistes d'amélioration claires, notamment au chapitre de l'encadrement de la qualité de l'enseignement. À l'heure actuelle, les enseignants du Québec sont encadrés de manière déficiente à presque toutes les étapes de leurs parcours : de leur sélection à leur insertion professionnelle et leur développement continu. Par ailleurs, la responsabilité diffuse pour ces enjeux entre le MEES et les autres acteurs du milieu, notamment les commissions scolaires, empêche une gestion stratégique et une réponse efficace.

Face à ces constats, quatre propositions sont formulées :

- 1 Repenser la formation des enseignants pour renforcer la formation disciplinaire et accroître le bassin de candidats potentiels**
 - Offrir dès maintenant une maîtrise de 12 mois pour les diplômés universitaires issus de programmes universitaires pertinents, et menant à un brevet d'enseignement au secondaire.
 - Si l'expérience de la maîtrise de 12 mois s'avère concluante, faire de ce parcours une voie privilégiée d'accès à la profession enseignante pour le secondaire.
- 2 Encadrer systématiquement et offrir un soutien actif obligatoire à tous les enseignants du Québec pour leurs deux premières années de pratique.**
- 3 Prévoir davantage de temps dédié à la formation continue dans l'horaire des enseignants et assurer un suivi du temps consacré par les enseignants à leur développement professionnel.**

4 Confier au MEES ou une autre entité pertinente la responsabilité :

- D'estimer les besoins d'effectifs et les ressources du réseau ;
- D'assurer un suivi rigoureux et systématique de la qualité de l'enseignement ;
- D'évaluer ses principaux programmes, à partir de toutes les données pertinentes ; et
- De publier de façon rapide, utile, efficace, centralisée et transparente toutes les informations et données pertinentes qui sont disponibles au sein du réseau de l'éducation du Québec.

Les propositions formulées dans cette étude s'articulent autour d'une vision qui place la qualité de l'enseignement au cœur des préoccupations du système. À court terme, ces propositions pourront faire d'une pierre deux coups : contribuer à enrayer la pénurie d'enseignants, et accroître la qualité de l'enseignement. À plus long terme, l'objectif consiste à revaloriser la profession enseignante et lui donner l'importance centrale qu'elle devrait occuper dans toute société authentiquement préoccupée de son avenir social et économique.

Préface

Le niveau d'éducation d'une société est au cœur de sa réussite. L'éducation donne accès à la culture, elle affine la pensée critique, elle ouvre les horizons, elle stimule l'innovation et le dynamisme, et elle permet la prospérité durable.

L'éducation est également un vecteur essentiel de justice sociale: l'accès à une éducation de qualité est la garantie d'une société qui favorise l'égalité des chances et l'atteinte du potentiel de tous. Il s'ensuit que peu de choix politiques sont aussi déterminants pour l'avenir d'une société que ses orientations et ses politiques publiques en matière d'éducation.

Au Québec, la commission Parent a jeté les bases du système d'éducation contemporain il y a plus de 50 ans. Cette évolution, partie intégrante de la Révolution tranquille, a permis au Québec d'effectuer un rattrapage majeur, notamment au chapitre de l'instruction publique.

Le monde et le Québec continuent toutefois d'évoluer. Dans ce contexte, des ajustements et des réformes sont essentiels pour préserver la qualité de nos institutions, et corriger les failles apparentes de certaines politiques. Le milieu de l'éducation et ses différents acteurs n'échappent pas à cette obligation de réévaluer périodiquement leurs approches.

La présente étude se concentre sur la qualité de l'enseignement et l'encadrement des enseignants par les institutions du Québec, soit un aspect précis, mais crucial, de tout système d'éducation. La crise actuelle entourant le manque d'enseignants au Québec accentue l'urgence de la question, qui transcende toutefois les conjonctures.

Il est clair que les recommandations formulées dans ce rapport ne prétendent pas, à elles seules, corriger tous les problèmes du réseau d'éducation au Québec. Nos analyses et nos propositions cherchent plutôt à contribuer de manière utile et constructive à un débat public d'une importance capitale. Plusieurs autres sujets – par exemple, la question de l'écart de performance entre garçons et filles; les difficultés propres aux élèves des Premières nations; les enjeux liés à l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et ceux de la diversité culturelle; les interactions entre les réseaux public et privé; les rôles et responsabilités des écoles, des commissions scolaires et du ministère; le choix des méthodes pédagogiques ou la mise à jour des programmes – méritent également d'être étudiés pour améliorer le réseau d'éducation actuel.

Introduction : Concentrer nos efforts sur l'essentiel

Il serait exagéré d'affirmer que le réseau d'éducation du Québec traverse une crise grave. Dans l'ensemble, le système fonctionne. Une majorité d'élèves performant bien. On aurait tort de vouloir repartir à zéro en raison de certains problèmes.

Des défaillances sérieuses sont néanmoins apparues au cours des dernières années. Et de tous ces enjeux, le plus grave est sans contredit le décrochage et la sous-diplomation des élèves¹.

Les conséquences personnelles, professionnelles et économiques de cette réalité sont majeures. Au plan individuel, le niveau d'éducation est fortement lié à l'employabilité et au niveau de revenus, ainsi qu'à l'espérance de vie et d'autres indicateurs de santé². Au plan collectif, les sociétés qui comptent une moins grande part de diplômés universitaires sont moins innovantes et connaissent une croissance économique plus faible que les autres³.

La bonne nouvelle, c'est que la recherche des dernières décennies indique la voie à suivre : pour améliorer la performance des élèves et freiner le décrochage, il faut miser sur l'enseignement de qualité. De tous les facteurs scolaires qui affectent la réussite des élèves, la qualité de l'enseignement est le plus déterminant, de loin.

La mauvaise nouvelle, c'est que le système d'éducation du Québec néglige actuellement cette question. Alors qu'ils constituent la véritable pierre d'assise d'un réseau d'éducation de qualité, les enseignants du Québec sont mal encadrés – de la sélection des futurs enseignants à leur insertion professionnelle et leur développement de carrière. Les jeunes enseignants héritent fréquemment des classes les plus difficiles. Les enseignants ne sont pas évalués et n'ont pas à participer à des activités de formation continue. Le manque actuel d'enseignants dans certaines écoles du Québec illustre bien cette gestion déficiente, qui mérite des correctifs à court terme.

Les solutions proposées dans cette étude ne régleront pas tous les maux du système. Elles ont toutefois le potentiel de contribuer à rehausser la qualité de l'enseignement tout en atténuant les problèmes d'effectifs, et de faire en sorte que le ministère et les autres institutions du système accompagnent et encadrent adéquatement les enseignants – la ressource la plus précieuse de tout réseau d'éducation.

1 Homsy et Savard, 2018

2 Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016 ; Réseau réussite Montréal, 2019

3 Institut du Québec, 2019

1 Décrochage scolaire et retard de diplomation au Québec

La situation est malheureusement bien connue : le Québec présente le plus faible taux de diplomation de tout le pays. Ces statistiques reviennent périodiquement dans l'actualité, les commentateurs et les politiciens s'en désolent, mais rien ne change fondamentalement.

Bien que les calculs du taux de diplomation diffèrent, tous arrivent à la même conclusion : le Québec se retrouve en queue de peloton. Même avec le nouveau calcul de Statistique Canada, dont la méthodologie devrait pourtant l'avantager, le Québec n'améliore pas sa position au classement. Ce calcul inclut à la fois les réseaux public et privé, et tient également compte des qualifications et autres certifications d'études. Malgré ces ajustements⁴ qui améliorent son portrait, le Québec arrive bon dernier parmi les provinces canadiennes, avec 74 % des étudiants qui obtiennent un diplôme ou une qualification en cinq ans. Avec 12 points de pourcentage entre le taux de diplomation et qualification des filles et celui des garçons, c'est aussi au Québec que cet écart s'avère le plus grand.

Taux d'obtention du diplôme et de qualification d'études secondaires dans les délais normaux, 2015-2016 réseaux public et privé combinés⁵

	Total (%)	Garçons (%)	Filles (%)	Écart F-G (p.p.)
Moyenne canadienne	79	75	83	8
Terre-Neuve-et-Labrador	80	78	83	5
Île-du-Prince-Édouard	78	74	82	8
Nouveau-Brunswick	86	82	85	3
Québec	74	68	80	12
Ontario	81	77	85	8
Manitoba	82	79	85	6
Saskatchewan	78	76	81	5
Alberta	77	75	79	4
Colombie-Britannique	79	77	81	4

Source : Statistique Canada

Vu la proportion significative d'élèves québécois qui fréquentent le réseau d'éducation secondaire privé, il est approprié de considérer les réseaux public et privé pour avoir un portrait global de la scolarisation des élèves du Québec.

L'amalgame des diplômes et des qualifications est quant à lui problématique. Contrairement au diplôme d'études secondaires, les qualifications ne servent qu'à préparer les élèves ayant des difficultés d'apprentissage à intégrer le marché du travail, et ce sans égard à leurs résultats scolaires. Les qualifications ne permettent pas d'accéder aux études post-secondaires et n'attestent pas d'un niveau de maîtrise des contenus. Leur valeur économique est, au mieux, incertaine⁶.

4 Statistique Canada, 2019

5 Les données ne sont pas disponibles pour la Nouvelle-Écosse.

6 Heckman, 2006.

Pour obtenir un portrait plus juste de la scolarisation réelle des élèves québécois, il y a donc lieu de tenir compte uniquement du taux de diplomation⁷. Selon les derniers chiffres obtenus⁸, le taux de diplomation dans les délais était de 69,3 % pour les réseaux public et privé du Québec. La statistique la plus comparable en Ontario est de 81,2 %⁹. Le chiffre le plus dramatique concerne le taux de diplomation des garçons du réseau public francophone : seulement 54,2 % obtiennent un diplôme dans les délais.

Taux de diplomation (excluant les qualifications) en 5 ans, cohorte de 2013 suivie jusqu'en 2017-2018

	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Ensemble du Québec	62,1 %	77,0 %	69,3 %
Réseau public	55,9 %	72,4 %	63,9 %
Réseau public francophone	54,2 %	71,6 %	62,6 %
Réseau public anglophone	72,5 %	82,6 %	77,2 %
Réseau privé	85,0 %	92,0 %	88,5 %

Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Certains tentent parfois d'expliquer les retards de diplomation du Québec par le manque de financement, mais la croissance soutenue des dépenses en éducation au cours de la dernière décennie ne semble pas avoir eu l'impact recherché. Bien que les efforts de financement aient été similaires au Québec et en Ontario au cours des dix dernières années, le taux de diplomation a bondi en Ontario, alors qu'il a très peu progressé au Québec¹⁰.

L'argument du manque de fonds ne peut donc pas, à lui seul, expliquer la faiblesse persistante du taux de diplomation au Québec. Le problème semble tenir davantage aux façons de faire, ainsi qu'au choix des mesures et des programmes mis en place.

Face à ces constats, on se console parfois en invoquant deux arguments.

En premier lieu, on rappelle que les élèves québécois se classent bien dans les tests internationaux PISA, notamment par rapport aux autres provinces canadiennes. C'est exact, mais cette affirmation repose sur des bases incertaines. Depuis la première édition du test, en 2006, le taux de réponse du Québec a toujours été inférieur au seuil recommandé par l'OCDE, et les répondants aux profils plus performants ont régulièrement été surreprésentés¹¹. En 2015, un grand nombre d'écoles publiques du Québec n'ont pas participé aux tests PISA, si bien que l'échantillon d'élèves québécois qui alimente les comparaisons internationales comporte un biais potentiel. L'écart de taux de participation de l'étude au Québec (51,7 %) avec la norme internationale (85 %) est significatif. L'OCDE note à ce sujet que les résultats de la province de Québec « doivent être traités avec circonspection ». On peut raisonnablement supposer qu'en incluant une proportion de répondants québécois du réseau public semblable à la moyenne canadienne, le classement du Québec dans les tests PISA serait révisé à la baisse.

Deuxièmement, on souligne aussi que c'est au Québec qu'on compte la plus grande proportion de « raccrocheurs », c'est-à-dire d'élèves qui, n'ayant pas complété leur secondaire en cinq ans, réussissent néanmoins à obtenir un diplôme ou une qualification plus tard. La proportion de Québécois de 25 à 34 ans qui possèdent au moins un diplôme ou une qualification d'études secondaires s'approche ainsi de celle des autres provinces canadiennes¹². Cette statistique masque toutefois la proportion importante de raccrocheurs qui n'obtiennent qu'une qualification, et ne tient pas compte des conséquences possibles de l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification en dehors des délais normaux.

7 Le taux de diplomation comprend le diplôme d'études secondaires (DES), le diplôme d'études professionnelles (DEP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et l'attestation d'études professionnelles (AEP).

8 Des données ont été obtenues par le biais d'une demande effectuée auprès du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

9 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019.

10 Homsy et Savard, 2018.

11 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2013, 2016 ; Ressources humaines et Développement des compétences Canada et al. 2007, 2010.

12 Statistique Canada, 2016 ; Statistique Canada, 2019.

2 Une gestion déficiente

Bien que les problèmes de décrochage et de sous-diplomation soient sérieux, l'absence d'évaluations, de suivis stratégiques et de données publiques de la part du MEES laisse croire que ces enjeux ne sont pas en voie de se régler¹³. Là encore, la situation est bien connue, ayant notamment fait l'objet de critiques sévères de la part du Vérificateur général du Québec¹⁴.

Plusieurs données sont colligées au niveau des écoles et des commissions scolaires, mais elles ne sont pas accessibles au public avant plusieurs années (ou jamais). L'accès aux informations exige souvent la formulation de demandes écrites auprès du MEES, de demandes d'accès à l'information ou une analyse fine des documents fournis dans le cadre de l'étude des crédits budgétaires de l'Assemblée nationale. Les informations permettent rarement d'évaluer l'impact des programmes sur la réussite des élèves. Plusieurs données présentées dans les Indicateurs de l'éducation publiés par le MEES remontent à 2010. Plusieurs autres informations, de nature financière ou liées à l'évaluation des programmes, sont inexistantes ou inaccessibles au public, comme en faisait état un précédent rapport de l'Institut du Québec¹⁵.

Dans le cadre de la présente étude, il n'a pas été possible d'obtenir des informations complètes de la part du MEES sur le manque d'enseignants (voir encadré). Ces données résident apparemment dans les commissions scolaires, qui n'ont pas le portrait global de la situation, ni d'influence sur le recrutement, la formation et l'accès à la profession enseignante. Plusieurs autres données et analyses qui permettraient d'évaluer la qualité de l'enseignement au Québec – suivis longitudinaux des élèves et des enseignants, mesures de la contribution des enseignants à la réussite de leurs élèves, profils des candidats à l'enseignement – sont inexistantes ou indisponibles.

Peu de réponses et des informations partielles

Une demande d'accès à l'information¹ pour connaître les prévisions en besoins de personnel enseignant d'ici 2029-2030 a donné lieu à une réponse partielle du MEES. Au printemps 2019, en réponse à une question sur l'estimation du nombre d'enseignants supplémentaires nécessaires pour les quatre prochaines années, le gouvernement a répondu que le Ministère n'était pas en mesure d'estimer ce chiffre, puisque la détermination des besoins en personnel enseignant supplémentaire relève des commissions scolaires².

Une demande par courriel a par la suite été envoyée à l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Or, en date de publication de ce rapport, les réponses sont mitigées et incomplètes.

Seulement 17 commissions scolaires sur 72 ont répondu à notre demande. De ce nombre, cinq ont refusé de nous transmettre des données et trois ont simplement émis un accusé de réception, accompagné de l'article de la loi sur l'accès à l'information. Près de 80 % des commissions scolaires n'ont pas répondu, malgré une relance effectuée auprès de l'ensemble des commissions scolaires.

Seules neuf commissions scolaires nous ont transmis des données. Celles-ci étaient généralement parcellaires par rapport à l'ensemble de l'information demandée, et les données recueillies ne permettent pas de dresser un portrait fiable des besoins en enseignants au Québec.

1 Voir l'annexe 1

2 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019

13 *Un E pour l'éducation*, Alec Castonguay, L'actualité, 10 août 2018.

14 Vérificateur général du Québec, 2017.

15 Homsy et Savard, 2018.

③ Un manque d'enseignants, qui risque de durer

À la lumière de récents reportages, d'entrevues réalisées auprès d'acteurs du milieu et de données divulguées par les commissions scolaires, un constat s'impose : la pression monte pour trouver des enseignants¹⁶. Dans certains cas, cette pression se traduit par une hausse de la suppléance et force le recours à du remplacement d'urgence.

Les listes de suppléants sont minces, ce qui contraint les commissions scolaires à sortir des sentiers battus pour éviter de se retrouver avec des classes sans enseignant. Une pratique de plus en plus répandue consiste à engager des suppléants qui n'ont pas l'autorisation légale d'enseigner, mais à qui le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) délivre une «tolérance d'engagement». Ce phénomène semble notamment être en croissance depuis deux ans¹⁷. Le nombre de suppléants non légalement qualifiés est ainsi passé de 946, en 2015-2016, à 1 127 en 2017-2018. Le ministère a aussi apporté des assouplissements aux règles en raison des difficultés de recrutement¹⁸.

D'autres commissions scolaires ont recours à un autre type de suppléance, communément appelé remplacement d'urgence (RU), ou dépannage, qui consiste à demander à un enseignant permanent qui travaille à temps plein d'effectuer un remplacement de courte durée dans une autre classe de la même école. Les informations colligées pour les fins de la présente étude démontrent que le temps de RU a grimpé en flèche au cours des quatre dernières années, et ce dans plusieurs commissions scolaires sur l'ensemble du territoire québécois¹⁹.

À la Commission scolaire de Montréal – la plus grande du Québec – le nombre d'heures de dépannage a doublé en trois ans, passant de 6 700 heures, en 2015-2016, à plus de 12 000 heures au 31 mai 2019. À la commission scolaire de Laval, le nombre de périodes de dépannage a bondi de 317 à 2 812 au cours de ces mêmes années, soit une augmentation de 787 %.

Une pénurie prévisible ?

En plus des facteurs énumérés ci-contre, deux décisions du gouvernement ont eu pour effet d'accentuer l'actuel manque d'enseignants dans le réseau de l'éducation.

Depuis l'année scolaire 2010-2011¹, les maximums d'élèves ont diminué de la 3^e à la 6^e année du primaire dans les milieux défavorisés ainsi qu'à la 1^{re} et la 2^e année du secondaire. Dans les milieux défavorisés, les maximums sont passés de 24 à 20 de la 3^e à la 6^e année du primaire. Les maximums sont passés de 31, à 28 pour la 1^{re} secondaire et 29 pour la 2^e secondaire. Ces réductions des ratios (près de 17 % pour le primaire dans les milieux défavorisés, et 10 % au secondaire) ont eu un impact sur les besoins d'enseignants au Québec, en raison des nouvelles classes créées.

Parallèlement, le nombre d'élèves HDAA dans le réseau public d'éducation est passé de 176 349 en 2011-2012 à 206 617 en 2018-2019, soit une augmentation de 17,2 %². Pendant ce temps, l'effectif total du réseau public augmentait de 9,1 %. Puisque la présence d'élèves HDAA dans une classe a pour effet de réduire le ratio élèves-enseignants, la hausse d'élèves HDAA a aussi eu pour effet d'accentuer le besoin d'enseignants.

Il n'est pas possible d'estimer précisément la contribution des facteurs démographiques et politiques (page suivante) et celle des décisions administratives (ci-dessus) à l'actuel manque d'enseignants au Québec, mais l'impact de la baisse des ratios et la hausse des élèves HDAA apparaît à première vue significatif.

1 Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF), 2016

2 Champoux-Lesage, 2014; Gouvernement du Québec, 2019

16 *Y aura-t-il un enseignant dans la classe ?* Marie-Ève Morasse, La Presse, 28 août 2019;

Plus d'élèves, moins de profs : Survol d'une pénurie, Sandrine Vieira et Justine Pepin, Le Devoir, 29 août 2019;

Régler la pénurie d'enseignants prendra du temps, prévient le gouvernement Legault, Patrice Bergeron, La Presse canadienne, 28 août 2019.

17 *Le nombre de profs non qualifiés en hausse dans les écoles*, Daphnée Dion-Viens, Le Journal de Québec, 18 décembre 2018.

18 *Jean-François Roberge, le ministre aux mille idées*, Catherine Dubé et Alec Castonguay, L'actualité, 8 mai 2019.

19 Les données ont été obtenues en réponse à une demande envoyée aux commissions scolaires du Québec. Le modèle de demande utilisé est situé à l'annexe 1.

Les pressions actuelles sur les besoins d'enseignants sont le résultat de plusieurs facteurs démographiques et politiques, incluant :

- **Le vieillissement de la population et les départs à la retraite:** un document récemment publié²⁰ par Emploi-Québec indique qu'en raison des départs à la retraite des baby-boomers, 1,17 million d'emplois devront être comblés entre 2017 et 2026, pour un total de 82,4 % du total des besoins. Loin d'être épargné par ce phénomène, le milieu de l'enseignement, largement public, subira également l'impact des départs à la retraite plus hâtifs propres à la fonction publique du Québec²¹;
- **L'augmentation du nombre d'élèves en raison des naissances et de l'immigration:** bien que les projections démographiques effectuées par divers organismes diffèrent, elles suggèrent toutes que le nombre d'élèves augmentera au Québec au cours des 10 prochaines années, ne serait-ce qu'en raison des naissances²². L'immigration contribue également à la croissance démographique du Québec²³, ce qui se répercute sur la population d'âge scolaire, en particulier dans les commissions scolaires francophones de la région de Montréal ;
- **L'implantation de la maternelle 4 ans:** l'implantation graduelle de la maternelle dès l'âge de 4 ans accroîtra le nombre d'élèves dans le réseau scolaire. L'analyse publiée par le MEES en février 2019²⁴ propose deux scénarios, soit (1) 50 % des enfants âgés de 4 ans fréquenteront la maternelle 4 ans d'ici 2023, ou (2) 80 % le feront d'ici 2023. Dans le premier cas, plus de 40 000 enfants supplémentaires rejoindraient le réseau scolaire public, alors qu'ils seraient 70 000 à le faire dans le deuxième. Le MEES estime qu'à terme (en 2023-2024), ce sont 3 000 à 5 000 enseignants qui devront être recrutés pour répondre à ce nouveau besoin ;
- **La baisse du nombre de diplômés en enseignement au secondaire:** Le nombre de diplômés en enseignement au secondaire est en baisse depuis quelques années. En 2018, il a atteint un creux à 594 diplômés, alors qu'il se situait au-delà de 800 entre 2008 et 2010. (Le nombre de diplômés au baccalauréat en enseignement au primaire est en légère augmentation depuis 2012.) Le nombre de diplômés de la maîtrise qualifiante permettant d'enseigner au secondaire est quant à lui stable depuis cinq ans²⁵.

À la lumière de ces facteurs, il y a lieu de croire que le manque d'enseignants actuel risque de s'aggraver dans l'avenir.

20 Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2019.

21 Cloutier-Villeneuve, 2019.

22 Selon les données de l'ISQ et du Conference Board du Canada.

23 Demers, 2018.

24 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019.

25 Des données ont été obtenues par le biais d'une demande effectuée auprès de l'Université du Québec.

Méthodologie

Cette étude repose sur une revue de la littérature canadienne et internationale des meilleures pratiques relatives au développement professionnel des enseignants, ainsi que sur une série d'entrevues menées auprès de divers acteurs du milieu de l'éducation²⁶.

La revue des meilleures pratiques se concentre sur les trois grandes étapes du parcours enseignant, soit (1) la sélection et la formation initiale, (2) l'insertion professionnelle et (3) la rémunération et l'encadrement professionnel des enseignants. Cette revue s'appuie notamment sur diverses analyses effectuées par l'OCDE et le National Center on Education and the Economy²⁷.

Les entrevues réalisées auprès d'acteurs du milieu ont permis de cerner les enjeux propres au système d'éducation québécois, et d'alimenter les analyses et les recommandations de cette étude. Les intervenants ont pu exprimer leurs préoccupations générales concernant la profession enseignante, et décrire les forces et les faiblesses des trois éléments de son parcours.

²⁶ Les personnes interviewées comprennent des professeurs d'universités québécoises; deux doyens de facultés d'éducation d'universités québécoises; des dirigeants du réseau privé d'éducation préscolaire, primaire et secondaire du Québec; des représentants d'un syndicat d'enseignement du Québec; des enseignants au préscolaire, primaire et secondaire issus de commissions scolaires situées dans plusieurs régions administratives du Québec; une conseillère pédagogique; un directeur d'école secondaire et des directions de commissions scolaires.

²⁷ L'entreprise Credo a également fourni une revue des meilleures pratiques mondiales en matière de formation, insertion professionnelle et formation continue des enseignants.

L'enseignement de qualité : pierre d'assise d'un système d'éducation performant

1 Qualité de l'enseignement et réussite des élèves

La recherche effectuée au cours des dernières décennies a fait la démonstration sans équivoque que, plus que tout autre facteur scolaire, la qualité de l'enseignement influence la réussite des élèves²⁸. Les aptitudes individuelles et le milieu familial des élèves jouent évidemment un rôle primordial dans leur réussite individuelle, mais ces facteurs échappent en grande partie aux politiques publiques en matière d'éducation.

Lorsqu'il est question de la performance des élèves en lecture et en mathématiques, l'impact des enseignants s'avère deux à trois fois plus important que tout autre facteur scolaire²⁹. Les enseignants font une différence plus importante que les écoles, et leur impact est particulièrement prononcé dans le cas des élèves issus de milieux défavorisés³⁰.

Les enjeux entourant la qualité de l'enseignement sont donc majeurs, particulièrement quand ils sont cumulés sur plusieurs années³¹. Des élèves dont les résultats scolaires étaient initialement comparables peuvent connaître des progressions très divergentes, quelques années plus tard, suivant la séquence d'enseignants auxquels ils ont été assignés³². La qualité de l'enseignement a un impact marqué sur la présence et le comportement en classe et, sans surprise, sur la prévention du décrochage scolaire³³.

La qualité de l'enseignement a également des impacts à long terme. Des chercheurs ont montré que la qualité de l'enseignement dispensé entre la 4^e année du primaire et le 2^e secondaire avait un impact important sur les chances qu'un élève fréquente l'université, qu'il gagne un meilleur salaire, et même qu'il épargne davantage pour la retraite³⁴.

Les exemples et illustrations pourraient s'accumuler longtemps, mais ils ne servent ici qu'à établir qu'un gouvernement qui souhaite améliorer la réussite des élèves doit, au premier chef, se concentrer sur la qualité de l'enseignement³⁵.

Les implications sont majeures pour le Québec, puisqu'une telle politique a le potentiel d'améliorer à la fois la performance des élèves et de contribuer à prévenir le décrochage scolaire.

28 Hattie, 2008 ; Koedel, Mihaly et Rockoff, 2015 ; Wayne et Youngs, 2003.

29 RAND Corporation, 2012.

30 Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004.

31 Lee, 2018.

32 Haycock, 1998.

33 Koedel, 2008 ; Kirabo Jackson, 2014 ; Gershenson, 2016 ; Blazar et Kraft, 2018.

34 Chetty, Friedman et Rockoff, 2014.

35 Hanushek et Rivkin, 2004.

② Y a-t-il des caractéristiques propres aux meilleurs enseignants ?

Considérant le rôle déterminant que jouent les enseignants dans la réussite des élèves, plusieurs études ont naturellement cherché à identifier ce qui distingue les meilleurs enseignants : formation particulière, expérience, certification professionnelle, niveau de scolarité, etc. Identifier les facteurs précis qui influencent la performance des enseignants permettrait – en théorie – de concevoir des programmes de recrutement et de formation qui favoriseraient le développement d'enseignants de très haut niveau.

Il s'avère toutefois très difficile d'arriver à des conclusions définitives. S'il est amplement démontré qu'il existe des différences majeures entre bons et moins bons enseignants – avec des impacts importants sur la performance scolaire et la vie future des élèves – aucune formule simple, ou variable objective, ne permet d'identifier d'avance quels enseignants contribueront réellement au succès de leurs élèves³⁶.

La recherche démontre que l'expérience (surtout au cours de leurs premières années d'enseignement) et, dans certains cas, une solide formation disciplinaire (notamment en mathématiques³⁷) peuvent contribuer à une meilleure performance des enseignants, mais ces effets demeurent limités³⁸. La formule de l'enseignant performant n'est pas simple : il peut s'agir d'une combinaison complexe de plusieurs ingrédients, incluant un talent naturel difficile à mesurer, prévoir et reproduire³⁹.

En fait, le constat le plus frappant qui se dégage de la recherche concerne *l'absence de corrélation* entre certains facteurs et la performance des enseignants. Ainsi, la recherche tend à démontrer que, par exemple, la certification professionnelle, le type de formation des enseignants et l'obtention d'une maîtrise en éducation n'ont pas d'effet sur la qualité de l'enseignement prodigué⁴⁰. Certaines études suggèrent même que les personnes qui ont accédé à la profession enseignante sans diplôme traditionnel en éducation, par le biais de programmes alternatifs plus sélectifs, performant aussi bien (et mieux dans certaines situations) que leurs homologues issus des programmes de formation traditionnels⁴¹.

L'expérience du programme TFA

Fondé aux États-Unis en 1990, le programme *Teach for America* (TFA) poursuit un objectif simple : offrir un enseignement de qualité à des élèves du primaire et du secondaire dans des milieux défavorisés, qui peinent souvent à recruter des enseignants expérimentés. Ce programme se distingue par une approche innovante : les enseignants engagés pour ce programme sont choisis parmi les diplômés de facultés universitaires autres que l'éducation. Le processus de sélection est rigoureux, avec moins d'un candidat sur 10 accepté depuis 2014, et ce au terme d'une évaluation du dossier académique et d'une entrevue. Les candidats retenus suivent ensuite une formation pratique et théorique de quelques semaines avant de commencer à enseigner, au salaire octroyé aux enseignants débutants.

Le programme a connu une expansion considérable au fil des ans, ayant notamment bénéficié du soutien de l'administration Obama. Aujourd'hui, le programme TFA compte près de 14 000 enseignants actifs. Depuis sa création, il y a près de 30 ans, près de 60 000 jeunes diplômés y ont participé, dont 85 % œuvrent toujours en éducation ou auprès de communautés défavorisées¹.

Le programme TFA n'est pas sans critiques, notamment de la part de syndicats d'enseignants et de facultés d'éducation qui lui reprochent de contourner la formation traditionnelle. Au fil des ans, plusieurs études ont toutefois démontré que les enseignants issus de ce programme contribuent de manière égale (et dans certains cas supérieure) à la réussite des élèves, particulièrement dans les milieux désavantagés².

Au-delà des succès spécifiques du programme TFA, ces études suggèrent que les modes alternatifs d'accès à l'enseignement, même ceux comportant une très courte formation en pédagogie, ne désavantagent pas les élèves, et peuvent même contribuer davantage à leur réussite dans certaines situations.

1 Edelman et al, 2018 ; Informations extraites du site internet de Teach for America.

2 Clark et al, 2017 ; Antecola et al, 2013 ; Erenc et Ozbeklik, 2013.

36 Hanushek et Rivkin, 2012 ; RAND Corporation, 2012.

37 Lee, 2018.

38 Harris et Sass, 2011.

39 *On naît enseignante ou on le devient ?* Claudia Costin, Banque mondiale blogs, 1^{er} août 2014.

40 Wayne et Youngs, 2003 ; Harris et Sass, 2011 ; Aaronson et al, 2007 ; Constantine et al, 2009.

41 Whitford, Zhang et Katsiyannis, 2017 ; Clark et al, 2017 ; Antecola et al, 2013 ; Boyd et al, 2006 ; Erenc et Ozbeklik, 2013.

3 S'inspirer des meilleurs systèmes

Le simple fait de ne pas pouvoir rattacher la performance d'un enseignant à une variable précise ne signifie pas qu'il faille abandonner toute possibilité de réforme. Il importe toutefois d'adopter une perspective globale, et de ne pas présumer qu'une solution miracle pourra résoudre tous les maux du système.

Pour les décideurs publics qui souhaitent améliorer leur réseau d'éducation, l'approche la plus pragmatique consiste sans doute à s'inspirer des systèmes qui produisent les meilleurs résultats, et à les adapter à la réalité locale, particulièrement en ce qui a trait à la qualité de l'enseignement⁴².

C'est dans cet esprit que les sections suivantes présentent les approches de Singapour, de la Finlande, des Pays-Bas et de l'Ontario quant à (1) la sélection et la formation des enseignants, (2) leur insertion professionnelle, et (3) leur rémunération et encadrement professionnel.

Pourquoi ces choix ? La Finlande et Singapour sont régulièrement cités en exemple pour la performance de leurs systèmes d'éducation⁴³. Les élèves des Pays-Bas réussissent également très bien dans les tests internationaux, en plus d'être les plus heureux du monde selon une enquête de l'Organisation mondiale de la santé⁴⁴. Quant à l'Ontario, ses élèves obtiennent de très bons résultats, la province a réussi à réduire significativement le décrochage, et c'est le système qui est le plus susceptible d'influencer le réseau québécois, en raison de sa proximité géographique et politique.

42 Partelow et al. 2017 ; Jari Lavonen: *The Finnish education system cannot be copied, but parts of it can be exported*, Helsingin Yliopisto, University of Helsinki, 23 janvier 2019.

43 *What other countries can learn from Singapore's schools: Rigorous teaching methods and excellent teachers keep the island-state top of the class*, The Economist, 30 août 2018 ; *How does Finland's top-ranking education system work ?* Kevin Dickinson, Big Think, 8 août 2019.

44 *Why Dutch teenagers are among the happiest in the world*, Senay Boztas, The Guardian, 17 juin 2018.

Sélection des candidats à l'enseignement

1 Études de cas internationales

La constitution d'un corps enseignant de qualité commence par le recrutement et la formation des meilleurs candidats. Sans surprise, les pays dont les systèmes d'éducation performant le mieux portent une attention particulière à la sélection des futurs enseignants⁴⁵. Un processus de sélection rigoureux encadre l'admission aux programmes de formation des enseignants ou encore l'accès à la profession une fois les diplômes obtenus.

Dans les pays performants, l'enseignement est une profession relativement attrayante. L'écart de dossier académique entre les aspirants enseignants et ceux qui se destinent à d'autres carrières professionnelles tend à être plus grand dans les pays peu performants que dans les plus performants⁴⁶. Par ailleurs, les exigences et la compétitivité des processus d'admission aux programmes de formation peuvent créer un bassin de candidats plus sélectif, et même contribuer à faire de l'enseignement un métier prestigieux dans certains pays⁴⁷.

Les exemples suivants résument les pratiques en cours dans quelques systèmes performants.

SINGAPOUR Sélection des candidats à l'enseignement	<ul style="list-style-type: none">• Le nombre de places disponibles dans les programmes d'éducation est déterminé annuellement par le gouvernement, selon les besoins anticipés.• L'admission est très sélective: en moyenne, seul un candidat sur huit est accepté au terme d'un processus qui comprend une évaluation du dossier académique, des contributions sociales et communautaires, et une entrevue devant panel.• Les candidats admis font partie du tiers supérieur des diplômés en termes de dossiers académiques et 80 % d'entre eux détiennent un baccalauréat dans la matière qu'ils enseigneront.
FINLANDE Sélection des candidats à l'enseignement	<ul style="list-style-type: none">• Les programmes de formation sont extrêmement sélectifs et n'admettent qu'un candidat sur dix. Les étudiants retenus se classent dans le premier quartile.• Les candidats sont évalués sur la base de leur dossier académique, de leurs activités parascolaires et d'un examen d'entrée qui évalue leur raisonnement critique. Une fois cette étape franchie, les postulants sont observés dans des situations d'enseignement, puis ils sont soumis à une entrevue.• Seuls les candidats ayant une aptitude manifeste à l'enseignement et un dossier académique de haut niveau sont admis.

45 Partelow et al. 2017.

46 OCDE, 2018.

47 *ibid.*

PAYS-BAS	<ul style="list-style-type: none"> • Il existe deux parcours en enseignement aux Pays-Bas: un pour les enseignants des niveaux inférieurs, incluant le primaire et les premières années du secondaire (qualification de 2^e degré), et un pour les enseignants des années supérieures du secondaire (qualification de 1^{er} degré). • Pour être admis dans un programme de baccalauréat menant à une qualification de 2^e degré, les candidats doivent avoir complété leurs études préuniversitaires. Les candidats à l'enseignement primaire doivent, quant à eux, passer des examens de langue et de mathématiques au cours de leur première année afin de pouvoir poursuivre leur formation. Faute de réussir, un tiers des candidats ne poursuivent pas leur formation au-delà de la première année. • Pour être admis dans un programme de maîtrise menant à une qualification de 1^{er} degré, les candidats doivent être titulaires d'un baccalauréat dans une discipline autre que l'éducation. • Au terme de leur formation, tous les finissants doivent réussir des examens.
Sélection des candidats à l'enseignement	

ONTARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les candidats à l'enseignement, tant aux niveaux primaire que secondaire, doivent être titulaires d'un diplôme universitaire dans une discipline autre que l'éducation. • L'admission aux programmes d'éducation est très sélective: environ un candidat sur cinq est présentement accepté, et les candidats retenus font partie du 30 % supérieur des diplômés universitaires en termes de dossiers académiques.
Sélection des candidats à l'enseignement	

2 Le cas du Québec

QUÉBEC	<ul style="list-style-type: none"> • La grande majorité des candidats à l'enseignement aux niveaux primaire ou secondaire au Québec arrivent du cégep. • Les programmes d'éducation ne sont généralement pas contingentés, mais certaines universités ont néanmoins établi un seuil minimum de cotes R pour l'admission. • Les cotes R qui permettent d'entrer en enseignement varient entre 20 et 27 selon les universités⁴⁸. Ces cotes R minimales sont généralement plus faibles que celles détenues par les derniers étudiants admis dans plusieurs programmes contingentés. • Il n'existe pas de données publiques sur les cotes R moyennes des étudiants en éducation, mais le gouvernement du Québec a déjà exprimé sa volonté de resserrer ses exigences quant à la qualité du français des futurs enseignants⁴⁹.
Sélection des candidats à l'enseignement	

48 Cette cote R minimale est fixe pour les universités non-contingentées et variable pour les universités contingentées.

49 *Exigences resserrées pour les futurs enseignants*, Tommy Chouinard, La Presse, 17 mars 2015

Formation des futurs enseignants

1 Études de cas internationales

Au-delà de la sélection des candidats, les systèmes d'éducation performants exigent généralement de leurs enseignants – particulièrement ceux qui se destinent au niveau secondaire – qu'ils détiennent un baccalauréat dans une autre discipline, complété par une formation en pédagogie et des expériences pratiques. Les pays performants préconisent aussi davantage une approche qui allie la théorie et la pratique, en misant sur l'utilisation régulière de méthodes de cas et d'analyses de l'enseignement et de l'apprentissage⁵⁰.

Plusieurs systèmes offrent des voies distinctes pour l'enseignement de niveau primaire ou secondaire. La formation pour le niveau primaire est souvent offerte dans le cadre d'un baccalauréat en éducation, alors que celle pour le niveau secondaire fait l'objet d'une formation de 2^e cycle qui suit un baccalauréat dans la discipline qui sera enseignée.

SINGAPOUR	<ul style="list-style-type: none">• Tous les enseignants sont formés à la National Institute of Education (NIE).
Programme(s) de formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none">• Différents programmes de formation en enseignement (d'une durée de 2 à 4 ans) sont offerts aux candidats, dépendant de leur formation préalable.• Tous les enseignants doivent maîtriser la matière qu'ils enseigneront à un niveau avancé, et compléter au moins une année d'études en pédagogie.• Ce programme est constamment mis à jour pour refléter les besoins changeants du système éducatif de Singapour.• Fait notable: les droits de scolarité des étudiants en éducation sont défrayés par l'État et ceux-ci reçoivent même une allocation correspondant à 60 % du salaire initial d'un enseignant.• Au terme de leurs études, les nouveaux enseignants s'engagent à enseigner à temps plein pour un minimum de trois ans.

FINLANDE	<ul style="list-style-type: none">• Les candidats à l'enseignement primaire doivent compléter un baccalauréat de quatre ans qui inclut une spécialisation majeure en éducation, et une spécialisation mineure dans deux matières du programme d'enseignement primaire.
Programme(s) de formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none">• Les candidats à l'enseignement au niveau secondaire doivent compléter un baccalauréat de quatre ans avec une spécialisation majeure dans la matière qu'ils enseigneront. Ils doivent ensuite entreprendre une cinquième année de formation en éducation.• Tous les candidats doivent compléter un diplôme de maîtrise, incluant une thèse soumise aux mêmes exigences que pour les autres disciplines académiques.• Finalement, tous les aspirants enseignants doivent enseigner pendant un an dans une école publique affiliée à leur université avant d'obtenir leur diplôme. Ces écoles publiques universitaires offrent le même curriculum que les autres écoles mais elles servent de laboratoire pour la recherche et la formation des futurs enseignants, à la manière des hôpitaux universitaires pour les étudiants en médecine.• Tous les programmes de formation en éducation de Finlande sont supervisés par le Conseil d'évaluation de l'Éducation supérieure.

PAYS-BAS	
Programme(s) de formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Pour obtenir la qualification de 2^e degré, les aspirants enseignants au niveau primaire doivent compléter un baccalauréat en éducation dans une des 43 hautes écoles (ou universités des sciences appliquées) du pays. Les enseignants de 2^e degré qui ne se destinent pas au niveau primaire doivent pour leur part compléter un baccalauréat dans la matière qu'ils enseigneront. • Le baccalauréat en éducation comprend une matière de spécialisation et environ 25 % de ce programme intègre des expériences pratiques. • La qualification de 1^{er} degré exige un baccalauréat dans une discipline autre que l'éducation, suivi d'une maîtrise en éducation offerte par l'une des 14 universités de recherche du pays. • Le programme de maîtrise s'échelonne sur 12 à 18 mois et comprend une expérience pratique et des cours de pédagogie.

ONTARIO	
Programme(s) de formation des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les candidats à l'enseignement détiennent un baccalauréat d'un minimum de trois années de crédits universitaires dans une discipline autre que l'éducation. • Les enseignants qui terminent leur formation en enseignement reçoivent une qualification de base, qui varie en fonction de l'enseignement général ou technologique, de l'anglais ou du français, des classes et des matières. • Les enseignants doivent être qualifiés dans au moins deux échelons consécutifs (de la 1^{ère} à la 3^e année, de la 4^e à la 6^e année, de la 7^e à la 10^e et la 11^e et 12^e).

2 Le cas du Québec

La formation des enseignants au Québec a été réformée au début des années 1990. Cette réforme s'appuyait notamment sur la formulation d'un modèle d'enseignant « professionnel », c'est-à-dire en l'identifiant comme étant le spécialiste de l'intervention pédagogique.

Pour le baccalauréat en enseignement au niveau secondaire, la formation disciplinaire représente entre 40 % et 50 % de la formation dans la plupart des universités, soit l'équivalent d'environ deux ans d'études à temps plein⁵¹. Le stage probatoire a été retiré et le baccalauréat a été rallongé pour laisser une plus grande place à la formation pratique⁵².

Au cours des dernières années, des représentants du gouvernement ont notamment critiqué la qualité du français des candidats à l'enseignement⁵³. Des critiques ont également été formulées concernant certains aspects de la formation dispensée dans les facultés d'éducation⁵⁴.

QUÉBEC	<ul style="list-style-type: none">• Il existe trois grandes voies pour accéder au brevet d'enseignement au Québec⁵⁵:<ul style="list-style-type: none">- Le baccalauréat en éducation de 120 crédits, d'une durée normale de 4 ans (temps plein);- La maîtrise qualifiante de 60 crédits, d'une durée normale de 4 ans (temps partiel)⁵⁶;- La reconnaissance d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Québec.• Entre 2013 et 2018, les finissants issus des programmes de maîtrise qualifiante représentaient environ 20 % des diplômés du baccalauréat en enseignement secondaire, et environ 7 % de tous les bacheliers en éducation primaire et secondaire.• Les étudiants au baccalauréat en éducation peuvent choisir entre plusieurs programmes. Pour les programmes destinés au niveau secondaire, des concentrations sont offertes en français langue première, en mathématiques, en sciences et technologie, en sciences humaines/univers social et en éthique et culture religieuse. Dans le cadre de ces concentrations, les étudiants doivent suivre un certain nombre de cours disciplinaires, en plus de leur formation principale en didactique.• Tous les étudiants doivent également compléter quatre stages pratiques (700 heures au total).• Pour obtenir leur brevet d'enseignement, les étudiants doivent réussir leurs cours et leurs stages. Ils doivent également réussir le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) ou l'English Exam for Teacher Certification (EETC). Ce n'est qu'une fois ces trois éléments (cours, stages et TECFÉE/EETC) complétés que le brevet est décerné.• Les candidats à l'enseignement au secondaire qui détiennent un baccalauréat dans une discipline enseignée au secondaire peuvent choisir de compléter une « maîtrise qualifiante » de 60 crédits, habituellement à temps partiel. Cette formation comprend des cours et des formations pratiques et dure normalement quatre ans.
Programme(s) de formation des enseignants	

51 FNEEQ, 2018.

52 Portelance, 2008.

53 *Blais veut des enseignants plus compétents*, Marco Bélair-Cirino, *Le Devoir*, 29 août 2015 ;
Le ministre Roberge veut serrer la vis aux futurs profs, Daphnée Dion-Viens, *Le Journal de Québec*, 1^{er} novembre 2018.

54 *Sur la formation des maîtres*, Normand Baillargeon, *Voir*, 4 février 2015 ;
Le mal « être » des enseignants ou comment valoriser une profession, Jean-Étienne Bergeron, *Le Huffpost*, 3 mai 2018 ;
La Déséducation, une websérie en 16 épisodes – Le coup de gueule d'un enseignant désillusionné, Lisa-Marie Gervais, *Le Devoir*, 3 novembre 2010 ;
Enseignement collégial : une formation anémique et orientée, Nathan Murray, *Le Devoir*, 13 septembre 2019 ; FNEEQ, 2018.

55 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017.

56 Voir les sites internet des programmes de maîtrise en enseignement de l'UQAM et de l'Université de Sherbrooke.

Insertion professionnelle

Les programmes d'initiation formels sont obligatoires dans environ la moitié des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles et le personnel de l'école est responsable du soutien des nouveaux enseignants dans la plupart de ces États⁵⁷. Les systèmes performants considèrent que les nouvelles recrues ont besoin d'un soutien intensif et qu'elles doivent développer des réseaux professionnels avec des mentors plus expérimentés, par le biais d'un ou plusieurs stages obligatoires ou des programmes d'insertion progressive. Ces processus aident à allier efficacement la théorie à la pratique de l'enseignement⁵⁸.

Les entrevues réalisées dans le cadre de cette présente étude mènent aux mêmes conclusions : l'insertion professionnelle joue un rôle critique dans le début de carrière des enseignants.

1 Études de cas internationales

SINGAPOUR	<ul style="list-style-type: none">• À la fin de leurs études, tous les nouveaux enseignants bénéficient d'un accompagnement d'initiation géré de manière centralisée et adapté à leur domaine d'études et aux besoins des écoles.• Ce programme aide les enseignants à faire la transition entre leur formation initiale et l'apprentissage professionnel en cours d'emploi.• Presque tous les nouveaux enseignants (99 %) participent à un programme d'insertion officiel.
FINLANDE	<ul style="list-style-type: none">• Tous les enseignants passent un an dans une école publique universitaire avant de graduer de leur programme de formation.• Les enseignants ont une probation de six mois, et chaque employeur voit à l'intégration des nouveaux enseignants.• Les nouvelles recrues peuvent participer à des groupes de discussion pour partager leurs expériences.
PAYS-BAS	<ul style="list-style-type: none">• Il n'existe pas de programme national d'insertion professionnelle obligatoire pour les nouveaux enseignants.• Les ententes de travail définissent le type de soutien qui sera offert et les programmes sont développés au niveau de l'école.• La mise en œuvre de ces programmes est inégale: près du tiers des nouveaux enseignants au niveau primaire et 14 % au niveau secondaire ne bénéficient d'aucun soutien en matière d'intégration.• De nouveaux financements permettent toutefois aux écoles de réduire le temps d'enseignement des nouveaux enseignants pour accroître celui consacré au mentorat.• Pour contrer le décrochage d'enseignants, le gouvernement a créé, en 2014, un projet-pilote d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au niveau secondaire. Selon les résultats préliminaires, les participants auraient amélioré davantage leurs compétences que ceux qui n'y ont pas participé⁵⁹.

57 OCDE, 2018.

58 *ibid.*

59 OCDE, 2018.

ONTARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les nouveaux enseignants passent par un processus d'insertion professionnelle personnalisé d'une durée d'un an minimum. Ce processus allie l'accompagnement d'un mentor et la participation à des formations professionnelles et se conclut après une évaluation jugée satisfaisante par la direction d'école. Advenant le cas où il est jugé que de l'amélioration soit nécessaire, le processus se continue pour une autre année. • Chaque nouvel enseignant a une charge de travail un peu allégée et est assigné à un mentor expérimenté pour un maximum de 6 jours par année où ils sont libérés de la salle de classe afin de travailler en commun.
Insertion professionnelle et accompagnement	

2 Le cas du Québec

QUÉBEC	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'existe pas de processus systématique d'insertion graduelle ou d'accompagnement pour les nouveaux enseignants. L'existence de tels programmes – et leur taux de participation – varient selon les commissions scolaires et l'intérêt des nouveaux enseignants. • Les règles associées à l'ancienneté font en sorte que les jeunes enseignants se voient généralement confier les classes les plus difficiles. • La recherche et les entrevues indiquent aussi que le soutien disponible pour les nouveaux enseignants est variable d'une commission scolaire à l'autre, et qu'il est habituellement défaillant, voire inexistant. • Les principales difficultés rencontrées en début de carrière concernent la gestion des comportements en classe et la gestion de l'hétérogénéité des élèves⁶⁰.
Insertion professionnelle et accompagnement	

60 Karsenti et al. 2018 ; Coulombe, Zourhhal et Allaire, 2010.

Rémunération et encadrement professionnel

1 Études de cas internationales

Les conditions de travail et l'encadrement professionnel constituent le troisième élément majeur du parcours d'un enseignant. Ces aspects peuvent avoir une forte incidence sur la motivation et le décrochage des enseignants, la valorisation de la profession au sein d'une société, et l'amélioration de l'enseignement, tant au plan individuel que systémique⁶¹.

Les approches présentées ci-dessous diffèrent – notamment selon le niveau d'autonomie octroyée aux écoles – mais témoignent toutes d'une attention particulière accordée au traitement des enseignants et à leur développement professionnel.

SINGAPOUR	
Salaires	<ul style="list-style-type: none">• Le salaire de base des enseignants à Singapour est similaire à ceux des autres professions. Tous les trois à cinq ans, les enseignants qui performant bien dans leurs évaluations annuelles peuvent se mériter des primes de rétention qui varient de plusieurs dizaines de milliers de dollars, et des bonis de performance pouvant atteindre 30 % de leur salaire de base.• En tenant compte des primes, le salaire annuel moyen des enseignants âgés entre 25 et 29 ans s'élevait à 58 377 dollars canadiens en 2009 et le salaire maximum pouvait atteindre 104 113 dollars canadiens, ce qui est supérieur à la moyenne de l'OCDE⁶².• Le ministère de l'Éducation suit l'évolution des salaires des enseignants par rapport à ceux des autres professions et les ajuste au besoin afin de s'assurer qu'ils soient concurrentiels.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Des évaluations annuelles rigoureuses servent de base pour les promotions, les primes de rétention et de performance, ainsi que pour l'encadrement et le mentorat entre enseignants.• La performance des enseignants évaluée par le système de gestion de la performance éducative (EPMS) détermine à quel moment ils sont éligibles pour une progression dans l'échelle professionnelle.• Le système EPMS préconise une évaluation annuelle sur trois plans : la pratique professionnelle, la gestion du leadership et l'efficacité personnelle.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none">• Les enseignants ont accès à différentes formes de développement professionnel. Ils peuvent améliorer leur pratique en suivant des cours à la National Institute of Education (NIE) ou à l'Académie des professeurs de Singapour.• Ces programmes vont de la formation continue aux cours en ligne sur une variété de sujets liés à l'enseignement. Les enseignants peuvent participer à plus de 100 heures de développement professionnel par année.
Progression professionnelle	<ul style="list-style-type: none">• Une carrière d'enseignant à Singapour peut prendre trois directions : (1) l'enseignement, (2) la direction et (3) la spécialisation.• Chaque profil comprend 13 niveaux de séniorité. La progression entre ces niveaux implique des augmentations salariales et des possibilités de formation et de mentorat supplémentaires.• La voie de l'enseignement permet aux enseignants de progresser jusqu'à devenir « maître enseignant principal ». Celle de la direction peut les conduire du poste de direction d'une l'école à la direction générale de l'éducation. En empruntant le profil spécialisation, les enseignants se concentrent sur la recherche et les politiques d'enseignement.• L'EPMS est utilisé pour déterminer l'aptitude des enseignants aux parcours professionnels. Ainsi, sur une période de trois ans, chaque enseignant est observé afin de déterminer quel profil de carrière lui convient le mieux.• Le talent et le potentiel de leadership sont identifiés tôt dans le processus, et ces enseignants sont ensuite préparés à assumer de futurs rôles de direction. Les écoles de Singapour considèrent que la faiblesse du leadership est l'une des principales causes de l'échec scolaire. En identifiant rapidement les individus talentueux et en investissant dans leur progression, les écoles espèrent ainsi éviter ce problème.

61 OCDE, 2018.

62 Les données salariales pour Singapour ont été corrigées en dollars canadiens pour la parité des pouvoirs d'achat de 2009.

FINLANDE	
Salaires	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants du premier cycle au niveau secondaire reçoivent un salaire minimum de 46 007 dollars canadiens au cours de leur première année. Au sommet de l'échelle, cette rémunération peut atteindre 57 950 dollars canadiens par an. Ces montants correspondent à la moyenne de l'Europe mais sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE. • Les salaires des enseignants sont aussi légèrement inférieurs à ceux des autres professionnels en Finlande. Toutefois, la profession est très respectée en raison de la sélectivité et du prestige des programmes de formation à l'enseignement.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • En raison de la très grande autonomie accordée aux écoles et aux enseignants, il n'y a pas de tradition d'évaluation des enseignants par les directions d'écoles. • Il est attendu que les directeurs d'écoles facilitent la mise en place de communautés de pratique où les enseignants peuvent se rencontrer pour évaluer leurs approches et s'améliorer.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Le gouvernement national exige que chaque municipalité finance au moins trois jours de développement professionnel obligatoire chaque année, mais le temps alloué au développement professionnel varie considérablement. • Les recherches indiquent que l'enseignant finlandais moyen consacre sept jours par an à son développement professionnel. • Le gouvernement ne réglemente pas les types de développement professionnel auxquels participent les enseignants. • Les horaires des enseignants finlandais favorisent une grande collaboration entre eux et contribue à leur développement professionnel. Ainsi, la journée scolaire permet de planifier, de collaborer et de rencontrer d'autres enseignants afin de discuter des difficultés ou des succès. • Les directeurs – qui ont tous été enseignants – ont pour tâches de dégager du temps à leurs enseignants pour leur permettre de participer à des séances de collaboration, d'observer leurs salles de classe, de définir avec eux des objectifs d'amélioration, d'identifier les leaders et leur attribuer des rôles et des responsabilités supplémentaires.
Progression professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Puisque le système finlandais insiste beaucoup sur l'autonomie de l'école et des enseignants, il n'y a pas d'échelle de carrière clairement définie. • Les enseignants de haut niveau peuvent devenir directeurs. Ceux-ci sont nommés par l'autorité municipale.

PAYS-BAS	<ul style="list-style-type: none"> • Dès sa première année, l'enseignant néerlandais du niveau secondaire gagne au minimum 53 757 dollars canadiens. En haut de l'échelle salariale, ce même enseignant peut aspirer à un revenu annuel de 97 656 dollars canadiens. Les salaires des enseignants du primaire sont moins élevés.
Salaires	<ul style="list-style-type: none"> • Ces salaires sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE, mais inférieurs à ceux des autres professionnels néerlandais titulaires d'un diplôme universitaire. • En 2017-18, le ministère a conclu avec les syndicats d'enseignants un accord prévoyant une augmentation de 2,5 % du salaire des enseignants au niveau primaire. • En outre, depuis 2017, les frais de scolarité ont été réduits de moitié pour les deux premières années de la formation initiale des enseignants.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Le ministère de l'Éducation stipule que les écoles doivent effectuer des rencontres d'évaluation de performance avec l'ensemble du personnel, au moins tous les trois ans pour les enseignants du secondaire, et tous les quatre ans pour les enseignants du primaire. • Les conseils scolaires sont libres d'établir leurs propres cadres d'évaluation des enseignants et la responsabilité de ces évaluations incombe aux directions d'établissement. • Le ministère encourage aussi la collaboration entre enseignants et l'amélioration continue par l'entremise d'un réseau national de « révision par les pairs », fondé sur l'observation et la rétroaction effectuées par d'autres enseignants.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants doivent suivre 160 heures de formation professionnelle à chaque période de quatre ans, et ce, tout au long de leur carrière. • Le gouvernement utilise un registre pour suivre les qualifications des enseignants et leur apprentissage professionnel. La participation au système de registre est obligatoire et les enseignants doivent être pleinement qualifiés et répondre aux exigences de formation professionnelle pour maintenir leur inscription. • Les écoles disposent de budgets pour organiser les activités d'apprentissage professionnel de leurs enseignants. Celles-ci doivent être alignées sur les normes de compétences nationales des enseignants. • En 2016, environ les trois quarts des enseignants du niveau primaire et les deux tiers du niveau secondaire déclaraient aussi avoir participé à l'exercice de révision par les pairs décrit plus haut. Le ministère vise à ce que tous les enseignants y participent d'ici 2020. • L'objectif de cette réforme est d'élever le statut de la profession enseignante en uniformisant les qualifications et en favorisant un apprentissage professionnel continu.
Progression professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Puisque les écoles néerlandaises jouissent d'une très grande autonomie, les directions et les conseils administratifs de chacune d'entre elles ont un contrôle presque total sur leur personnel et ses possibilités de promotion. • Il n'y a pas officiellement d'avancement professionnel aux Pays-Bas. Le nombre de postes d'enseignants seniors est limité. Ils varient d'une école à l'autre et peuvent inclure des responsabilités, comme celle de chef de département. Ils sont attribués en fonction de critères définis par l'école.

ONTARIO	<ul style="list-style-type: none"> • En dollars canadiens, le salaire de base d'un nouvel enseignant au niveau primaire oscille entre 44 662 et 58 521 \$. Le maximum – qui varie entre 73 071 \$ et 100 034 \$ – est atteint après 10 ans de service.
Salaires	<ul style="list-style-type: none"> • Les salaires sont les mêmes tant au niveau primaire que secondaire.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants de l'Ontario sont évalués selon le programme d'évaluation du rendement du personnel enseignant (TPA), qui est conçu par le ministère mais administré par les directeurs d'écoles. L'évaluation met l'accent sur les recommandations visant une amélioration continue, plutôt que sur des mesures punitives ou l'avancement professionnel. • En 1997, l'Ontario a mis en place un Ordre professionnel des enseignants. Celui-ci est notamment responsable de l'élaboration des normes d'exercice, de l'agrément des programmes de formation, de l'évaluation et de la formation continue de ses membres. • Les enseignants sont évalués sur 16 compétences regroupées en trois catégories: 1) les connaissances professionnelles, 2) la pratique professionnelle et le leadership dans les communautés d'apprentissage; et 3) l'apprentissage continu. • Ces évaluations ont lieu tous les cinq ans. Les enseignants qui présentent des lacunes sont évalués plus fréquemment. • Le ministère attribue chaque année des prix aux enseignants s'étant démarqués par leur contribution aux résultats de leurs élèves et leur contribution à la recherche.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants ont six jours de développement professionnel chaque année. Deux journées doivent être consacrées au développement professionnel sur des sujets correspondant aux objectifs ministériels. Le thème d'une journée est choisi par le syndicat alors que les trois autres journées sont choisies par le conseil scolaire. • Certaines formations professionnelles sont données par d'autres enseignants, dans le cadre du programme de formation et de leadership des enseignants. Ce programme recrute des enseignants qui dirigent de la recherche sur leurs pratiques et conçoivent des formations pour leurs pairs. • D'autres formations professionnelles proviennent de plusieurs ressources telles les conseillers pédagogiques des conseils scolaires, des professionnels du Ministère de l'éducation et de spécialistes reconnus des différents domaines développés. • Les directeurs d'écoles doivent également mettre en place des communautés d'apprentissage professionnel pour les enseignants.
Progression professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants qui comptent un minimum de cinq ans d'expérience, une certification dans trois échelons d'âge et d'autres qualifications peuvent compléter le programme de qualification pour devenir directeur d'école.

2 Le cas du Québec

QUÉBEC	<ul style="list-style-type: none"> • Les échelles salariales sont identiques pour les enseignants des niveaux primaire et secondaire et plafonnent après 15 ans de service.
Salaires	<ul style="list-style-type: none"> • Le salaire de base pour un nouvel enseignant qui détient un baccalauréat s'élève à 44 235\$⁶³ par année et le maximum est de 82 585\$.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Il n'existe aucun mécanisme formel d'évaluation des enseignants du secteur public au Québec, ni dans les écoles, ni dans les commissions scolaires, ni au MEES. • Le rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires – qui recommandait notamment la mise en place d'un mécanisme d'évaluation continue des enseignants et la création d'un ordre professionnel – stipulait par ailleurs qu'il existe au Québec une « forte résistance à la supervision pédagogique » et une opposition claire à l'évaluation des enseignants de la part des syndicats⁶⁴.
Formation continue	<ul style="list-style-type: none"> • Le brevet d'enseignement est délivré à la fin des études et son maintien n'est pas conditionnel à une obligation de formation continue. Toutefois, la loi sur l'instruction publique du Québec comporte des obligations pour les enseignants, dont celle de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ». • Sans ordre professionnel ou autre organisme chargé d'effectuer l'évaluation, la certification ou la formation continue des enseignants, cette tâche incombe aux commissions scolaires. • Les entrevues réalisées dans le cadre de cette étude indiquent que l'offre de formation continue est inégale à travers les différentes régions du Québec, et qu'elle est compromise par les pressions qu'exercent le manque d'enseignants.
Progression professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants qui le souhaitent peuvent suivre une formation pour accéder à la direction d'écoles ou obtenir un diplôme de deuxième cycle dans une discipline pertinente pour approfondir les connaissances (ex : adaptation scolaire).

63 Le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a exprimé sa volonté de faire débiter les enseignants à l'échelon numéro 6, soit au salaire annuel en vigueur de 52 248\$.

64 Champoux-Lesage, 2014.

Analyse et recommandations

La recherche sur les impacts de la qualité de l'enseignement a des conséquences importantes pour l'élaboration de politiques publiques pertinentes. Trois éléments ressortent à première vue.

Premièrement, il apparaît que la seule manière utile et fiable d'évaluer la compétence d'un enseignant consiste à mesurer sa contribution réelle au progrès et à la réussite de ses élèves, sur plusieurs années, plutôt que de considérer un ensemble de caractéristiques préalables de son parcours⁶⁵. La recherche démontre en effet que les caractéristiques liées à une formation particulière, un niveau de scolarité ou une certification ne sont pas liées aux apprentissages et à la réussite des élèves.

Deuxièmement, à la lumière de ces conclusions, le modèle actuel de formation et d'accès à la profession enseignante mérite d'être réexaminé. Des chercheurs résumant ainsi l'enjeu : « Considérant l'absence de lien entre le nombre de cours d'éducation suivis au premier cycle universitaire et la performance de l'enseignant, et le fait que nos recherches et celles de nos collègues ne démontrent pas que les diplômés en éducation soient plus performants que les diplômés d'autres facultés, il semble approprié de repenser la structure des programmes de formation traditionnels et de continuer d'expérimenter avec les soi-disant programmes de « certification alternative » qui pourraient faciliter l'accès à la profession d'enseignant à des diplômés autres que ceux des facultés d'éducation.⁶⁶ » Cette réflexion devrait se fonder sur l'objectif de maintenir ou d'accroître la qualité de l'enseignement⁶⁷.

Finalement, considérant l'importance centrale des enseignants pour la réussite des élèves et la contribution probable d'un ensemble de facteurs à la qualité de l'enseignement, les décideurs publics qui souhaitent améliorer leur réseau d'éducation devraient chercher à s'inspirer davantage des meilleures pratiques observées dans le monde, et effectuer un suivi rigoureux des résultats.

Les sections qui suivent proposent ainsi une brève analyse des approches du Québec comparées à celles des systèmes présentés précédemment. Cette analyse mène à quatre recommandations portant sur : (1) la sélection et la formation des enseignants, (2) leur insertion professionnelle, (3) la formation continue et (4) la gestion stratégique, efficace et transparente des ressources et des programmes du réseau de l'éducation du Québec.

65 RAND Corporation, 2012 ; Hanushek et Rivkin, 2004.

66 Harris et Sass, 2011. Voir aussi Whitford, Zhang et Katsiyannis, 2017 ; Constantine, 2009.

67 OCDE, 2019.

1 Sélection et formation des candidats à l'enseignement

Le premier constat est clair : le Québec ne parvient pas à attirer dans les facultés d'éducation les étudiants aux dossiers académiques les plus solides. Cette situation n'est pas unique au Québec et a inspiré des réformes, notamment dans l'état de New York⁶⁸.

Le manque de valorisation de la profession, combiné au manque actuel d'enseignants et à un milieu de travail jugé difficile, font en sorte que les critères d'admission dans les facultés d'éducation sont peu exigeants. Alors que les systèmes d'éducation performants misent sur des enseignants choisis parmi les meilleurs étudiants, les facultés d'éducation du Québec sont peu sélectives. Il est raisonnable de croire que l'absence de contingentement et de sélectivité dans certains programmes d'éducation a, au minimum, un impact négatif sur la perception de la profession, son prestige et sa valorisation⁶⁹.

La formation des enseignants au Québec converge à certains égards et diverge à d'autres des exemples donnés plus haut. Notons en particulier :

- **Un parcours qui s'effectue majoritairement au 1^{er} cycle universitaire :** Au Québec, la plupart des enseignants ne possèdent pas de baccalauréat avant d'entreprendre leur formation en éducation. Contrairement aux juridictions où la formation en éducation représente habituellement un diplôme de 2^e cycle universitaire (particulièrement pour les futurs enseignants au niveau secondaire), la formation en éducation au Québec tient habituellement lieu de diplôme de 1^{er} cycle.
- **Un parcours peu axé sur la formation disciplinaire :** Par rapport aux autres programmes de formation étudiés, le cursus québécois comporte peu de formation disciplinaire, même pour les enseignants au niveau secondaire. La formation disciplinaire d'un enseignant représente généralement entre une ou deux années d'études. Par ailleurs, les cours disciplinaires suivis par les candidats à l'enseignement sont souvent distincts de ceux donnés aux étudiants des départements des diverses disciplines.
- **Une importante formation pratique :** La principale particularité de la formation québécoise est la formation pratique, d'une durée de 700 heures, réparties en quatre stages. En entrevue, les enseignants considèrent habituellement que cette formation pratique constitue la portion la plus utile et intéressante de leur formation en éducation.
- **Une maîtrise qualifiante particulièrement longue pour les bacheliers disciplinaires :** Le Québec se distingue par la longueur du programme d'accès à la profession enseignante pour les diplômés de facultés autres que l'éducation. Alors que les formations courtes de 2^e cycle sont la norme pour enseigner (en particulier au niveau secondaire) dans la plupart des juridictions étudiées, au Québec, cette voie prend la forme d'un parcours qui s'étire normalement sur quatre ans et plus.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement, la proposition suivante devrait être considérée :

Repenser la formation des enseignants pour renforcer la formation disciplinaire et accroître le bassin de candidats potentiels

- ▶ Offrir dès maintenant une maîtrise de 12 mois pour les diplômés universitaires issus de programmes universitaires pertinents, et menant à un brevet d'enseignement au secondaire.
- ▶ Si l'expérience de la maîtrise de 12 mois s'avère concluante, faire de ce parcours une voie privilégiée d'accès à la profession enseignante pour le secondaire.

68 Lankford et al. 2014.

69 *ibid.*

Cette réforme alignerait les pratiques québécoises en matière de sélection et de formation des enseignants sur celles des juridictions les plus performantes, en accroissant la part de formation disciplinaire, et en élargissant les portes de la profession enseignante aux diplômés de facultés autres que d'éducation. À l'heure actuelle, ces diplômés doivent faire une maîtrise qualifiante à temps partiel s'échelonnant sur quatre ans pour obtenir un brevet d'enseignement. Ce long processus – dont la contribution à la performance future des enseignants n'est pas démontrée – limite significativement l'accès à la profession enseignante pour un grand nombre de candidats potentiels.

À court terme, une formation qualifiante de 2^e cycle, d'une durée maximale de 12 mois à temps plein (cours et stages inclus) permettrait :

- De recruter dans la profession enseignante des diplômés universitaires issus de facultés autres que d'éducation, spécialistes de leur discipline, ce qui pourrait contribuer à revaloriser la profession ;
- D'accroître de manière importante le bassin potentiel d'enseignants qualifiés, ce qui permettrait de combler plus rapidement le manque actuel d'enseignants.

Cette nouvelle voie d'accès à la profession enseignante devrait par ailleurs faire l'objet d'une importante campagne d'information et de promotion dans les universités, pour s'assurer de rejoindre un maximum de candidats potentiels.

2 Insertion professionnelle

La revue de littérature, les meilleures pratiques internationales et les entrevues menées auprès des acteurs du milieu ont mis de l'avant l'importance de bien soutenir et d'encadrer les enseignants lors de leurs premières années.

Dans ce contexte, il est particulièrement désolant de constater qu'au Québec, les jeunes enseignants avec peu ou pas d'expérience se voient régulièrement attribuer les classes les plus difficiles. À l'heure actuelle, les nouveaux enseignants sont largement laissés à eux-mêmes : l'encadrement formel, le soutien actif et la rétroaction varient d'une commission scolaire à l'autre, et semblent généralement limités, voire inexistantes. Si les processus informels sont plus fréquents dans les écoles, les procédés formels et systématiques se font rares. En ajoutant les enjeux de gestion de classe – liés notamment à l'intégration des EHDAA – les premières années d'enseignement s'avèrent hautement propices au décrochage enseignant⁷⁰.

Ce phénomène, amplement documenté, dépasse évidemment les frontières du Québec. Vu le manque de données disponibles, il s'avère toutefois impossible de dresser un portrait précis et fiable de l'ampleur du décrochage enseignant en début de parcours au Québec. Plusieurs recherches suggèrent toutefois que près de 25 % des nouveaux enseignants québécois quitteraient la profession au cours de leurs sept premières années⁷¹. Les travaux de Karsenti mettent en relief le problème du manque d'encadrement des nouveaux enseignants et le risque de les laisser à eux-mêmes lors de l'étape cruciale de l'insertion professionnelle.

Pour répondre aux demandes des enseignants et aligner les pratiques québécoises sur les meilleures pratiques internationales, la proposition suivante devrait être considérée :

- ▶ Encadrer systématiquement et offrir un soutien actif obligatoire à tous les enseignants du Québec pour leurs deux premières années de pratique.

Les premières années d'enseignement sont cruciales pour les nouveaux enseignants : c'est au cours de cette période que les bénéfices de l'expérience croissent le plus rapidement, mais c'est aussi à ce moment charnière que les risques de quitter la profession sont les plus grands. Pour ces raisons, les deux premières années d'insertion professionnelle devraient être complètement repensées. Le MEES devrait mettre en place un processus d'encadrement et de soutien obligatoire et systématique des jeunes enseignants dans toutes les commissions scolaires et écoles du Québec. Cet accompagnement devrait inclure du mentorat effectué par des enseignants expérimentés. S'inspirant des pratiques ontariennes, ce mentorat devrait être accompagné de mécanismes de rétroaction et d'évaluation qui permettraient des interventions ciblées.

70 Karsenti, 2015

71 *ibid.*

3 Rémunération et encadrement professionnel

La rémunération des enseignants du Québec est comparable à la moyenne de l'OCDE⁷². À parité de pouvoir d'achat, les enseignants québécois sont mieux payés que ceux de la Finlande, mais moins bien rémunérés que ceux des Pays-Bas, de Singapour, de l'Ontario et de la moyenne canadienne.

Quelques nuances s'imposent toutefois. La plupart des systèmes d'éducation étrangers n'ont pas d'équivalent des cégeps (où les enseignants québécois bénéficient de salaires plus élevés) et le secondaire marque la fin des études préuniversitaires. Dans ces juridictions, les enseignants ont aussi généralement une formation de 2^e cycle universitaire, alors que les enseignants québécois sont normalement bacheliers.

La rémunération des enseignants du Québec est globalement avantageuse quand on la compare au salaire moyen des bacheliers universitaires québécois âgés entre 25 et 64 ans, considérant surtout que les enseignants bénéficient de la permanence, de plusieurs semaines de vacances annuelles et d'un régime de retraite à prestations déterminées⁷³.

Il est néanmoins important de s'assurer que la rémunération des enseignants demeure attrayante. Si la situation actuelle ne semble pas exiger de correctif majeur à court terme, il pourrait être opportun d'envisager des hausses de salaires dans le cadre d'une réforme globale visant à rehausser la qualité de l'enseignement, l'attractivité et la perception publique de la profession.

La comparaison des pratiques québécoises en matière d'évaluation, de formation continue et de progression professionnelle est plus simple, puisque le Québec n'a que peu de processus systématiques encadrant ces aspects de la profession enseignante⁷⁴. Or, selon l'OCDE, la formation continue et le développement professionnel constituent « un élément essentiel du cheminement de carrière des enseignants.⁷⁵»

À cet effet, la recherche indique que plus de 80 % des enseignants considèrent que leur formation a eu un impact positif sur leurs pratiques. De plus, les enseignants qui déclarent avoir reçu une formation efficace ont tendance à afficher des niveaux de satisfaction personnelle plus élevés, ce qui peut contribuer à freiner l'épuisement professionnel et garder les enseignants plus expérimentés dans les classes. Or, l'expérience est un des rares facteurs qui améliore la performance des enseignants⁷⁶.

La revue des meilleures pratiques internationales démontre aussi que les systèmes les plus performants offrent de la formation continue à leurs enseignants. Dans la grande majorité des systèmes performants de l'OCDE, les écoles organisent des ateliers de formation sur des problèmes spécifiques rencontrés par l'école, ou pour des groupes spécifiques d'enseignants, et se concentrent sur des priorités clairement définies (entre 70 et 95 % des écoles). Pour être pertinente et attrayante, cette formation continue doit toutefois être alignée sur les besoins des enseignants – un constat maintes fois exprimé lors des entrevues réalisées dans le cadre de cette étude.

Le développement professionnel intégré à l'école (apprentissage des enseignants intégré au contexte scolaire et collaboration des enseignants avec leurs collègues et concentration sur les problèmes de pratique) aurait ainsi plus d'impact sur les pratiques des enseignants⁷⁷.

Pour aligner les pratiques québécoises sur les meilleures pratiques internationales et s'assurer que les enseignants aient accès aux formations pertinentes tout au long de leur carrière, la proposition suivante devrait être considérée :

- ▶ Prévoir davantage de temps dédié à la formation continue dans l'horaire des enseignants et assurer un suivi du temps consacré par les enseignants à leur développement professionnel.

72 Statistique Canada, 2019.

73 Dans la mesure où les enseignants atteignent le plafond salarial de 82 585 \$ après 15 ans de service. Voir les échelles de traitement en vigueur du Secrétariat du Conseil du trésor du Québec sur leur site Internet.

74 Conseil supérieur de l'éducation, 2014.

75 OCDE, 2019.

76 Harris et Sass, 2011.

77 OCDE, 2015.

Sans nécessairement la rendre obligatoire, la formation continue des enseignants devrait s'accroître au Québec. Pour être utile, la formation doit toutefois répondre aux besoins des enseignants au quotidien. Dans la mesure où c'est au Québec que la proportion de temps consacré à enseigner par année est la plus faible des provinces canadiennes⁷⁸, et que le Québec compte près de trois fois plus de journées pédagogiques qu'en Ontario⁷⁹, un réaménagement de l'horaire devrait permettre de dégager du temps pour de la formation continue. Pour éviter d'ajouter une charge de travail aux enseignants, un réaménagement de la tâche complémentaire des enseignants (de quatre heures par semaine au primaire et de cinq heures par semaine au secondaire) pourrait notamment être exploré.

L'objectif de cette proposition consiste à développer une culture de la formation continue au sein des commissions scolaires et des écoles. La création d'un éventuel institut d'excellence en éducation – semblable à celui de Singapour, ou à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario – pourrait contribuer à ce virage en assurant une meilleure diffusion des données, des pratiques et des ressources pertinentes.

4 Gestion efficace, suivi stratégique et transparence

Plus d'un an après la diffusion du rapport *Décrochage scolaire au Québec : Dix ans de surplace*, malgré les efforts de financement, les constats sur la gestion défaillante du réseau d'éducation demeurent inchangés⁸⁰. La crise actuelle entourant le manque d'enseignants – où personne ne semble avoir un portrait global de la situation, tout en renvoyant la balle aux autres – constitue malheureusement le symptôme d'un mal plus profond. L'impression qui se dégage dans ce dossier est celle d'un système qui navigue à vue.

Les programmes ne sont pas évalués⁸¹. Les indicateurs ne sont pas à jour⁸². Les données existantes ne sont pas disponibles en format utile et sont souvent publiées après de longs délais. Des informations de base ne sont souvent fournies qu'en réponse à des demandes écrites ou des demandes d'accès à l'information, ou encore accessibles qu'après une analyse fine des documents offerts par le ministère dans le cadre de l'étude des crédits budgétaires. Si bien qu'il n'est pas toujours possible de savoir si cette situation est due à une réelle absence de données, à une confusion des rôles entre le ministère et les commissions scolaires, ou encore à une réticence à partager de l'information de manière transparente et efficace.

Or la gestion efficace, le suivi stratégique et la transparence sont des conditions préalables à toute amélioration significative du système d'éducation du Québec. Sans planification stratégique rigoureuse, sans prise en charge rapide et efficace des problèmes et des solutions, sans évaluation des résultats et sans la publication des informations qui maintient la confiance du public, aucune amélioration n'est possible.

Pour corriger les lacunes actuelles du système, il est donc proposé de :

Confier au MEES ou une autre entité pertinente la responsabilité de :

- ▶ Estimer les besoins d'effectifs et les ressources du réseau ;
- ▶ Assurer un suivi rigoureux et systématique de la qualité de l'enseignement ;
- ▶ Évaluer ses principaux programmes, à partir de toutes les données pertinentes ; et
- ▶ Publier de façon rapide, utile, efficace, centralisée et transparente toutes les informations et données pertinentes qui sont disponibles au sein du réseau de l'éducation du Québec.

78 Statistique Canada, 2018.

79 Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2019.

80 Homsy et Savard, 2018.

81 Vérificateur général du Québec, 2017.

82 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015.

Conclusion

La recherche démontre que, de tous les facteurs susceptibles d'être influencés par les politiques publiques, la qualité de l'enseignement est le plus déterminant pour la réussite des élèves. Il s'ensuit que les gouvernements qui souhaitent améliorer la performance de leur système d'éducation devraient avant tout chercher à hausser le niveau de compétence et d'efficacité de leurs enseignants.

La tâche n'est toutefois pas simple : aucun facteur pris isolément ne permet de régler les problèmes du jour au lendemain. Il semble plutôt que la qualité de l'enseignement soit le fruit d'un ensemble d'éléments, incluant les aptitudes naturelles et les attitudes culturelles à valoriser le savoir et l'amélioration continue. Dans ce contexte, les approches et pratiques des systèmes produisant les meilleurs résultats constituent sans doute le meilleur guide pour élaborer des politiques publiques constructives et efficaces.

La comparaison des meilleures pratiques internationales avec la situation québécoise suggère plusieurs pistes d'amélioration, dont certaines méritent une attention pressante et soutenue.

À bien des égards, le portrait qui se dégage est décourageant : alors qu'ils constituent la véritable pierre d'assise d'un réseau d'éducation de qualité, l'admission des candidats à l'enseignement au Québec est peu sélective ; la formation est peu axée sur la formation disciplinaire ; les jeunes enseignants bénéficient rarement d'accompagnement lors de leurs premières – et pourtant cruciales – années de travail ; on leur confie les classes les plus difficiles ; ils ne sont pas évalués et n'ont pas à participer à des activités de développement professionnel et de formation continue.

Par ailleurs, la responsabilité diffuse pour ces enjeux entre le MEES, les commissions scolaires et les autres acteurs du milieu nuit à une coordination et une réponse efficace. Les données, les évaluations et les suivis stratégiques sont souvent inexistantes ou inaccessibles. À terme, la ressource la plus précieuse du système d'éducation du Québec – l'enseignant de qualité – est encadrée de manière déficiente, à presque toutes les étapes de son parcours.

Les propositions formulées dans cette étude visent quatre avenues de réformes qui pourront contribuer à améliorer le système d'éducation du Québec :

- 1** Un accent renouvelé sur la formation disciplinaire et l'ouverture de la profession aux diplômés de facultés autres que d'éducation ;
- 2** Un processus systématique d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants ;
- 3** Le renforcement de la formation continue ;
- 4** La mise en place d'une gestion efficace, stratégique et transparente des ressources et des programmes du réseau de l'éducation du Québec.

Ces recommandations s'articulent autour d'une vision qui place la qualité de l'enseignement au cœur des préoccupations du système. À court terme, ces propositions de réformes pourront contribuer à régler les problèmes de manque et de décrochage d'enseignants, et donneront un portrait plus précis des forces et faiblesses du réseau actuel. À plus long terme, l'exercice consiste à revaloriser la profession enseignante et à lui donner l'importance centrale qu'elle devrait occuper dans toute société authentiquement préoccupée par son avenir social et économique.

Bibliographie

Aaronson, D., Barrow, L. et W., Sander, *Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools*, Journal of Labor Economics, 2007

Antecola, H., Erenc, O., et S., Ozbeklik, *The effect of Teach for America on the distribution of student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment*, Economics of Education Review, 2013

Blazar, D., et M.A., Kraft, *Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors*, Educational evaluation and policy analysis, 2017

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. et J., Wyckoff, *How Changes in Entry Requirements Alter the Teacher Workforce and Affect Student Achievement*, Education Finance and Policy, 2006

Champoux-Lesage, P., *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*, 2014

Chetty, R., Friedman, J.N. et J.E., Rockoff, *Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood*, American Economic Review, 2014

Clark, M. A., Isenberg, E., Liu, A.Y., Makowsky, L. et M., Zukiewicz, *Impacts of the Teach For America Investing in Innovation Scale-Up*, Mathematica Policy Research, 2017

Cloutier-Villeneuve, L., *Portrait des nouveaux retraités au Québec et ailleurs au Canada de 2009 à 2018*, Institut de la statistique du Québec, 2019

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF), *Entente intervenue entre d'une part, le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (cpncf) et d'autre part, la fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (rlrq, chapitre r-8.2)*, 2016

Commission scolaire des Affluents, *Calendrier scolaire 2019-2020*, 2018

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences : Premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, Toronto, 2013

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques : Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, Toronto, 2016

Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Gouvernement du Québec, 2014

Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Gridler, M., et J., Deke, *An evaluation of teachers trained through different routes to certification: Final report*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2009

Coulombe, S., Zourhial, A., et S., Allaire, *Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle*, Formation et Profession, 2010

Demers, M.-A., *Regard sur l'apport grandissant de la population immigrante au marché du travail québécois*, Institut de la statistique du Québec, 2018

Edelman, A., Perera, R., et J., Schweig, *Results from the Teach For America 2017 National Principal Survey: School Leader Perspectives on Induction, Support, and School Partnerships*, RAND Corporation, 2018

FNEEQ, *La formation des maîtres au Québec : Enjeux et débats*, Document présenté au conseil fédéral des 5, 6 et 7 décembre 2018, 2018

- Gauthier, J.**, *L'ancienneté en milieu de travail: regards sur ses applications et ses défis actuels*, Reg@rds sur le travail, Ministère du Travail du Québec, 2007
- Gershenson, S.**, *Linking Teacher Quality, Student Attendance, and Student Achievement*, Education Finance and Policy, 2016
- Hanushek, E., et S.G., Rivkin**, *How to Improve the Supply of High Quality Teachers*, Brookings Papers on Education Policy, 2004
- Hanushek, E., et S.G., Rivkin**, *The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy*, Annual Review of Economics, 2012
- Harris, D.N., et T.R., Sass**, *Teacher training, teacher quality and student achievement*, Journal of Public Economics, 2011
- Hattie, J.**, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Corwin, 2008.
- Haycock, K.**, *Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap*, Thinking K-16, 1998
- Heckman, J., et P., LaFontaine**, *Bias-Corrected Estimates of GED Returns*, NBER, 2006.
- Homsy, M., et Savard, S.**, *Décrochage scolaire au Québec: Dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*, Institut du Québec, Montréal, 2018
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E., et G.N., Masters**, *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*, Australian Council for Educational Research, University of Auckland, 2014
- Institut du Québec**, *Comparer Montréal: toujours une locomotive pour le Québec, Tableau de bord de la région métropolitaine de Montréal: 4^e édition*, Montréal, 2019
- Karsenti, T., Collin, S., Tardif, M., Correa Molina, E., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., et C., Raby**, *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*, 2015
- Karsenti, T., Collin, S., Tardif, M., Borges, C., Correa Molina, E., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Lepage, M., Martineau, S., et G., Pellerin**, *Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux défavorisés*, 2018
- Kirabo Jackson, C.**, *Non-cognitive ability, test scores, and teacher quality: evidence from 9th grade teachers in North Carolina*, NBER Working Paper N°. 18624, 2014
- Koedel, C.**, *Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district*, Journal of Urban Economics, 2008
- Koedel, C., Mihaly, K., et J.E., Rockoff**, *Value-added modeling: A review*, Economics of Education Review, 2015
- Lankford, H., Loeb, S., McEachin, A., Miller, L.C., et J., Wyckoff**, *Who Enters Teaching? Encouraging Evidence That the Status of Teaching Is Improving*, Educational Researcher, 2014
- Lee, S.W.**, *Pulling Back the Curtain: Revealing the Cumulative Importance of High-Performing, Highly Qualified Teachers on Students' Educational Outcome*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 2018
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario**, *Calendrier scolaire 2019-2020*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2019
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario**, *School Board Progress Reports*, Gouvernement de l'Ontario, 2019
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**, *Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante*, Gouvernement du Québec, 2017
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**, *Analyse d'impact réglementaire: Projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*, Gouvernement du Québec, 2019
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**, *Conditions d'admission: Programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Gouvernement du Québec, 2019

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**, *Demande d'accès aux documents administratifs: Notre dossier: 16310/18-88*, Gouvernement du Québec, 2018
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**, *Document de consultation: pour la création d'un institut national d'excellence en éducation*, Gouvernement du Québec, 2017
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**, *Études des crédits 2019-2020: Réponses à la demande de renseignements particuliers de l'opposition officielle: Volet éducation–Parties 80 à 120*, Québec, Assemblée nationale du Québec, 2019
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur**, *Indicateurs de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire – Édition 2014*, Gouvernement du Québec, 2015
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale**, *État d'équilibre du marché du travail – Diagnostics pour 500 professions*, Gouvernement du Québec, 2019
- Nye, B., Konstantopoulos, S., et L.V., Hedges**, *How Large Are Teacher Effects?*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2004
- OCDE**, *Developing Schools as Learning Organisations in Wales*, Paris, 2018
- OCDE**, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, Paris, 2018
- OCDE**, *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, Paris, 2019
- OCDE**, *Résultats de TALIS 2018: Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie: Volume I*, Paris, 2019
- Partelow, L., Spong, A., Brown, C., et S., Johnson**, *America Needs More Teachers of Color and a More Selective Teaching Profession*, Center for American Progress, 2017
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches**, *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*, Centre du transfert pour la réussite éducative du Québec, Québec, 2016
- Portelance, L.**, *Rencontre avec Claude Lessard: L'évolution de la formation initiale des enseignants au Québec depuis 1990*, Le bulletin du CRIFPE, 2008
- RAND Corporation**, *Teachers Matter: Understanding Teachers' Impact on Student Achievement*, Santa Monica, CA, 2012
- Réseau réussite Montréal**, *Le décrochage scolaire: Des conséquences lourdes pour eux... et pour vous*, Montréal, 2019
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada**, *À la hauteur: Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE: La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques: Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, 2007
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada**, *À la hauteur: Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE: La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences: Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, 2010
- Statistique Canada**, *Indicateurs de l'éducation au Canada: une perspective internationale*, 2018, Ottawa, 2019
- Statistique Canada**, *Recensement 2016*, Ottawa, 2016
- Tardif, M., et J., Mukamurera**, *La profession enseignante et sa formation*, *Le Québec économique 7: Éducation et capital humain*, Presses de l'Université Laval, 2018
- Vérificateur général du Québec**, *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018, automne 2017*, Gouvernement du Québec, 2017
- Wayne, A.J., et P., Youngs**, *Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review*, *Review of Educational Research*, 2003
- Whitford, D.K., Zhang, D., et A., Katsiyannis**, *Traditional vs. Alternative Teacher Preparation Programs: A Meta-Analysis*, *Journal of Child and Family Studies*, 2017.

Annexe 1 :

Demande de renseignements aux commissions scolaires

Courriel envoyé aux commissions scolaires francophones

Simon Savard

De: Simon Savard
Envoyé: 26 avril 2019 13:46
Cc: Mia Homsy
Objet: Formation des enseignants et enjeux de main-d'œuvre
Pièces jointes: Demande de renseignements - Enseignants.pdf; IDQ - Collecte données - Enseignants 2019.xlsx; Préviation des enseignants (1999).pdf

Bonjour,

L'Institut du Québec (IDQ) a pour mission de guider l'élaboration de meilleures politiques publiques au Québec en constituant une banque d'analyses rigoureuses qui alimenteront les politiques et le débat public. Dans le cadre des travaux de l'IDQ portant sur la formation des enseignants et les enjeux de main-d'œuvre dans le système d'éducation public québécois, nous sollicitons votre collaboration afin de connaître les prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires du Québec et les perspectives d'emploi pour les enseignants et enseignantes.

À cet effet, vous trouverez ci-joint les documents suivants :

1. Demande de renseignements - Enseignants
2. IDQ - Collecte données - Enseignants 2019
3. Document du Ministère de l'Éducation (1999) dont nous nous sommes inspirés pour réaliser cette demande

Je vous prie de communiquer avec moi pour tout renseignement complémentaire.

Merci beaucoup de votre collaboration et salutations cordiales,

Simon Savard
Économiste, Institut du Québec
Tél.: 514-340-3188
savard@conferenceboard.ca
3000 chemin de la Côte-Sainte-Catherine, bur. 3.450f
Montréal (Québec) H3T 2A7


Courriel envoyé aux commissions scolaires anglophones

Simon Savard

De: Simon Savard
Envoyé: 2 mai 2019 16:16
Cc: Mia Homsy
Objet: Teaching-staff training & workforce issues
Pièces jointes: Request - Teaching-staff training.pdf; IDQ - Collecte données - Formation enseignants 2019 - EN.xlsx; Bulletin - MEES (1999).pdf

Greetings,

The mission of the Institut du Québec (IDQ) is to provide guidance in the development of Quebec's public policy by creating, maintaining, and updating rigorous analysis that can inform and fuel debate in the public and private sectors. Current IDQ research into teaching-staff training and workforce issues in Quebec's public education system requires knowledge of staffing levels among the various Quebec's school boards and the employment prospects for teachers.

In order to perform this analysis, you will find attached the following documents:

1. Invitation letter detailing our initiative and our request for information from your school board;
2. An Excel spreadsheet to facilitate data collection from you; and
3. The Bulletin prepared by the *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur* in 1999 on the projections of teaching staff in Québec school boards from 1996-1997 to 2008-2009

We thank you in advance for your kind cooperation, and we look forward to discussing our initiative further with you.

Best regards,

Simon Savard
Économiste, Institut du Québec
Tél.: 514-340-3188
savard@conferenceboard.ca
3000 chemin de la Côte-Sainte-Catherine, bur. 3.450f
Montréal (Québec) H3T 2A7


Onglet identique pour les catégories « préscolaire, primaire, secondaire et autres services de soutien »

Cases à remplir

Prévisions de personnel enseignant — préscolaire et primaire — dans votre commission scolaire										
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026	2027-2028	2028-2029	2029-2030
Effectif permanent à temps plein										
Création d'emplois										
Départs à la retraite										
Départs de la profession pour d'autres raisons										
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026	2027-2028	2028-2029	2029-2030
Effectif à temps partiel										
Création d'emplois										
Départs à la retraite										
Départs ou retours à la profession										

Autres renseignements	Donnée la plus récente disponible
Âge moyen	
Pourcentage de femmes	
Proportion âgée de moins de 30 ans	
Proportion âgée de 50 ans et plus	
Taux de rétention	
Taux de roulement	

Onglet sur la suppléance et le dépannage

Cases à remplir

Nombre de périodes de suppléance et de dépannage (remplacement d'urgence)				
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019 (jusqu'à présent)
Suppléance				
Dépannage				

Version anglophone

To complete

Projections of teaching staff - preschool and elementary school - in your school board										
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026	2027-2028	2028-2029	2029-2030
Full-time permanent staff										
Job creation										
Voluntary retirement										
Leaving the profession for other reasons										
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	2024-2025	2025-2026	2027-2028	2028-2029	2029-2030
Part-time staff										
Job creation										
Voluntary retirement										
Leaving or returning to the profession										

Other information	Most recent available data
Average age	
Proportion of women	
Proportion under age 30	
Proportion of age 50 and over	
Retention rate	
Turnover rate	

To complete

Number of periods of substitution or replacement (urgent replacement)				
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019 (to date)
Substitution				
Replacement				