

Université de Montréal

Pénurie d'enseignant.es qualifié.es au Québec et planification stratégique des ressources
humaines en éducation

Mémoire de maîtrise

Par Jerry Legrand

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté pour satisfaire aux exigences de la recherche

Dans le cadre de la maîtrise en éducation

Option administration de l'éducation

Avril 2023

©Jerry Legrand, 2023

Université de Montréal
Département d'administration et fondements de
l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Ce projet intitulé

Pénurie d'enseignant.es qualifié.es au Québec et
planification stratégique des ressources humaines en éducation

Présenté par

Jerry Legrand

Évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Lyne Martel

Présidente

Martial Dembélé

Directeur

Marc-André Deniger

Membre du jury

Résumé

La pénurie de personnel enseignant qualifié constatée dans les écoles québécoises depuis plus d'une décennie serait engendrée par de multiples facteurs dont un manque d'attraction de la profession enseignante, un grand nombre d'abandons de la formation initiale, le décrochage enseignant, l'augmentation des effectifs scolaires et des difficultés rencontrées par les Centres de services scolaires (CSS) pour combler des postes vacants en enseignement dans un contexte où la pénurie de main-d'œuvre bat son plein dans divers secteurs économiques au Québec.

Des études menées antérieurement ont cherché à comprendre cette situation de pénurie du point de vue de l'enseignant et de celui des établissements scolaires. Cependant, peu de recherches québécoises, voire aucune, n'ont étudié le phénomène sous l'angle de la planification stratégique des ressources humaines au palier intermédiaire. Ainsi, dans la présente recherche, nous avons entrepris d'analyser un corpus de 13 documents stratégiques élaborés par trois CSS francophones entre 1998 et 2022 afin de répondre à la question suivante : quelles actions ont été planifiées dans ces documents pour assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement ou pour contrer la pénurie de main-d'œuvre en enseignement ? Nous avons également cherché à connaître, par entretien semi-dirigé, les points de vue des planificateurs ou gestionnaires des ressources humaines sur les liens qui pourraient exister entre les pratiques de planification des RH en enseignement et la pénurie des personnes enseignantes actuelle.

L'analyse documentaire nous a permis de produire une compréhension de la pénurie de personnel enseignant au Québec, en mettant en évidence des facteurs potentiels du phénomène dans des pratiques de planification ainsi que des tendances résidant dans ces pratiques durant la période de référence susmentionnée. Ainsi, dans les documents stratégiques des trois CSS, nous avons identifié neuf activités d'attraction, 11 activités de rétention et quatre activités de développement professionnel. Considérées généralement comme des pratiques en raison de leur transversalité et leur fréquence d'apparition dans une période de référence, elles constituent un cadre d'analyse empiriquement construit de la planification des RH en enseignement dans les CSS. À la lumière des écrits scientifiques recensés, il est justifié d'avancer que l'absence ou la négligence de ces pratiques dans les processus de planification et de mise en œuvre des actions relatives à la gestion

du personnel enseignant, pourrait, en quelque sorte, contribuer à créer ou à renforcer des situations de pénurie de personnel enseignant qualifié dans les trois CSS et d'autres. Pour prévenir ces situations, nous formulons cinq recommandations à l'attention à la fois des décideurs, des planificateurs, des gestionnaires, et des chercheuses et chercheurs. En outre, pour dépasser une des limites de cette recherche, à savoir un corpus documentaire exclusivement basé sur des plans stratégiques et d'autres documents accessibles, il serait utile d'y ajouter les documents produits et utilisés à l'interne par les CSS dans l'évaluation et la planification des besoins de personnel enseignant. Enfin, il est souhaitable de s'entretenir avec un plus grand nombre de planificateurs et gestionnaires des CSS afin de recueillir plus d'informations sur les pratiques réelles de planification. Cela permettrait de mettre en lumière des pratiques gagnantes de certains CSS transférables et applicables dans d'autres.

Mots-clés : Pénurie d'enseignants, profession enseignante, planification stratégique des ressources humaines, pratiques de planification des ressources humaines

Abstract

The shortage of qualified teachers observed in Quebec schools for more than a decade is attributed to multiple factors, including lack of attraction of the teaching profession, large numbers of dropouts from initial teacher education programs, teacher dropout, increased school enrollment and difficulties encountered by School Service Centers (SSC) to fill vacant teaching positions in a context where the labor shortage is in full swing in various economic sectors in Quebec.

Previous studies have tried to understand this situation of shortage from the point of view of teachers and schools. However, little or no research in Quebec has studied the phenomenon from the perspective of strategic human resource planning at the middle level. Thus, in this research, we undertook to analyze a corpus of 13 strategic documents drawn up by three French-speaking SSCs between 1998 and 2022 in order to answer the following question: what actions were planned in these documents to ensure the availability of human resources in teaching or to counter the shortage of qualified teachers? We also sought to know, by semi-directed interview, the points of view of the planners or managers of human resources on the links which could exist between the planning practices of HR in education and the current shortage of teachers in Quebec schools.

The documentary analysis allowed us to produce an understanding of the shortage of teaching staff in Quebec, by highlighting potential factors of the phenomenon in planning practices as well as trends residing in these practices during the reference period. Thus, in the strategic documents of the three SSCs, we identified nine attraction activities, 11 retention activities and four professional development activities. Considered mostly as practices because of their transversality and their frequency of occurrence in a reference period, they constitute an empirically constructed framework of analysis of the planning of HR in education in the SSCs. Considering the scientific literature surveyed, it is justified to suggest that the absence or neglect of these practices in the planning and implementation processes of actions relating to the management of teaching staff could, in a way, contribute to creating or reinforcing situations of shortage of qualified teaching staff in the three SSCs and others. To prevent these situations, we formulate five recommendations for the attention of decision-makers, planners, managers, and researchers. In addition, to overcome one of the limitations of this research, namely a documentary corpus exclusively based on strategic plans and other accessible documents, it would be useful to add the documents produced and used

internally by the SSCs in assessing and planning teaching staff needs. Finally, it is desirable to interview a larger number of SSC planners and managers to gather more information on actual planning practices. This would help highlight the winning practices of certain SSCs that can be transferred and applied in others.

Keywords: Teacher shortage, teaching profession, strategic human resource planning, human resource planning practices

Table des matières

Table des matières.....	i
Liste des figures	viii
Liste des tableaux.....	x
Liste des abréviations et acronymes	xi
Remerciements.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Quelques données sur la pénurie de personnel enseignant au Québec	3
1.2 Situer la pénurie dans le temps : quand la pénurie d’enseignants actuelle aurait-elle commencé au Québec?	6
1.3 Quelques causes de la pénurie de personnel enseignant au Québec	8
1.3.2 Une pénurie des personnes enseignantes causée par l’abandon de la profession enseignante	12
1.3.3 Une pénurie des personnes enseignantes alimentée par le vieillissement du personnel enseignant.....	14
1.3.4 Une pénurie des personnes enseignantes due à l’augmentation de la population québécoise.....	17
1.3.5 Une situation de pénurie exacerbée par la pandémie COVID-19.....	20
1.4 Contexte de création des plans stratégiques des CSS	22
1.5 Pertinence sociale.....	24
1.5.1 Impact de la pénurie de personnel enseignant sur les conditions de recrutement dans les CSS.....	24
1.5.2 Impact sur la réussite des élèves	26
1.6 Pertinence scientifique	27
1.6.1 Tendances dominantes dans les recherches menées au Québec sur la pénurie de personnel enseignant	27
1.6.1.1 Une tendance à comprendre l’insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes	28
1.6.1.2 Une tendance à comprendre les facteurs liés au décrochage enseignant	29

1.6.1.3 Une tendance à comprendre les facteurs liés à l’attractivité de la profession au Québec	31
1.6.2 Les limites des recherches existantes et contributions	31
1.7 Question générale de recherche.....	35
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	36
2.1 Le concept de pénurie de personnel enseignant	36
2.2 Les facteurs de pénurie.....	40
2.3 Attraction de personnel enseignant	41
2.4 Rétention de personnel enseignant.....	42
2.5 Développement professionnel du personnel enseignant	43
2.6 L’approche stratégique.....	44
2.7 Le concept de planification	47
2.8 Différents types de planification	50
2.9 Planification de l’offre et de la demande	52
2.10 Planification stratégique des ressources humaines en éducation	53
2.11 Pratiques de planification des RH.....	55
2.12 Les questions spécifiques de notre recherche	57
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	59
3.1 Posture épistémologique	59
3.2 Type de recherche	60
3.3 Présentation et justification des cas choisis.....	61
3.4 Description de la démarche vers l’accès aux données de terrain	62
3.5 Données, sources et méthodes de collecte	62
3.6 Démarche de collecte de données	67
3.7 Stratégies d’analyse du corpus documentaire	69
3.7.1 La préanalyse.....	70
3.7.1.1 Des lectures préliminaires.....	71
3.7.1.2 Les outils pour la préanalyse	71
3.7.2 L’exploitation du matériel	71
3.7.3 Traitement des résultats, inférence et interprétation.....	72
3.8 Stratégies d’analyse des verbatims.....	73

3.9 Les critères de contrôle de qualité.....	74
3.10 Limites des choix méthodologiques.....	76
3.11 Synthèse de la méthodologie.....	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	79
4.1 Résultats de l'analyse de contenu des documents stratégiques du premier CSS	79
4.1.2 Les actions planifiées par le premier CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	81
4.1.3 Degré d'importance des actions observées dans les documents du premier CSS relatives à l'attraction du personnel enseignant	85
4.1.4 Synthèse sur l'attraction de personnel enseignant dans les écoles du premier CSS	86
4.1.2 Les actions planifiées relatives à la rétention de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	86
4.1.2.3 Degré d'importance des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant.....	90
4.1.2.4 Synthèse sur la rétention du personnel enseignant	91
4.1.3 Les actions planifiées par le premier CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	91
4.1.3.3 Degré d'importance des actions relatives au développement du personnel enseignant.....	94
4.1.3.4 Synthèse sur le développement professionnel du personnel enseignant au premier CSS.....	94
4.1.4 Les grandes tendances en matière de gestion du personnel enseignant observées dans les documents produits par le premier CSS	94
4.2 Résultats de l'analyse de contenu des plans stratégiques produits par le deuxième CSS	95
4.2.1 Les actions planifiées par le second CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	96
4.2.1.1 Degré d'importance des actions planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant.....	99
4.2.1.4 Synthèse sur l'attraction de personnel enseignant dans ce CSS... ..	100
4.2.2 Les actions planifiées par le second CSS relatives à la rétention de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	100
4.2.2.1 Degré d'importance des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant.....	103

4.2.2.4 Synthèse de la sous-section sur la rétention de personnel enseignant dans le second CSS	104
4.2.3 Les actions planifiées par le second CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	104
4.2.3.3 Degré d'importance des actions relatives au développement professionnel du personnel enseignant	107
4.2.3.4 Synthèse des résultats relatifs aux actions planifiées par le second CSS sur le développement professionnel de son personnel enseignant.....	107
4.2.4 Les grandes tendances de planification en matière de gestion du personnel enseignant dégagées dans les plans stratégiques du second CSS	108
4.3 Résultats de l'analyse de contenu des plans stratégiques produits par le troisième Centre de services scolaire (CSS).....	109
4.3.1 Les actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	110
4.3.1.1 Degré d'importance des actions planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant.....	112
4.3.1.2 Synthèse sur l'attraction de personnel enseignant dans les écoles du 3 ^e CSS.....	112
4.3.2 Les actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	113
4.3.2.1 Degré d'importance des actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives à la rétention du personnel enseignant.....	116
4.3.2.2 Synthèse sur la rétention du personnel enseignant dans les écoles du 3 ^e CSS	117
4.3.3 Les actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification	117
4.3.3.1 Degré d'importance des actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives au développement du personnel enseignant	119
4.3.3.4 Synthèse sur le développement professionnel du personnel enseignant au 3 ^e CSS.....	120
4.3.4 Synthèse des tendances dégagées dans les plans stratégiques du 3 ^e CSS relatives à la gestion du personnel enseignant (GPE).....	120
4.3.5 Réactions du terrain aux résultats de l'analyse des plans stratégiques du 3 ^{ème} CSS	125
4.3.5.1 Réactions et commentaires généraux	125

4.3.5.2 Place des RH dans les PS	127
4.3.5.3 Pratiques de terrain en rapport avec la GPE dans ce CSS.....	128
Évaluation des besoins de personnel dans les écoles.....	128
Pratiques d’attraction de personnel enseignant.....	129
Pratiques de rétention de personnel enseignant	130
Pratiques de développement professionnel du personnel enseignant	131
Mesures palliatives pour contrer la pénurie de main-d’œuvre en enseignement.....	132
Recommandations et pistes de solution RH.....	133
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS	135
5.1 Constats	136
5.1.1 Constat sur les activités planifiées relatives à l’attraction de personnel enseignant	137
5.1.1.1 Anticipation des besoins de personnel enseignant.....	137
5.1.1.2 Recrutement de personnel enseignant	139
5.1.1.3 Contournement des difficultés de recrutement	140
5.1.1.4 Contribution à la formation initiale des futures personnes enseignantes	141
5.1.1.5 Constitution d’un bassin de recrutement	142
5.1.1.6 Sélection de personnel enseignant	143
5.1.1.7 Diversification des sources de recrutement	144
5.1.1.8 Détermination et application des profils de compétences	145
5.1.1.9 L’attraction des hommes dans la profession enseignante.....	146
5.1.2 Constats sur les activités planifiées relatives à la rétention de personnel enseignant	147
5.1.2.1. Amélioration des conditions matérielles de travail	147
5.1.2.2 Amélioration de la satisfaction au travail	148
5.1.2.3 Insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes..	149
5.1.2.4 Stabilité du personnel enseignant	150
5.1.2.5 Soutien au personnel enseignant.....	151
5.1.2.6 Valorisation du personnel enseignant.....	151
5.1.2.7 Allocation de temps suffisant pour le travail enseignant.....	153

5.1.2.8 Rémunération adéquate du temps de travail enseignant.....	154
5.1.2.9 Conciliation travail-famille.....	155
5.1.2.10 Conciliation école-famille	156
5.1.2.11 Engagement du personnel enseignant.....	157
5.1.3 Constats sur les activités planifiées relatives au développement professionnel du personnel enseignant	159
5.1.3.1 Formation continue du personnel enseignant	159
5.1.3.2 Mobilisation de l'expertise du personnel enseignant.....	161
5.1.3.3 Développement des communautés de pratique.....	163
5.1.3.4 Coopération entre les milieux de la recherche et le développement professionnel des enseignants.....	165
5.2 Constats particuliers sur le 3 ^e CSS : pratiques planifiées versus pratiques de terrain visant à assurer la disponibilité du personnel enseignant dans les écoles.....	166
5.2.1 Constat 1 : les priorités ministérielles auraient des effets structurants sur le processus de planification stratégique dans les CSS.....	166
5.2.2 Constat 2 : les plans stratégiques : outils de communication publique et d'alignement stratégique	167
5.2.3 Constat 3 : des actions simplistes face à des enjeux complexes	168
5.2.4 Constat 4 : des pratiques efficaces révélées par le terrain.....	168
Une position proactive face l'offre d'enseignants	169
Des tâches plus faciles données aux nouveaux venus	169
Une formation continue donnée sur mesure	170
Une pratique de recrutement ambitieuse et innovante.....	170
CONCLUSION.....	172
Contributions de l'étude	173
Limites de l'étude et perspectives de recherche.....	174
Quelques recommandations	176
Références bibliographiques.....	178
Annexe 1 : Extrait des réponses d'une demande d'accès à l'information portant sur le nombre d'enseignants selon le type d'autorisation d'enseigner de 2010 à 2019.....	195
ANNEXE 2 : Grille d'entretien semi-structurée utilisé pour mener l'entrevue auprès du représentant du 1 ^{er} CSS.....	196
Annexe 3 : Grille de codage utilisé pour coder les données RH du corpus.....	197

Liste des figures

Figure 1 : Nombre de tolérances d'engagement accordées par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2008 à 2018)	4
Figure 2 : Effectifs inscrits à la formation en éducation préscolaire et enseignement primaire par année au Québec (2008 à 2021)	9
Figure 3 : Effectifs des personnes inscrites à la formation en enseignement secondaire par année au Québec (2008 à 2021).....	10
Figure 4 : Nombre de personnes diplômées en enseignement secondaire par année au Québec (2008 à 2020).....	10
Figure 5 : Nombre de départs à la retraite par année dans l'ensemble des CSS au Québec (2010 à 2019).....	15
Figure 6 : Répartition du personnel enseignant au primaire au Québec par groupes d'âge en 2018.....	16
Figure 7 : Personnel enseignant au secondaire au Québec par groupes d'âge en 2018....	17
Figure 8 : Évolutions des effectifs scolaires au primaire et au secondaire et prévisions..	18
Figure 9 : Le processus type de la gestion stratégique des RH.....	46
Figure 10 : Cadre conceptuel de l'étude des facteurs de pénurie dans des pratiques de planification	57
Figure 11 : Le processus analytique de l'analyse de contenu selon Dany (2016)	73
Figure 12 : Répartition des actions relatives à l'attraction de personnel enseignant par activité planifiée par le premier CSS	83
Figure 13 : Tendances dégagées dans les activités planifiées par le premier CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant par période de planification	85
Figure 14: Répartition des actions planifiées par le premier CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par activité	88
Figure 15: Présence des activités planifiées par le premier CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par période de planification.....	90
Figure 16 : Répartition des actions relatives au développement professionnel par activité planifiée par le premier CSS et par période de planification	92
Figure 17 : Tendances dégagées dans les actions planifiées par le premier CSS relatives au développement professionnel par période de planification	93
Figure 18 : Les tendances des actions planifiées par le premier CSS relatives à la gestion du personnel enseignant par catégorie	95
Figure 19 : Présentation des actions planifiées par le deuxième CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant par activité planifiée	98

Figure 20 : Présentation de l'action planifiée relative à l'attraction de personnel enseignant au second CSS par période de planification	99
Figure 21 : Présentation des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant par activité planifiée.....	102
Figure 22 : Présentation des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant par période de planification	103
Figure 23 : Portrait quantitatif des actions planifiées par le 2 ^{ème} CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant par activité.....	106
Figure 24: Présentation des actions planifiées par le 2 ^{ème} CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant par période de planification	107
Figure 25 : Présentation des grandes tendances de planification en matière de gestion du personnel enseignant dégagées dans les plans stratégiques du 2 ^{ème} CSS	108
Figure 26 : Présentation de tendances des actions planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant par activité.....	111
Figure 27 : Présentation des actions planifiées par le 3 ^{ème} CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant par période de planification.....	112
Figure 28 : Présentation des actions planifiées par le 3 ^{ème} CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par activité planifiée	115
Figure 29 : Présentation des actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par période de planification.....	116
Figure 30 : Présentation des actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives au développement professionnel par activité planifiée	118
Figure 31 : Présentation des actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant par période de planification	119
Figure 32 : Présentation des tendances dégagées dans les plans stratégiques du 3 ^e CSS par catégorie d'actions planifiées.....	121
Figure 33 : Vue panoramique des activités planifiées ou pratiques RH pour assurer la disponibilité du personnel enseignant dans les écoles des trois CSS à l'étude.....	136

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre de personnes ayant obtenu un diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire par année au Québec (2010 à 2018).....	5
Tableau 2 : Taux de persévérance des nouvelles personnes enseignantes ayant obtenu un brevet dans un délai de 5 ans suivant l'embauche année par année scolaire.....	14
Tableau 3 : Caractéristiques des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017 et résident au Québec en janvier 2019 par période d'admission	19
Tableau 4 : Corpus de documents du CSS 1	80
Tableau 5: Portrait quantitatif des actions planifiées par le premier CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant.....	82
Tableau 6 : Portrait des actions planifiées par le premier CSS relatives à la rétention du personnel enseignant dans les écoles du premier CSS.....	87
Tableau 7 : Présentation des actions planifiées par le premier CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant.....	92
Tableau 8 : Présentation des documents constituant le corpus du second CSS.....	96
Tableau 9 : Portrait quantitatif des actions planifiées visant à attirer des enseignantes et enseignants dans les écoles du second CSS.....	97
Tableau 10 : Portrait quantitatif des actions planifiées par le second CSS relatives à la rétention de personnel enseignant.....	101
Tableau 11 : Portrait quantitatif des actions planifiées par le second CSS relatives au développement professionnel de son personnel enseignant.....	105
Tableau 12 : Présentation des plans stratégiques du 3 ^{ème} CSS	109
Tableau 13 : Portrait quantitatif des actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant	110
Tableau 14 : Présentation des actions planifiées par le 3 ^{ème} CSS relatives à la rétention du personnel enseignant.....	114
Tableau 15 : Portrait quantitatif des actions planifiées par le 3 ^e CSS relatives au développement professionnel de son personnel enseignant.....	117
Tableau 16 : Tableau récapitulatif des tendances enregistrées selon les activités planifiées dans les trois CSS.....	121

Liste des abréviations et acronymes

BanQ :	Bibliothèque et archives nationales du Québec
BDSO :	Banque de données statistiques officielles
CRIFPE :	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CSS :	Centre de services scolaire
FGJ :	Formation générale des jeunes
GRH :	Gestion des ressources humaines
GRHE :	Gestion des ressources humaines en enseignement
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MIDI :	Ministère de l'Immigration, de la diversité et de l'inclusion
OCDE :	Organisation de coopération et du développement économiques
OQLF :	Office québécoise de la langue française
PS :	Planification stratégique
PSRH :	Planification stratégique des ressources humaines
RH :	Ressources humaines
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Remerciements

Je remercie toutes les personnes avec qui j'ai pu discuter de cette recherche, ainsi que ma direction de recherche qui m'a donné en tout temps un support substantiel. C'est grâce à leur support, leurs encouragements et leurs commentaires que j'ai pu réaliser ce mémoire. Mille mercis à toutes les professeures et professeurs qui, dans une certaine mesure, à travers leurs cours m'ont suggéré des outils qui m'ont permis de produire ce mémoire. Je tiens aussi à remercier tous mes amis et collègues dans le milieu universitaire qui m'ont encouragé à avancer dans la rédaction de ce mémoire.

Un remerciement spécial à Dr. Raymond pour ses encouragements et pour avoir toujours cru dans mes potentiels.

Finalement, je remercie tous les membres de ma famille (John, Whitney, Roselande) qui, indirectement, m'ont fourni un support émotionnel m'ayant permis, malgré la pandémie, d'avoir suffisamment de motivation pour continuer le parcours vers la finalisation de ce mémoire.

INTRODUCTION

Durant les 20 dernières années, plusieurs études ont rapporté l'existence d'une pénurie de personnel enseignant au Québec (Gauthier, Mellouki et Turcotte, 2003a; Homsy, Luissier et Savard, 2019; OCDE, 2005; Sirois, Dembélé, Morales-Perlaza; Collard, 2021 et Vérificateur général du Québec, 2023). Cependant, il s'est avéré souvent difficile de quantifier cette pénurie en raison d'un manque de données disponibles. Au-delà de toutes difficultés de mesure, une pénurie de personnel enseignant est généralement reconnue comme étant un phénomène qui persiste et dont l'ampleur dérange le bon fonctionnement d'un système éducatif (Haggstrom, Darling-Hammond et Grissmer, 1988; OCDE, 2002).

Cette pénurie de personnel enseignant serait due, entre autres, à un manque d'attraction de la profession enseignante, à un grand nombre d'abandons de la formation initiale, au décrochage enseignant et à la difficulté rencontrée par les Centres de services scolaires (CSS) à remplacer les abandons et les départs à la retraite par du personnel enseignant qualifié. En ce sens, cette situation de pénurie tend à remettre en cause les conditions d'entrée dans la profession enseignante en forçant les autorités éducatives à assouplir les règles de recrutement, c'est-à-dire à embaucher des candidates ou des candidats non qualifiés (MEES, 2021b). Elle serait ainsi susceptible d'entraîner des conséquences sur la réussite des élèves et sur l'image de la profession enseignante (OCDE, 2005; Tardif, 2013a).

Dans la communauté scientifique et dans la sphère éducative, cette pénurie suscite des questions qui ont été posées dans plusieurs recherches en vue de comprendre les facteurs qui y ont contribué (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; OCDE, 2005). Ces études ont cherché à comprendre la pénurie du point de vue de l'enseignant et de celui des établissements scolaires. Cependant, peu de recherches québécoises, voire aucune, n'ont étudié le phénomène sous l'angle de la planification stratégique des ressources humaines. Or certains auteurs considèrent qu'il existe un lien entre la disponibilité de la main-d'œuvre et la planification stratégique des

ressources humaines dans une organisation (Bélanger, 1988b; Lemire, Martel, Charest et Larivière, 2015; Moisset, 2018a).

Dans cette perspective et à la différence des recherches citées précédemment, la présente étude vise à produire une compréhension de la pénurie actuelle au regard de la planification stratégique des ressources humaines en enseignement. Nous avons tenté ainsi de cerner des facteurs de pénurie liés aux pratiques de planification stratégique dont témoignent des documents stratégiques de trois CSS francophones au Québec au cours des deux dernières décennies. Dans la sphère professionnelle, nous souhaitons contribuer à offrir aux experts en planification des ressources humaines (RH) des centres de services scolaires un cadre d'analyse sur leurs propres pratiques de planification visant à assurer la disponibilité des RH en enseignement. Nous voulons également offrir une perspective historique des tendances observées dans les plans stratégiques en mettant en lumière celles qui visent à contrer la pénurie de personnel enseignant au Québec.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique de la recherche et vise à montrer sa pertinence. Dans le second chapitre, les concepts mobilisés dans la collecte et dans l'analyse des données relatives à l'objet de l'étude seront clarifiés. L'approche méthodologique, les techniques de collecte de données et les stratégies d'analyse mises en œuvre font l'objet du troisième chapitre. Le quatrième et le cinquième chapitres présentent respectivement les résultats de l'analyse de contenu des documents stratégiques accessibles produits par les trois CSS à l'étude et une discussion des résultats produite à la lumière de la littérature.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous brosons d’abord le portrait actuel de la pénurie de personnel enseignant au Québec. Ensuite, nous présentons brièvement son évolution dans le temps avant d’en analyser les causes. Après avoir précisé le contexte de création des plans stratégiques, nous montrons finalement l’importance d’étudier la pénurie des personnes enseignantes au Québec sous l’angle de la planification stratégique des ressources humaines (RH) en enseignement à travers la présentation de la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

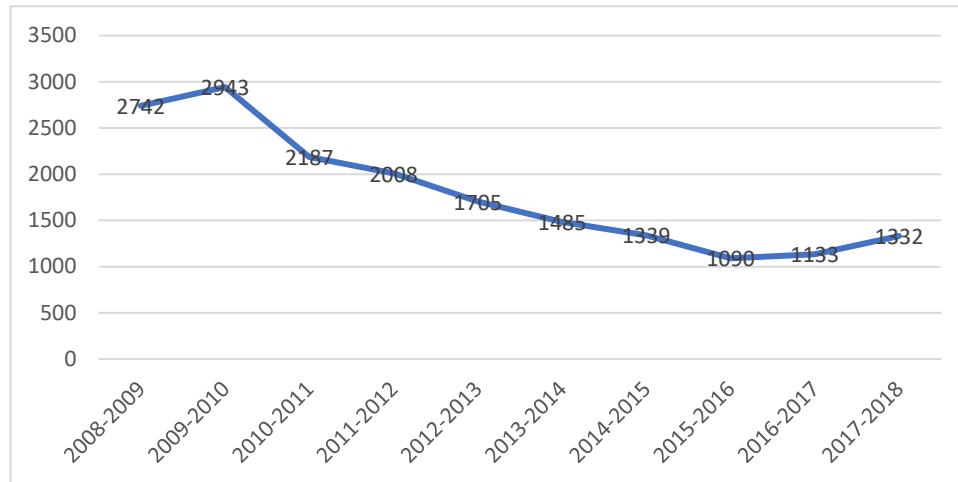
1.1 Quelques données sur la pénurie de personnel enseignant au Québec

Avant de broser le portrait actuel de la pénurie au Québec, il convient d’attirer l’attention sur la composition du personnel enseignant travaillant dans les écoles québécoises. Ce personnel est divisé en trois grandes catégories : des enseignants réguliers ou permanents, des enseignants à contrat (les contrats peuvent être à temps partiel ou à temps plein) et du « personnel d’appoint »¹ au niveau duquel on trouve les suppléants occasionnels (ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur [MEES], 2021d). Comme le montre la figure 1, plusieurs postes à contrat sont habituellement comblés par des personnes enseignantes non légalement qualifiées.

En effet, au début de l’année scolaire 2020-2021, selon des données partielles fournies par le ministère de l’Éducation à Radio-Canada (2021), il manquait des enseignants pour combler 247 postes à temps plein dans le réseau scolaire (Radio-Canada, 2021). Ces chiffres n’incluent pas des postes à temps partiel ainsi que des enseignants travaillant dans les écoles grâce à une tolérance d’engagement. Comme le montre la figure 1 ci-dessous, le nombre de tolérances d’engagement délivrées par le ministère demeure relativement important durant les dix dernières années en passant de 2742 en 2008 à 1332 en 2018 même si la tendance est à la baisse (MEES, 2021d).

¹ Selon le MEES, le personnel d’appoint comprend le personnel remplaçant, le personnel surnuméraire, le personnel sous octroi, le personnel suppléant, le personnel enseignant à tarif horaire et diverses catégories d’employées et d’employés de soutien (MEES, 2021a, p. 5).

Figure 1 : nombre de tolérances d’engagement accordées par le ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur du Québec (2008 à 2018)



Source : MEES, 2021

Il convient de signaler que les données présentées ne prennent pas en compte les besoins en personnel suppléant pour remplacer les absences de courte durée, les congés parentaux, les congés de maladie, etc. si nous considérons les politiques de recrutement et de sélection des enseignants de certains centres de services scolaires (CSS) comme c’est le cas d’un des CSS que nous avons étudiés, le bassin de suppléance doit avoir deux fois plus d’effectifs que les besoins dans un champ ou dans une discipline (1^{er} CSS, 1998)². Donc, en fonction de ces données, toutes catégories confondues, les besoins en personnel enseignant qualifié, que ce soit pour combler des postes à temps plein, à temps partiel ou pour remplacer les enseignants titulaires en congé parental ou de maladie, pourraient s’estimer à plusieurs milliers de personnes. Il convient aussi de mentionner que pour l’année scolaire 2018-2019, plus de 10 400 enseignantes et enseignants se sont absentés pour des congés de maladie et plus de 7 600 pour des congés de nature parentale (Tardif et al., 2021).

Au-delà de ces quelques chiffres, des questions importantes s’imposent : la pénurie est-elle globale ou locale? Affecte-t-elle tous les CSS ou une partie des CSS? Affecte-t-

² Cette politique est toujours en vigueur dans ce CSS.

elle tous les ordres d’enseignement? Nous n’avons pas actuellement de réponses précises à ces questions. Toutefois, selon les données que Sirois (2020) a obtenues par le biais d’une demande d’accès à l’information et qu’elle a partagées avec nous, il apparaît que, dans tous les ordres d’enseignement, il existe un nombre important de personnes enseignantes qui travaillent avec une tolérance d’engagement (voir annexe 1).

Il convient aussi de mentionner que l’implantation de la maternelle de 4 dans les écoles québécoises crée de nouveaux besoins en personnel enseignant. Selon les estimations du ministère de l’Éducation , il y aurait, selon le scénario considéré, un besoin de 3000 ou 5000 enseignantes et enseignants d’ici l’année scolaire 2023-2024 (MEES, 2019, p. 4). Cette situation viendrait accentuer les enjeux de pénurie de personnel dans les écoles primaires compte tenu de la faible capacité d’offre des universités, pour le baccalauréat préscolaire-primaire, se chiffrant, selon nos calculs, en moyenne autour 1357 diplômées et diplômés par année de 2010 à 2018 (voir le tableau 1 ci-dessous). Cette capacité d’offre nous semble insuffisante lorsqu’on considère les différents facteurs de demande comme l’attrition, les départs à la retraite, l’augmentation des effectifs scolaires, etc.

Tableau 1 : nombre de personnes ayant obtenu un diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire par année au Québec (2010 à 2018)

2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
1335	1372	1231	1300	1442	1331	1403	1446

Source : MEES (2021d, p. 50)

Force est de constater, selon le dernier rapport de l’Institut du Québec (2019) sur la qualité de l’enseignement et la pénurie de main-d’œuvre enseignante, que le ministère de l’Éducation au Québec n’est pas en mesure de fournir des chiffres précis sur l’ampleur de la pénurie dans les écoles québécoises (Homsy et al., 2019) . Et à l’heure actuelle, aucun

rapport officiel³ n'existe faisant l'état du manque d'enseignantes et d'enseignants au Québec. En d'autres termes, les données officielles sur cette pénurie ne sont pas encore disponibles. Sachant que le phénomène ne date pas d'hier et que le système scolaire québécois n'a pas toujours fait face à des situations de pénurie, il nous paraît pertinent de retracer son existence dans la section suivante.

1.2 Situer la pénurie dans le temps : quand la pénurie d'enseignants actuelle aurait-elle commencé au Québec?

Au début des années 1980, il n'y avait pas de pénurie des personnes enseignantes dans le système scolaire (primaire et secondaire) au Québec. Au contraire, entre 1975 et 1995, le système scolaire québécois faisait face à un surplus de personnes enseignantes (Gauthier, Mellouki, Turcotte, et al., 2003; Tardif, 2013a). Pendant cette période, « les universités et les facultés de l'éducation continuaient à former des diplômées et diplômés pour des postes qui n'existaient plus » (Tardif, 2013a, p. 234). Ce n'est qu'en 1994 que le ministère demandait finalement aux universités de continger les programmes de formation à l'enseignement afin d'arriver à un certain équilibre entre l'offre et la demande des personnes enseignantes dans les écoles (Tardif, 2013a). Et le ministère dépensait des sommes importantes pour gérer ces surplus. Par exemple, des membres du personnel enseignant permanents étaient mis en disponibilité tout en gardant le droit d'être payés (Gauthier, Mellouki, Turcotte, et al., 2003). En même temps, les nouvelles diplômées et les nouveaux diplômés connaissaient une longue période d'insertion professionnelle en faisant de la suppléance avant d'avoir un poste à temps plein. Pour certains d'entre eux, l'insertion professionnelle durait plus d'une décennie (Gauthier, Mellouki, Turcotte, et al., 2003).

Pour ainsi dire que les chercheurs et les milieux de pratique commencent à observer une pénurie de personnel enseignant à partir de la fin des années 1990 après une grande vague de départs à la retraite (Tardif, 2013a). Les cris d'alarme se font entendre dans des médias écrits comme le *Devoir* et à Radio-Canada. Ainsi, le 20 mai

³ Le vérificateur général du Québec a rendu public un rapport d'audit en mai 2023 présentant des constats sur la pénurie d'enseignants, mais n'était pas en mesure de chiffrer le phénomène en raison d'un manque de données disponibles.

1999, un article publié par *Le Devoir* rapportait que la Commission des universités sur les programmes (CUP) annonce une pénurie des personnes enseignantes dans les sciences et les mathématiques durant les quatre prochaines années (Le Devoir, 1999). Cette pénurie sectorielle est aussi mentionnée dans le rapport de Gauthier et al. (2003) sur l'attraction et la rétention des personnes enseignantes au Québec avec une mention additionnelle : il existe un manque de personnel enseignant aussi dans certaines régions éloignées de la province (p. 1). Cependant, ce rapport affirme que le ministère ne prévoit pas de pénurie générale dans les années à venir en se basant sur une baisse prévue des effectifs scolaires (Gauthier, Mellouki, Turcotte, et al., 2003).

Si la pénurie des personnes enseignantes se faisait sentir discrètement dans les écoles québécoises entre 1999 et 2003, elle va prendre de l'ampleur durant les années qui suivent cette période. L'ampleur grandissante du phénomène a obligé les autorités éducatives à assouplir les règles régissant les conditions d'entrée dans la profession enseignante. Ainsi, en 2006, le ministère de l'Éducation décidait d'introduire temporairement (jusqu'au 31 août 2010) les articles 46,48, 50 et 65 dans la loi sur l'autorisation d'enseigner afin de combler les besoins de ressources humaines en enseignement. Cette échéance a été repoussée deux fois par la suite, en 2010 et en 2016 (MEES, 2021b). L'introduction et le report de la suppression de ces articles dans la Loi sur les autorisations d'enseigner sont ainsi un indicateur fort démontrant non seulement l'existence du phénomène dans le système scolaire, mais aussi son impact sur les conditions d'entrée dans la profession enseignante.

Plus de 20 ans après les réformes de 1992-1994 et de 2001 portant sur l'augmentation de la durée de la formation et l'adoption de l'approche par compétences en enseignement (Tardif, 2013a), les universités et le ministère se sont avérés toujours incapables de doter en nombre suffisant le système scolaire québécois des personnes enseignantes qualifiées et compétentes. Pourquoi est-il si difficile d'arriver à une solution à ce phénomène dont l'existence est patente dans le système scolaire québécois depuis le début du 21^e siècle? La réponse est simple : les causes de la pénurie sont multiples. Dans la section qui suit, nous présentons quelques-unes de ces causes.

1.3 Quelques causes de la pénurie de personnel enseignant au Québec

La pénurie actuelle de personnel enseignant au Québec peut s'expliquer, entre autres, par divers facteurs tels qu'un manque d'attraction de la profession enseignante, le décrochage enseignant, le vieillissement du personnel enseignant, l'augmentation des effectifs scolaires et les effets de la pandémie (Covid-19) sur le système scolaire québécois (Gauthier et al., 2003b; Karsenti et al., 2013; MEES, 2014; OCDE, 2005; Sauvé, 2012; Tardif, Cividini, et al., 2021; Vieira et Pépin, 2019).

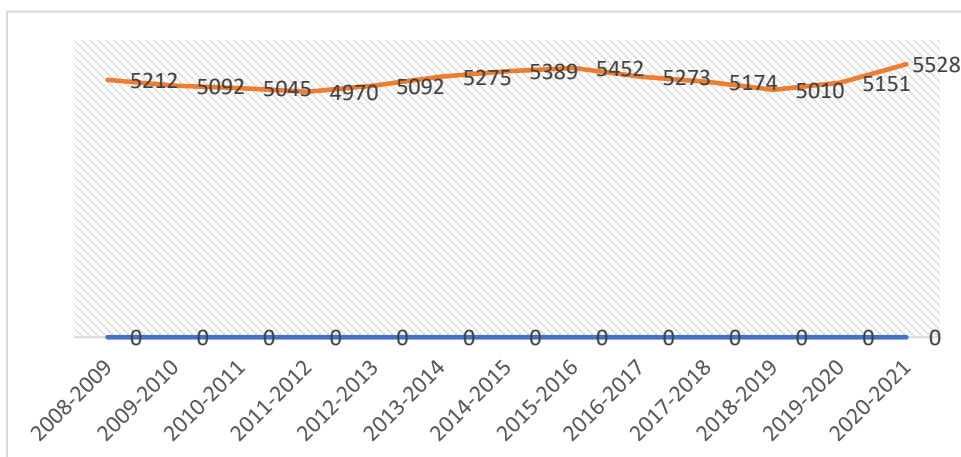
1.3.1 Une pénurie de personnes enseignantes due à un manque d'attraction de la profession enseignante

La profession enseignante au Québec s'avère peu attrayante, en témoigne un manque d'intérêt manifeste chez certains candidats potentiels à choisir l'enseignement comme carrière de premier choix (Sirois et al., 2020; Vieira et Pépin, 2019). Ce manque d'intérêt semble en effet être l'un des indicateurs d'une perte d'attractivité de cette profession. Le concept « d'attractivité » est défini comme « un ensemble de caractéristiques qui rendent la profession attrayante pour des candidats potentiels par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualifications comparable » (Sellier et Michel, 2014, p. 46). Or actuellement, comparée à des professions comparables, la profession enseignante est loin d'être très attractive «   plusieurs points de vue : salaire, sécurité, carrière rectiligne, absence de promotion, pénibilité de la tâche, reconnaissance sociale, etc. » (Tardif, 2013, p. 290). Il n'est pas étonnant que les jeunes s'orientent vers d'autres professions dont les caractéristiques sont plus attrayantes.

Le nombre d'inscrits dans les universités québécoises qui offrent des programmes de formation à l'enseignement peut, en quelque sorte, donner une idée d'une faible capacité de la profession enseignante à attirer des candidats, et ce, dans un contexte où les besoins de personnel pressent de plus en plus. Par exemple, selon des données tirées de la base de données sur les statistiques officielles au Québec (2021), entre 2008 et 2018, le nombre d'inscriptions dans le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec avait atteint son plus haut sommet en 2015, soit un effectif de 5452 inscrit.e.s, pour décliner par la suite à 5010 en 2018 et s'établir finalement à un effectif record de 5528 personnes inscrites en 2020

(BDSO, 2021). Comme la figure 2 le montre de manière globale, les effectifs inscrits restent relativement stables pour ce type de programme de formation à l'enseignement. Pour le même programme, le nombre de diplômées et diplômés suit aussi une tendance stable (voir le tableau 1).

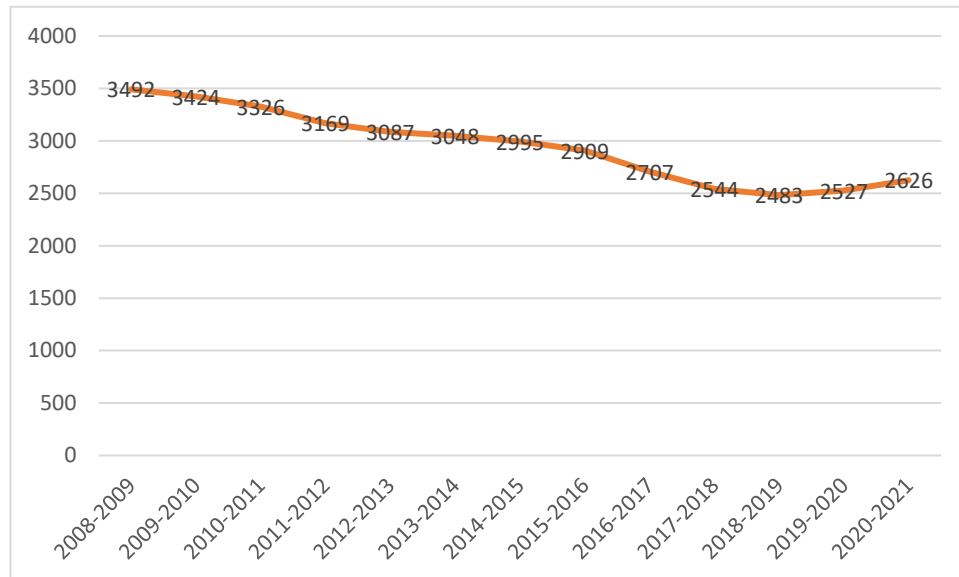
Figure 2 : Effectifs inscrits à la formation en éducation préscolaire et enseignement primaire par année au Québec (2008 à 2021)



Source : BDSO (11 août 2021)

En ce qui concerne le baccalauréat en enseignement secondaire, la courbe des effectifs d'inscriptions a tendance à décroître : le nombre d'inscriptions en 2010 était de 3326 tandis qu'il s'affichait à 2626 en 2020 (voir la figure 3), soit une chute d'effectifs de 700 par rapport à 2010 (BDSO, 2021). En observant les chiffres le long de la courbe, nous pouvons constater une décroissance continue de 2008 à 2018 et une légère augmentation durant les deux dernières années. Nous pensons que cette décroissance constitue un indicateur de la perte d'attractivité de la profession enseignante.

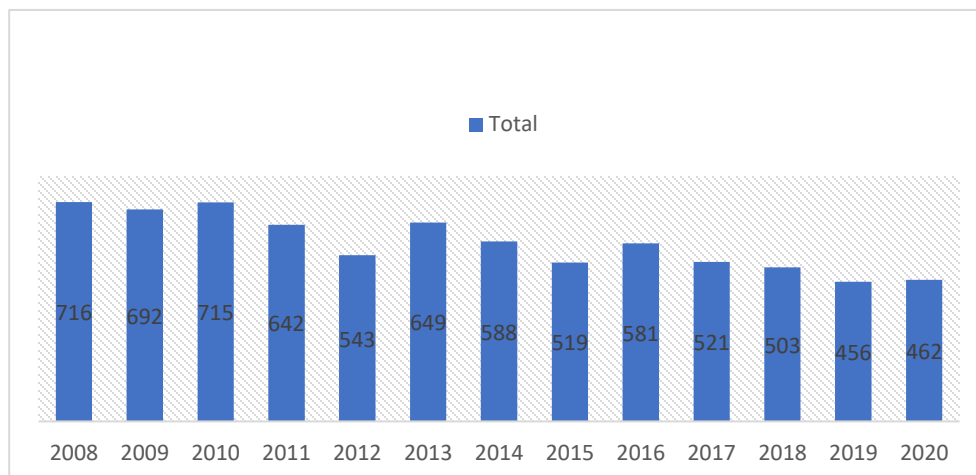
Figure 3 : effectifs des personnes inscrites à la formation en enseignement secondaire par année au Québec (2008 à 2021)



Source : BDSO (11 août 2021)

De la même manière que l'on vient d'observer une baisse continue des effectifs d'inscrit.es en enseignement secondaire, le nombre de diplômées et diplômés suit relativement la même tendance en passant de 764 à 462 de 2008 à 2020 comme le montre la figure 4.

Figure 4 : nombre de personnes diplômées en enseignement secondaire par année au Québec (2008 à 2020)



Source : BDSO, 11 août 2021

Par ailleurs, l'intérêt des jeunes pour la profession enseignante est affecté aussi par les opportunités se trouvant dans d'autres secteurs perçus comme étant plus porteurs d'avenir (Sirois, 2020). Dans un contexte où la province de Québec fait face à une pénurie constatée dans plusieurs secteurs comme celui de la santé et de la construction, pour ne citer que ceux-là (Gouvernement du Québec, 2020a), les employeurs bonifient certains avantages sociaux dans le but d'attirer plus de candidates et candidats compétents dans leurs filets. Emploi-Québec (2020) présentait, dans un rapport sur la situation du marché du travail au Québec, 500 professions diagnostiquées dont 27 seraient en déficit important de main-d'œuvre d'ici 2023. Dans l'actuelle circonstance de compétitivité intersectorielle, il paraît que le choix de la profession enseignante, aujourd'hui, fait partie d'une longue liste pour des candidates ou des candidats potentiels.

Enfin, la façon dont les médias diffusent les enjeux liés à la profession enseignante n'est pas sans effet sur la perception que les jeunes candidates ou candidats ont de la carrière en enseignement (Sirois et al., 2021). En d'autres termes, la fréquence et la façon dont les médias discutent de ces enjeux façonnent le regard de ces jeunes. Nous pouvons citer, par exemple, une étude exploratoire sur la couverture médiatique des pénuries des personnes enseignantes au Québec, entre 2014 et 2019, réalisée par Sirois et al. (2021). Elle conclut qu'il existe une forte médiatisation des enjeux vécus dans le milieu scolaire québécois et que celle-ci influence relativement la « mise à l'agenda politique » des autorités éducatives, c'est-à-dire les priorités fixées par ces autorités (Sirois et al., 2021).

En somme, une baisse considérable du nombre de personnes inscrites dans les programmes de formation à l'enseignement est un des indicateurs-clés d'une perte d'attractivité de la profession enseignante au Québec. Elle est aussi génératrice de pénurie des personnes enseignantes qualifiées, car les universités ne pourront pas, dans ces circonstances, répondre à la demande de plus en plus croissante de personnel enseignant qualifié dans les écoles.

Par ailleurs, il convient de rappeler que la profession enseignante, notamment au niveau de l'enseignement primaire, a été perçue pendant longtemps comme une profession

féminine. Cette tendance à la féminisation de l'enseignement a marqué l'évolution de la condition enseignante au cours de la seconde moitié du 19^e siècle (Tardif, 2013). Selon cet auteur, en 1900 les femmes représentent environ 80% du personnel enseignant au primaire et au secondaire. La féminisation de la profession enseignante était incitée par plusieurs facteurs : des salaires plus bas pour les femmes; une idéologie religieuse faisant croire aux femmes de l'époque que l'éducation des enfants est une vocation; l'enseignement était perçu comme une opportunité de se préparer au mariage et à la maternité, etc. (Tardif, 2013).

Plus d'un siècle après et en dépit du fait que les conditions de l'exercice de la profession enseignante ont été largement améliorées, la proportion des hommes reste strictement inférieure à celle des femmes dans la profession enseignante au Québec. Ainsi en 2013, la proportion des femmes qui enseignaient au primaire et au secondaire était estimée à 78% (Tardif, 2013). Et pour l'année scolaire 2018-2019 elle a été estimée à environ 75% (Gagnon, 2019). Cette féminisation de la profession, étant ancrée dans l'histoire, pourrait être considérée comme un des facteurs explicatifs du fait que les hommes sont moins intéressés à choisir surtout l'enseignement primaire comme carrière. Cette situation semble affecter logiquement le nombre de candidats potentiels masculins qui auraient, dans un autre contexte, choisi la profession enseignante.

1.3.2 Une pénurie des personnes enseignantes causée par l'abandon de la profession enseignante

La pénurie de main d'œuvre en enseignement au Québec pourrait s'expliquer aussi par un nombre important de personnes enseignantes qui abandonnent la profession enseignante durant leur carrière (Karsenti et al., 2013; Kirsch, 2006; Sauvé, 2012). L'intention d'abandonner et le taux d'abandon sont, parmi d'autres, deux indicateurs importants pour comprendre le décrochage de ces enseignantes et enseignants.

En ce qui concerne l'intention d'abandonner, il semblerait que la santé mentale des personnes enseignantes est une des causes potentielles de ce phénomène. Une étude de Mukamurera (2008) réalisée auprès de 2000 personnes enseignantes révèle que 41%

d'entre eux ont vécu de la détresse psychologique dans leur milieu de travail. Et ce taux augmente chez les personnes enseignantes à statut précaire pour arriver à 61% (Mukamurera, 2008, cité par Tardif, 2013a).

D'un autre côté, l'étude de Kamanzi, Tardif et Lessard (2015) portant sur les conditions de la profession enseignante dans les provinces du Canada révèle que 26% du personnel enseignant au Québec songent à quitter la profession enseignante. Cette étude affirme que le « rapport au métier », c'est-à-dire l'ensemble des perceptions que la personne enseignante a de son travail, est parmi les facteurs personnels et institutionnels, le facteur le plus déterminant chez ceux qui songent à abandonner la profession (Kamanzi, et al., 2015). Et récemment, une enquête par sondage réalisée par Sirois et al., dans la région Nord-du-Québec et en Abitibi-Témiscamingue, auprès de 1687 participantes et participants dont 805 membres du personnel de l'éducation, révèle que 27% des enseignantes ou des enseignants ont déjà pensé au moins une fois à quitter la profession (Sirois et al., 2020).

En ce qui concerne le taux d'abandon dans la profession enseignante, notamment au niveau de la formation générale des jeunes (FGJ), selon le rapport d'évaluation du ministère de l'Éducation (2020) sur les voies d'accès à l'enseignement, le taux de persévérance en enseignement primaire est proportionnellement plus élevé qu'au secondaire. Par exemple, entre 2008 et 2013, le taux moyen de persévérance était estimé à 87% au primaire et 83%⁴ au secondaire (voir le tableau 2 ci-dessous) (MEES, 2021b, p. 54). Cela signifie logiquement que les taux d'abandon au primaire et au secondaire s'estimeraient respectivement à 13% et à 17%.

⁴ Le rapport indique que les données sont provisoires.

Tableau 2 : Taux de persévérance des nouvelles personnes enseignantes ayant obtenu un brevet dans un délai de 5 ans suivant l'embauche année par année scolaire

Source : MEES (2021, p. 54)

Nouveaux enseignants par cohorte	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	Moyenne
Persévérant la cinquième année	1 852	1 850	1 861	1 997	2 046	1 944
Taux global (%)	86 %	85 %	86 %	85 %	85 %	86 %
Femmes (%)	86 %	86 %	87 %	85 %	86 %	86%
Hommes (%)	86 %	81 %	83%	82 %	85 %	84 %
18-22 ans (%)	89 %	89 %	91 %	90 %	89 %	90 %
23-27 ans (%)	81 %	79 %	79 %	77 %	80 %	80 %
Préscolaire, primaire (%)	87 %	86 %	88 %	87%	87 %	87 %
Secondaire, FGJ (%)	85 %	84%	83 %	81%	82 %	83 %

Un autre facteur est potentiellement susceptible de favoriser le décrochage enseignant, à la lumière de plusieurs recherches (Goyette et al., 2020; Kamanzi et al., 2015; Mukamurera et al., 2008) et dans la mesure où ceux ou celles qui entrent dans la profession n'en sont pas toujours conscient.es. C'est le fait que la profession enseignante est très « exigeante en relations humaines et en investissement émotionnel. Contrairement à certaines professions relativement solitaires, l'enseignante ou l'enseignant n'est pas capable de laisser sa personnalité » en dehors de la classe (Tardif, 2013a, p. 244). C'est pourquoi les mauvaises relations (conflits, méfiance, etc.) avec les élèves rendent automatiquement le métier d'enseignant difficile en classe.

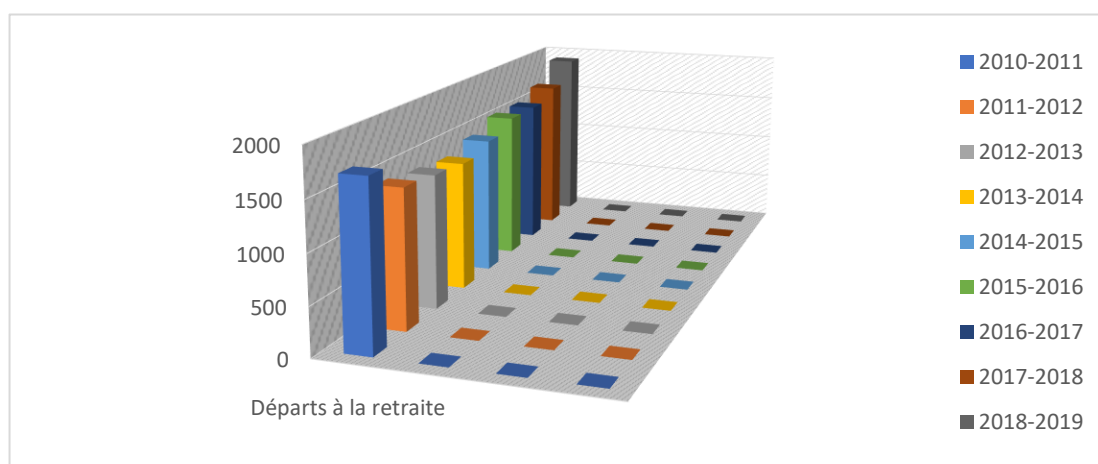
1.3.3 Une pénurie des personnes enseignantes alimentée par le vieillissement du personnel enseignant

À l'instar de plusieurs pays de l'OCDE, par exemple l'Allemagne et les États-Unis, le corps enseignant au Québec fait face également au défi du vieillissement (Audette, 1991; OCDE, 2005; Ouellette, 1999; Sirois et al., 2021), c'est-à-dire le départ à la retraite des personnes enseignantes. Ainsi, Kirsch (2006) rapporte que 68,5% des personnes enseignantes au primaire ayant quitté l'enseignement en 1999 avaient pour motif la prise de retraite. Et 64,1% des départs concernaient les enseignantes et enseignants du secondaire (Kirsch, 2006, p. 33).

Selon les données obtenues à partir d'une demande d'accès à l'information faite par Sirois en octobre 2020 (voir annexe 1), le nombre des personnes enseignantes qui sont parties à la retraite durant l'année scolaire 2018- 2019 se chiffre à 1905

comparativement à l'année scolaire 2010-2011 où il se chiffrait à 1705 (MEES, 2020). Comme le montre la figure 5, la plupart du temps, le nombre de départs varie entre 1300 et 1700 (MEES, 2020). Cela fait une moyenne de 1550 personnes enseignantes quittant la profession enseignante chaque année pour motif de retraite. Ces données concordent plus ou moins avec celles qui ont été communiquées par le précédent ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, à la presse (Morasse, 2020).

Figure 5 : nombre de départs à la retraite par année dans l'ensemble des CSS au Québec (2010 à 2019)

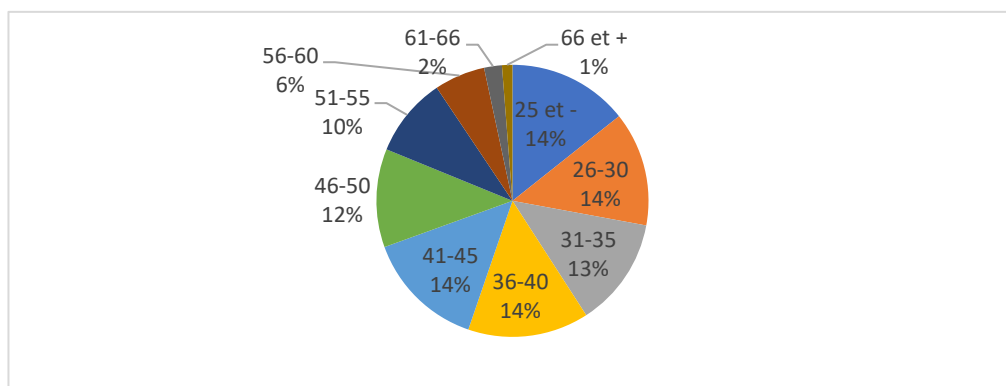


Source : MEES (octobre 2021)

Il convient de dire que ces chiffres ne constituent pas nécessairement un problème en soi pourvu que le système soit en mesure de remplacer le personnel enseignant retraité par du personnel qualifié et compétent. Cependant, une 2^e grande vague de départs nuirait considérablement au bon fonctionnement de la profession enseignante dans ce contexte de pénurie de main-d'œuvre. Heureusement, les données actuelles du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur sur le nombre de départs à la retraite et sur l'âge du personnel enseignant ne permettent pas de prévoir, dans une seule année scolaire, une grande vague de départs dans les prochaines années de la décennie 2020-2030 pour des motifs de retraite (voir les figures 5, 6 et 7) comparativement à l'année scolaire 1997-1998 l'où on avait enregistré plus de 8 000 départs (Ouellette, 1999).

Comme le montre la figure 6, le pourcentage de personnel enseignant au primaire en fonction des groupes d'âge est visiblement bien reparti. En procédant par cumulation de pourcentages, on voit que 9%, sur un effectif de 65 000, du personnel enseignant au primaire avait 56 ans et plus pour l'année scolaire 2018-2019 (MEES, 2020). Ce constat amène à penser que le personnel enseignant au primaire est globalement jeune et que 9% de ce personnel, soit environ 10 000 enseignantes et enseignants au primaire (en tenant pour acquis qu'ils partiraient à la retraite aux environs de 66 ans) doivent quitter progressivement la profession enseignante durant les 10 prochaines années.

Figure 6 : Répartition du personnel enseignant⁵ au primaire au Québec par groupes d'âge en 2018⁶

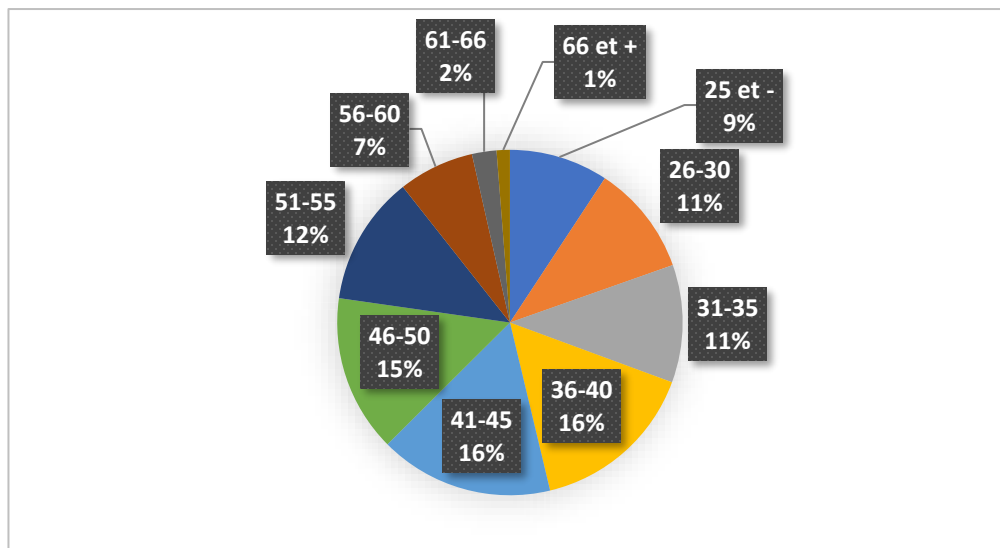


Source : MEES (11 octobre 2021)

En ce qui concerne le personnel enseignant au secondaire, en procédant encore par cumulation de pourcentages, on constate que les 56 ans et plus représentent 10% (voir figure 7) sur un effectif de 31 789 (MEES, 2020).

⁵ Cela comprend le personnel à temps plein et à temps partiel.

Figure 7 : Personnel enseignant au secondaire au Québec par groupes d'âge en 2018



Source : MEES (11 octobre 2021)

Il ressort de ces données que le personnel enseignant au secondaire est légèrement plus âgé que celui du primaire avec une différence de 1%. Et même si les départs à la retraite seront progressifs, ce vieillissement graduel du personnel enseignant au secondaire nous paraît comme étant très alarmiste considérant une baisse continue du nombre d'inscriptions dans le programme de formation à l'enseignement au secondaire et une augmentation prévue des effectifs scolaires pour ce même ordre d'enseignement.

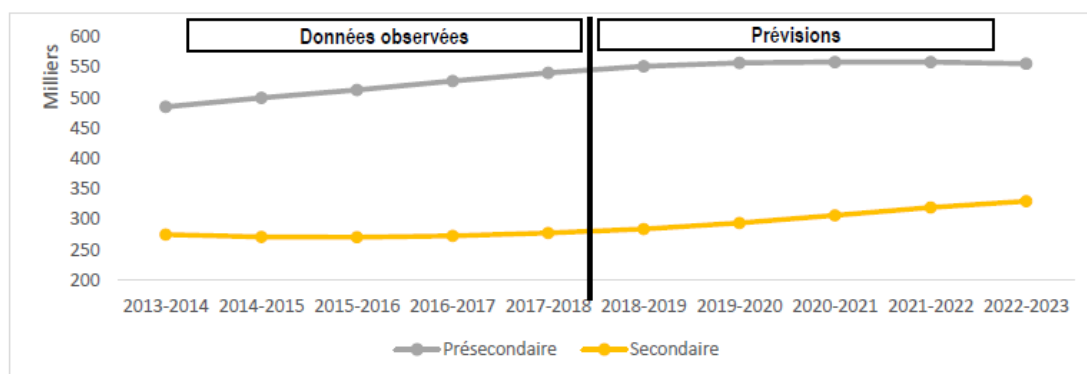
1.3.4 Une pénurie des personnes enseignantes due à l'augmentation de la population québécoise

La pénurie des personnes enseignantes actuelle peut s'expliquer aussi par une augmentation de la population québécoise. Celle-ci se manifeste par deux facteurs : une augmentation du taux de natalité et une augmentation d'une population scolarisable issue de l'immigration (MEES, 2021c). Pour ce qui concerne le taux de natalité, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) enregistrerait respectivement 73 916 naissances et 88 432 naissances en 2003 et 2010 pour toute la province de Québec (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2021). Depuis, le nombre de naissances a continué d'augmenter pour s'établir à 88 867 en 2013, soit une croissance

démographique de 11%. Ensuite, le nombre a baissé progressivement pour s'établir à 81 950 naissances en 2020, soit une croissance démographique de 9,5%. En somme, pour la décennie 2003-2013, plus de 14 000 enfants québécois de plus sont nés et demandent d'être scolarisés (ISQ, 2021).

En dépit d'une baisse du taux de natalité enregistrée depuis 2013, les effectifs scolaires au primaire et au secondaire n'ont pas cessé d'augmenter depuis comme le montre la figure 8 ci-dessous. Toutefois, les effectifs scolaires pour le primaire commencent à se stabiliser et même à baisser à partir de 2020 (MEES, 2021d).

Figure 8 : évolutions des effectifs scolaires au primaire et au secondaire⁷ et prévisions



Source : capture d'écran; données du MEES (2021d)

En ce qui concerne les effectifs scolaires issus de l'immigration, selon un rapport publié par le ministère de l'Éducation sur le portrait statistique des élèves issus de l'immigration, entre les années scolaires 1998-1999 et 2011-2012, le nombre d'élèves au primaire et au secondaire issu de l'immigration est passé de 160 185 à 237 605⁸ élèves, soit de 14 à 27,3 % de l'effectif total (MEES, 2014). Des données plus récentes (voir le tableau 3) présentées par le ministère de l'Immigration, de la francisation et de l'intégration (MIFI) dans son dernier rapport montrent que les

⁸ Les données sur les effectifs des élèves HDAA, en classe de francisation et en classe d'accueil sont incluses dans le calcul.

immigrants âgés de 0 à 14 ans entre 2008 et 2017 se placent au 2^e rang, leur nombre étant estimé à 83 031, soit 22,1% de l'effectif total, après les 25 à 34 ans dont le nombre est estimé à 139 233 soit 37,1% (Bélanger et al., 2019). Ces 22% d'enfants immigrants ont des impacts directs sur les effectifs scolaires vu qu'ils sont en âge d'aller à l'école.

Tableau 3 : caractéristiques des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017 et résident au Québec en janvier 2019 par période d'admission

Caractéristiques	2008-2012		2013-2017		Total 2008-2017	
	n	%	n	%	n	%
Groupe d'âge						
0-14 ans	39 378	21,8	43 653	22,4	83 031	22,1
15-24 ans	20 734	11,5	20 718	10,6	41 452	11,0
25-34 ans	69 487	38,5	69 746	35,8	139 233	37,1
35-44 ans	36 188	20,0	39 819	20,4	76 007	20,2
45-64 ans	12 471	6,9	16 485	8,5	28 956	7,7
65 ans et +	2 346	1,3	4 493	2,3	6 839	1,8
Total	180 604	100,0	194 914	100,0	375 518	100,0

Source : Bélanger *et al.* (2019, p. 39)

Ces deux facteurs, c'est-à-dire l'immigration et le taux de natalité, créent, par conséquent, de nouveaux besoins de personnel enseignant auxquels les écoles doivent faire face. Pour répondre à cette demande croissante de scolarisation, il faudrait avoir plus de personnes enseignantes qualifiées disponibles dans les écoles pour accompagner les nouveaux élèves dans leur apprentissage. Quand cette disponibilité fait défaut, il en résulte un manque de personnes enseignantes dans la profession. Et quand le problème persiste et que son ampleur dérange le bon fonctionnement du système scolaire, nous pouvons dire qu'il existe une situation de pénurie des personnes enseignantes.⁹

Ces chiffres ne sont pas exhaustifs, mais ils montrent, en quelque sorte, comment l'immigration et le taux de natalité constituent des facteurs indispensables dans l'analyse de la pénurie des personnes enseignantes au Québec en raison de leur impact sur la demande de scolarisation.

⁹ Nous ferons la distinction entre un simple manque de personnes enseignantes et une pénurie de personnel enseignant dans le cadre conceptuel de l'étude (chapitre 2).

1.3.5 Une situation de pénurie exacerbée par la pandémie COVID-19

En plus des autres facteurs énumérés plus haut, il nous paraît important d'attirer l'attention sur le fait que les ressources humaines en enseignement au Québec n'étaient pas à l'abri de la crise sanitaire actuelle. Plusieurs agences de presse ont décrit la situation en parlant d'une « pénurie exacerbée par la pandémie » (Lacerte-Gauthier, 2020; Morasse, 2020d). La fermeture et la réouverture des écoles, l'enseignement à distance, l'enseignement hybride, l'isolement préventif pour ne citer que ceux-là sont devenus des composantes de l'environnement quotidien de la personne enseignante en contexte de pandémie. En raison de cette pandémie, les ressources humaines en enseignement dans les écoles souffrent d'anxiété et celles qui sont les plus expérimentées décident de partir plus tôt à la retraite (Tardif, et al., 2021). Et de plus en plus de personnel d'appoint est demandé dans les écoles en raison de l'épuisement professionnel des membres du personnel en poste. Le ministère de l'Éducation reconnaît que les besoins de suppléants sont plus grands dans ce contexte de pandémie (Dion-Viens, 2020).

Radio-Canada, en juin 2020, a réalisé une entrevue avec un enseignant expérimenté et proche de la retraite sur les raisons qui motivent sa décision de partir plus tôt à la retraite. Les conditions sanitaires de retour en classe constituent l'une des raisons avancées par cet enseignant de 33 ans d'expérience (Bouchard, 2020). Quelques mois plus tard, le ministère a mis en place des incitatifs financiers pour ramener des personnes enseignantes retraitées dans le réseau scolaire à des fins de suppléance (Marin, 2020).

Une récente étude réalisée par Beaudry et al. (2021), à travers un questionnaire autoadministré auprès de 1683 personnes œuvrant dans divers ordres d'enseignement, sur l'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la Covid-19, a révélé que les personnes enseignantes très expérimentées et proches de la retraite sont plus susceptibles de quitter leur profession compte tenu des changements imposés par la pandémie (Beaudry et al., 2021a). Par exemple, selon cette étude, avant la première vague de la Covid-19, 5,5% avaient souvent l'intention de quitter contre 14% pendant la première vague (Beaudry et al.,

2021). Et « parmi les personnes enseignantes qui envisageaient le plus souvent se retirer se trouvent les personnes âgées de 61 ans et plus (38,5 %), suivies de celles de 46 à 60 ans (18,6 %), puis de 30 à 45 ans (11,9 %) et de moins de 30 ans (7,9 %) » (Beaudry et al., 2021a, p. 18). Donc, ces données viennent étayer l'idée que la pandémie a eu des effets considérables sur la santé psychologique du personnel enseignant.

Par ailleurs, la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (2020) a publié un document de recommandations sur « l'enseignement à distance en contexte de coronavirus ». Elle affirme que « la pandémie a révélé et exacerbé, de façon très claire, les failles du système éducatif québécois » (Beaupré et al., 2020, p. 31). Il n'y a donc pas de doute en ce qui concerne l'impact négatif de la crise sanitaire sur les composantes du système éducatif, précisément sur le corps enseignant. Toutefois, les informations sont manquantes sur le nombre de personnes enseignantes qui partent plus tôt à la retraite en raison de la crise sanitaire, les catégories qui sont les plus affectées par la crise et dont les conditions difficiles créent des demandes de congés de maladie répétés, des isolements préventifs prolongés, etc. La pandémie a donc créé un contexte inédit et difficile pour les ressources humaines en enseignement dans les écoles. Il est probable qu'elle ait renforcé la pénurie de personnel enseignant qui affectait déjà le système scolaire québécois.

En résumé, la pénurie de personnel enseignant qualifié au Québec semble se régénérer par des facteurs internes tels qu'un manque d'attraction de la profession enseignante, un abandon précoce de la profession combiné avec son vieillissement. Elle s'est accentuée par des facteurs externes à la profession enseignante comme le marché du travail, la demande croissante de personnel dans les autres secteurs, la pandémie, etc. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'existence d'une pénurie de personnes enseignantes est patente dans le système scolaire québécois. Elle est reconnue par les acteurs éducatifs (Vérificateur général du Québec, 2023). Les éléments ci-dessus ont été présentés dans l'optique d'exposer l'état du phénomène au Québec et ses quelques causes majeures.

Nous nous intéressons dans cette étude aux pratiques de planification des ressources humaines en enseignement telles que consignées dans les plans stratégiques

des CSS au Québec. Il nous paraît alors nécessaire de décrire en amont le contexte d'élaboration de ces documents stratégiques. Cette mise en contexte permettra de comprendre les tenants et aboutissants de l'existence de ces plans.

1.4 Contexte d'élaboration des plans stratégiques des CSS

Le phénomène de la pénurie de personnel enseignant est un enjeu lié à la gestion des ressources humaines (Moisset et al., 2018). De ce fait, elle relève notamment de la planification des ressources humaines. Dans l'administration publique québécoise, les outils principaux qui témoignent officiellement de cette planification sont les plans stratégiques. Cette planification trouve son origine dans de vastes réformes amorcées par le ministère de l'Éducation notamment à travers le projet de Loi 124 en 2002 et le projet de Loi 88 en 2008 en vue de l'implantation d'un modèle de gestion axée sur les résultats (GAR). Une définition de ce modèle de gestion est rapportée par Dembélé et collaborateurs (2013) dans un rapport de recherche portant sur la perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats :

La GAR est, selon les auteurs (Émery, 2005 ; Moynihan, 2006), une approche de gestion de l'administration publique qui se concentre sur les résultats de l'action publique, tout en laissant plus de flexibilité et d'autonomie aux gestionnaires pour agir et planifier les changements dans le but d'atteindre les résultats escomptés. Ce mode de gestion a six principes : 1) l'obligation de résultat; 2) la transparence; 3) la responsabilité; 4) l'autonomie ; 5) la reddition de comptes ; 6) la participation effective de toutes les parties prenantes à toutes les étapes du processus de gestion (Dembélé et al., 2013, p. 91).

Ce mode de gouvernance accorde une grande place aux objectifs et aux cibles à atteindre dans l'évaluation de l'efficacité et de l'efficience des politiques publiques en éducation. C'est pourquoi il oblige les acteurs à se doter des plans, de projets ou des programmes permettant de suivre le niveau de réalisation et de mesurer l'atteinte des résultats. Ainsi l'article 209.1 de la Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3, art 209.1) demande à chaque Centre de services scolaire, conjointement avec son comité

d'engagement pour la réussite, d'élaborer un plan d'engagement vers la réussite¹⁰ qui soit cohérent avec les orientations et les objectifs du plan stratégique du ministère de l'Éducation. Ce plan doit comporter les six sections suivantes : 1) le contexte dans lequel le CSS évolue, les principaux enjeux, les caractéristiques et les attentes du milieu qu'il dessert; 2) les orientations et les objectifs; 3) les cibles visées au terme de la période couverte par le plan; 4) les indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs et des cibles visés; 5) une déclaration de service; 6) tout autre élément déterminé par le ministre (RLRQ c. I-13.3, art 209.1).

Dans cette optique, les centres de services de scolaire sont obligés par la Loi à se conformer aux directives légales et aux priorités ministérielles pour élaborer leurs plans stratégiques. Toutefois, une analyse descriptive des plans stratégiques de 69 centres de services scolaires au Québec réalisé par Lapointe et al. (2008), révèle que des écarts existaient entre ces directives ministérielles et la manière dont ces plans étaient élaborés. Ainsi, seulement 36% des CSS avaient intégré toutes les sections exigées dans leurs plans stratégiques. 3% d'entre eux n'avaient tenu compte que de deux des sept sections exigées à l'époque. Nous pensons que ces écarts témoignent néanmoins d'une certaine marge de manœuvre qu'ont les CSS pour décider de certains contenus de chaque plan stratégique selon les besoins et les enjeux auxquels ils font face. Une analyse de contenu des plans stratégiques du ministère de l'Éducation permettrait de déceler la place accordée à la gestion du personnel enseignant dans les orientations ministérielles. Cependant, nous avons constaté, à travers une lecture des deux premiers plans stratégiques du ministère, que l'élément RH était quasiment absent dans les orientations et les objectifs qui y étaient fixés (MEES, 2000, 2005). Cette absence aurait eu une incidence directe sur les orientations et les objectifs des plans stratégiques des CSS dans la mesure où ces derniers décident de suivre la cadence. En ce sens, si des absences ou des manques se répètent aussi dans les autres plans ministériels qui se sont succédé au fil du temps, cela pourrait être la cause d'un manque de considération des enjeux RH dans les plans stratégiques des CSS. Nonobstant, des traces de planification relative au RH en enseignement ont été observées dans les plans

¹⁰ L'appellation est passée de plan stratégique à plan d'engagement vers la réussite depuis l'adoption du projet de Loi 40 en février 2020.

stratégiques des CSS que nous avons choisis pour la présente étude. Dans la section suivante, nous présentons la pertinence sociale et scientifique de ce mémoire.

1.5 Pertinence sociale

Dans cette section, deux considérations importantes concernant les impacts de la pénurie des personnes enseignantes sur le système scolaire au Québec seront mises en évidence. La première concerne son impact sur les conditions de recrutement des nouvelles personnes enseignantes au niveau des CSS. Et la deuxième concerne son impact possible sur la réussite des élèves.

1.5.1 Impact de la pénurie de personnel enseignant sur les conditions de recrutement dans les CSS

M. Jean François-Roberge, alors ministre de l'Éducation, avait annoncé à travers son compte Twitter, en août 2020, qu'il manquait 256 personnes enseignantes à temps plein dans le réseau scolaire (Morasse, 2020c). Quelques semaines plus tard, au début de l'année scolaire 2020-2021, il affirmait qu'il manquait 117 partout au Québec (Morasse, 2020a). Il importe de préciser deux choses ici. D'une part, ces chiffres donnés par le ministère de l'Éducation sont en constante évolution. D'autre part, ils ne prennent pas en compte les ressources humaines non légalement qualifiées qui occupent déjà un poste à temps plein dans le système scolaire. Cela veut dire que l'ampleur de la situation est beaucoup plus grande que ce que veulent dire ces chiffres.

Il manquait ainsi des dizaines de personnes enseignantes en tout début d'année scolaire pendant que les enfants sont disposés et prêts à apprendre (Morasse, 2020b, 2020c). Telle est la situation qui s'impose aux gestionnaires des ressources humaines en éducation des centres de services scolaires et au ministère de l'Éducation qui les obligent à assouplir les règles de recrutement en donnant des autorisations d'enseigner à des personnes n'ayant pas de formation adéquate pour le faire.

Au regard de la gestion des ressources humaines (GRH), le recrutement est une des étapes fondamentales dans l'acquisition des ressources humaines (Barnabé, 2018). Il consiste « à rendre disponible le nombre de personnes de qualité nécessaires pour

exécuter le travail dans une commission scolaire » (Barnabé, 2018, p. 113). Pour être efficace, le recrutement doit être précédé d'une « analyse de l'emploi » et de « la gestion prévisionnelle » des ressources humaines. Cette dernière consiste à prévoir les besoins en ressources humaines (RH) « en cherchant à connaître les exigences futures » en matière de RH pour atteindre « certains objectifs et programmer des stratégies particulières » pour les satisfaire (Barnabé, 2018, p. 112).

En fonction des énoncés ci-dessus, deux écarts nous semblent importants à considérer lorsque l'on observe ce qui se fait présentement dans les CSS. Premièrement, contrairement à ce qui est mentionné dans la définition du recrutement proposée par Barnabé (2018), un nombre important de personnes recrutées ne sont pas, à priori, de qualité parce qu'elles n'ont pas de formation adéquate pour enseigner. Et cela peut poser un problème sérieux quant à la valorisation de la profession enseignante si on considère les propos de Tardif affirmant que la valeur d'une profession dépend de la qualité des gens qui y rentrent (Tardif, 2013).

Deuxièmement, il semble que la gestion prévisionnelle des ressources humaines en enseignement, dont l'une des composantes est la planification stratégique des RH, en tant que processus qui précède le recrutement, n'est pas en mesure de satisfaire les besoins actuels et futurs des centres de services scolaires (CSS). Par exemple, en 2018, le nombre de personnes enseignantes avec une tolérance d'engagement était estimé à 3 344 (Harnois et Sirois, 2021). Une situation qui pourrait bien perdurer et même s'empirer dans les années à venir compte tenu de certaines prévisions établies par Emploi-Québec sur 500 professions qui seraient en déficit de main-d'œuvre, dont la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2020a)¹¹.

L'assouplissement des conditions de recrutement imposé par la pénurie crée davantage de divisions dans le corps enseignant allant de la « précarité » à la « permanence » (Mukamurera et al., 2008; Tardif, 2013a,). Qui est le principal perdant,

¹¹ À l'horizon 2023, cette étude prévoit que l'enseignement primaire sera en déficit de main-d'œuvre et l'enseignement secondaire connaîtra un léger déficit.

en fin de compte ? Sans doute, ce sont les élèves qui recevront une éducation de moins bonne qualité.

1.5.2 Impact sur la réussite des élèves

L'apprentissage formel se réalise dans un cadre pédagogique qui s'établit à travers un ensemble de relations développées entre l'apprenante ou l'apprenant, le savoir et l'enseignante ou l'enseignant (Chevallard, 1986). Il semble que ces relations, qui sont aussi d'ordre affectif, déterminent le niveau de motivation des élèves à apprendre. Les résultats de certaines études vont dans le même sens pour affirmer que les élèves qui se sentent bien apprennent mieux à l'école (Goyette et Sirois, 2020). D'autres résultats d'études effectuées auprès des directeurs d'établissements scolaires dans plusieurs pays de l'OCDE laissent à penser qu'il pourrait exister un rapport entre la pénurie de personnel enseignant qualifié ou « le recrutement inadéquat » des enseignants et la réussite scolaire des élèves :

L'analyse donne à penser qu'il existe un rapport, quoique lointain, entre la pénurie ou l'inadéquation telles qu'elles sont perçues par les directeurs et les résultats des élèves aux tests du PISA. En règle générale, dans les écoles où le chef d'établissement signale que la pénurie de professeurs ou l'inadéquation du recrutement influe négativement sur les résultats des élèves, ceux-ci réussissent moins bien (OCDE et Unesco, 2003)⁴. Significativement, ce rapport apparaît plus étroit dans les pays où la pénurie d'enseignants est plus grave, comme l'Australie, la Belgique, les États-Unis, le Royaume Uni, la Suède et la Suisse. (OCDE, 2005, p. 46)

Pour ainsi dire, le recrutement des personnes enseignantes non qualifiées pour accompagner les enfants dans le processus d'enseignement-apprentissage pourrait avoir des effets négatifs sur leur apprentissage en classe et par conséquent sur leur réussite scolaire. Or celle-ci est connue comme étant le but ultime du système éducatif québécois. Nuire à la réussite des enfants ou la compromettre pourrait avoir, nous semble-t-il, des conséquences indésirables sur leur vie, et ce, sur le long terme. En d'autres mots, l'absence de personnes formées et conscientes des enjeux entourant l'acte d'enseigner pourrait avoir des impacts que personne ne serait capable de mesurer entièrement.

Au regard de ces quelques considérations, nous pensons qu'une compréhension de la pénurie sous l'angle de la planification stratégique des ressources humaines pourrait contribuer à alimenter la réflexion et l'analyse des gestionnaires concernant des mesures visant à combler les besoins de ressources humaines en enseignement dans les écoles et d'éviter, par ricochet, des impacts négatifs sur la réussite scolaire des enfants. Il est possible aussi que la démarche de cette recherche ainsi que ses résultats incitent les planificateurs des ressources humaines à revoir ou à mieux orienter leurs actions qui visent à encadrer et planifier les ressources humaines en enseignement. Ce sont quelques éléments, parmi d'autres, qui pourraient être considérés par les acteurs dans l'amélioration de leurs pratiques de gestion ou de planification des ressources humaines en enseignement.

Même si les résultats de cette étude étaient utiles pour les gestionnaires et les planificateurs des ressources humaines en enseignement, son contexte de réalisation exigerait qu'elle réponde à un besoin de construction de connaissances dans une perspective de faire avancer la science (Van Der Maren, 2004). Ceci nous amène à présenter la pertinence scientifique en commençant par les principales tendances de recherche sur le sujet.

1.6 Pertinence scientifique

1.6.1 Tendances dominantes dans les recherches menées au Québec sur la pénurie de personnel enseignant

Les écrits scientifiques sur la pénurie de personnel enseignant au Québec sont assez abondants. Nous pouvons, sans la prétention d'être exhaustif, les classer en trois grandes tendances en fonction des intérêts de recherche. Premièrement, nous avons observé une tendance dans les recherches qui visent à comprendre les facteurs de facilitation ou de résistance influant sur l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes. Deuxièmement, un intérêt particulier pour comprendre les raisons et les conséquences du décrochage enseignant est fortement présent dans certains écrits. Et finalement, une certaine tendance à comprendre les facteurs qui influencent l'attractivité de la profession enseignante au Québec.

1.6.1.1 Une tendance à comprendre l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes

Plusieurs auteurs et chercheurs sont en accord sur le fait que la problématique de la pénurie de personnel enseignant est fortement liée aux conditions d'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes (Carpentier et al., 2019; Duchesne et Kane, 2010; Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2008; Vallerand et Martineau, 2006). Les études d'Ingersoll (2002) aux États-Unis marquent un tournant majeur dans la recherche sur les personnes enseignantes qui abandonnent la profession (Karsenti et al., 2013). Or avant la fin des années 1990, les recherches sur la profession enseignante au Québec s'étaient principalement penchées sur le vieillissement du personnel enseignant (Audette, 1991). Après quelques travaux américains comme ceux d'Ingersoll (2002), les chercheuses et chercheurs québécois ont compris que les nouvelles personnes enseignantes qui rentrent dans la profession rencontrent des défis majeurs les poussant à l'abandonner. Les travaux de Portelance et al. (2008) sont parmi les plus éminents dans la première décennie du présent siècle au Québec soulignant que les défis d'insertion sont rencontrés, soit dans la formation à l'enseignement ou dans les conditions d'entrée dans la profession enseignante et la culture du milieu scolaire.

Les défis qui sont liés à la culture du milieu scolaire ont été soulignés, entre autres, par une recension des écrits effectuée par Karsenti et al. (2013), révélant que trois raisons sont à la base des difficultés liées à l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes dans le milieu scolaire : premièrement, le manque d'expériences en enseignement, car la charge de travail n'est généralement pas adaptée pour ces personnes sans tenir compte de la gestion de classe qui constitue un défi majeur. Deuxièmement, le fait que l'entrée dans la profession ne se fait pas de façon graduelle contrairement aux autres professions. Troisièmement, l'instabilité et la précarité des nouveaux créent chez eux un sentiment d'insécurité.

Tardif (2013), dans son ouvrage sur la condition de la profession enseignante au Québec, décrit de façon détaillée comment cette précarité crée au sein du corps enseignant au Québec des divisions : enseignants suppléants, enseignants à contrat, enseignants permanents, etc. Cette segmentation du corps enseignant n'est pas, nous

semble-t-il, sans conséquences sur l'intégration de nouvelles personnes enseignantes et sur le sentiment d'appartenance vis-à-vis de la profession des personnes enseignantes ayant des emplois précaires. Cette catégorie représentait 48% du personnel enseignant en 2018 (MEES, 2018 cité par Tardif et al., 2021).

Pour atténuer certaines difficultés d'insertion liées aux tâches de l'enseignement, certains auteurs proposent le mentorat comme dispositif facilitateur de l'insertion professionnelle (Martineau et Portelance, 2013; Vallerand et Martineau, 2006). Toutefois et selon ces chercheurs, la « relation mentorale » reste relativement complexe en raison du fait qu'elle ne fonctionne pas toujours entre le mentoré et le mentor. Certains directeurs d'école aussi soutiennent l'idée que le mentorat est un dispositif à « favoriser » dans les écoles. Toutefois, selon ces directeurs d'école, les nouvelles personnes enseignantes devraient aussi faire preuve de « débrouillardise et d'autonomie » (Céré, 2003).

En somme, l'insertion professionnelle est « une phase cruciale » (Portelance et al., 2008) dans la trajectoire des jeunes enseignantes et enseignants. Cette phase cruciale, mais aussi avérée difficile, est souvent génératrice d'un autre phénomène que les chercheurs appellent souvent le décrochage enseignant.

1.6.1.2 Une tendance à comprendre les facteurs liés au décrochage enseignant

Dans la littérature québécoise et canadienne, la recension des écrits de Karsenti et al. (2013) est parmi les plus récents travaux faisant état des connaissances sur le décrochage des nouvelles personnes enseignantes. Basée sur un corpus de 69 articles, cette revue de littérature sur le décrochage des nouvelles personnes enseignantes répertorie les facteurs qui l'influencent et les présente en trois catégories. Ce sont : les facteurs liés à la tâche, à la personne et à l'environnement social. Selon les conclusions de ces travaux, les facteurs liés à la tâche semblent être les plus nombreux et susciter plus de consensus chez les auteurs (Karsenti et al., 2013).

Kamanzi, Lessard et Tardif (2015), dans une recherche sur les personnes enseignantes canadiennes à risque de décrochage, reprennent un peu ces facteurs déjà

cités dans la littérature en ajoutant le concept de « rapport au métier » qui est l'ensemble de perceptions que la personne enseignante a de son travail (Kamanzi et al., 2015). Ces perceptions semblent être aussi un facteur explicatif du décrochage enseignant.

Il convient de mentionner une méta analyse portant sur les facteurs liés au décrochage enseignant (« *teacher turnover*») en raison de certains nouveaux facteurs identifiés par cette recherche, même si celle-ci a été menée aux États-Unis (Nguyen et al., 2020). Cette méta analyse a repris les facteurs liés au décrochage enseignant (des facteurs personnels, scolaires et liés à l'environnement scolaire) qui ont été recensés par Borman et Dowling (2008) et repris par la recension des écrits de Karsenti et al. (2013). Et elle identifie quelques nouveaux facteurs personnels et liés à l'environnement scolaire qui n'ont pas été pris en compte par les recherches de Borman et Dowling (Borman et Dowling cités par Nguyen *et al.*, 2020). Parmi ces nouveaux facteurs, nous pouvons citer par exemple le rapport de genre et de la race à la profession, des primes de mérite, des politiques d'évaluation du rendement des enseignants (*merit pay, teacher effectiveness*), etc. Cette méta analyse révèle ainsi que ces nouveaux facteurs identifiés peuvent aussi affecter l'abandon d'un poste d'enseignement (*Switchers*) ou de la profession enseignante (*Leavers*). Ce constat est aussi valable pour comprendre les facteurs qui influent sur le décrochage enseignant au Québec.

En somme, divers défis rencontrés par les nouvelles personnes enseignantes sont à la base de leur décrochage de la profession enseignante. Même si les enseignantes et enseignants expérimentés font aussi face à des difficultés, les personnes enseignantes nouvellement arrivées sont considérées par plusieurs études comme étant les plus vulnérables et les plus susceptibles d'abandonner la profession pendant leur période d'insertion (Karsenti et al., 2013; Portelance *et al.*, 2008; Rojo et Minier, 2015). Cette réalité devient plus inquiétante pour le bon fonctionnement de cette profession quand

elle se conjugue avec un manque d'attractivité des candidats potentiels vers l'enseignement.

1.6.1.3 Une tendance à comprendre les facteurs liés à l'attractivité de la profession au Québec

Il semble que, dans les limites de notre revue de littérature, l'attractivité de la profession enseignante au Québec soit une tendance de recherche faiblement présente dans les écrits québécois comparativement aux autres tendances citées précédemment. Contrairement aux pays européens comme la France où les recherches abondent sur l'attrait du métier enseignant (Berger et D'Ascoli, 2011; Carlo et al., 2013; Sellier et Michel, 2014; Terrier, 2014), les recherches au Québec sur cet enjeu sont relativement limitées (Gauthier, Mellouki, Turcotte, et al., 2003; OCDE, 2005; Sirois et al., 2020). Toutefois, nous constatons à travers les écrits un intérêt relativement important pour étudier l'universitarisation de la formation à l'enseignement (Lenoir, 2010; Lessard et D'Arrisso, 2010) et la professionnalisation du métier d'enseignant (Tardif, 2013b, 2020). Pour Tardif (2013), cette professionnalisation reste encore un projet inachevé (Tardif, 2013a). Or ces deux facteurs (universitarisation et professionnalisation) faisaient partie des grandes lignes directrices des travaux de la commission Parent (1966) qui visaient à rehausser l'image de la profession enseignante dans les années 1960 au Québec (Commission Parent, 1966). Plus de 50 ans après les travaux réalisés par de la commission Parent, le niveau d'attractivité recherché de la profession enseignante laisse encore à désirer (Tardif, 2013a). Et le problème est connu comme un des facteurs qui contribuent à l'existence d'une pénurie de main-d'œuvre en enseignement (OCDE, 2005).

1.6.2 Les limites des recherches existantes et contributions

Les recherches existantes sur la pénurie de personnel enseignant au Québec ne mettent pas en lumière, à notre connaissance, les pratiques de planification stratégique des RH en enseignement visant notamment à la contrer. Il est ainsi question de savoir comment les problèmes de pénurie ont été abordés par les planificateurs et les gestionnaires dans les plans stratégiques ou les programmes conçus dans le processus

de la planification des ressources humaines en enseignement. Dans cette perspective, Karsenti et al. (2018), à travers une étude sur l'identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie, proposent des pistes de recherches futures :

Il serait réellement intéressant d'amener les commissions scolaires du Québec, possiblement par leur association, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (*ADIGECS*), à conserver de façon systématique des données sur la non-rétention des enseignants [...]; une étude réalisée auprès de l'ensemble des commissions scolaires du Québec pourrait également permettre de recenser toutes les mesures mises en place, à l'échelle provinciale, pour favoriser la rétention des enseignants. Il pourrait être fort pertinent, aussi, de réaliser une enquête auprès des futurs enseignants, formés dans les facultés d'éducation, afin de voir dans quelle mesure ils sont préparés à « demander de l'aide », lorsqu'ils rencontrent d'importantes difficultés dans les milieux de pratique. (p. 8)

Ainsi, l'intérêt de cette recherche se situe presque dans la même optique que l'une des pistes proposées par Karsenti et al. (2018), à savoir les mesures mises en place par le ministère de l'Éducation et les Centres de services scolaires pour favoriser la rétention. La différence se trouve dans l'intérêt de comprendre la pénurie des personnes enseignantes à travers les actions planifiées ou des pratiques consignées de planification stratégique des ressources humaines en enseignement, pas seulement pour favoriser la rétention, mais aussi pour assurer la disponibilité de ces ressources humaines au cours des deux dernières décennies.

En plus, il y a deux autres considérations sur lesquelles cette démarche de recherche se base. D'une part, en fonction des analyses effectuées plus haut sur les causes du phénomène, il est clair que ces causes sont multifactorielles. Des facteurs internes et externes à la profession enseignante influent sur l'existence ou l'évolution d'une pénurie. L'influence de ces facteurs rend le phénomène complexe et difficile à appréhender sans des analyses systématiques, réflexives et stratégiques. Or ces analyses, selon plusieurs auteurs, de par leur nature, relèvent principalement de la planification dans le domaine de la gestion des ressources humaines (Coombs, 1970; Malan, 1986; Masengesho *et al.*, 2009; Moisset *et al.*, 2018).

D'autre part, du point de vue des champs disciplinaires, la recherche sur la pénurie des personnes enseignantes dont certains facteurs ont été présentés au début de

ce chapitre se situe dans le domaine de la gestion des ressources humaines en éducation. Celle-ci a pour but d'assurer la disponibilité des ressources humaines compétentes au sein d'un système scolaire (Moisset et al., 2018). Or, selon Moisset et al. (2018), l'une des fonctions attachées à l'acquisition des ressources humaines est celle de la planification stratégique des ressources humaines. Cette planification stratégique constitue le moteur de la gestion prévisionnelle des ressources humaines et se situe avant les activités de recrutement, de dotation et d'orientation du personnel (Dolan et Saba, 2021; Lemire et al., 2015b). Et plusieurs travaux et recherches, aussi bien sur le plan théorique qu'empirique, soutiennent l'idée selon laquelle la planification des ressources humaines constitue un des facteurs importants dans la détermination de la main-d'œuvre future d'une organisation.

Sur le plan théorique, les travaux de Moisset (2018) sur la planification stratégique des ressources humaines en éducation, de Lemire et al. (2015) sur la planification stratégique appliquée aux ressources humaines, de Dolan et al., (2021) sur la gestion prévisionnelle des ressources humaines sont parmi les plus récents affirmant qu'une planification stratégique permet d'anticiper les besoins en matière de ressources humaines et des situations de pénurie ou de surplus. En plus, une étude de l'Observatoire montréalais sur l'enseignement supérieur (2015) rappelle que le Canada et le Québec à travers des organismes comme Emploi et développement social Canada (EDSC) et Emploi-Québec utilisent des modèles de planification pour produire des projections sur les professions en vue de prévoir quelles professions pourraient faire face à une situation de pénurie ou de surplus (Gouvernement du Québec, 2020a; Pulido, 2015).

Sur le plan empirique, le rapport d'Eurydice 2018 sur la carrière enseignante en Europe constitue un exemple qui nous semble assez convaincant. Ce rapport met en évidence quelques pratiques de planification utilisées par certains pays comme prévisions à court terme ou long terme pour prévenir et contrer des situations de pénurie de personnes enseignantes : 26 systèmes éducatifs européens sur 43, selon l'étude, font une planification prévisionnelle des ressources humaines en enseignement

(Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2018). Les données collectées par ces pays pour assoir leurs systèmes de planification proviennent de diverses sources :

L'ensemble des 26 systèmes éducatifs qui effectuent une planification prévisionnelle utilisent des données relatives aux enseignants en fonction, bien que le niveau de détail varie. Le plus souvent, ces données se rapportent aux enseignants à la retraite, à la démographie des enseignants, aux enseignants par matière enseignée et aux enseignants quittant la profession (pour des raisons autres que le départ à la retraite). La plupart des pays européens ont également recours à des données relatives à la demande probable d'enseignants, qui sont pour l'essentiel fondées sur des projections de croissance de la population d'élèves. De nombreux pays vont plus loin et utilisent des données sur les matières que ces enseignants devront enseigner, ce qui permet de se faire une meilleure idée du type d'investissements nécessaires en matière de formation initiale des enseignants (FIE). (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2018, p. 9)

Et plus de la moitié des pays qui n'utilisent pas un système de planification prévisionnelle basé sur des données relatives aux enseignants traversent soit une situation de pénurie ou une situation de surplus (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2018).

Une autre étude empirique a été réalisée dans sept états¹² des États-Unis par Lindsay et al. (2009) en vue de mettre en lumière les façons dont ces états gèrent les données relatives à l'offre et la demande d'enseignantes et d'enseignants et les raisons qui les motivent à le faire. Cette étude rapporte que les autorités éducatives dans ces états étudient l'offre et la demande d'enseignantes et d'enseignants à travers un système de planification afin d'anticiper des situations de pénurie et pour se conformer à la réglementation imposée par le gouvernement fédéral (Lindsay et al., 2009).

À la lumière de ces études théoriques et empiriques, nous faisons l'hypothèse qu'il pourrait exister un lien entre les pratiques de planification en matière de ressources humaines en enseignement au Québec et l'existence de la pénurie de personnel enseignant actuelle.

¹² Ces états sont : Illinois, Indiana, Iowa, Michigan, Minnesota, Ohio et Wisconsin

1.7 Question générale de recherche

Ces considérations nous amènent à questionner le phénomène de la pénurie des personnes enseignantes au Québec de la manière suivante : *comment les besoins en ressources humaines en enseignement ont-ils été planifiés pour assurer la disponibilité de personnes enseignantes qualifiées dans les écoles primaires et secondaires au Québec au cours des deux dernières décennies?* La réponse à cette question vise à combler une lacune observée dans l'état des recherches existantes sur la pénurie des personnes enseignantes au Québec.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Afin d'aborder l'objet de cette recherche, nous avons choisi un cadre de référence regroupant des concepts. Nous avons fait ce choix parce que nous privilégions une démarche inductive dans cette recherche. Nous ne cherchons pas à vérifier ou à expliquer un phénomène à la lumière d'une théorie, mais à « explorer l'existence des relations » entre les pratiques de planification des RH et la pénurie actuelle en vue de produire une meilleure compréhension du phénomène (Fortin et Gagnon, 2016, p. 17). Comme le dit Morrissette (2020a), dans le cadre de son cours d'épistémologie et recherche, « le cadre conceptuel n'est pas une perspective, mais des concepts réseautés qui serviront à interroger le matériau d'analyse ». Ainsi dans le présent cadre conceptuel, différentes « dimensions » et « indicateurs » conceptuels permettant d'interroger différents aspects de l'objet d'étude sont élucidés (Morrissette, 2020a).

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons d'élucider les concepts de pénurie des personnes enseignantes, des facteurs de pénurie, d'attraction, de rétention et de développement professionnel afin de préciser respectivement la définition et les dimensions conceptuelles qui seraient prises en compte dans cette étude. Et avant de présenter les concepts reliés au domaine de la planification stratégique de ressources humaines, nous présenterons l'approche théorique dans laquelle ces concepts se situent. Ces concepts sont les suivants : planification, types de planification, planification de l'offre et de la demande, planification stratégique en gestion des ressources humaines et pratiques de planification.

2.1 Le concept de pénurie de personnel enseignant

Selon le grand dictionnaire terminologique de l'Office québécoise de la langue française (OQLF), le concept de pénurie est défini, dans son sens général, comme étant une situation de manque constaté dans un domaine précis (Grand dictionnaire

terminologique, 2021). Par exemple, il peut s'agir d'une pénurie d'eau, de pétrole, de biens ou de ressources disponibles, etc.

En économie, cette situation de manque prend son sens dans un déséquilibre entre l'offre et la demande au niveau des marchés. Toutefois, dans le domaine de la gestion des ressources humaines, ce déséquilibre est rarement perçu de la même façon par les acteurs. Ainsi, certains gestionnaires des RH tentent de distinguer le concept de pénurie de la notion de rareté : « Nous parlons de pénurie lorsque la demande de travail excède l'offre. La présence de postes vacants perdure et impose des pertes de production.» Tandis que « la rareté, c'est une période où les employeurs ont de la difficulté à recruter et où les travailleurs correspondant aux postes sont moins nombreux » (Gendron, 2019, p. 3).

D'autres vont dans le même sens en affirmant que certaines fois, il peut exister une période de latence avant de combler certains postes dans une profession (Montmarquette et Thomas, 2005; Zune, 2014). Ces affirmations nous amènent à penser que la notion de manque n'est pas forcément synonyme de pénurie dans la mesure où ce manque ne perdure pas et n'a pas trop de conséquences sur l'organisation ou sur la profession.

Dans le domaine de l'éducation, dans un rapport publié par l'OCDE (2002) sur les politiques de l'éducation, la pénurie des personnes enseignantes est définie comme étant « un manque d'enseignants ayant le niveau de formation défini par les autorités de l'éducation » (OCDE, 2002, p. 75). Cette définition sous-entend que chaque pays détient sa propre politique en matière d'éducation et de formation :

La pénurie d'enseignants est une notion relative et dépend des critères employés par chaque pays pour définir un enseignant « diplômé ». Ainsi, la notion de pénurie ne s'entend pas nécessairement de la même façon dans les différents pays. Il n'est donc pas surprenant qu'il n'existe aucun indicateur universel précis de ce que constitue en réalité une pénurie d'enseignants. (OCDE, 2002, p. 75)

La difficulté est donc de taille quand on cherche à avoir une définition commune pour tous les pays. Elle l'est aussi quand il s'agit de mesurer le phénomène au niveau local. Car un manque de personnel enseignant n'est pas forcément une pénurie, si on

considère la capacité du marché du travail à « retrouver son équilibre » dans un bref délai (Montmarquette et Thomas, 2005; Zune, 2014). Les économistes et les sociologues appellent ce mouvement de va-et-vient, entre équilibre et déséquilibre, les « mouvements du marché » (Dubar, 2015). Dans ce sens, il serait important d'avoir des indicateurs fiables et fidèles pour prouver l'existence d'une pénurie; par exemple, le nombre de postes vacants, le nombre de postes pourvus par des personnes n'ayant pas de qualifications adéquates, la durée du phénomène, les conséquences qu'il entraîne, etc.

Actuellement, les données disponibles et accessibles sur l'évolution de la pénurie des personnes enseignantes au Québec sont manquantes, nous semble-t-il. Et la qualité de celles qui sont disponibles laisse à désirer. C'est pourquoi le rapport de recherche publié récemment par Karsenti et al. (2018) et celui du vérificateur général du Québec (2023) font des recommandations au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour qu'il y ait plus de données accessibles sur l'état du phénomène au Québec.

En dépit de ce manque de données disponibles sur le phénomène au Québec, plusieurs auteurs et chercheurs rapportent que le système éducatif québécois fait face réellement à une situation de pénurie dont quelques facteurs explicatifs ont été présentés dans le premier chapitre (Goyette et Sirois, 2020; Homsy et al., 2019; Karsenti et al., 2018). L'enjeu est plutôt de quantifier l'évolution de cette pénurie en temps réel à l'aide des données évolutives et accessibles pour le public, c'est-à-dire d'avoir des données précises sur le nombre de postes vacants dans chaque ordre d'enseignement, le nombre de postes avec du personnel non qualifié, les types de postes qui sont vacants, le pourcentage de postes vacants, le nombre de candidats pour un poste vacant, etc.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons constater que les acteurs ne sont pas toujours d'accord sur des indicateurs montrant l'existence d'une pénurie. Ce que certains appellent une « pénurie ponctuelle » (Robert, 2003) est perçu par d'autres comme une période de « latence » ou de « rareté » (Montmarquette et Thomas, 2005) ou de « difficulté de recrutement » (Zune, 2014) dues aux mouvements du marché.

Et nos recherches n'ont pas permis non plus de trouver une définition de la pénurie des personnes enseignantes qui soit propre à la réalité de la profession enseignante au Québec. Toutefois, il convient de mentionner ici une ébauche de définition proposée par Tardif et al. (2021) dans le cadre d'un atelier de réflexion auquel nous avons assisté pendant la rédaction de ce mémoire. Selon l'auteur et ses collaborateurs, une pénurie de personnes enseignantes apparaît « lorsque les trajectoires individuelles ne répondent plus pour diverses raisons aux besoins en main-d'œuvre du marché du travail enseignant » (Tardif, Borges, Dembélé, Mukamurera et Sirois, 2021, p. 12). Cette ébauche de définition met en évidence le modèle de trajectoires individuelles qui, à notre avis, intervient beaucoup plus dans les diverses causes du phénomène que dans sa définition.

Dans l'optique de remédier à ce problème définitoire et dans la conception de Becker (2002) selon laquelle les concepts sont élaborés dans le « dialogue constant avec les données empiriques » nous proposons la définition ci-dessous. Celle-ci intègre, c'est peut-être sa base contributive, le but vers lequel tout le système éducatif québécois se dirige qui est la réussite scolaire de tous les apprenants. Elle se veut intégratrice de trois indicateurs discutés dans la littérature : le manque, la durée et l'impact du phénomène (Gendron, 2019; Grand dictionnaire terminologique, 2021; Homsy et al., 2019; Montmarquette et Thomas, 2005; OCDE, 2005; Robert, 2003). Et on peut observer ces indicateurs (manque, durée et impact) dans les caractéristiques du phénomène au Québec. Par exemple, le manque se manifeste visiblement par la présence du nombre de personnes enseignantes qui travaillent grâce à une tolérance d'engagement; la durée, par le fait que le phénomène existe depuis plus de 20 ans dans le système québécois; et l'impact se manifeste par le fait qu'il entraîne des conséquences sur les conditions d'entrée dans la profession enseignante et sur la réussite des élèves.

Notre proposition de définition est la suivante : la pénurie de personnes enseignantes au Québec est un état de la profession enseignante caractérisé par un déséquilibre plus ou moins pérenne entre la disponibilité et les besoins de personnes enseignantes et qui pourrait potentiellement affecter l'entrée dans la profession, la qualité de l'apprentissage et la réussite des élèves.

Dans cette proposition de définition, nous aimerions attirer l'attention sur la mise en évidence d'une pénurie qui reflète l'état de la profession enseignante et non une simple situation de manque. Cela veut dire que l'image de la profession, les conditions de travail, les départs à la retraite, les politiques de recrutement, la qualité de l'apprentissage, etc. sont affectés par cette pénurie d'enseignantes ou d'enseignants qualifiés. La relation entre la qualité de l'apprentissage et une pénurie des personnes enseignantes qualifiées a pour base empirique plusieurs travaux menés « dans les pays anglo-saxons (Sanders et Rivers, 1996; Hedges, 2004), au Canada et au Québec (Crocker et Dibbon, 2008; Gauthier, Bissonnette, Richard et Djibo, 2003) » (Tardif, 2013a, p. 273).

Dans le cadre de ce mémoire, nous adoptons donc la définition selon laquelle une pénurie d'enseignant.es qualifié.es apparaît quand le nombre d'enseignantes et d'enseignants disponibles n'est pas en mesure de satisfaire les besoins en personnel enseignant qualifié de façon persistante, en ajoutant quelques précisions empruntées de la définition de Lindsay et al. (2016), « dans un champ ou une discipline » bien déterminé ou dans « une zone géographique » (Lindsay et al., 2016).

2.2 Les facteurs de pénurie

Nous avons présenté dans le premier chapitre quelques facteurs qui contribuent à l'existence de la pénurie de personnel enseignant dans les écoles québécoises. Mais jusqu'ici, nous n'avons pas tenu compte des différentes dimensions du concept de facteurs de pénurie. Il nous semble important de le faire car cette étude ne couvrira pas toutes ses dimensions.

Un facteur est considéré comme étant « chacun des éléments qui intervient dans une action pédagogique ou plus strictement didactique et qui en influence le résultat » (Legendre, 2005). En nous inspirant de cette définition, nous pensons qu'un facteur de pénurie pourrait être considéré comme étant un évènement ou une situation qui contribue à l'existence de pénurie dans un domaine bien précis. Dans le domaine de la gestion des ressources humaines en enseignement, c'est un évènement qui contribue à l'existence d'une pénurie de personnel. Par exemple, il est souvent mentionné que le décrochage

enseignant est un des facteurs de pénurie de personnel en enseignement (Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2008; Nappert, 2018a).

Et lorsqu'on parle de facteurs de pénurie de personnel enseignant, il peut y avoir deux dimensions: des facteurs internes et des facteurs externes à la profession. Parmi les facteurs externes à la profession enseignante, on peut observer plusieurs éléments : le taux de natalité, l'immigration de nouvelles personnes en âge scolaire, le taux de chômage, les caractéristiques géographiques, etc.

Parmi ceux qui sont internes à la profession enseignante, deux catégories de facteurs sont aussi à considérer : des facteurs liés à l'élève et des facteurs liés à l'exercice de la profession. Dans les facteurs qui sont liés à l'élève, nous pouvons observer, entre autres, la hausse des effectifs scolaires, le ratio élèves-enseignant, la création de nouvelles classes spécialisées, etc. Et parmi ceux qui sont liés à l'exercice de la profession enseignante, nous pouvons observer les éléments suivants : une perte d'attractivité de la profession, l'abandon de la profession, les départs à la retraite, etc.

Dans le cadre de cette recherche qui consiste à étudier les facteurs de pénurie dans des pratiques de planification stratégique des RH en enseignement, nous nous limiterons uniquement aux facteurs qui sont liés à l'exercice de la profession enseignante. Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre, l'exercice de la profession enseignante est constamment exposé à des enjeux d'attraction, de rétention et de développement professionnel, étant potentiellement source de pénurie. Pour les besoins de l'étude, nous définirons ces enjeux dans les lignes suivantes.

2.3 Attraction de personnel enseignant

La capacité d'une profession à attirer de meilleurs candidats en son sein est la caractéristique fondamentale de son attractivité. Comme définie dans la problématique, le l'attractivité est « un ensemble de caractéristiques qui rendent une profession attrayante pour des candidats potentiels par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualifications comparable » (Sellier et Michel, 2014, p. 46). Qu'elle soit forte, faible ou moyenne, l'attractivité d'une profession implique nécessairement l'action d'attirer des personnes en fonction de certains critères de qualification ou de compétences. Dans le

domaine de l'éducation, l'attraction de personnes vers l'enseignement semble passer par la mobilisation de mécanismes tels que le salaire, les vacances annuelles, etc. Dans la problématique, nous avons vu que plusieurs chercheurs et acteurs de l'éducation s'intéressent à comprendre les mécanismes pouvant rendre la profession enseignante plus attrayante et avancent différentes définitions de l'attraction (OCDE, 2005; Sellier et Michel, 2014; Sirois, 2017). Considérant que notre objet se situe dans le domaine de la planification des ressources humaines, nous entendons par attraction de personnel enseignant un processus planifié visant à attirer de meilleurs candidats vers la profession enseignante. C'est cette définition qui s'applique dans le cadre de ce mémoire.

2.4 Rétention de personnel enseignant

Après avoir attiré des personnes qualifiées vers une profession, il faut savoir les retenir. Cette rétention serait actuellement l'un des enjeux les plus préoccupants en matière de gestion de ressources humaines. Plusieurs acteurs et chercheurs l'associent à la capacité structurelle d'une organisation (Foucher, 1988; Mintzberg, 1980; St-Onge et al., 2021), d'autres aux conditions de travail (Bernatchez, 2003; Legrand, 2022) et d'autres encore à la motivation et aux caractéristiques individuelles des employés (Forest et Mageau, 2008; Herzberg et al., 1967; Reeve et Su, 2014). Dans une perspective intergénérationnelle, certains chercheurs avancent que les personnes faisant partie des générations Y et Z¹³ pensent moins à faire carrière dans une organisation contrairement aux babyboomers (Brunette, 2012; Dalmas, 2019). Généralement, cette rétention de personnel est définie comme « un processus mis en œuvre pour retenir un salarié au sein d'une organisation ou dans un poste donné, en lui offrant des avantages » plus alléchants que ceux des concurrents (OQLF, 2009).

Dans le domaine de l'éducation, dans les limites de nos recherches, nous n'avons pas pu trouver une définition claire du concept de rétention de personnel enseignant au Québec. La plupart des auteurs évoquent le concept sans le définir pour autant. Toutefois, selon un rapport préliminaire de recherche rédigé par Sirois, Bergeron et Niyubahwe

¹³ Ces générations seraient composées des personnes nées entre 1980 et 1995 et à compter de 1995 respectivement.

(2020), « la rétention de personnel enseignant est liée aux enjeux de l'attrition, de la satisfaction professionnelle et de la motivation des enseignants en poste et en cours de formation » (Sirois et al., 2020, p. 8). Située dans le domaine de la planification des ressources humaines, la définition que nous appliquons dans le cadre de ce mémoire est la suivante : la rétention de personnel enseignant est un processus mis en œuvre visant à garder, du mieux possible, des personnes qualifiées et compétentes dans des postes d'enseignement jusqu'à l'âge de la retraite.

2.5 Développement professionnel du personnel enseignant

Après l'attraction de ces personnes qualifiées et la mise en place des structures ou des dispositifs pour faciliter leur insertion et leur intégration dans l'organisation, l'ultime défi de tout gestionnaire RH est de savoir comment favoriser le développement des compétences professionnelles de ces personnes en vue de leur permettre de contribuer efficacement à l'atteinte des objectifs poursuivis par l'organisation. Les exigences en matière de développement professionnel sont de plus en plus fortes dans un contexte où les organisations évoluent dans des environnements extrêmement changeants (St-Onge et al., 2021; Tremblay, 2015).

Dans le domaine de la gestion des ressources humaines, St-Onge et ses collaborateurs voient le développement professionnel comme une activité qui « s'inscrit dans une perspective d'évolution professionnelle visant un horizon plus lointain que celui de l'adaptation de l'employé à son poste de travail » (St-Onge et al., 2021, p. 153).

Dans le domaine de l'administration de l'éducation, après avoir passé en revue plusieurs définitions associées au développement professionnel des enseignants, considérant le caractère polysémique du concept, Uwamariya et Mukamurera (2005) proposent une définition selon laquelle le développement professionnel « est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148). Dans le cadre de ce mémoire, considérant que notre objet est situé dans le domaine de la planification des ressources humaines en enseignement, nous entendons par développement professionnel de personnel enseignant

un processus planifié mis en œuvre visant à favoriser le développement continu des compétences professionnelles des enseignants.

Dans le cadre de la présente recherche, les concepts d'attraction, de rétention et développement professionnel sont situés dans une approche théorique communément appelée l'approche stratégique. Nous la présenterons brièvement dans la prochaine section.

2.6 L'approche stratégique

Plusieurs auteurs font valoir, depuis les années 1980, de « l'approche stratégique » comme une approche incontournable non seulement pour bien gérer une organisation, mais aussi les ressources humaines d'une entité organisationnelle (Bélanger, 1988a; Bertrand, 2003; Dolan et Saba, 2021; Mintzberg, 2004; Moisset, 2018a). Selon Bélanger (1988), l'approche stratégique s'inscrit dans la continuité de l'approche « système » qui permettait « de se donner des objectifs et de reconnaître l'interdépendance des différents programmes d'actions nécessaires à la réalisation de ces objectifs » (Bélanger, 1988a, p. 18). L'apport d'une gestion stratégique des ressources humaines se manifeste dans la volonté d'aligner les décisions qui concernent les ressources sur les stratégies organisationnelles (Dolan et Saba, 2021; Lemire et al., 2015).

Selon Dolan et Saba (2021), deux courants principaux semblent émerger à partir de cette approche : le premier accorde une grande importance aux choix stratégiques comme un ensemble de règles à suivre, tandis que le deuxième met beaucoup d'accent sur la planification et l'élaboration des modèles de gestion stratégique. Selon les auteurs, les deux ne se contredisent pas. Au contraire, elles concourent à définir la gestion stratégique des ressources humaines qui est « l'ensemble de moyens auxquels une entreprise a recours pour assurer l'utilisation optimale de la structure, des compétences, des processus et des ressources dont elle dispose, afin de tirer profit des perspectives favorables que lui offre son environnement, tout en réduisant au minimum l'effet des contraintes externes susceptibles de compromettre l'atteinte de ces objectifs » (Baird et Meshoulam cités par Dolan et Saba, 2021, p. 44). Cette définition met les ressources humaines en interaction avec tous les autres structures et processus

d'affaires de l'organisation. C'est pourquoi, selon cette approche, il est nécessaire que le responsable des RH dans une organisation fasse partie du conseil de direction afin de prendre en compte les réalités de son département dans le processus d'analyse et de prise de décisions (Bélanger, 1988a; Lemire et al., 2015a).

Cela étant, le processus de gestion stratégique des ressources humaines se déroule en trois grandes étapes (Dolan et Saba, 2021) : la formulation stratégique qui se fait tout au long d'un processus de planification, la mise en œuvre des plans stratégiques et l'évaluation des plans stratégiques. Les détails relatifs à ces étapes sont présentés dans la figure 9 ci-dessous.

contenu de cette première étape reste relativement le même entre les deux groupes d'auteurs bien qu'ils n'utilisent pas des termes similaires. Et on peut constater aussi que les différentes opérations d'analyses que comportent la première étape débouchent sur des plans dans le modèle de Dolan et Saba (2021). Pour ainsi dire, la planification stratégique des ressources humaines est partie intégrante de la gestion stratégique. Celle-ci comporte deux dimensions : une dimension externe et une dimension interne (Lemire et al., 2015a). La dimension externe vise à prendre en compte la complexité et les contraintes de l'environnement dans lequel l'organisation évolue afin de s'y adapter (Dolan et Saba, 2021; Lemire et al., 2015). Et la dimension interne vise à s'assurer que les différentes stratégies de chaque structure interne de l'organisation comme les stratégies des ressources humaines s'alignent sur la stratégie organisationnelle. Les deux visent à augmenter la performance de l'organisation (Bélanger, 1988a; Dolan et Saba, 2021). Ces deux dimensions constituent les principaux tenants et aboutissants de l'approche stratégique dans laquelle sont situés les concepts de cette étude. Passons maintenant à la définition du concept de planification.

2.7 Le concept de planification

La planification n'est pas un exercice nouveau chez les humains. Le souci de connaître l'avenir et de se préparer en conséquence a toujours été l'une des principales motivations humaines. Ainsi, la « volonté de spartiates de planifier l'éducation afin de l'adapter aux objectifs militaires », « le plan proposé par Platon dans la République, le plan quinquennal de la jeune Union soviétique en 1923 » (Coombs, 1970, p. 17), les plans de guerre, pour ne citer que ceux-là, constituent quelques exemples qui témoignent de la présence des diverses formes de planification dans le passé. Toutefois, la perception de la planification évolue en fonction du contexte et de ceux qui en font l'usage.

Cela amène à l'existence de diverses définitions de la planification. Dans le domaine de la gestion, Thietart (2017) définit la planification comme étant « un processus volontariste de fixations d'objectifs et de détermination des moyens pour atteindre ces objectifs » (Thietart, 2017). Environ 40 ans plus tôt, dans le domaine de l'éducation, Coombs (1970) définit la planification comme étant « un processus continu

qui se demande non seulement où aller, mais comment y parvenir et quel est le meilleur chemin » (Coombs, 1970, p. 15). Et quelques années plus tard, encore en éducation, Malan (1986) définit la planification comme étant « un processus social duquel les techniques et les méthodes utilisées sont l'objet, non seulement de discussions et de choix méthodologiques et théoriques, mais aussi de débats d'utilisation politiques et pragmatiques » (Malan, 1986, p. 12).

Dans les définitions évoquées ci-dessus, le terme processus, qui désigne un ensemble d'opérations séquencé dans le temps, apparaît toujours pour désigner ce qu'est la planification. Toutefois, la définition de Coombs (1970) semble occulter l'aspect discursif du processus de planification. Elle fait ressortir cependant trois questions fondamentales interrogeant le but, les stratégies et l'efficacité même de ces opérations. En ce qui concerne celles de Malan (1986) et de Thietart (2017), elles reflètent plus ou moins les réalités sociologiques du processus de planification en mettant en lumière non seulement la volonté des acteurs pour faire avancer ce processus, mais aussi des éléments de consensus et de divergences qui pourraient y surgir.

Sachant que le modèle mécanique de planification basé sur un ensemble cohérent et logique a été remis en question à la fin des années 1970 (Malan, 1986; Thietart, 2017) en raison des grandes surprises économiques, les définitions de Malan (1986) et de Thietart (2017) nous semblent plus pertinentes dans le cadre de cette recherche. Car la spécificité qui distingue le secteur éducatif des autres secteurs est le fait que la formation de l'humain (l'élève) constitue son but essentiel.

Il convient de mentionner que ce « modèle mécanique » (Thietart, 2017) de planification ne tient plus la route dans un environnement marqué par la complexité, l'incertitude, des surprises et la multiplicité de facettes. Qu'il s'agisse de l'approche main-d'œuvre, du calcul de la demande sociale en éducation ou des analyses se basant sur le rendement en éducation (Bertrand, 2003), les plans n'arrivent pas à subsister face au degré d'incertitude et de surprises du futur. En dépit de ces déboires, la planification reste et demeure un exercice essentiel et « propédeutique à l'action » (Roubelat, 2016). À cet égard, l'aphorisme du général Eisenhower : « *Plans are worthless but planning*

is everything » (cité par Roubelat, 2016) nous semble très instructif. Cet aphorisme est apparemment contradictoire, mais il met en évidence deux éléments essentiels à un changement de paradigme dans le processus de planification.

Premièrement, l'indispensabilité de la planification comme « processus de réflexion des acteurs » (Howe et Langdon, 2002) ou de tentatives d'anticipation est évidente et constitue le moteur de la pérennité existentielle de l'organisation. Et les acteurs, dans la poursuite des objectifs organisationnels, sont contraints à se projeter toujours dans l'avenir. Cela étant dit, le moteur ou l'essence même du processus de la planification est la réflexion constante des acteurs tout au long du processus. Or cette réflexion n'est pas statique, mais évolue en fonction de nouveaux enjeux perçus dans l'environnement de l'organisation. C'est pourquoi une fois arrivé sur le terrain l'utilisation du plan devient hypothétique.

Deuxièmement, c'est l'échec des plans sur le terrain des opérations qui incitent, le plus souvent, les planificateurs à revoir leurs pratiques. Ces échecs remettent systématiquement en question l'ensemble des opérations prévues et consignées dans les plans et les dévalorisent en même temps. Si le premier élément n'avait pas d'impact ou en avait très peu sur un changement de paradigme en planification, le deuxième n'en a pas seulement, mais impose des changements.

Face à ces échecs, les organisations sont obligées de s'adapter et les planificateurs de développer des stratégies en raison de « l'incertitude et la complexité » (Moisset, 2018, p. 36) de l'environnement dans lequel l'action à entreprendre va s'opérer. D'où la naissance d'une « approche stratégique » en gestion qui donnera naissance à la « planification stratégique » (Bélanger, 1988; Mintzberg, 2004; Moisset, 2018). Celle-ci « conduit à étudier les relations entre réflexion, décision, action, à interroger les interactions et parfois la fracture entre la formation de la stratégie et la conduite des opérations » (Roubelat, 2016, p. 12).

Il convient de mettre aussi de l'avant la définition de Moisset (2018) qui est située spécifiquement dans le domaine de la gestion des ressources humaines : la planification est un ensemble d'activités qui visent la « détermination du personnel

nécessaire, en termes quantitatif et qualitatif, pour combler les besoins futurs en ressources humaines d'une organisation » (Moisset, 2018).

Cela dit, en fonction des définitions ci-dessus, la planification est définie d'une certaine façon en fonction du domaine dans lequel elle s'applique. Et nous pouvons constater que dans tous les domaines confondus, planifier fait, de manière évidente, référence à l'avenir. Dans le cas présent, il s'agit de l'avenir des ressources humaines en enseignement. En d'autres termes, tous les responsables de l'éducation au Québec, c'est-à-dire le conseil supérieur de l'éducation, le ministère de l'Éducation, les centres de services scolaires, les organismes syndicaux et les directions d'école, les organismes partenaires, etc. devraient conjointement assurer cet avenir qui est généralement menacé par des facteurs de pénurie internes et externes à la profession enseignante. Et l'une des meilleures façons de le faire est la mise en place d'un système de planification des ressources humaines qui s'adapte au fur et à mesure aux exigences internes et externes de la profession enseignante.

2.8 Différents types de planification

L'étendue du champ d'activités d'une organisation est déterminante dans la place que la planification peut avoir au sein de ladite organisation. Dans ce contexte, il peut exister plusieurs types de planification en fonction des critères spatiaux : la macro-planification, la planification stratégique et la planification opérationnelle.

La macro planification est définie comme étant un type planification qui « est centré sur les dimensions essentielles du système et sur ses rapports avec l'économie et la société » (Coombs, 1970, p.63). Elle se fait généralement au niveau national d'un pays. Nous constatons que ce type de planification s'applique dans les politiques éducatives et dans les lois au Québec. Par exemple, « le livre vert » en 1977 ou le « livre orange » en 1979 (Barnabé et al., 2018) dans l'histoire de l'éducation au Québec dégagent des intentions émanant de cette forme de planification. À l'autre extrémité, la planification peut être de type opérationnel ou micro. Elle vise alors à traduire les intentions de la macro-planification en des objectifs opérationnels et réalisables sur le

terrain. Par exemple, les projets éducatifs (Dembélé et al., 2013; Gouvernement du Québec, 2020b) se situent dans ce type de planification.

Les deux processus de types macro et micro sont reliés par un troisième type de planification qui est celle dite « planification stratégique ». Selon Moisset et Langlois (2018) la planification stratégique est « un processus qui consiste en l'élaboration et la mise en œuvre des moyens appropriés en vue d'atteindre les objectifs d'une organisation et de réaliser sa mission dans un environnement difficilement prévisible » (Moisset, 2018, p. 37). Cette définition de la planification stratégique trouve ses inspirations théoriques dans le courant stratégique appuyé par « les travaux de Fombrun, Tychi et Devanna (1984) , de Dyer et Holder (1988) et de Bélanger (1993) » (Moisset, 2018b). Elle trouve également son origine dans les travaux de Mintzberg (2004) et « la théorie systémique » de Bertalanffy qui mettait en lumière l'interaction entre l'organisation et son environnement (Von Bertalanffy, 1951). L'apport de l'approche stratégique aux théories des organisations est le fait de mettre en évidence « la complexité et l'incertitude » caractérisant l'environnement de l'organisation (Moisset, 2018, p. 36).

En considérant l'approche stratégique comme étant basée sur les « incertitudes et la complexité » (Moisset, 2018, p. 36) de l'environnement organisationnel, la macro-planification mentionnée ci-dessus peut-être aussi de nature stratégique, bien que, comme il est mentionné dans les écrits de Masengesho et al. (2009), l'environnement de la planification n'est jamais pareil dans toutes les organisations. Certains environnements « sont plus instables que d'autres »(Masengesho et al., 2009). Ainsi, les risques de mutations environnementales et le degré d'incertitude nous semblent plus importants aux niveaux macro (dans les plans du MEES, par exemple) et méso (dans les plans des CSS) qu'au niveau opérationnel ou micro (dans les projets éducatifs) de la planification.

C'est pourquoi l'analyse de l'environnement est un facteur fondamental dans la planification stratégique. La compréhension de celle-ci permet de situer la présente recherche sur un terrain où le modèle stratégique prédomine dans les pratiques de planification (Dembélé et Goulet, 2012). Dans le domaine de l'éducation, cette analyse

qui consiste à balayer l'environnement interne et externe de la profession enseignante s'intègre assez souvent dans un type de planification appelé planification de l'offre et de la demande.

2.9 Planification de l'offre et de la demande

Le concept de planification de l'offre et de la demande est souvent utilisé par les économistes dans l'évaluation de l'éducation (Haggstrom et al., 1988; Lindsay et al., 2016; Sutch et al., 2019). D'ailleurs, l'offre et la demande sont des concepts originaires des sciences économiques. Ils représentent l'un des principes fondamentaux de fonctionnement d'un marché (Edgeworth, 1891). Dans le cadre de cette recherche qui s'inscrit dans le domaine de l'administration de l'éducation plus précisément en gestion des RH, nous préférons utiliser, à la place de planification de l'offre et de la demande, le concept de planification stratégique des besoins de ressources humaines en enseignement. Le principal motif est le fait que « l'objet essentiel » du secteur éducatif (Moisset et al., 2018), est l'humain. Celui-ci, étant doté du libre arbitre, s'oriente et choisit des voies en fonction de ses motivations et de ses aspirations.

Cette liberté de choix fait en sorte que les « mouvements » des ressources humaines dans la profession enseignante s'expliquent difficilement par une question d'offre et de demande. Il ne s'agit pas d'offrir un produit dans un marché où la demande se fait sentir. Il s'agit des personnes qui peuvent décider à n'importe quel moment de désister soit en cours de formation, en cours d'intégration dans la profession ou plus tard dans leur carrière (Tardif et al., 2021). Ce constat nous amène à retenir le concept de planification stratégique des besoins de ressources humaines en enseignement dans le cadre de cette étude qui vise à repérer, décrire, et analyser les facteurs de pénurie dans diverses façons de planifier les besoins en main-d'œuvre enseignante.

2.10 Planification stratégique des ressources humaines en éducation

Avant d'analyser le concept de planification stratégique des ressources humaines (PSRH) dans le contexte de cette étude, il nous semble important de préciser ce que nous entendons par « ressources humaines » ou RH.

Dans la littérature, les RH font référence à l'ensemble de personnes qui travaillent dans une organisation et qui contribuent à l'atteinte des objectifs de celle-ci (Bélanger, 1988a; Dolan et Saba, 2021; Moisset, 2018b). Cependant, la perception que l'on se fait de ces personnes a évolué au fil du temps. Cette évolution se traduit par diverses appellations relatives à la coordination des activités liées aux efforts de ces personnes dans les organisations : gestion du personnel, gestion des ressources humaines, gestion du capital humain et plus récemment gestion des personnes et des compétences (Dolan et Saba, 2021). Donc, « la personne au travail n'est plus une simple commodité de l'organisation, mais la plus importante de ses ressources » (Moisset, 2018b, p. 16). Elle est même perçue de nos jours comme détentrice de compétences indispensables au développement de « la capacité stratégique » de l'organisation (Lemire et al., 2015a, p. 104). Ainsi dans le contexte de cette étude, nous entendons par ressources humaines en enseignement l'ensemble des personnes exerçant la profession enseignante dans les écoles québécoises.

Dans le domaine de la gestion des ressources humaines en éducation, la planification stratégique joue un rôle « d'instrument de prévision et de correction des déséquilibres » entre la « disponibilité » et les « besoins en ressources humaines » (Moisset, 2018a). En plus, il nous semble que ce type de planification augmente la sensibilité de l'organisation par rapport aux changements qui se produisent dans son environnement. Tout ce qui est capable d'affecter potentiellement la disponibilité des ressources humaines intéresse les planificateurs. Cependant, ce niveau de sensibilité vis-à-vis des changements survenus dans l'environnement de la GRH nous semble plus efficace par la mise en place des mécanismes de « prospective » qui privilégient la

méthode des scénarios que par de « simples prévisions » chiffrées¹⁴ (Boyer et Scouarnec, 2009; Godet, 1986).

Par ailleurs, dans l'optique de prévenir ou contrer toute pénurie, nous estimons que les trois voies proposées par Thietart (2017) pourraient être l'objet d'une réflexivité dans le processus de planification. Il s'agit soit de se baser sur les tendances du passé, de rompre avec ce passé en utilisant de nouvelles façons de faire ou de s'inspirer des stratégies gagnantes dans d'autres secteurs faisant face au même problème (Thietart, 2017). L'analyse réflexive devrait prendre en considération les limites de ces voies qui sont, respectivement, le fait d'utiliser un passé révolu dans une situation nouvelle et des conditions qui ne sont pas similaires; le risque que les nouvelles façons de faire ne fonctionnent pas ; et un secteur de gestion ayant ses propres caractéristiques qui sont difficilement comparables aux autres secteurs. Cette dernière limite est assez préoccupante, car les contextes de gestion des ressources humaines ne sont pas forcément similaires, même si deux secteurs font face au même problème. Par exemple, le secteur de la santé est confronté à une situation de pénurie de main-d'œuvre aussi frappante que celui de l'enseignement. Cela ne veut pas dire que les pratiques préventives et palliatives en gestion des ressources humaines dans le secteur de la santé sont automatiquement transposables dans le secteur de l'éducation, et vice versa. Cependant, cela n'implique pas que les planificateurs d'un secteur ne peuvent pas s'inspirer de certaines pratiques d'autres secteurs. Donc les gestionnaires et les planificateurs devraient bâtir une analyse à la fois critique et ouverte dans le processus réflexif de la planification.

Pour des besoins de précision, il paraît important d'attirer l'attention sur le fait que les RH en enseignement constituent un sous-ensemble des RH en éducation. Par exemple, les administrateurs, les cadres, les conseillers en orientation, le personnel de soutien, etc. sont des ressources humaines en éducation, mais ne sont pas des enseignants, même s'ils y sont pour appuyer le processus d'enseignement-apprentissage dans les écoles. Il est important de faire cette précision, car notre

¹⁴ Selon les auteurs, la méthode des scénarios reflète une vision multiple (l'exploration des champs possibles) de l'avenir alors que les prévisions se limitent aux tendances du passé pour établir leurs projections.

recherche s'intéresse à la pénurie des ressources humaines en enseignement primaire et secondaire au Québec. Nous aborderons ce phénomène en étudiant les facteurs de pénurie repérables dans les pratiques de planification dans des centres de services scolaire dont nous justifierons le choix dans le troisième chapitre qui est notre cadre méthodologique.

2.11 Pratiques de planification des RH

À plusieurs reprises dans les sections précédentes, nous avons fait référence aux pratiques de planification stratégique des RH dans lesquelles des facteurs de pénurie seront étudiés. Il nous semble important de clarifier aussi ce que nous entendons par pratiques de planification des RH dans cette recherche. Dans un premier temps, nous proposerons une définition du concept de « pratiques » des RH en nous inspirant de la littérature. Ensuite, nous présenterons quelques dimensions du concept et celles qui seront mobilisées dans cette étude.

Comme rapporté au début de ce cadre de référence et selon plusieurs auteurs, la planification fait partie intégrante de la gestion des RH (Dolan et Saba, 2021; Lemire et al., 2015; McShane et al., 2013). Dans le domaine de la GRH, une pratique est considérée comme étant un « ensemble de mesures et de procédés qui permettent de mettre en œuvre les différentes activités de gestion » (Dolan et Saba, 2021, p. 45). Dans cette définition, nous pouvons souligner deux caractéristiques importantes d'une pratique en gestion : les procédés qui expriment la façon dont l'activité est menée et l'activité en soi.

En gestion des organisations plus largement, plusieurs définitions de ce qu'est une pratique de gestion ont attiré notre attention : « *management practices are the working methods and innovations that managers use to make the organization more efficient* » (Luenendonk, 2017). Et « *Management practices as an entity of analytical instruments used to support the managers at work as something used in the implementation of the selected management concept* » (Nedelko et Potočan, 2016, p. 4).

Dans ces deux définitions, nous pouvons constater deux autres caractéristiques : les acteurs praticiens et la finalité des pratiques qui est d'augmenter l'efficience de l'organisation. Compte tenu de la place fondamentale de la planification des RH en gestion

des RH et en fonction des considérations susmentionnées et celles de certains auteurs, nous pensons que les pratiques de planification des RH en enseignement pourraient être considérées comme un ensemble d'activités d'analyses et de prises de décisions visant à anticiper et à préparer la contribution des personnes enseignantes à l'atteinte des objectifs de l'éducation (Bélanger, 1988b; Dolan et Saba, 2021; Lemire et al., 2015; Mintzberg, 2004).

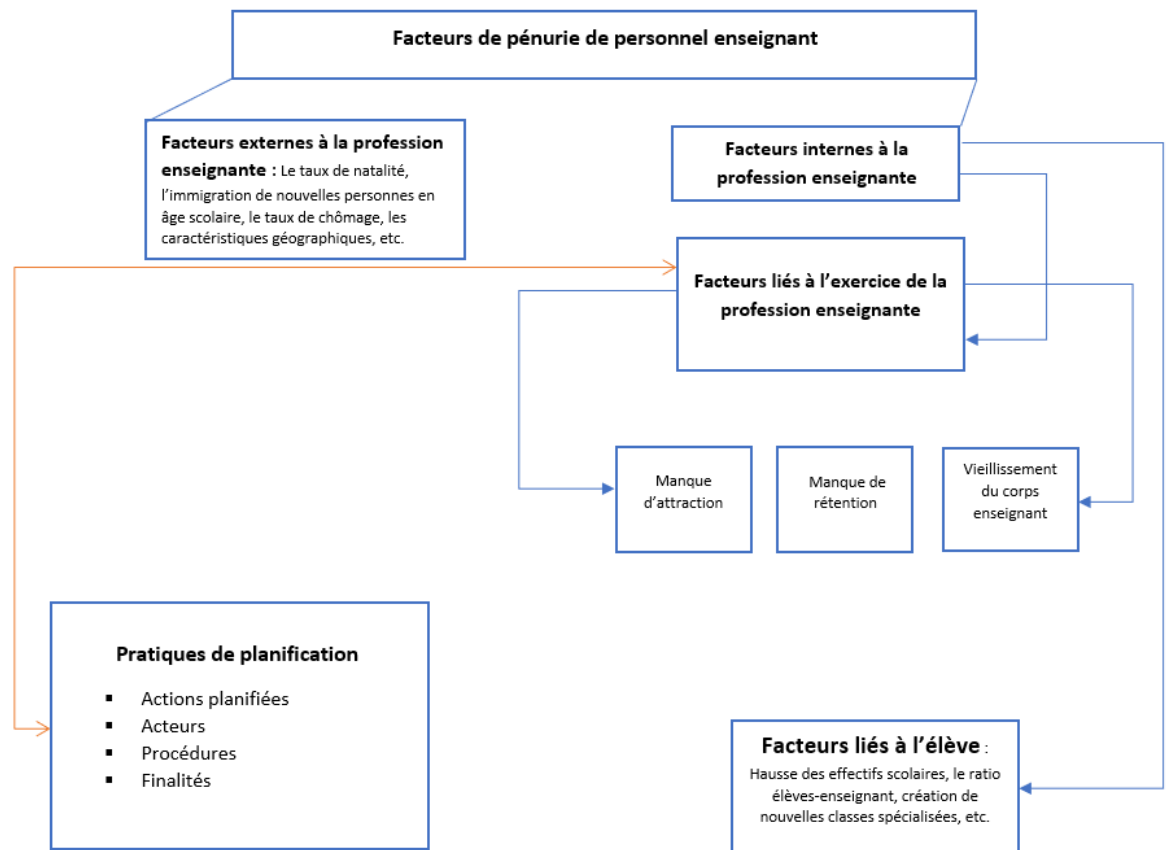
Et l'analyse des différentes définitions nous amène à considérer quatre dimensions dans les pratiques de planification des RH : les actions planifiées, les acteurs, les procédures règlementaires et les finalités de ces actions planifiées. Dans cette étude, nous nous limiterons aux deux premières en vue de délimiter notre champ d'observation. Car l'observation des actions planifiées et de la perception des acteurs nous semblent relativement suffisantes pour répondre à la question générale de recherche.

Premièrement, les actions planifiées font référence dans la littérature à un ensemble d'analyses et de décisions codifié dans un document reconnu comme un plan (Lemire et al., 2015a; Mintzberg, 2004). Dans le cadre cette recherche, elles sont consignées dans des plans stratégiques ou dans des documents officiels.

Deuxièmement, la dimension relative aux acteurs fait référence dans la littérature à la réflexivité et aux représentations de personnes participant au processus de planification (Crozier et Friedberg, 1977; Howe et Langdon, 2002). Dans cette étude, nous visons à recueillir les points de vue des professionnelles ou des professionnels de la planification des RH sur les pratiques consignées dans les documents officiels et sur les liens potentiels entre ces pratiques et la pénurie actuelle.

La figure 10 donne une idée des relations recherchées entre les pratiques de planification des RH en enseignement et des facteurs de pénurie d'enseignants. Elle reprend en gros les divers facteurs qui ont été présentés plus haut tout en mettant en évidence (la flèche en double de couleur orange) les facteurs de pénurie qui seront repérés dans les pratiques de planification.

Figure 10 : cadre conceptuel de l'étude des facteurs de pénurie dans des pratiques de planification



2.12 Les questions spécifiques de cette recherche

À la lumière de ce qui précède, nous avons tenté de répondre aux trois questions spécifiques de recherche qui suivent : premièrement, quels sont les documents de planification visant à assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement dans les CSS à l'étude au cours des deux dernières décennies?

Deuxièmement, quelles sont les actions qui ont été planifiées dans ces documents pour assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement ou pour contrer la pénurie de main-d'œuvre en enseignement?

Troisièmement, quels sont les points de vue des planificateurs ou des gestionnaires des ressources humaines sur les liens qui pourraient exister entre les

pratiques de planification des RH en enseignement et la pénurie des personnes enseignantes actuelle?

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

« La méthodologie est une codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors dans un domaine » (Van Der Maren, 2004, p. 25). Elle change en fonction du domaine et de l'objet de la recherche en question. Elle se concrétise dans des choix parmi tant d'autres faits par le chercheur pour opérationnaliser sa démarche et répondre aux questions spécifiques ou aux objectifs de sa recherche. Dans ce chapitre, nous présentons les façons de faire ou le « comment » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p. 139) de cette recherche. Nous partons de la posture épistémologique adoptée pour ce mémoire et présentons les choix méthodologiques qui en découlent. Finalement, nous abordons les limites de ces choix.

3.1 Posture épistémologique

Délibérément ou pas, tout chercheur adopte une posture dans une démarche de recherche. Cette posture est le reflet de ses croyances ou de ses présupposés vis-à-vis de la connaissance. C'est ce que certains auteurs appellent une posture épistémologique (Morrisette, 2020b; Savoie-Zajc, 2018). Conformément aux propos de plusieurs auteurs (Charreire et Huault, 2001; Fortin et Gagnon, 2016), il nous semble pertinent de clarifier brièvement notre posture épistémologique afin d'éviter toute forme d'ambiguïtés dans les choix méthodologiques faits pour ce mémoire.

Avant cette clarification, il convient de présenter brièvement nos propres croyances vis-à-vis du réel. Nous croyons qu'il existe une complémentarité entre l'objectivité et la subjectivité dans la façon d'appréhender le réel. Cette façon de voir nous donne une certaine affinité pour les entre-deux et nous conduit, par conséquent à choisir la « perspective pragmatiste » de laquelle découle notre posture (Fortin et Gagnon, 2016, p. 247; Morgan, 2007; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p. 147). Il s'agit d'une approche selon laquelle le chercheur combine des méthodes quantitatives et qualitatives pour étudier son objet de recherche (Anadón, 2019; Gaudreau, 2011; Morgan, 2007). Elle « considère que la connaissance se développe dans l'action et qu'elle est une conséquence de la recherche et non pas une condition préalable de celle-ci » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 247).

Ainsi, cette approche priorise « ce qui fonctionne » pour répondre aux différentes questions de recherche (Anadón, 2019, p. 113). En fonction de cette perspective théorique, nous estimons qu'il serait pertinent de combiner plusieurs méthodes de collecte et d'analyse pour mieux comprendre la pénurie actuelle des personnes enseignantes au regard de la planification stratégique.

3.2 Type de recherche

Il existe trois grands courants de recherche dans la littérature scientifique découlant de divers courants épistémologiques (Charmillot et Dayer, 2007; Savoie-Zajc, 2018; Van Der Maren, 2004). Il s'agit de la recherche qualitative, la recherche quantitative et la recherche mixte. Cette dernière est une combinaison soit des approches qualitatives et quantitatives ou des méthodes qualitatives et quantitatives de collecte de données. Notre démarche qui est de type « exploratoire », c'est-à-dire que son but est « d'explorer l'existence des relations » entre la pénurie et la planification (Fortin et Gagnon, 2016, p. 17), s'inscrit dans ce dernier courant qui est « la recherche par méthodes mixtes » (Anadón, 2019). Nous avons choisi d'utiliser une méthodologie mixte dans le but de mieux répondre à nos questions spécifiques de recherche. Par exemple, la deuxième question de recherche exige que nous présentions un ensemble d'actions qui ont été planifiées pour assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement. Pour ce faire, il nous semble pertinent de les présenter sous forme de fréquences et en fonction de ceux qui sont en relations directes ou indirectes avec les caractéristiques du phénomène afin de dégager leurs tendances. Et la troisième question de recherche implique de traiter les points de vue des acteurs de façon qualitative.

Le choix d'une méthodologie mixte se justifie aussi en raison de sa souplesse et de sa flexibilité. Il facilite la production d'une meilleure compréhension des liens entre les fréquences de l'action et l'intention, le document analysé et l'acteur. Des relations, nous semble-t-il, qui sont nécessaires à une compréhension plus riche du phénomène étudié.

Ainsi, nos deux méthodes s'inscrivent dans une approche méthodologique qui est l'étude de cas, plus précisément l'étude de cas multiple (Karsenti et Demers, 2018). L'étude de cas, « dans la perspective de Stake (1995) ne vise pas à produire des

généralisations », mais plutôt à comprendre le ou les cas choisis à travers un regard particularisant (Karsenti et Demers, 2018). Le chercheur ne choisit pas son ou ses cas parce qu'il est représentatif, mais parce qu'il illustre bien le phénomène étudié (Karsenti et Demers, 2018). Dans ce travail de recherche, nous avons choisi trois Centres de services scolaires francophones au Québec pour analyser les facteurs de pénurie se retrouvant dans leurs plans stratégiques.

3.3 Présentation et justification des cas choisis

L'objet de cette étude se caractérise par trois dimensions : la pénurie, la planification stratégique des besoins en personnel enseignant et l'enseignement primaire et secondaire. Nous avons utilisé, suivant Gagnon (2012), ces caractéristiques comme des critères pour sélectionner les cas à étudier. Comme l'a si bien dit Gagnon (2012, p. 44), «la capacité à nous renseigner est plus importante que la représentativité statistique d'un cas ». Or les trois CSS à l'étude peuvent nous renseigner sur ces dimensions. Ils s'occupent de la gestion des ressources humaines dans leurs diverses écoles primaires et secondaires selon l'exigence de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2020b art.176.1). La gestion des RH au sein de ces CSS compose depuis plus d'une décennie avec des situations de pénurie. Ainsi, à travers une demande d'accès aux documents, nous avons constaté que de 2001 à nos jours, 891 employés ont reçu au moins une fois une tolérance d'engagement au sein du premier CSS, peu importe que la personne soit toujours en emploi ou non (1^{er} CSS, 2021)¹⁵. Cela fait une moyenne de 89 tolérances d'engagement par année délivrées par le ministère pendant les deux dernières décennies. Et pour l'année 2019-2020, le bureau de la dotation a transmis au ministère de l'Éducation 276 demandes de tolérance d'engagement relatives à la formation générale des jeunes (FGJ). Le nombre est passé à 454 pour l'année scolaire 2020-2021 (1^{er} CSS, 2021). Des contraintes de temps ne nous ont pas permis de recueillir des données chiffrées, à l'aide d'une demande d'accès à l'information, sur le nombre de tolérances d'engagement délivré à des personnes travaillant dans les deux autres CSS. Toutefois, selon Morrassé (2021), le nombre de personnes

¹⁵ En raison des exigences éthiques, les noms des CSS sont remplacés même dans les références.

travaillant au 2^e CSS grâce à une tolérance d'engagement a doublé de 2019-2020 à 2020-2021 (Morasse, 2021).

À partir de cela, nous pouvons mettre de l'avant deux grandes considérations. Premièrement, les écoles des trois CSS à l'étude ont connu certainement des situations de pénurie d'enseignantes ou d'enseignants qualifié.es même si nous ne disposons pas de données chiffrées pour le 3^e CSS. Deuxièmement, il est clair selon ces chiffres et les analyses effectuées dans le premier chapitre (voir sous-section 1.1.3.5), que le contexte de la pandémie a un effet considérable sur le phénomène en faisant augmenter le nombre des personnes enseignantes non qualifiées dans les écoles primaires et secondaires au Québec. À la lumière de ces considérations, le choix de ces trois CSS, comme cas d'étude, nous semble tout à fait pertinent pour répondre à nos questions de recherche même si l'application de ce choix constituait un défi de taille en raison de la difficulté à accéder aux données du terrain.

3.4 Démarches entreprises pour accéder aux données de terrain

Afin de collecter les données nécessaires pour répondre à nos questions de recherche, nous avons effectué plusieurs démarches pour accéder aux données du terrain. Cela impliquait deux grands défis. Le premier concerne l'accès aux documents stratégiques des CSS à l'étude. Le deuxième défi était de trouver des personnes disponibles, répondant à nos critères de sélection et intéressées à participer à notre recherche.

Quelques jours après l'acceptation du devis de recherche, nous avons commencé à rassembler, à l'aide une recherche sur le web, les documents pertinents et accessibles pour répondre à la première question de recherche : quels sont les documents de planification visant à assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement dans les CSS à l'étude au cours des deux dernières décennies? Il était donc question de trouver les plans stratégiques produits par le 1^{er} CSS de 2002 à 2022 et d'autres documents RH ou de planification existant à l'interne. La plupart des documents de ce CSS ont été retrouvés sur le site de la bibliothèque et archives nationales du Québec (BanQ), car la Loi sur les archives, en son article 15, oblige les organismes publics à déposer une copie de ces documents à des fins de conservation permanente. Dans le but d'élargir notre corpus

documentaire, alors composé de cinq documents, nous avons fait une demande d'accès à l'information en vue d'accéder aux documents de planification des besoins en matière de personnel enseignant dans ce CSS. La tentative n'a rien donné comme résultat. Nous avons également communiqué par courriel avec quatre personnes responsables de ou impliquées dans la planification des RH au sien du premier CSS pour solliciter leur participation aux entretiens prévus dans notre plan de collecte de données et visant à répondre à notre troisième question : Quels sont les points de vue des planificateurs ou des gestionnaires des ressources humaines sur les liens qui pourraient exister entre les pratiques de planification des RH en enseignement et la pénurie des personnes enseignantes actuelle? Les quatre personnes ont toutes décliné notre invitation en invoquant le manque de temps comme raison principale.

À la suite de plusieurs autres tentatives infructueuses d'accès aux documents et au terrain, nous avons pris la décision de revoir nos stratégies de contact avec le terrain. Nous avons trois options : 1) continuer de chercher des entrées possibles afin d'obtenir des documents pertinents du 1^{er} CSS non accessibles en ligne; 2) changer de CSS espérant y trouver des entrées ; 3) se limiter à l'analyse documentaire, mais en y intégrant des documents de deux autres CSS. La première option nous paraissait moins prometteuse en raison des échecs déjà enregistrés. La deuxième était, à nos yeux, très incertaine, car il fallait sonder encore le terrain pour identifier des entrées. La troisième option nous paraissait plus rassurante. Elle ne nécessite pas de contacts humains sachant que la majorité des documents stratégiques dont on pensait avoir besoin était déjà disponible et accessible. Nous n'étions toutefois pas certains quant à l'accès aux autres documents internes qui sont d'ailleurs demeurés inaccessibles jusqu'à la fin du processus.

Après le choix des deux autres CSS, nous avons néanmoins soumis à chacun d'eux une demande d'autorisation de recherche, en suivant le protocole institutionnel. Ce protocole prévoit la réception de toute demande de recherche par un comité d'évaluation chargé de vérifier si le projet soumis s'aligne aux besoins ou objectifs du CSS. Ce comité doit aussi s'assurer du respect des normes éthiques en vigueur dans le CSS. Les deux demandes d'autorisation de recherche ont été catégoriquement refusées. Dans les réponses, on invoquait le manque de ressources comme raison principale de ce refus. À ce point,

nous n'avions pas d'autres choix que de limiter notre recherche à une analyse documentaire. Ce processus de demande d'autorisation a duré environ six mois. Après une révision de nos stratégies, nous avons eu l'idée d'utiliser des réseaux de contacts informels pour accéder au terrain. Cette idée nous semblait très prometteuse. À la première tentative, deux pistes ont été identifiées aux 2^e et 3^e CSS. Une seule a été fructueuse, menant au seul entretien que nous avons pu réaliser dans cette recherche.

3.5 Données, sources et méthodes de collecte

La collecte des données a produit deux types de données : ce sont des « données invoquées » et « des données suscitées » (Van Der Maren, 2004, p. 112). Les données invoquées sont constituées à partir de documents existants. Dans cette étude, il s'agit des données produites à partir du corpus documentaire lors de la préanalyse. Celle-ci consiste à « découper le matériel en des énoncés plus restreints » ou en des « unités de sens » (Bardin, 2013; L'Écuyer, 1987, p. 55). Selon l'Écuyer, ces unités ne sont pas de simples mots ou de simples phrases ou de simples expressions grammaticales. Elles prennent forme dans « l'ambiance du contexte global dans lequel elles apparaissent et qui leur confère une signification spécifique qui n'est pas nécessairement la même dans tous les cas et pour toutes les personnes » (L'Écuyer, 1987, p. 56). Et les « données suscitées » appelées aussi des « données d'interactions » sont des données produites lors d'entrevues avec des acteurs (Van Der Maren, 2004, p. 112).

Composé de 13 documents officiels produits entre 1998 et 2022 par les trois centres de services scolaires à l'étude, ce corpus documentaire a permis de rendre visible la place accordée à l'élément RH dans le processus de planification stratégique dont il témoigne. Toutefois, les documents qui le composent, sauf la politique de sélection des enseignants, ne comportent pas uniquement des traces de planification visant la gestion du personnel enseignant, mais traitent aussi du contexte dans lequel les CSS évoluent; de leur mission, de leur vision et de leurs valeurs en tant qu'organismes éducatifs; des enjeux et des défis auxquels ils font face et des orientations et des objectifs relatifs à la gestion des services éducatifs, à la gestion de l'environnement éducatif et à la gestion administrative. C'est pourquoi une lecture détaillée du corpus a été effectuée, à maintes reprises, afin

d'extraire, à l'aide d'une grille de codage (voir annexe 3), des énoncés relatifs à la gestion du personnel enseignant.

Dans le corpus analysé, il y a des plans stratégiques et des plans d'engagement vers la réussite dans lesquels sont consignées certaines actions planifiées visant à assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement. D'autres documents pertinents y ont été ajoutés tout au long de la recherche selon les critères suivants : 1) les documents sont en mesure de répondre à nos deux premières questions de recherche. 2) Excepté la politique de sélection des enseignants, les documents choisis sont produits après le 18 décembre 2002, la date d'entrée en vigueur de la Loi 124 faisant obligation aux CSS de produire des plans stratégiques.

Il convient de préciser que la plupart des documents abordant les enjeux de RH au CSS sont destinés uniquement à l'usage interne. Dans ce cas, il a été convenu de limiter la sélection à certains documents à la fois pertinents et accessibles. C'est-à-dire que nous avons choisi ceux qui ont permis de mieux répondre aux questions spécifiques de la présente recherche. C'est ce que certains auteurs comme (Laflamme et Zhou, 2014, p. 83) appellent « un échantillon par choix raisonné ».

Ensuite, cette méthode d'échantillonnage a été appliquée aussi pour choisir les acteurs. Nous avons eu l'intention de choisir des professionnelles ou des professionnels dans le domaine de la planification stratégique ou de la gestion de ressources humaines (GRH) en enseignement. Certains critères ont été appliqués dans le choix de ces professionnelles ou professionnels. Ce sont : elles ou ils travaillent 1) depuis 5 ans ou ont travaillé dans le passé pendant au moins 5 ans dans une unité ou un service qui s'occupe de la planification stratégique ou de la gestion stratégique des RH; ou 2) dans un organisme partenaire ayant participé aux processus de planification des RH en enseignement aux CSS à l'étude. Ces personnes participantes devaient avoir au moins 5 ans d'expérience en raison de la nature des informations qui nous intéressent, à savoir leurs points de vue sur les résultats d'une première phase de recherche, c'est-à-dire l'analyse de contenu des documents officiels. Ces personnes devaient aussi à exposer leurs points de vue sur l'objet de cette analyse, ce qui nécessite des expériences ancrées dans le domaine de la gestion des ressources humaines (GRH). Cinq ans d'expérience nous apparaissaient comme un

minimum requis pour ce faire. Étant donné que les participantes ou les participants constituent des sources complémentaires de données, nous avons visé environ cinq. Toutefois, les contraintes liées à l'accès au terrain ont permis de trouver une seule personne participante identifiée dans ce mémoire par le code Int_CSS3.

En fonction des échantillons prédéterminés (échantillons de documents et de personnes), deux méthodes de collectes de données ont été utilisées : 1) la méthode de l'analyse de contenu (Bardin, 2013; L'Écuyer, 1987; Sabourin, 2009) pour le corpus documentaire; 2) la méthode des « entretiens semi-dirigés » (Savoie-Zajc, 2009) pour interroger quelques acteurs en planification des RH.

L'analyse de contenu (Bardin, 2013; Richard, 2006; Sabourin, 2009) est une méthode d'analyse documentaire qui vise à « décrire les régularités » ou « des particularités » apparues dans un document en fonction des catégorisations et des traitements topologiques du dit document. Elle vise à faire ressortir le sens du texte étudié et se « distingue toutefois de l'analyse de discours » (L'Écuyer, 1987, p. 53; Sabourin, 2009, p. 432). Bardin (2013) présente, dans sa monographie sur l'analyse de contenu, plusieurs types d'analyse de contenu en fonction des techniques utilisées pour collecter et traiter les données au sein d'un corpus documentaire. Ce sont : (i) l'analyse catégorielle des contenus qui « fonctionne par opération de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques »; (ii) l'analyse de l'évaluation qui vise à mesurer les attitudes; (iii) l'analyse de l'énonciation qui vise à formaliser le processus de communication; (iv) l'analyse propositionnelle visant à identifier l'univers des acteurs sociaux; (v) l'analyse de l'expression cherchant à analyser les structures syntaxiques et (vi) l'analyse des relations ou de contingence dont l'objectif est d'identifier « la fréquence d'apparition d'une forme signifiante de données avec d'autres unités signifiantes » (Bardin, 2013, p. 270).

Dans le cadre de cette recherche, nous pensons que le modèle de contingence comme modèle d'analyse de contenu est approprié pour nous aider à répondre à la deuxième question spécifique de recherche. Cela a été justifié aussi par l'intérêt de présenter également des tendances, à travers des fréquences, de ces actions planifiées en fonction de celles ayant des liens directs ou indirects avec la pénurie. Ainsi le choix d'une

telle technique d'analyse nous a permis d'établir des liens entre plusieurs unités de sens dégagés dans le corpus documentaire. Par exemple, nous pourrions établir des liens entre les actions planifiées ou « stratégies intentionnelles » (Mintzberg, 2004) et l'attraction, la rétention et le développement professionnel du personnel enseignant .

Ensuite, nous avons utilisé la méthode d'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) pour collecter des données auprès des acteurs afin d'identifier quelques non-dits ou des facteurs implicites qui sous-tendent les actions planifiées repérées dans le corpus. Ainsi, cette technique de collecte de données nous a permis de répondre à la troisième question spécifique de cette recherche, à savoir obtenir le point de vue des acteurs concernant ces pratiques de planification visant à assurer la disponibilité d'enseignant.es qualifié.es ou à contrer la pénurie des personnes enseignantes.

En somme, l'analyse de contingence de contenu et l'entretien semi-dirigé ont été utilisés dans cette recherche comme méthodes spécifiques de collecte de données au sein d'une approche méthodologique pragmatique et mixte visant à étudier les cas selon la conception de l'étude de cas de Stake (1995) (Karsenti et Demers, 2018). La deuxième méthode suit la première et la soutient en même temps. Afin de comprendre le processus symbiotique et complémentaire entre les deux méthodes dans cette recherche, nous y consacrerons quelques lignes dans la section qui traite de la stratégie d'analyse. Avant cela, nous présentons la démarche de collecte de données.

3.6 Démarche de collecte de données

Conformément aux méthodes exposées précédemment, la démarche de collecte de données comprend deux phases : 1) la constitution d'un corpus documentaire contenant des documents officiels et 2) l'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des professionnelles ou professionnels de RH.

Pour effectuer l'analyse documentaire, nous avons rassemblé tous les documents accessibles et pertinents à notre étude. Ensuite, nous les avons analysés à l'aide du logiciel de QDA Miner. Cette première phase d'analyse a permis de produire un premier résultat d'analyse destiné aux acteurs pendant la deuxième phase.

En ce qui concerne les entretiens semi-dirigés, trois principaux thèmes ont été abordés (voir l'annexe 2). Ce sont 1) le point de vue du répondant sur les résultats de l'analyse documentaire, 2) des pratiques de terrain concernant la planification des besoins de personnel enseignant et 3) des pratiques de terrain visant à contrer la pénurie d'enseignants dans les établissements de son CSS.

Le contact avec le terrain a nécessité plus de préparation et d'exigences en termes « d'éthique et du respect d'intégrité » étant donné qu'elle demande d'être en contact avec des humains (Gaudet et Robert, 2018, p. 133). Ces exigences demandent des préalables comme l'évaluation du terrain et le recrutement des personnes participantes avant la collecte des données.

L'évaluation du terrain a nécessité d'analyser d'abord les enjeux éthiques, c'est-à-dire d'essayer de « comprendre les valeurs et les enjeux en cause et d'agir en conséquence » (Gaudet et Robert, 2018, p. 135). Durant cette phase, l'enjeu qui a été identifié est d'ordre épistémologique. Cet enjeu est lié au fait qu'au niveau des CSS à l'étude, il était possible de trouver des acteurs avec diverses épistémologies. C'est pourquoi nous avons adopté une posture de « mineur » (Savoie-Zajc, 2009) qui considère que les propos des acteurs ont du sens et ne doivent pas faire l'objet d'une sélection en fonction de certaines préférences épistémologiques. Au contraire, ils doivent être considérés dans leur entièreté. En d'autres mots, nous avons pris le soin d'accorder une attention particulière à tous les propos des acteurs, peu importe que ceux-ci soient en accord ou en désaccord avec notre façon de voir l'objet d'étude. Il s'agit selon Gaudet et Robert (2018) de déconstruire « le clivage épistémologique » entre nous et les personnes participantes afin de faciliter les échanges dans le cadre d'une entrevue.

En ce qui concerne le recrutement des participants, il nous a semblé pertinent du point de vue éthique de préciser pour eux les objectifs et la nature du projet de recherche durant nos échanges préalables. Cela nous a permis de répondre à l'exigence d'avoir le « consentement libre et éclairé » (Gaudet et Robert, 2018, p. 128) requis dans toute recherche nécessitant des contacts avec les humains. Nous y avons aussi explicité le droit de chaque participant de se retirer du processus comme bon lui semble.

Dans l'optique de respecter la liberté du participant et selon les conseils de Gaudet et Robert (2018), il nous a semblé pertinent de confier la demande de participation et de consentement à une tierce personne, en l'occurrence notre direction de recherche, avant d'entrer en contact avec les professionnelles ou professionnels (Gaudet et Robert, 2018). Cette stratégie de prise de contact a permis une entrée plus facile sur le terrain.

Une fois le processus de recrutement terminé, incluant la demande de consentement, nous avons commencé la collecte des données auprès du participant ayant répondu favorablement à notre demande. C'est dans cette phase que les outils principaux de collecte de données ont été mis en application, à savoir une grille d'entretien semi-dirigé, un magnétophone pour enregistrer l'entretien et des feuilles de prises de notes. L'enregistrement audio de la conversation a permis une transcription fidèle de l'entretien, après la collecte de données (Savoie-Zajc, 2009). En outre, il convient de préciser que l'entretien s'est déroulé en présentiel dans un lieu choisi par le participant. Toutefois, sur demande du participant, il était possible de le faire à distance.

« Le souci éthique » (Gaudet et Robert, 2018, p. 133) nous animant tout au long de cette recherche nous a interpellé quant au respect de l'anonymat dans la production des outils et procédures de collecte de données. C'est pourquoi nous avons fait en sorte de respecter ce principe d'anonymat aussi bien dans cette phase de collecte que dans toutes les autres phases de la recherche. Concrètement, nous avons évité d'utiliser le nom de la personne participante ainsi que les noms des trois CSS à l'étude dans la production des rapports finaux de ce mémoire. Et toutes les données confidentielles seront gérées et supprimées selon l'entente de confidentialité convenue avec la personne participante dans le formulaire de consentement qu'elle a signé.

3.7 Stratégies d'analyse du corpus documentaire

La stratégie d'analyse du corpus documentaire est calquée sur le modèle proposé par l'Écuyer (1987) et Bardin (2013). En termes du nombre d'étapes, nous avons opté pour le modèle proposé par l'Écuyer (1987) parce qu'il nous semble plus détaillé. Toutefois, nous avons appliqué, en termes de typologie, la technique d'analyse de contingence proposée par Bardin (2013). L'Écuyer (1987) présente l'analyse de contenu en six étapes :

lecture préliminaire et établissement d'une liste d'énoncés; choix et définitions des unités de classification; processus de catégorisation et de classification; quantification et traitement statistique; description quantitative et qualitative et interprétation des résultats (L'Écuyer, 1987, p. 54). Bardin (2013) résume ces étapes en trois pôles chronologiques : la préanalyse comme premier pôle, l'exploitation du matériel comme deuxième pôle et le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation comme troisième pôle (Bardin, 2013, p. 125). Pour des raisons de concision, nous présenterons cette stratégie d'analyse en fonction de ces trois pôles.

3.7.1 La préanalyse

Ce pôle consiste à planifier les procédures d'analyse en précisant la façon dont le processus va se dérouler. Selon Bardin (2013), c'est « une phase d'organisation » et qui vise à établir un « plan d'analyse » (Bardin, 2013, p. 125). Trois missions ou objectifs sont poursuivis lors de la préanalyse selon Bardin (2013) : le choix des documents, la formulation des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Le choix des documents peut se faire en fonction des objectifs de la recherche.

Ainsi nous avons pris connaissance du corpus documentaire après l'avoir mis en format électronique. Le choix de ces documents a été fait en fonction de la problématique et des questions spécifiques guidant cette recherche. En ce qui concerne les objectifs poursuivis dans l'analyse documentaire, ils consistent à faire ressortir un ensemble d'actions planifiées dans les documents et à établir des liens pouvant exister entre ces actions et les facteurs contribuant à l'existence d'une pénurie des personnes enseignantes.

Étant donné que notre démarche est exploratoire, il ne nous a pas semblé nécessaire d'établir des indicateurs sur lesquels l'interprétation va se baser. C'est pourquoi les « procédures d'exploration »¹⁶ pour l'analyse de contenu proposée par Henry et Moscovici (1968) qui « permettent des liaisons entre les différentes variables en vue d'arriver à la

¹⁶ Les auteurs présentent deux procédures analytiques de l'analyse de contenu : les procédures closes qui s'appliquent à l'aide d'un cadre théorique anticipé et les procédures d'exploration permettant de rechercher des similitudes et des différences dans les contenus (Henry et Moscovici, 1968, p. 54).

formulation des hypothèses » (Henry et Moscovici, 1968, p. 54) nous a semblé pertinentes comme démarche d'analyse dans le cadre de ce mémoire.

3.7.1.1 Des lectures préliminaires

Durant cette phase de préanalyse et après la constitution du corpus, nous avons effectué à plusieurs reprises des lectures du corpus en vue « d'acquérir une vue d'ensemble du matériel recueilli » et dans le but de lister les « types d'unités informationnelles à retenir » pour les prochaines phases (L'Écuyer, 1987, p. 55).

3.7.1.2 Les outils pour la préanalyse

La mise en œuvre de la préanalyse requiert un certain nombre d'outils. Par exemple, un appareil de numérisation pour les documents en version papier, un logiciel capable de fusionner les documents dans un seul fichier pour les documents en version électronique, une grille de sélection des documents (nous nous sommes inspirés du modèle de Morales-Perlaza (2018)) et des fiches de lecture pour établir une liste d'énoncés qui serviront à la catégorisation (L'Écuyer, 1987; Morales-Perlaza, 2018) dans les autres phases de l'analyse. Une fois la constitution du corpus, les résumés de lecture et l'identification des outils effectués, nous avons passé au deuxième pôle chronologique de l'analyse.

3.7.2 L'exploitation du matériel

Dans ce 2^e pôle chronologique, il a été convenu d'appliquer le plan d'analyse en fonction des consignes préalablement formulées (Bardin, 2013). Nous avons procédé au découpage du matériel pour arriver à des catégories, des rubriques et des unités d'enregistrement (L'Écuyer, 1987). Cette étape de catégorisation et classification est « la plus cruciale durant laquelle l'analyse de contenu peut tenir ou s'effondrer.[...] Elle est la base de l'analyse de contenu » (L'Écuyer, 1987, p. 56). L'Écuyer (1987) propose trois modèles à travers lesquels le chercheur peut établir les catégories : le modèle ouvert où il n'y a pas de catégories de départ. Les catégories proviennent du matériel analysé à partir des regroupements successifs. Le modèle fermé où les « catégories sont prédéterminées ». Et finalement le modèle mixte que nous avons adopté, où des catégories sont « préexistantes au départ », s'ajoutent et se modifient tout au long du processus. Certains critères, comme

celui de la pertinence est nécessaire dans le choix des catégories. Nous en parlerons dans la section qui présente les critères et contrôle de qualité.

Tout en se conformant au cadre théorique et à l'objet de cette étude, la catégorisation a précédé l'établissement des rubriques ou des énoncés plus restreints tirés du corpus lors des lectures préliminaires à l'aide de la grille d'analyse. Ces énoncés ont été choisis sur la base de leur pertinence et « constitueront éventuellement des subdivisions significatives du matériel » (L'Écuyer, 1987, p. 55) sous lesquelles sont rangées les « unités d'enregistrement ». Celles-ci sont des unités de base du processus de classification et sont destinées à des analyses quantitatives et qualitatives tout au long du processus.

Donc, le processus de catégorisation et de classification des thèmes nous a permis de produire ou d'extraire du corpus des unités d'enregistrement qui ont fait l'objet de traitement statistique, d'inférence et d'interprétation.

3.7.3 Traitement des résultats, inférence et interprétation

Dans cette phase, concernant le traitement, il s'agit d'appliquer, à l'aide d'un logiciel statistique, des procédures à ces unités d'enregistrement en vue d'arriver à des pourcentages, des fréquences et des relations entre plusieurs catégories ou variables conformément à l'exigence de la deuxième question spécifique de recherche. Par exemple, dans le processus d'analyse, nous avons utilisé le logiciel de QDA miner. Aussi, nous nous sommes intéressés aux pourcentages et aux fréquences afin de faire ressortir les tendances des actions planifiées et d'établir des relations décrivant des liens directs ou indirects entre les actions planifiées et des catégories conceptuelles. Cette première partie du traitement est d'ordre descriptif. Après celle-ci, nous avons interprété les résultats en passant par l'inférence (Bardin, 2013). Selon Dany (2016), cette inférence permet le passage explicite et contrôlé entre la description et l'interprétation des résultats (Dany, 2016).

Le schéma ci-dessous permet de mieux cerner la place de l'inférence dans le processus analytique de l'analyse de contenu présenté par Dany (2016) dans le cadre de son travail sur l'analyse qualitative du contenu sur les représentations sociales.

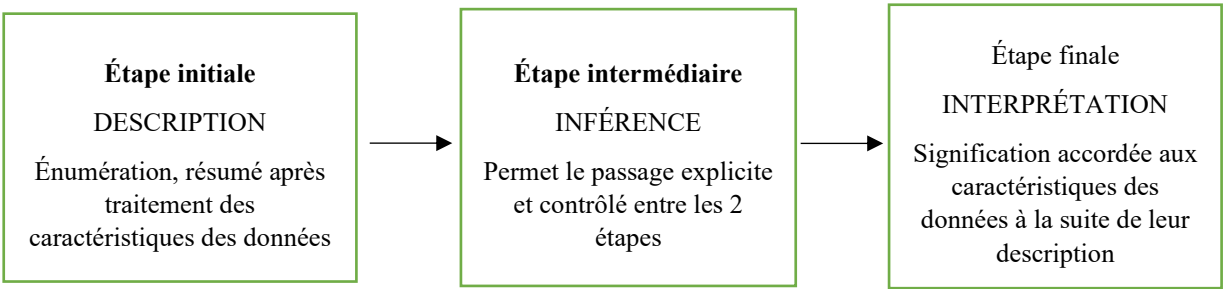


Figure 11 : Le processus analytique de l'analyse de contenu selon Dany (2016)

Comme mentionné dans la figure 11, des significations (des interprétations) seront attribuées aux caractéristiques des données produites (dans cette étude, ce seront des pourcentages, des fréquences, des relations, etc.). Cependant, ces significations attribuées, étant émanées des procédures quantitatives, ne sont pas suffisantes pour une compréhension riche des facteurs de pénurie des personnes enseignantes provenant des pratiques de planification. C'est pourquoi comme le recommande si bien L'Écuyer(1987), une analyse qualitative des données contribue à éclairer grandement ces premiers résultats (L'Écuyer, 1987, p. 61). Cette analyse qualitative, à notre avis, nécessite au point de vue méthodologique de recueillir également d'autres types de données, « des données suscitées » auprès des acteurs. Elle permet non seulement de vérifier la validité des premiers résultats par la triangulation, mais aussi d'enrichir la compréhension de l'objet étudié en ajoutant quelques facteurs subjectifs qui sous-tendent ces actions planifiées visant à assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement. Aussi, les données recueillies, à partir des entretiens semi-dirigés ont été qualitativement analysées.

3.8 Stratégies d'analyse des verbatims

Inspirées de l'analyse de contenu de type thématique émergente, quatre étapes sont proposées par Gaudreau (2011) pour analyser les verbatims produits à partir des entretiens (Gaudreau, 2011, p. 193). Il s'agit de l'établissement du corpus à analyser, l'analyse verticale qui consiste à scruter chaque propos en vue de faire ressortir des thèmes, l'analyse transversale qui consiste à « réunir les énoncés qui semblent apparentés » sous des catégories et l'élaboration d'une grille permettant la « condensation des données ». Cette dernière apparaît en dernier lieu en raison du fait qu'il s'agit d'une analyse thématique

émergente où les thèmes ou les catégories émergent au cours de l'analyse (Gaudreau, 2011, p. 209). Ces propositions ne diffèrent pas de celles de Paillé et Mucchielli (2008) (Paillé et Mucchielli, 2012).

Cette façon de procéder, par catégories émergentes, nous a semblé pertinente, dans le cadre de notre démarche d'analyse dans la mesure où elle ouvert la voie à d'autres catégories qui n'ont pas été prises en compte par les analyses précédentes et dans la grille d'entretien semi-dirigé. L'idée est d'accéder à une compréhension plus riche des pratiques de planification affectant les ressources humaines en enseignement.

Ainsi, nos résultats d'analyse thématique des propos sur les pratiques ont été présentés « dans un style narratif » tout en intégrant des extraits dans la présentation des résultats (Gaudreau, 2011, p. 215).

Dans notre démarche analytique notamment dans la discussion des résultats, nous avons établi un dialogue ou un va-et-vient entre la littérature, les résultats de l'analyse documentaire vue de rechercher des similitudes, des dissemblances et des complémentarités ou d'autres fenêtres permettant de mieux comprendre la pénurie des personnes enseignantes sous l'angle de la planification stratégique en éducation. Cette démarche d'analyse répond bien à l'exigence de triangulation nécessaire, « dans la perspective de Stake (1995) de l'étude de cas » (Karsenti et Demers, 2018), pour établir la validité des résultats.

3.9 Les critères de contrôle de qualité

Qu'il s'agisse de la démarche analytique portant sur le corpus documentaire ou sur les verbatims, des critères de contrôle de qualité sont nécessaires durant tout le processus. Pour l'analyse de ce corpus, plus précisément au niveau de la catégorisation dont la valeur contribue à celle de toute l'analyse (L'Écuyer, 1987), L'Écuyer (1987), présente quelques critères de qualité auxquels nous nous conformerons dans notre démarche d'analyse avec quelques adaptations. Selon ce que l'auteur rapporte, les catégories doivent être exhaustives et en nombre limité, objectives et clairement définies productives, pertinentes, homogènes et mutuellement exclusives. Ce dernier critère n'a pas été pris en compte en raison du fait qu'il postule « que les énoncés soient classés dans une seule catégorie»

(L'Écuyer, 1987, p. 60). Une façon de faire que nous avons jugée non pertinente à cette démarche en raison de la flexibilité et la souplesse des stratégies d'analyses qualitatives. Le même énoncé peut être classé dans plus d'une catégorie en « autant que ces circonstances sont clairement précisées » et justifiées (L'Écuyer, 1987, p. 60).

L'exhaustivité des catégories exige qu'elles « contiennent tous les éléments du matériel analysé » (L'Écuyer, 1987, p. 60). Cela veut dire que chaque séquence du texte analysé doit trouver sa place dans une ou plusieurs catégories. Cependant, dans cette étude, il n'est pas pertinent d'avoir tous les éléments du matériel pour que nos catégories soient exhaustives. Il suffit de former des catégories capables de rassembler les éléments pertinents à nos questions de recherches.

La définition claire des catégories consiste à avoir des « critères de différenciation précis et clairs » dans la définition des catégories. Dans notre cas, les catégories et les rubriques ont été définies en fonction de leur pertinence au cadre de référence et à l'objet d'étude. En revanche, elles n'ont pas été toutes prédéfinies. D'autres catégories émergentes et pertinentes apparaîtront fort probablement au cours de l'analyse.

En ce qui a trait à la productivité, « les catégories doivent être produites de manière à être riches en production d'hypothèses » (L'Écuyer, 1987, p. 60). Ainsi, dans notre cas, des concepts dont les indicateurs sont repérables directement dans le corpus documentaire ont été choisis pour former les catégories.

La pertinence et l'homogénéité consistent à élaborer des catégories qui se rapportent aux objectifs et au cadre de référence. Elles consistent aussi à classer les « énoncés ayant le même sens » dans la même catégorie (L'Écuyer, 1987, p. 60). Ces deux critères sont très importants dans notre démarche analytique, car ils permettent d'établir une cohérence entre les différentes parties de la recherche.

En ce qui concerne l'analyse des verbatims, au niveau de l'analyse verticale « la justesse de l'analyse » et la rigueur de la condensation sont deux critères fondamentaux dans le contrôle de la qualité du processus. Aussi, il convient de faire en sorte que « l'analyse transversale » (Gaudreau, 2011) ou « l'analyse horizontale » (Gaudet et Robert, 2018, p. 145) respecte les « critères de comparabilité » et de « diversification » des sources

en intégrant dans l'analyse les propos de plusieurs experts dans le même domaine qui est la GRH notamment en planification des RH en enseignement (Gaudet et Robert, 2018, p. 147). Il n'était pas possible de respecter ce critère de comparabilité en raison du fait que nous avons pu réaliser une seule entrevue pour ce mémoire.

Certains critères mentionnés ci-dessus ont été utilisés pour contrôler le processus d'analyse en vue d'y maintenir la rigueur et la cohérence du début à la fin. Ils permettront aussi au lecteur de juger la cohérence de notre démarche analytique.

3.10 Limites des choix méthodologiques

La combinaison des techniques de collecte et d'analyse des données n'élimine pas le caractère limité et subjectif de nos choix méthodologiques. Nous faisons face dans la recherche en sciences humaines et sociales à des objets complexes dont une compréhension holiste nécessite plusieurs approches dans la démarche d'étude. C'est pourquoi nous croyons que notre démarche présente des limites aussi bien au point de vue de l'angle d'étude qu'au niveau méthodologique. Notre intérêt porte sur la pénurie de personnel enseignant sous l'angle de la planification stratégique; or d'autres angles comme le développement et l'évaluation des RH pourraient être intéressants pour mieux comprendre la pénurie des personnes enseignantes actuelle.

Au niveau méthodologique, il semble que la pandémie et ses effets sur la disponibilité des RH dans les CSS ont constitué un défi de taille pour la réalisation de nos entretiens. Les responsables RH et les cadres des CSS à l'étude n'étaient probablement pas disponibles pour participer à notre recherche. À la suite d'une demande d'autorisation de recherche faite dans deux des trois CSS à l'étude incluant des délais d'attente de plusieurs semaines, la réponse était la suivante : « notre Centre de services scolaire n'a pas les ressources suffisantes pour participer à votre recherche ». Nous supposons que la charge de travail des cadres des CSS est l'une des causes du refus de participation à cette recherche. Cette difficulté d'accès au terrain a imposé des limites méthodologiques importantes à la présente recherche, celles créées par l'absence des points de vue des autres CSS sur les résultats de l'analyse. Il manquait aussi un point de vue diversifié sur l'objet de l'étude au sein du CSS où nous avons pu mener l'entrevue.

Quant à l'analyse de contenu, le choix de « l'étude de cas » (Karsenti et Demers, 2018) donnerait une vue partielle des liens existant entre les facteurs de pénurie et les pratiques de planification stratégique des ressources humaines en enseignement au Québec, en dépit de la « transférabilité des résultats » de l'étude (Gaudet et Robert, 2018, p. 147). Car, dans chaque centre de services scolaire, il peut y avoir des particularités dans les pratiques de planification visant à assurer la disponibilité des ressources humaines en enseignement. De ce fait, il serait intéressant dans d'autres recherches ultérieures d'intégrer plus de CSS en vue d'avoir une vue plus globale des pratiques de planification RH consignées dans les plans stratégiques des CSS. Il serait trop ambitieux, dans cette étude de nous pencher sur plus de centres de service scolaire au Québec. Et nous n'avons pas la prétention que notre démarche élimine toutes les tâches aveugles.

Il convient de mentionner aussi une autre limite importante. Elle concerne les buts de la recherche et les niveaux de connaissance. Elle se manifeste dans le but d'explorer uniquement « l'existence des relations » entre la pénurie et la planification sans aller dans la « vérification de la nature de ces relations » c'est-à-dire sans les comparer à une théorie préexistante (Fortin et Gagnon, 2016, p. 17).

Enfin, cette recherche n'a pris en compte que la « stratégie intentionnelle » qui est un ensemble d'actions planifiées et consignées dans les documents officiels. Elle a omis, selon le modèle de Mintzberg (2004), les autres formes de stratégies dans le processus de planification stratégique, à savoir les « stratégies émergentes » et les « stratégies non réalisées » (Mintzberg, 2004, p. 359).

3.11 Synthèse de la méthodologie

La problématique de cette recherche et le cadre conceptuel pour l'aborder ont amené à faire des choix méthodologiques. Ces choix ne sont pas neutres, ils découlent d'une plus grande vision des choses et d'une posture adoptée tout au long de la recherche. Ainsi, notre vision des réalités se situe dans une complémentarité paradigmatique entre l'objectivité et la subjectivité. Cela nous incite à choisir, parce qu'elle nous semble pertinente pour comprendre notre objet de recherche, une perspective pragmatique qui se dégage à travers une étude de cas multiples.

Pour étudier notre objet, nous avons mobilisé deux sources principales de données : un corpus documentaire composé des plans stratégiques et des experts dans le domaine de la planification des ressources humaines en enseignement. Cela nous a amené aussi à faire le choix de l'analyse de contenu et de l'entretien semi-dirigé comme méthodes de collecte de données. Ces données collectées ont été soumises à des stratégies d'analyses impliquant des techniques quantitatives comme l'analyse de contingence de contenu et des techniques qualitatives comme l'analyse thématique émergente pour les verbatims recueillis dans le cadre notre entrevue au troisième CSS.

Ainsi les résultats issus de ces deux techniques d'analyse auraient contribué à forger une compréhension plus riche de la pénurie des personnes enseignantes actuelle au regard des pratiques de planification stratégique. Cette combinaison se justifie en termes de pertinence parce qu'il nous semble impossible de mieux comprendre la pénurie des personnes enseignantes à travers les pratiques de planification uniquement par des analyses quantitatives des données. Cependant, nous reconnaissons l'apport essentiel du quantitatif à cette démarche de recherche.

Nous venons de décrire le « comment » de cette recherche ou sa méthodologie (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Dans les deux prochains chapitres, il sera question de la présentation des résultats et de leur discussion au regard des écrits scientifiques.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons, d'une part, les résultats de l'analyse documentaire portant sur les actions planifiées par trois Centres de services scolaires (CSS) francophones durant les deux dernières décennies, visant à assurer la disponibilité du personnel enseignant dans leurs écoles primaires et secondaires, et d'autre part, le point de vue d'un représentant d'un des CSS à l'étude sur les résultats de cette analyse et sur son objet. Exposées sous forme de fréquences et de tendances, les actions planifiées repérées dans ces documents stratégiques sont présentées pour chacun des CSS en fonction de celles qui concernent l'attraction de personnel enseignant, sa rétention et son développement.

Pour chacune de ces catégories, nous présenterons, d'abord, le nombre d'actions planifiées en vue d'apprécier les tendances qui y sont dégagées ainsi que les activités¹⁷ sous lesquelles ces actions ont été regroupées. Une tendance traduit une propension, observable uniquement dans les résultats de l'analyse, que possèdent certaines actions à être enregistrées sous une catégorie ou dans une activité par rapport à d'autres catégories et activités existantes. Elle permet d'observer non seulement la présence de l'action planifiée dans une catégorie, mais aussi sa fréquence d'apparition et sa comparabilité. Nous décrirons, ensuite, les tendances dégagées dans chaque activité en vue de mettre en lumière celles ayant de fortes ou de faibles tendances. Nous ferons ressortir aussi certaines tendances selon les périodes de planification dans le but de mettre en lumière la temporalité des actions planifiées. Nous soulignerons le degré d'importance de chaque action planifiée en vue de faire ressortir diverses portées de chaque action planifiée dans les documents analysés. Enfin, une mini synthèse est présentée à la fin de chaque catégorie afin de condenser les principaux constats de l'analyse. Nous présenterons successivement les résultats pour chacun des trois Centres de services scolaires (CSS).

4.1 Résultats de l'analyse de contenu des documents stratégiques du premier CSS

Comme on peut le voir dans le tableau 4, durant la période de 1998-2022, selon les documents auxquels nous avons eu accès, ce CSS a produit trois plans stratégiques, un

¹⁷ Une activité est plus large et capable de couvrir plusieurs actions en même temps.

plan d'action et une politique de sélection de personnel enseignant totalisant 137 pages. Nous avons repéré dans ces documents des traces de planification visant généralement à assurer la disponibilité du personnel enseignant et, dans certains cas, à contrer des situations de pénurie de ce personnel.

Tableau 4 : Corpus de documents du CSS 1

CSS 1			
Titre	Année	Type de documents (Nombre de pages)	Commentaires sur la pertinence du document
Politique de sélection et d'engagement des enseignants	1998	Document officiel (6 pages)	Cette politique a été adoptée par le conseil provisoire du CSS et vise à renseigner sur des procédures à appliquer lors du processus d'embauche du personnel enseignant.
Plan Réussir : pour la réussite et la persévérance scolaire.	2009-2010	Document officiel (30 pages)	Dans ce plan, le CSS met de l'avant un ensemble de mesures à prioriser dans la gestion des établissements scolaires dont certaines concernent la gestion du personnel enseignant.
Plan stratégique : le défi de la réussite	2005-2010	Document officiel (43 pages)	Dans ce plan, les ressources humaines (RH) en enseignement sont abordées au niveau des orientations stratégiques et dans quelques objectifs.
Plan stratégique du premier CSS	2012-2015	Document officiel (28 pages)	Dans ce plan, le développement de l'expertise du personnel constitue un des leviers importants en matière de RH. Contrairement à ce qui se dessine dans le plan précédent, la gestion du personnel enseignant n'est pas abordée au niveau de l'orientation stratégique dans ce plan, mais est prise en compte dans un objectif spécifique.
Plan d'engagement vers la réussite	2018-2022	Document officiel (48 pages)	Dans ce plan, les défis des RH sont analysés de façon plus détaillée. Des termes comme recrutement, insertion professionnelle, développement et bien-être des employés sont utilisés dans l'analyse des défis.
Total :		137 pages	

Nous y avons identifié un ensemble d'actions planifiées visant la gestion du personnel enseignant (GPE) dans les écoles primaires et secondaires. Nous les avons catégorisées comme suit : l'attraction, la rétention et le développement du personnel enseignant. Dans les sous-sections qui suivent, nous les présentons par catégorie en commençant par celles qui sont relatives à l'attraction de personnel enseignant.

4.1.2 Les actions planifiées par le premier CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

Nous avons repéré dans le corpus documentaire une quarantaine d'actions planifiées qui visent à attirer de nouvelles personnes vers la profession enseignante dans les écoles du premier CSS. Ce nombre représente, par fréquences cumulées, 40,7% de l'ensemble des actions planifiées relatives à la gestion du personnel enseignant (GPE) repéré dans tous les documents analysés. Ces actions planifiées ont été identifiées dans, au plus, trois des cinq documents analysés et ont été réparties dans huit des neuf activités¹⁸ d'attraction suivantes :

- La constitution d'un bassin de recrutement;
- La diversification des sources de recrutement;
- L'attraction des hommes dans la profession enseignante;
- Le recrutement de nouvelles personnes enseignantes;
- La sélection du personnel;
- La définition et l'application des profils de compétences dans le processus de sélection;
- L'anticipation des besoins de personnel enseignant; et
- Les mesures pour faire face aux difficultés de recrutement.

Comme on peut l'observer dans le tableau ci-après, parmi les neuf activités d'attraction identifiées, la contribution à la formation initiale des nouvelles personnes enseignantes est la seule pour laquelle nous n'avons trouvé aucune action planifiée.

¹⁸ Je rappelle que l'activité diffère de l'action par son caractère plus englobant.

Force est de constater que le recrutement et les profils de compétences sont les activités qui apparaissent dans le plus grand nombre de documents, respectivement dans trois et deux. Les autres apparaissent chacune dans un document. Par ailleurs, bien qu'apparaissant dans un seul document, la sélection du personnel est l'activité dont le nombre d'occurrences est le plus élevé; tandis que le recrutement est mentionné seulement six fois dans trois documents, soit une fois de plus que 'bassin de recrutement' qui apparaît cinq fois dans un document.

Tableau 5: Portrait quantitatif des actions planifiées par le premier CSS relatives à l'attraction de personnel¹⁹

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Attraction du personnel enseignant				
• Bassin de recrutement	5	5,1%	1	20,0%
• Diverses sources de recrutement	1	1,0%	1	20,0%
• Genre dans la profession	1	1,0%	1	20,0%
• Recrutement	6	6,1%	3	60,0%
• Sélection du personnel	13	13,3%	1	20,0%
• Profils de compétences	11	11,2%	2	40,0%
• Anticipation des besoins de personnel	1	1,0%	1	20,0%
• Contribution à la formation initiale				
• Difficultés de recrutement	2	2,0%	1	20,0%

La figure 12 montre que l'activité de sélection et celle visant à définir et à appliquer les profils de compétences sont les deux activités les plus importantes de cette catégorie en termes de fréquence d'apparition dans les documents. Elles représentent respectivement 32,5% et 27,5% des actions planifiées. Celles qui concernent les prévisions des besoins de main-d'œuvre enseignante et qui visent à pallier des situations de manque d'enseignantes et d'enseignants couvrent respectivement 2,5% et 5% des actions contre 15% visant à recruter de nouveau personnel. L'attraction des hommes dans la profession enseignante et la diversification des sources de recrutement et l'anticipation des besoins affichent de faibles tendances estimées à 2,5% chacune. Finalement, 12,5% des actions planifiées de cette catégorie visent à constituer un bassin de recrutement ou de candidats admissibles.

¹⁹ Dans ce tableau, 'Cas' signifie document.

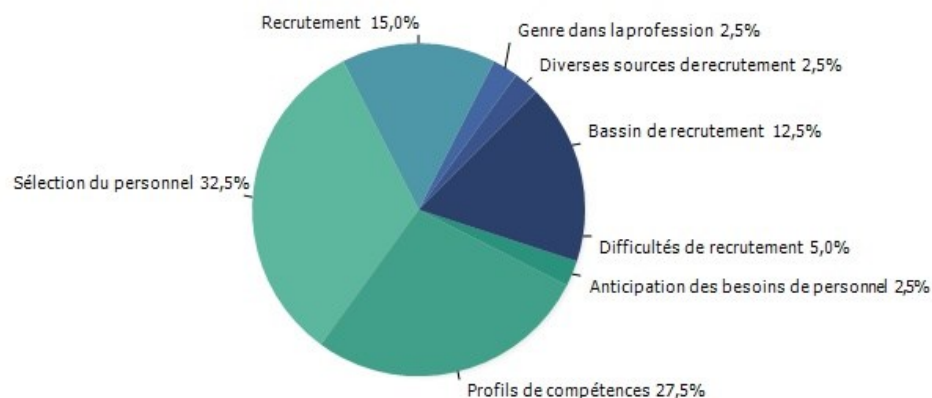


Figure 12 : répartition des actions relatives à l'attraction de personnel enseignant par activité planifiée par le premier CSS

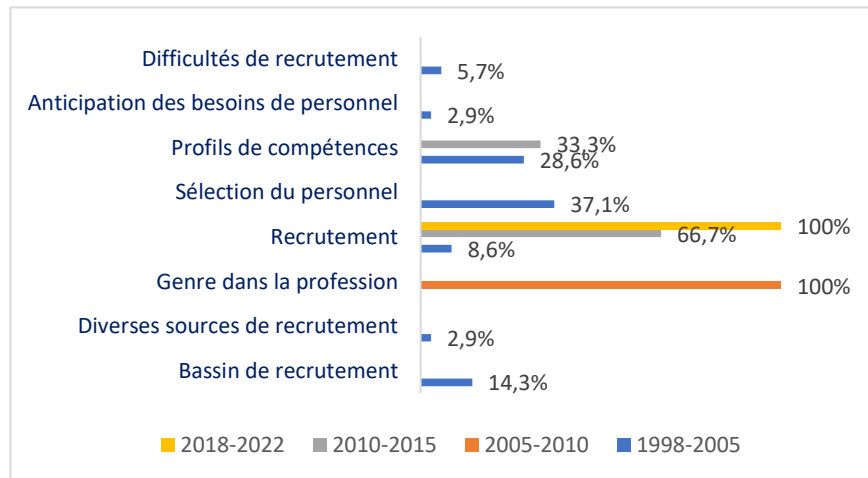
Comme nous pouvons l'observer dans la figure 12, les résultats de l'analyse ont permis de dégager les tendances suivantes :

Durant la période 1998-2005, les actions visant à remédier à des difficultés de recrutement et à anticiper les besoins en personnel enseignant représentaient 5,7% et 2,9% des actions planifiées relatives à l'attraction. Ce constat est aussi valable pour les autres périodes considérant que cette tendance a été dégagée dans la politique de sélection de ce CSS, un document qui est toujours en vigueur aujourd'hui. 28,6% et 33,3% des actions planifiées durant la période de 1998-2005 et 2010-2015 étaient consacrées à la détermination des profils de compétence. Cette tendance n'apparaît pas dans les autres périodes étudiées.

La sélection de personnel représente 37,1% des actions planifiées pour la période de 1998-2005 et n'apparaît pas dans les autres périodes étudiées. En ce qui a trait à l'activité de recrutement, elle représente respectivement 8,6%, 66,7% et 100% pour les périodes de 1998-2005, 2010-2015 et 2018-2022. L'attraction des hommes dans la profession enseignante a été identifiée comme étant la seule activité d'attraction pour la période 2005-2010. C'est pourquoi elle affiche une fréquence estimée à 100% pour cette période. Finalement, la diversification des sources de recrutement et la constitution d'un bassin de recrutement couvrent, respectivement, 2,9% et 14,3% des actions de cette catégorie pour la période 1998-2005.

Par ailleurs, il convient de préciser que la période 1998-2005 est celle durant laquelle on retrouve le plus grand nombre d'actions relatives à l'attraction, soit sept sur huit; 2) le recrutement est le type d'actions planifiées présent dans le plus grand nombre de périodes, soit trois sur quatre; 3) le genre dans la profession et le recrutement apparaissent chacun durant une seule période de planification, respectivement 2005-2010 et 2018-2022

Figure 13 : Tendances dégagées dans les activités planifiées par le premier CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant par période de planification²⁰



4.1.3 Degré d'importance des actions observées dans les documents du premier CSS relatives à l'attraction du personnel enseignant

Nous avons pris en considération le fait que chaque action planifiée n'a pas la même importance en fonction de son unité de contexte ou l'endroit où elle est située dans les documents. Cela nous amène à aborder le degré d'importance de chaque action. Le degré d'importance d'une action planifiée est déterminé en fonction de sa capacité à générer d'autres actions dans le même document. Par exemple, une action planifiée qui est une orientation stratégique, ayant une grande portée, donne naissance à des axes d'intervention ou des objectifs dont la portée est plus spécifique. Ainsi, dans la catégorie d'actions planifiées relatives à l'attraction du personnel enseignant, l'analyse des données a permis d'identifier une action planifiée consignée comme une orientation stratégique, un axe d'intervention, trois conditions de réalisation et 35 objectifs.

L'orientation est formulée ainsi dans la politique de sélection du CSS en question : « prendre les mesures pour effectuer le recrutement interne et externe, ainsi que l'embauche du personnel enseignant le plus compétent possible ». Au sujet des thématiques dégagées dans les conditions de réalisations et les objectifs en question, ils ont été visiblement

²⁰

apparus dans les résultats ci-dessus notamment à travers les activités que l'on vient de discuter.

4.1.4 Synthèse sur l'attraction de personnel enseignant dans les écoles du premier CSS

En somme, les résultats ont permis d'identifier la sélection du personnel enseignant comme la plus importante activité d'attraction apparue dans les documents analysés, car elle couvre le plus grand nombre d'actions de cette catégorie. L'activité de recrutement de nouveau personnel enseignant vient en troisième position après la sélection de personnel et la détermination des profils de compétences. Parallèlement, les activités visant à pallier des situations de pénurie (difficultés de recrutement), à anticiper les besoins de personnel et à diversifier les sources de recrutement sont faiblement présentes dans les documents stratégiques du premier CSS.

Selon les périodes de planification, l'activité de recrutement a été la seule activité d'attraction ayant été identifiée dans trois périodes à la fois et l'activité relative à la détermination des profils de compétences, dans deux périodes.


4.1.2 Les actions planifiées relatives à la rétention de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

L'analyse des données a permis de faire ressortir, comme le montre la figure 14 ci-dessous, 10 activités de rétention sous lesquelles des actions identifiées ont été regroupées et une activité de rétention pour laquelle nous n'avons trouvé aucune action planifiée. Les 10 activités de rétention sont : l'amélioration de la conciliation travail-famille, l'amélioration des conditions matérielles de travail, la stabilisation du personnel enseignant, l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes, l'optimisation de la satisfaction au travail, le soutien au personnel enseignant, l'octroi de plus de temps pour le travail enseignant, la rémunération adéquate du temps de travail, la valorisation du personnel enseignant et l'accroissement de l'engagement du personnel enseignant autour de la mission du CSS. L'activité de rétention pour laquelle nous n'avons identifié aucune action planifiée est celle visant à optimiser la communication ou la relation entre l'école et la famille.

Force est de constater que le soutien au personnel enseignant couvre le plus grand nombre d'actions de cette catégorie, soient 17 actions planifiées. Au total, 36 actions planifiées ont été identifiées pour les 10 activités de rétention.

Comme le montre le tableau 6, les actions relatives à la stabilité du personnel apparaissent dans deux documents, celles relatives à l'engagement et au soutien du personnel apparaissent dans trois documents et les autres dans un document. Ce nombre représente 36,5% des actions planifiées relatives au personnel enseignant identifiées dans les documents stratégiques du premier CSS.

Tableau 6 : portrait des actions planifiées par le premier CSS relatives à la rétention du personnel enseignant dans les écoles du premier CSS

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
 Rétention du personnel enseignant				
• Conciliation travail-famille	1	1,0%	1	20,0%
• Conditions de travail	2	2,0%	1	20,0%
• Stabilité du personnel	4	4,1%	2	40,0%
• Insertion professionnelle	1	1,0%	1	20,0%
• Satisfaction au travail	1	1,0%	1	20,0%
• Soutien au personnel	17	17,3%	3	60,0%
• Temps du travail enseignant	2	2,0%	1	20,0%
• Temps rémunéré	2	2,0%	1	20,0%
• Valorisation du personnel	2	2,0%	1	20,0%
• Conciliation École-famille				
• Engagement du personnel	4	4,1%	3	60,0%

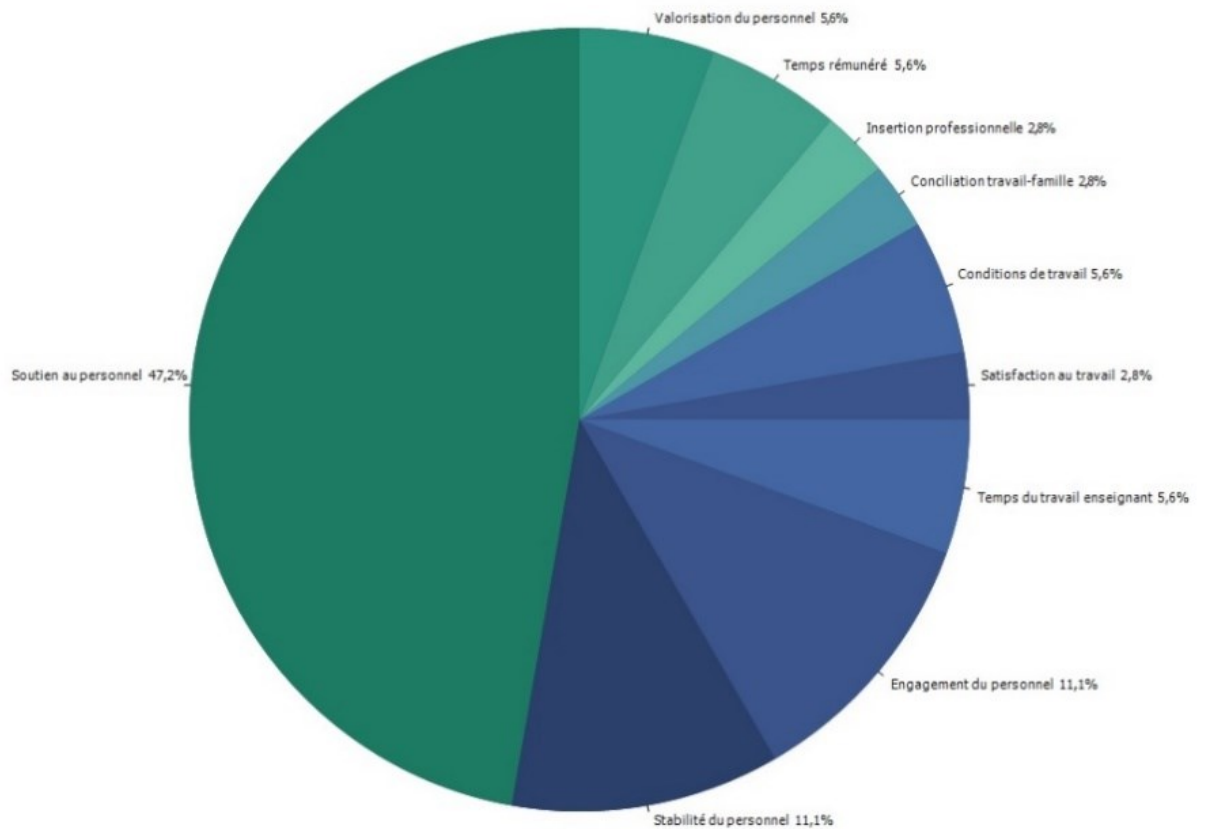
Le plus grand nombre d'actions identifiées (42% du total) visent à soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de sa profession.

Les actions planifiées qui visent à accroître l'engagement du personnel enseignant représentent 11,1 % tandis que celles visant la valorisation du personnel et sa stabilité couvrent respectivement 5,6% et 11,1% des actions planifiées de cette catégorie. Le temps de travail enseignant et la prise en compte totale de ce temps dans la rémunération affichent une même tendance dans les résultats estimée chacune à 5,6%.

Les activités visant à améliorer l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes et les conditions matérielles de travail enseignant couvrent respectivement 2,8% et 5,6% des actions planifiées de cette catégorie. Celles qui visent à

faciliter la conciliation travail-famille et à améliorer la satisfaction au travail affichent une même tendance estimée, soit 2,8% chacune.

Figure 14: répartition des actions planifiées par le premier CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par activité



Lorsque l'on considère les tendances dégagées dans les résultats pour chaque période de planification, les actions relatives à l'engagement du personnel enseignant représentent 12,5% pour la période 2005-2010, 100% entre 2010 et 2015 et 5,3%, entre 2018 et 2022 de l'ensemble des actions de rétention de la période en question. La valorisation du personnel couvre 12,5% des actions planifiées durant la période de 2005-2010 et est absente dans les autres périodes de planification étudiées.

En ce qui concerne l'activité planifiée visant à donner plus de temps au personnel enseignant, elles couvrent 10,5% des actions planifiées durant la période de 2010-2015 et

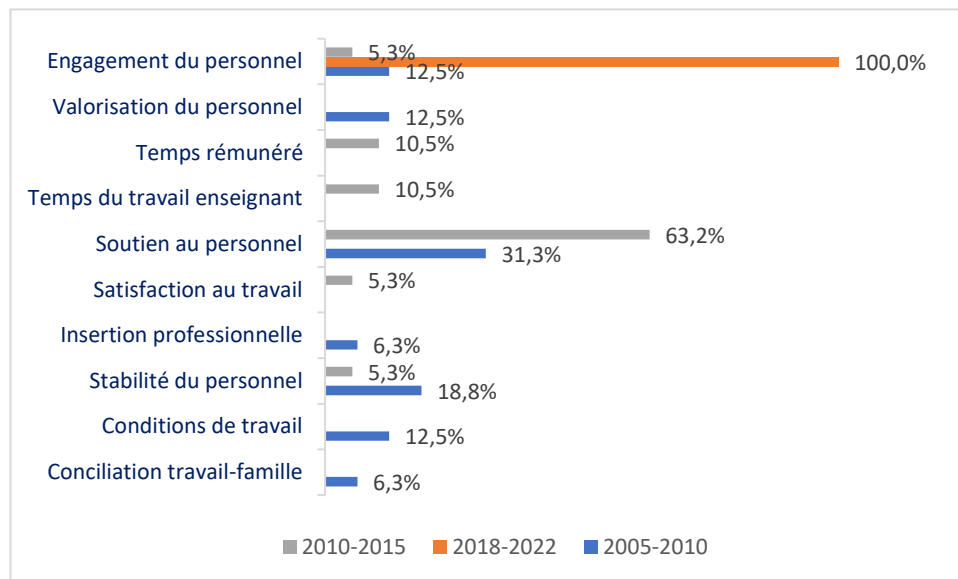
sont absentes durant les autres périodes. Celles qui visent à rémunérer adéquatement le temps de travail enseignant affichent aussi une tendance relative estimée à 10,5% et n'apparaissent pas dans les autres périodes étudiées. Aussi, il est à constater que les actions planifiées visant à soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de la profession affichent des tendances estimées respectivement à 31,3% durant la période de 2005-2010 et à 63,2% durant la période de 2010-2015 et n'apparaissent pas dans les autres périodes étudiées.

Par ailleurs, les actions planifiées visant à améliorer la satisfaction au travail couvrent relativement 5,3% % des actions planifiées pour la période de 2010-2015 et sont absentes durant les autres périodes. En ce qui concerne l'insertion professionnelle de nouvelles personnes enseignantes, elle couvre 5,3% % des actions planifiées pour la période de 2010-2015 et n'apparaît pas durant les autres périodes.

Pour ce qui se rapporte à la stabilité du personnel enseignant, elle affiche des tendances relatives estimées à 18,8% durant la période de 2005-2010 et à 5,3% durant la période de 2010-2015. Les mesures visant à améliorer les conditions matérielles d'enseignement affichent une tendance relative estimée à 12,5% et sont absentes durant les autres périodes étudiées. Les actions planifiées visant à améliorer la conciliation travail-famille affichent une tendance estimée à 6,3% durant la période 2005-2010 et n'apparaissent pas dans les autres périodes.

Finalement, il convient de mentionner que l'accroissement de l'engagement du personnel enseignant autour de la mission de ce CSS est la seule activité de rétention apparaissant dans toutes les trois périodes, suivie du soutien au personnel et de la stabilité du personnel qui apparaissent dans les deux premières périodes.

Figure 15: présence des activités planifiées par le premier CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par période de planification



4.1.2.3 Degré d'importance des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant

En ce qui concerne le degré d'importance de chaque action planifiée, les résultats de l'analyse ont permis d'identifier deux orientations stratégiques, six objectifs, neuf axes d'intervention, 13 conditions de réalisations et quatre résultats anticipés. Les conditions de réalisation sont des actions planifiées de type intermédiaire facilitant la mise en œuvre d'autres actions planifiées (orientations, objectifs et axes d'intervention) qui sont dotées d'une plus grande portée stratégique dans le processus de planification. Par exemple, il s'agit dans un des cas de « s'assurer de la maîtrise du français du nouveau personnel à l'embauche » dans le but de faciliter « l'utilisation adéquate de la lecture et de l'écriture dans toutes les disciplines ».

La première orientation stratégique stipule que le CSS doit « miser sur son personnel pour relever les défis particuliers que pose la complexité du milieu montréalais ». Et la deuxième porte sur « la mobilisation du personnel enseignant ». Au sujet des thématiques dégagées dans les conditions de réalisations, dans les objectifs, dans les axes d'intervention et dans les résultats anticipés, ils ont été indirectement présentés dans les résultats ci-dessus.

4.1.2.4 Synthèse sur la rétention du personnel enseignant

Selon les résultats de l'analyse documentaire, la majorité des actions relatives à la rétention du personnel enseignant consignées dans les documents stratégiques du premier CSS durant les deux dernières décennies visait à soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de sa profession, à accroître son engagement autour de la mission de ce CSS et à stabiliser le personnel dans les écoles. Et celles qui concernent l'insertion professionnelle de nouvelles personnes enseignantes, l'augmentation de la satisfaction au travail et la conciliation travail-famille ont été parmi les moins présentes.

4.1.3 Les actions planifiées par le premier CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

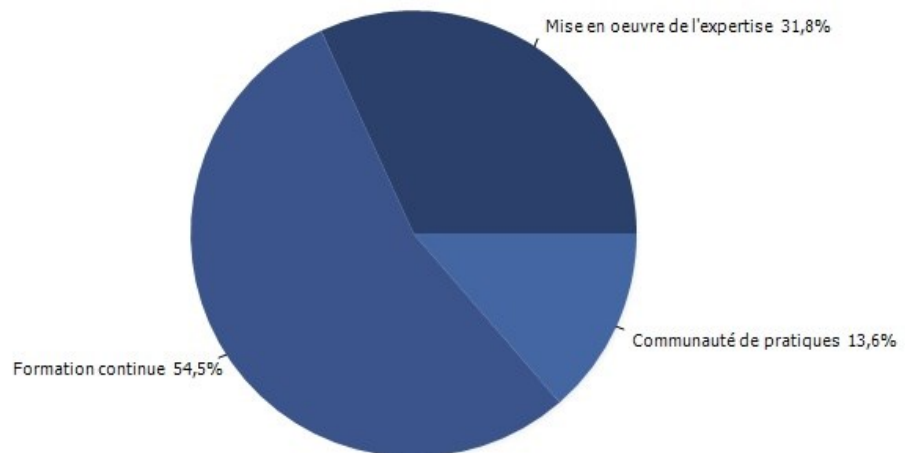
L'analyse des données a permis d'identifier trois activités de développement professionnel pour lesquelles nous avons repéré des actions planifiées et une pour laquelle nous n'avons trouvé aucune trace de planification. Ce sont (i) la mise en œuvre de l'expertise, (ii) la formation continue et (iii) le développement des communautés de pratiques et la coordination de la recherche-action-formation au profit du personnel enseignant. En lien avec ces trois activités, nous avons identifié 22 actions planifiées dont le but est de favoriser le développement de l'expertise professionnelle des enseignantes et enseignants du premier CSS. Ces actions représentent 22,6 % de l'ensemble des actions relatives à la gestion de personnel enseignant (GPE) consignées dans les documents. Comme on peut le voir dans le tableau ci-après, les actions associées aux trois activités précitées ont été repérées respectivement dans trois, quatre et un des 5 documents analysés.

Tableau 7 : présentation des actions planifiées par le premier CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
● Développement professionnel du personnel enseignant				
● Mise en oeuvre de l'expertise	7	7,1%	3	60,0%
● Formation continue	12	12,2%	4	80,0%
● Communauté de pratiques	3	3,1%	1	20,0%
● Recherche-action-formation				

Parmi les activités relatives au développement professionnel du personnel enseignant, la formation continue est la plus importante en couvrant 54,7% des actions de cette catégorie. Les activités planifiées qui visent à miser sur l'expertise du personnel enseignant et à développer une communauté de pratiques couvrent, quant à elles, respectivement 31,8% et 13,6% des actions de cette catégorie.

Figure 16 : répartition des actions relatives au développement professionnel par activité planifiée par le premier CSS et par période de planification

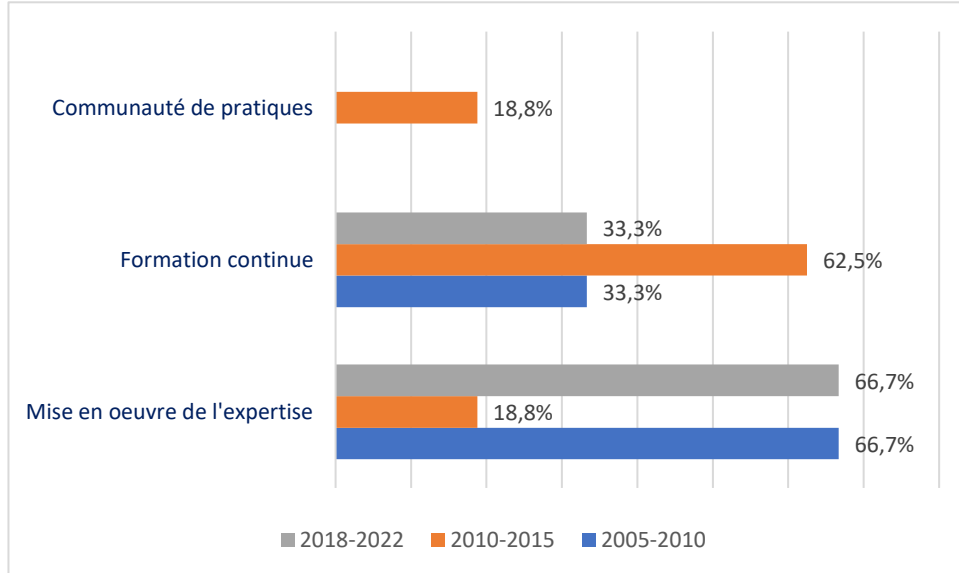


De l'analyse par période de planification, il ressort que les actions planifiées relatives au développement des communautés de pratiques représentent 18,8% dans cette catégorie durant la période de 2010-2015. Elles n'apparaissent pas pendant les autres périodes.

En ce qui concerne la formation continue des enseignantes et enseignants du premier CSS, elle couvre 33,3% des actions durant la première et la troisième période (2005-2010 et 2018-2022), et à 62,5% durant la deuxième (entre 2010 et 2015).

Finalement, celles qui consistent à favoriser la mise en œuvre de l'expertise du personnel enseignant enregistrent la plus forte tendance, soit 66,7% durant la première et la troisième période, et 18,8% durant la deuxième. Force est de constater que la deuxième période est celle au cours de laquelle les trois activités de développement professionnel sont présentes, à des degrés divers, avec un pic pour la formation continue.

Figure 17 : tendances dégagées dans les actions planifiées par le premier CSS relatives au développement professionnel par période de planification



4.1.3.3 Degré d'importance des actions relatives au développement du personnel enseignant

Parmi les actions planifiées relatives au développement professionnel du personnel enseignant du premier CSS, nous avons repéré une orientation stratégique, quatre objectifs, deux axes d'interventions, 12 conditions de réalisation et un résultat visé.

Définie durant la période de 2005-2010, l'orientation en question stipule que ce CSS doit « miser sur l'expertise et la mobilisation du personnel enseignant » pour réaliser sa mission. Pour opérationnaliser cette orientation, comme le montrent certains résultats des analyses précédentes, la formation continue des enseignantes et enseignants semble avoir été la plus importante activité planifiée par ce CSS.

4.1.3.4 Synthèse sur le développement professionnel du personnel enseignant au premier CSS

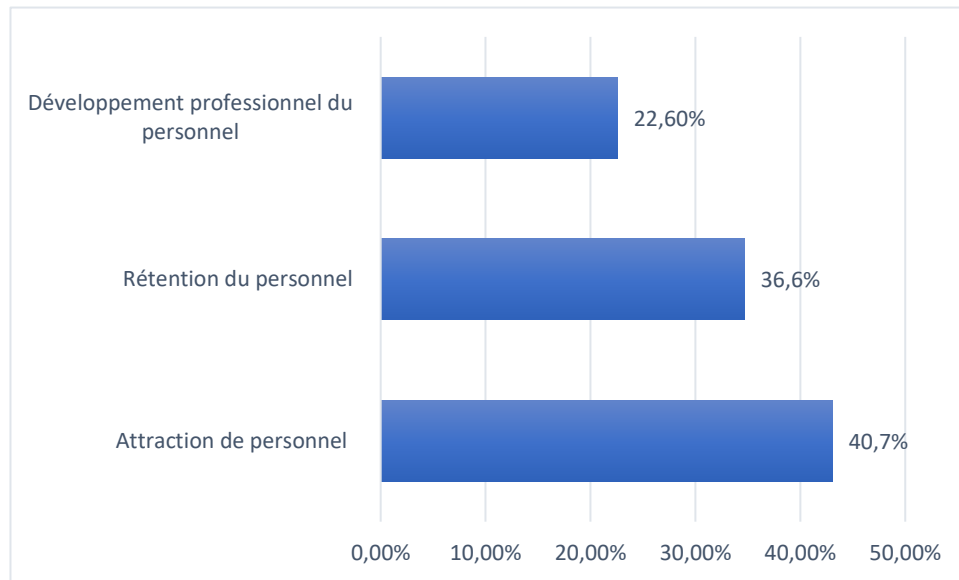
Selon les résultats de l'analyse documentaire, il apparaît que la majorité des actions repérées et qui sont relatives au développement professionnel du personnel enseignant converge vers l'optimisation de l'offre de formation continue ainsi que vers le renforcement de l'expertise du personnel enseignant dans les écoles de ce CSS. Ces deux activités ont marqué particulièrement les périodes 2010-2015 et 2018-2022. L'action stratégique portait, notamment, sur la mise en œuvre de l'expertise du personnel enseignant.

4.1.4 Les grandes tendances en matière de gestion du personnel enseignant observées dans les documents produits par le premier CSS

Il ressort des résultats de l'analyse sur les actions planifiées par le premier CSS relatives à la gestion du personnel enseignant que celles qui consistent à attirer des enseignantes et enseignants, à les soutenir dans l'exercice de la profession et à optimiser les offres de formation continue auraient constitué les trois grandes tendances dégagées dans les documents stratégiques de planification analysés.

Comme le montre la figure ci-dessous, les actions planifiées qui se rapportent à la gestion du personnel enseignant sont légèrement plus présentes sur le plan de l'attraction (43,10%) que sur les plans de la rétention du développement professionnel du personnel enseignant (respectivement 34,7% et 22,6%).

Figure 18 : Les tendances des actions planifiées par le premier CSS relatives à la gestion du personnel enseignant par catégorie



Ainsi, s'achève la présentation des résultats pour le premier CSS. Maintenant, présentons les résultats de l'analyse des plans stratégiques pour le deuxième CSS.

4.2 Résultats de l'analyse de contenu des plans stratégiques produits par le deuxième CSS

Nous avons accédé à trois plans stratégiques produits par le deuxième Centre de services scolaire entre 2005 à 2022. Ces plans sont présentés dans le tableau suivant et constituent le corpus qui a été analysé en vue d'identifier des actions planifiées par ce CSS visant à assurer la disponibilité de personnel enseignant dans ses établissements scolaires.

Tableau 8 : présentation des documents constituant le corpus du second CSS

Titre	Année	Type de documents/ Nbre de pages	Commentaires
Plan stratégique 2006-2009	2006	Document officiel (22 pages)	Dans ce plan stratégique, les traces de planification visant la gestion du personnel enseignant sont identifiables tant au niveau des orientation qu'au niveau des objectifs.
Plan stratégique 2010-2015	2010	Document officiel (13 pages)	Ce plan stratégique s'inscrit dans une perspective de continuité par rapport au plan précédent et permet d'identifier quelques actions prioritaires relatives à la gestion du personnel enseignant durant la période 2010-2015.
Plan stratégique 2018-2022	2018	Document officiel (48 pages)	Dans ce plan, les actions planifiées qui visent le personnel enseignant sont moins visibles que dans les deux autres plans. Toutefois, quelques-unes ont été repérées.
Total		83 pages	

À l'instar des analyses précédentes, les actions planifiées par le second CSS seront présentées par catégorie, en fonction de celles qui se rapportent à l'attraction, à la rétention et au développement du personnel enseignant.

4.2.1 Les actions planifiées par le second CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

L'analyse de ces documents stratégiques a permis d'identifier trois activités d'attraction pour lesquelles nous avons repéré des actions planifiées. Ces activités sont : le recrutement de personnel, la sélection de personnel et la définition des profils de compétence dans le processus de sélection. Nous avons repéré quatre actions planifiées par ce CSS en lien avec ces activités. Comme il apparaît dans le tableau 9, ces actions d'attraction représentent 6,8% de l'ensemble des actions planifiées relatives à la gestion du personnel enseignant et ont été identifiées dans deux des trois plans stratégiques analysés. Aucune action planifiée n'a été identifiée dans les documents concernant les activités d'attraction suivantes : la

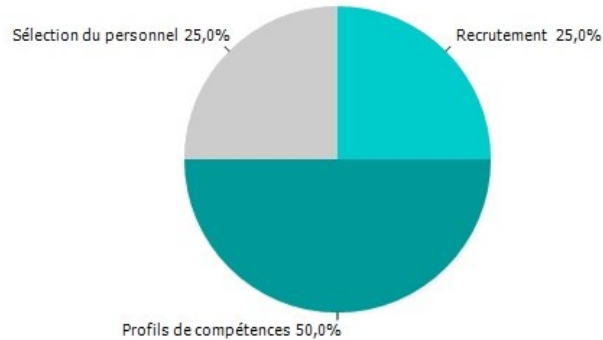
constitution d'un bassin de recrutement, la diversification des sources de recrutement, l'attraction des hommes dans la profession, l'anticipation des besoins de personnel, la contribution à la formation initiale et le contournement des difficultés de recrutement.

Tableau 9 : Portrait quantitatif des actions planifiées visant à attirer des enseignantes et enseignants dans les écoles du second CSS

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Attraction du personnel enseignant				
• Bassin de recrutement				
• Diverses sources de recrutement				
• Genre dans la profession				
• Recrutement	1	1,7%	1	33,3%
• Sélection du personnel	1	1,7%	1	33,3%
• Profils de compétences	2	3,4%	2	66,7%
• Anticipation des besoins de personnel				
• Contribution à la formation initiale				
• Difficultés de recrutement				

Les actions relatives à la définition et à l'application des profils de compétences durant la sélection du personnel enseignant affichent une forte tendance estimée à 50% de l'ensemble des actions planifiées de cette catégorie. Et les deux autres activités d'attraction, soit le recrutement et la sélection de personnel enseignant représentent, chacune, 25% des actions planifiées.

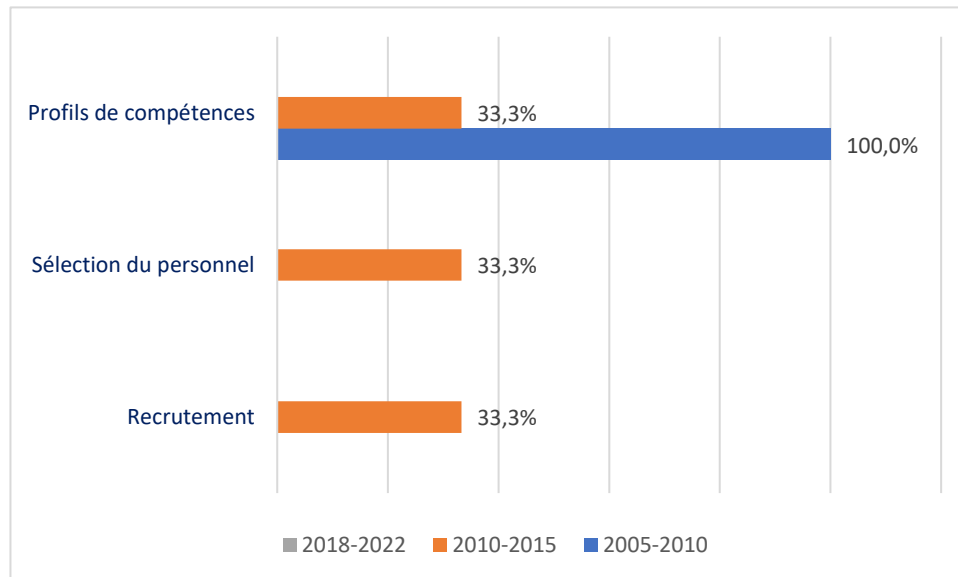
Figure 19 : présentation des actions planifiées par le deuxième CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant par activité planifiée



En ce qui concerne les tendances de ces actions selon la période de planification, notre analyse a permis de les repérer dans les trois périodes suivantes : 2005-2010, 2010-2015 et 2018-2022. Ces périodes constituent l'intervalle de temps dans lequel chaque plan stratégique est applicable.

Les actions planifiées qui visent à définir les profils de compétences dans le processus de sélection affichent une tendance relative estimée à 100% durant la période 2005-2010, à 33,3% entre 2010 et 2015 et sont absentes durant la dernière période. Ensuite, celles qui sont relatives à la sélection des personnes enseignantes représentent 33,3% pour la période 2010-2015 et n'apparaissent pas durant les autres périodes. Enfin, celles qui concernent le recrutement des nouvelles personnes enseignantes représentent aussi 33,3% des actions planifiées pour la même période et ne sont pas mentionnées durant les autres périodes de planification.

Figure 20 : présentation de l'action planifiée relative à l'attraction de personnel enseignant au second CSS par période de planification



4.2.1.1 Degré d'importance des actions planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant

Parmi les quatre actions d'attraction présentées ci-dessus, nous avons identifié deux conditions de réalisation et deux autres actions considérées par le CSS en question comme des « pratiques gagnantes ». Les deux conditions de réalisation identifiées visent, pour la première, le recrutement de personnel enseignant et pour la deuxième, la sélection de personnel enseignant dans le but d'atteindre « l'objectif 1.1 » du plan qui vise la « qualification de tous les élèves » (p. 15). Les deux « pratiques gagnantes » stipulent, chacune, que des « profils de compétences sont élaborés pour plusieurs catégories d'emplois » (p. 11). La première apparaît dans le document stratégique 2006-2009 et l'autre dans celui de 2010-2015.

4.2.1.4 Synthèse sur l'attraction de personnel enseignant dans ce CSS


En somme, les résultats de l'analyse des trois plans stratégiques ont permis d'identifier quatre actions planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant. Deux concernent l'élaboration ou la détermination des profils de compétences dans le processus d'embauche de nouveau personnel. Et les deux autres visent le recrutement et la sélection de nouvelles personnes enseignantes. Ces résultats nous semblent toutefois insuffisants pour comprendre et apprécier les tendances planificationnelles de ce CSS en matière d'attraction de personnel enseignant durant les deux dernières décennies.

4.2.2 Les actions planifiées par le second CSS relatives à la rétention de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

Nous avons repéré quatre activités de rétention pour lesquelles des actions ont été identifiées dans les documents stratégiques analysés du second CSS. Ce sont : l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes, le soutien au personnel, la valorisation du personnel et l'accroissement de l'engagement du personnel enseignant autour de la mission du CSS. Nous avons identifié au total une vingtaine d'actions en lien avec ces activités. Elles représentent 33,9% des actions planifiées relatives à la rétention de personnel enseignant et ont été repérées dans, au plus, trois documents stratégiques.

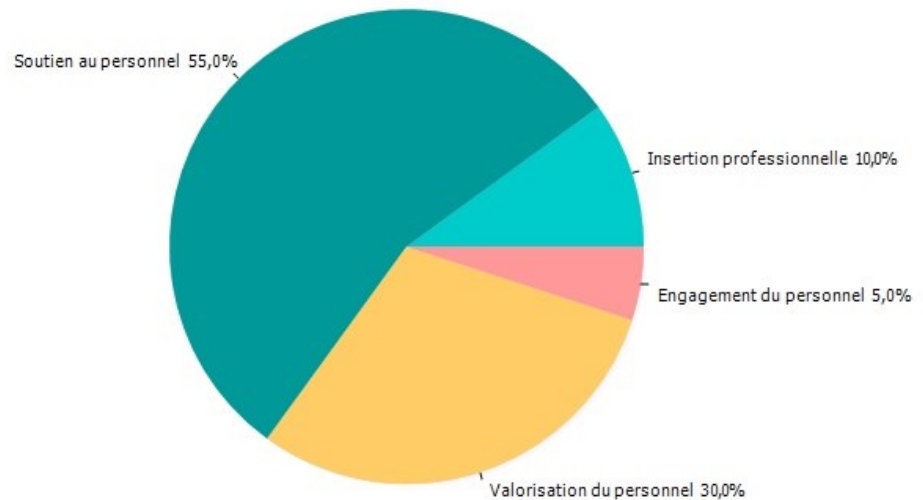
Aucune trace de planification n'a été repérée pour les activités de rétention suivantes : la conciliation travail-famille, l'amélioration des conditions matérielles de travail, la stabilité du personnel, la satisfaction au travail, le temps du travail enseignant, le temps rémunéré et la conciliation école-famille.

Tableau 10 : Portrait quantitatif des actions planifiées par le second CSS relatives à la rétention de personnel enseignant

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
 Rétention du personnel enseignant				
• Conciliation travail-famille				
• Conditions de travail				
• Stabilité du personnel				
• Insertion professionnelle	2	3,4%	2	66,7%
• Satisfaction au travail				
• Soutien au personnel	11	18,6%	3	100,0%
• Temps du travail enseignant				
• Temps rémunéré				
• Valorisation du personnel	6	10,2%	2	66,7%
• Conciliation École-famille				
• Engagement du personnel	1	1,7%	1	33,3%

Comme le montre la figure 21, les actions visant à soutenir le personnel enseignant dans ses activités d'enseignement représentent 55% des actions planifiées relatives à la rétention, soit la plus forte tendance de cette catégorie. Et celles qui visent à valoriser l'expertise du personnel enseignant en poste et à accroître leur engagement autour de la mission du CSS couvrent respectivement 30% et 5% des actions planifiées de cette catégorie. Enfin, celles qui visent à faciliter l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes ne représentent que 10%.

Figure 21 : présentation des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant par activité planifiée

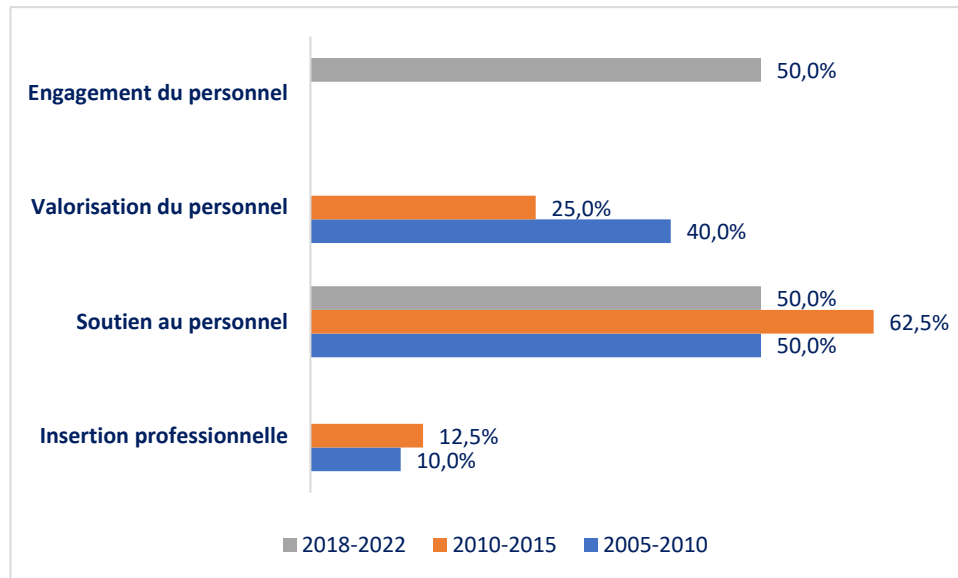


En observant ces tendances à travers les périodes de planification, on constate que les actions planifiées visant à accroître l'engagement du personnel enseignant représentent une tendance relative estimée à 50% pour la période 2018-2022 et n'ont pas été prises en compte pendant les deux périodes précédentes. Les actions planifiées visant à valoriser le personnel enseignant représentaient, pour leur part, 40% des actions de cette catégorie pour la période de 2005-2010 et 25% entre 2010 et 2015 et sont absentes durant la dernière période. Celles qui visent à soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de sa profession affichent les plus fortes tendances de la catégorie : 50%, 62,5% et 50% respectivement pour les périodes 2005-2010, 2010-2015 et 2018-2022.

En outre, le soutien au personnel enseignant constitue la seule activité de rétention apparaissant dans les trois périodes étudiées. En ce qui concerne l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignante, elle a été prise en compte dans les documents

analysés durant les périodes 2005-2010 et 2010-2015 avec des tendances respectives estimées à 10% et à 12,5% et n'est pas mentionnée durant la période 2018-2022.

Figure 22 : présentation des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant par période de planification



4.2.2.1 Degré d'importance des actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant

Parmi les actions relatives à la rétention de personnel enseignant, les résultats de l'analyse ont permis d'identifier une orientation stratégique, deux objectifs, 11 « pratiques gagnantes » et six conditions de réalisation. L'orientation porte sur l'accroissement de l'engagement du personnel enseignant autour de la mission de ce CSS et de ses objectifs. Elle est formulée ainsi : « s'assurer de la collaboration de tout le personnel afin d'offrir un environnement éducatif, physique, technologique et inclusif centré sur l'apprentissage et l'engagement pour la réussite de tous les élèves ».

Les actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant durant la période de 2018-2022 dans ce CSS se sont déployées autour de cette orientation stratégique.

4.2.2.4 Synthèse de la sous-section sur la rétention de personnel enseignant dans le second CSS

Une vingtaine d'actions planifiées relatives à la rétention de personnel enseignant ont été repérées à l'issue de l'analyse des plans stratégiques du second CSS. Elles ont été regroupées en fonction de quatre activités de rétention qui sont l'accroissement de l'engagement du personnel enseignant, sa valorisation, le soutien et l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes.


Les activités planifiées qui visent à soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de sa profession et à la valoriser ont été identifiées comme des activités de rétention à fortes tendances, c'est-à-dire qui regroupent un grand nombre d'actions planifiées²¹. Cependant, l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes et l'accroissement de l'engagement du personnel ont été identifiés comme des activités à faibles tendances dans les trois plans stratégiques analysés.

4.2.3 Les actions planifiées par le second CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

L'analyse de contenu des documents a permis de repérer quatre activités de développement professionnel pour lesquelles des actions planifiées ont été identifiées. Ces activités sont la mobilisation de l'expertise, la planification et l'organisation des formations continues pour le personnel enseignant, le développement des communautés de pratiques et la mise à jour des programmes de formation en fonction des résultats probants de la recherche scientifique. Les actions identifiées sont au nombre de 35. Elles représentent 59,4% de l'ensemble des actions planifiées par le CSS qui se rapportent à la gestion du personnel enseignant. Elles ont été repérées dans, au plus, quatre documents du corpus analysés.

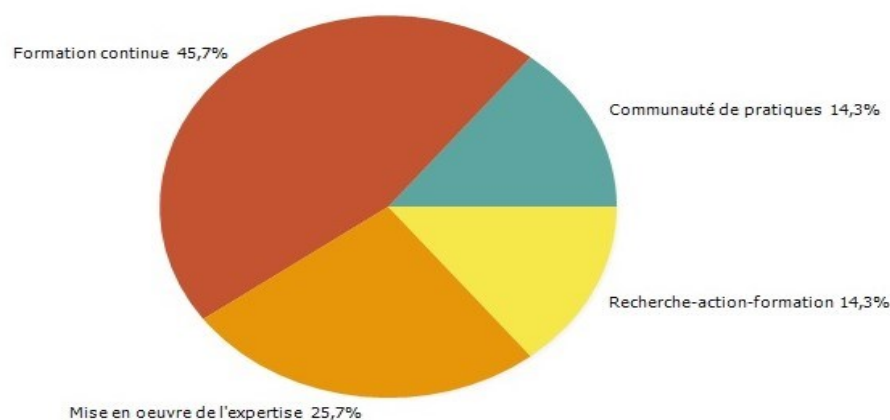
²¹ Activité à forte tendance est une activité regroupant un grand nombre d'actions planifiées.

Tableau 11 : portrait quantitatif des actions planifiées par le second CSS relatives au développement professionnel de son personnel enseignant

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
 Développement professionnel du personnel enseignant				
• Mise en oeuvre de l'expertise	9	15,3%	2	66,7%
• Formation continue	16	27,1%	3	100,0%
• Communauté de pratiques	5	8,5%	2	66,7%
• Recherche-action-formation	5	8,5%	3	100,0%

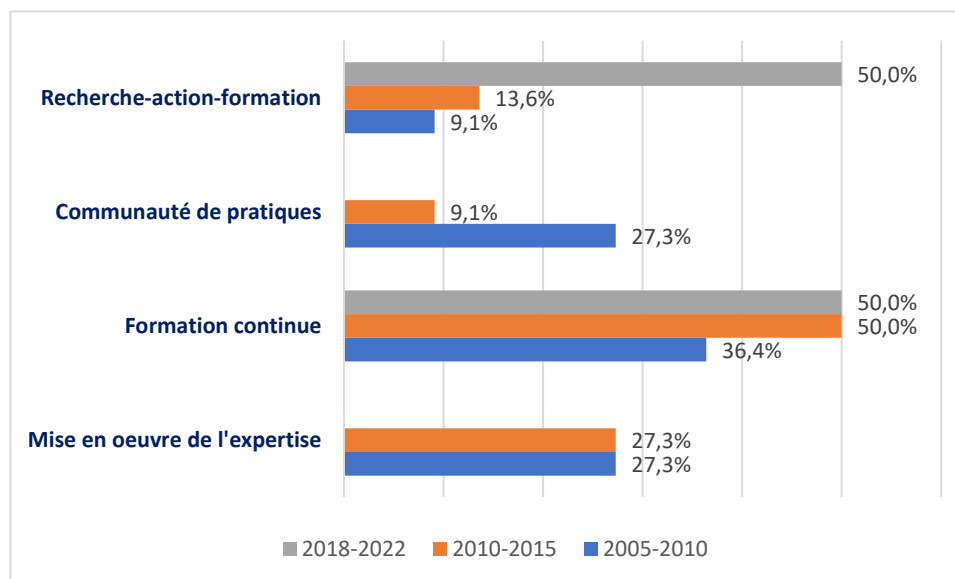
Il ressort de l'analyse que les actions planifiées qui visent à assurer la formation continue du personnel enseignant représentent 47,5% de l'ensemble des actions planifiées de cette catégorie. Suivent les actions visant à renforcer la mise en œuvre de l'expertise de ce personnel, avec 25,7% de l'ensemble. Quant aux actions visant à prendre en compte les résultats de recherches scientifiques dans la planification et l'organisation de la formation continue et celles visant à renforcer le développement de communautés de pratique, elles représentent à parts égales 14,3% de l'ensemble.

Figure 23 : Portrait quantitatif des actions planifiées par le 2^{ème} CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant par activité



En ce qui concerne les tendances des actions planifiées par période de planification, les actions visant à planifier et à organiser des programmes de formation continue en fonction des résultats de recherches scientifiques affichent des tendances estimées à 9,1% durant la période de 2005-2010, à 13,6% entre 2010 et 2015 et à 50% entre 2018 et 2022. En ce qui concerne le développement d'une communauté de pratiques, il affiche des tendances estimées à 27,3% durant la période de 2005-2010, à 9,1% pour la période de 2010-2015 et ne n'a pas été prise en compte entre 2018 et 2022. Pour sa part, la formation continue affiche des tendances estimées à 36,4% entre 2005 et 2010, à 50% entre 2010 et 2015 et à 50% entre 2018 et 2022. Finalement, la mobilisation de l'expertise a fait l'objet d'actions planifiées affichant une tendance estimée à 27,3% pour chacune des deux premières périodes et n'a pas été identifiée pour la dernière période.

Figure 24: présentation des actions planifiées par le 2^{ème} CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant par période de planification



4.2.3.3 Degré d'importance des actions relatives au développement professionnel du personnel enseignant

Parmi les actions planifiées par le second CSS relatives au développement professionnel, nous avons identifié deux orientations stratégiques, cinq objectifs, 12 conditions de réalisation, 11 pratiques gagnantes et un résultat visé.

Formulée durant la période de 2006-2009, la première orientation stratégique porte sur l'apprentissage collectif et a été formulée ainsi : « le développement d'une organisation apprenante ». Consignée dans le plan stratégique 2010-2015, la deuxième orientation va dans le même sens en orientant la stratégie vers la persévérance scolaire.

4.2.3.4 Synthèse des résultats relatifs aux actions planifiées par le second CSS sur le développement professionnel de son personnel enseignant

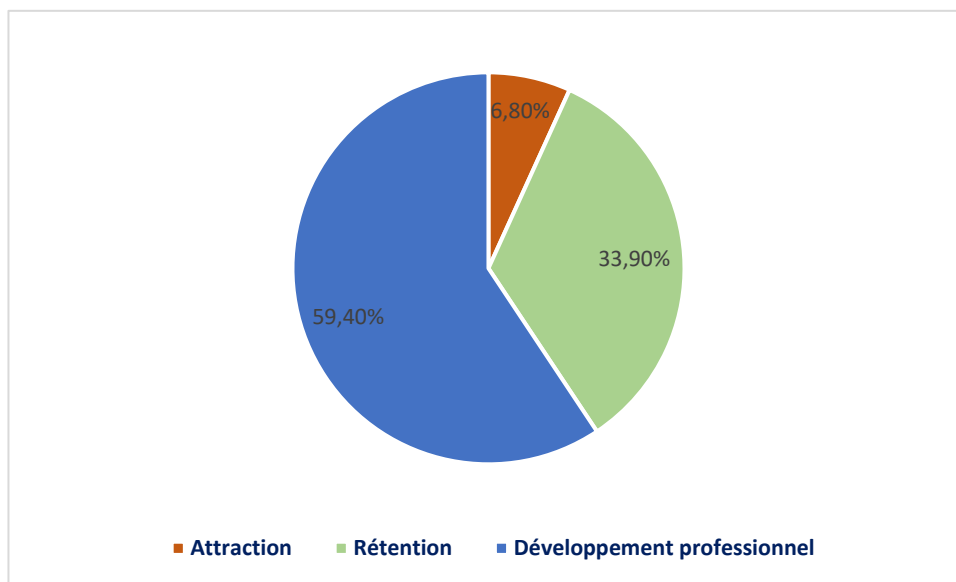
En somme, les résultats de l'analyse ont permis d'identifier 35 actions planifiées par le second CSS relatives au développement professionnel. Ces actions planifiées représentent 59,4% de l'ensemble des actions identifiées se rapportant à la gestion du

personnel enseignant (GPE). En ce qui concerne les tendances dégagées, les actions planifiées visant à former continuellement le personnel en poste affichent une forte tendance tandis que celles qui visent la coordination recherche-action-formation dégagent une faible tendance. Les tendances sont différentes d'une période de planification à une autre. Et dans toutes les périodes confondues, les actions relatives au développement d'une communauté de pratiques présentent de faibles tendances tandis que celles qui concernent la formation continue constituent une forte tendance.

4.2.4 Les grandes tendances de planification en matière de gestion du personnel enseignant dégagées dans les plans stratégiques du second CSS

De manière générale, au cours des deux dernières décennies, les actions planifiées visant à gérer le personnel enseignant dans les écoles du second CSS représente une faible tendance estimée à 6,8% pour la catégorie de l'attraction. Elles occupent une tendance relativement importante estimée à 33,9% pour la catégorie de rétention et une forte tendance estimée 59,4% pour la catégorie de développement professionnel.

Figure 25 : présentation des grandes tendances de planification en matière de gestion du personnel enseignant dégagées dans les plans stratégiques du 2^{ème} CSS



Nous avons présenté dans les deux sections précédentes, les résultats de l'analyse de contenu des plans stratégiques du premier CSS et du second CSS. Dans la section qui suit, nous présenterons les résultats obtenus pour le 3^{ème} CSS.

4.3 Résultats de l'analyse de contenu des plans stratégiques produits par le troisième Centre de services scolaire (CSS)

Nous avons eu accès à cinq plans stratégiques élaborés par le troisième Centre de services scolaire entre 2003 et 2022, et y avons repéré des traces de planification relatives à la gestion du personnel enseignant. Ces plans sont sommairement présentés dans le tableau 12.

Tableau 12 : présentation des plans stratégiques du 3^{ème} CSS

Titre	Année	Type de documents (nombre de pages)	Commentaires
Plan stratégique 2003-2006	2003	Document officiel (51 pages)	Ce plan stratégique contient des traces de planification relatives à la gestion du personnel enseignant.
Plan stratégique 2006-2009	2006	Document officiel (27 pages)	Dans ce plan stratégique, les traces de planification visant le personnel enseignant sont identifiables autant au niveau des orientations que dans les objectifs.
Plan stratégique 2010-2014	2010	Document officiel (39 pages)	Dans ce plan stratégique, les traces de planification visant le personnel enseignant sont identifiables autant au niveau des orientations que dans les objectifs.
Plan stratégique 2014-2018	2014	Document de présentation en version <i>power point</i> (20 pages)	Nous avons pu identifier dans ce dépliant des traces de planification relatives à la gestion des ressources humaines.
Plan stratégique 2018-2022	2018	Documents (dépliant) (4 pages)	Nous avons identifié dans ce dépliant des traces de planification relatives à la gestion des ressources humaines.
Total		141 pages	

Selon la même logique d'analyse, les actions planifiées par le 3^e CSS seront présentées en fonction de ces catégories: l'attraction, la rétention et le développement professionnel du personnel enseignant.

4.3.1 Les actions planifiées par le 3^e CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

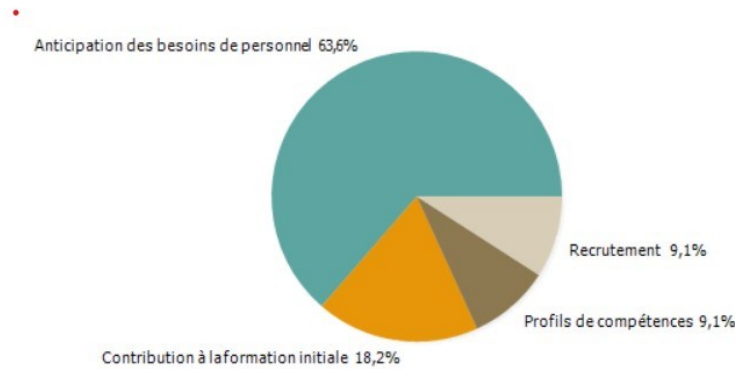
Comme le présente la figure 26, l'analyse des plans stratégiques a permis d'identifier 11 actions planifiées par le 3^e CSS dont le but est d'attirer de nouveau personnel enseignant dans ses établissements scolaires. Elles se répartissent entre les activités suivantes : le recrutement de personnel enseignant, la détermination et l'application des profils de compétence, l'anticipation des besoins de personnel enseignant et la contribution à la formation initiale. Ces actions représentent 18% de l'ensemble des actions planifiées qui concernent le personnel enseignant. Elles ont été repérées dans au plus 2 des 5 documents analysés.

Tableau 13 : portrait quantitatif des actions planifiées par le 3^e CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
Attraction du personnel enseignant				
• Bassin de recrutement				
• Diverses sources de recrutement				
• Genre				
• Recrutement	1	1,6%	1	20,0%
• Sélection du personnel				
• Profils de compétences	1	1,6%	1	20,0%
• Anticipation des besoins de personnel	7	11,5%	2	40,0%
• Contribution à la formation initiale	2	3,3%	1	20,0%
• Difficultés de recrutement				

Il ressort de l'analyse que les actions planifiées qui visent à anticiper les besoins de personnel enseignant en vue de prévenir des situations de pénurie affichent une tendance estimée à 63,6 % de l'ensemble des actions de cette catégorie dans la planification. Tandis que la détermination des profils de compétences comporte une tendance estimée à 9,1%. Le recrutement des nouvelles personnes dans la profession enseignante couvre lui aussi 9,1% des actions. Enfin, 18,2% des actions planifiées de la catégorie de l'attraction concernent la contribution à la formation initiale.

Figure 26 : présentation de tendances des actions planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant par activité



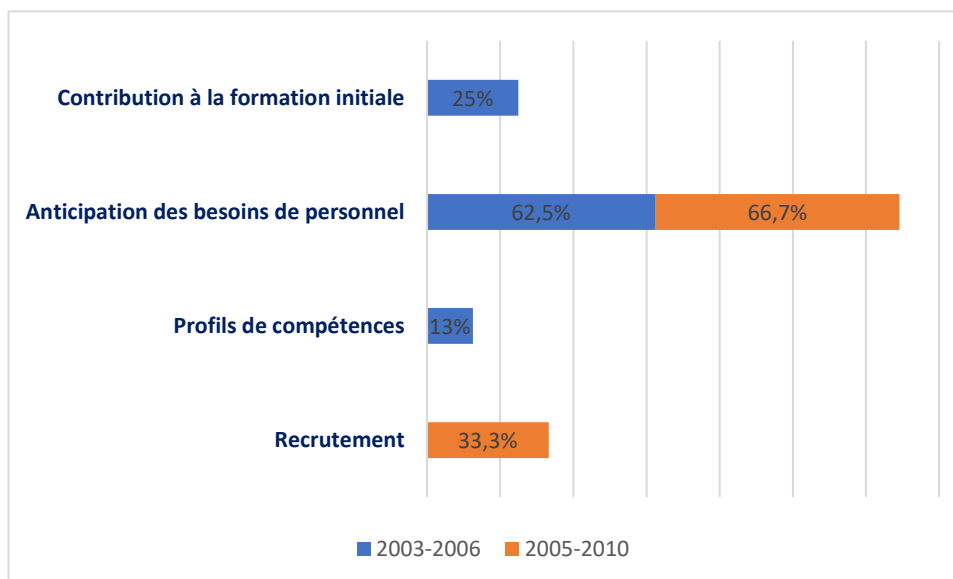
Quand il s'agit d'identifier les tendances de ces actions par période de planification, les actions planifiées visant à renforcer les dispositifs d'accueil pour de nouveaux stagiaires ou la contribution à la formation initiale affichent une tendance estimée à 25% durant la période de 2003-2006 et sont absentes durant les autres périodes.

En ce qui concerne les actions planifiées visant à anticiper les besoins de personnel enseignant ou des situations de pénurie, elles affichent une tendance estimée à 62,5% durant la période 2003-2006, à 66,7% entre 2005 et 2010 et sont absentes durant les autres périodes de planification. La détermination et l'application des profils de compétence affichent une tendance estimée à 13% des actions planifiées durant la période de 2003-2006 et sont absentes durant les autres périodes.

Finalement, les actions relatives au recrutement des nouvelles personnes enseignantes dans la profession affichent une tendance estimée à 33,3% durant la période de 2003-2006.

Il convient de noter qu'aucune action planifiée relative à l'attraction de personnel n'a été identifiée durant les autres périodes.

Figure 27 : présentation des actions planifiées par le 3^{ème} CSS relatives à l'attraction de personnel enseignant par période de planification



4.3.1.1 Degré d'importance des actions planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant

Comme nous l'avons mentionné dans les analyses précédentes, la portée des actions planifiées diffère selon qu'elles sont des orientations, des objectifs ou des axes d'intervention. Ainsi, les résultats de l'analyse ont permis d'identifier une action comme orientation stratégique, trois axes d'intervention et six objectifs. Consignées dans les plans stratégiques 2003-2006 et 2006-2009, les deux orientations portent à la fois sur les activités de prévisions de main-d'œuvre, de détermination de profils de compétence et de recrutement. La première est formulée ainsi : « assurer la relève ». Et la deuxième, comme suit : « assurer une relève compétente et capable de répondre aux nouvelles exigences ».

4.3.1.2 Synthèse sur l'attraction de personnel enseignant dans les écoles du 3^e CSS

En somme, 18% des actions planifiées dans les plans stratégiques du 3^e CSS et qui sont relatives à la gestion du personnel enseignant visent à attirer et à intégrer de nouvelles personnes dans la profession enseignante. Cependant, la constitution d'un bassin de recrutement, la diversification des sources de recrutement, l'attraction des hommes dans

la profession et les mesures pour pallier des situations de pénurie sont des activités d'attraction qui, visiblement, n'ont pas été prises en compte dans ces plans stratégiques.


Les actions planifiées ou les intentions visant à anticiper les besoins de personnel enseignant affichent généralement une forte tendance tandis que celles visant à déterminer et à appliquer les profils de compétences dans le processus de sélection possèdent une faible tendance en termes de propension.

Concernant les périodes de référence, un constat notable est qu'aucune action planifiée relative à l'attraction du personnel enseignant n'a été identifiée pour les périodes 2010-2015 et 2018-2022.

4.3.2 Les actions planifiées relatives à la rétention du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

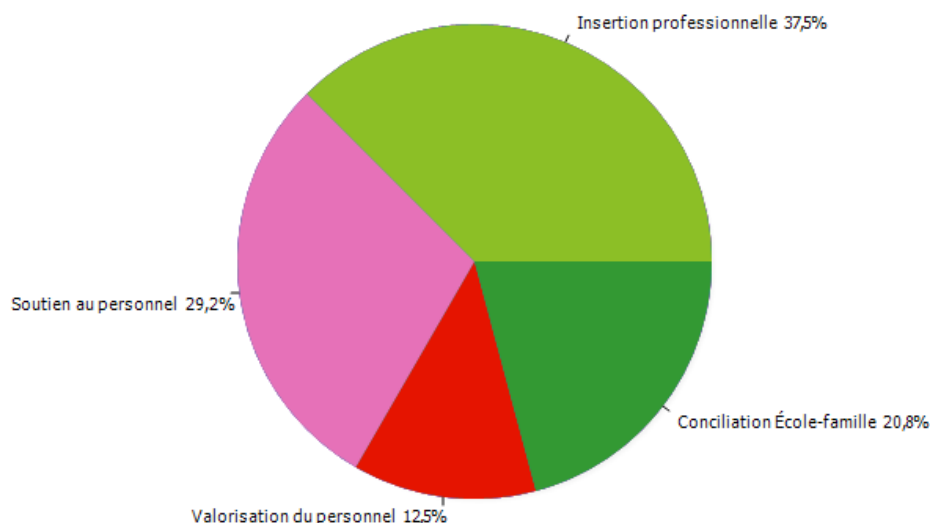
Les actions planifiées par le 3^e CSS relatives à la rétention du personnel enseignant sont au nombre de 24 selon les résultats de l'analyse. Elles représentent 40% de l'ensemble des actions et ont été identifiées dans au plus 4 des 5 documents analysés. Elles se répartissent entre les activités de rétention suivantes : l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes dans la profession, le soutien au personnel enseignant, la valorisation du personnel enseignant et la conciliation école-famille. Les autres activités de rétention comme l'amélioration des conditions de travail, la stabilité du personnel, la conciliation travail-famille, etc. n'ont visiblement pas été prises en compte dans les plans stratégiques analysés.

Tableau 14 : présentation des actions planifiées par le 3^{ème} CSS relatives à la rétention du personnel enseignant

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
 Rétention du personnel enseignant				
• Conciliation travail-famille				
• Conditions de travail				
• Stabilité du personnel				
• Insertion professionnelle	9	15,0%	4	80,0%
• Satisfaction au travail				
• Soutien au personnel	7	11,7%	3	60,0%
• Temps du travail enseignant				
• Temps rémunéré				
• Valorisation du personnel	3	5,0%	2	40,0%
• Conciliation École-famille	5	8,3%	2	40,0%
• Engagement du personnel				

Les actions planifiées visant à renforcer les dispositifs d’insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes affichent une forte tendance estimée 37, 5% de l’ensemble des actions de cette catégorie tandis que celles qui visent à faciliter une harmonie entre le personnel enseignant et les parents d’élèves sont estimées à 20,8%. Et les actions qui visent à soutenir le personnel enseignant dans ses tâches d’enseignement et à le valoriser « représentent respectivement 29,2% et 12,5% des actions planifiées de cette catégorie.

Figure 28 : présentation des actions planifiées par le 3^{ème} CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par activité planifiée



Une lecture des résultats de l'analyse par période de planification a permis de constater que les actions relatives à la conciliation école-famille affichent une tendance estimée à 100% durant la période 2005-2010 et à 50% durant la période 2014-2018. Toutefois, elles sont absentes durant les autres périodes.

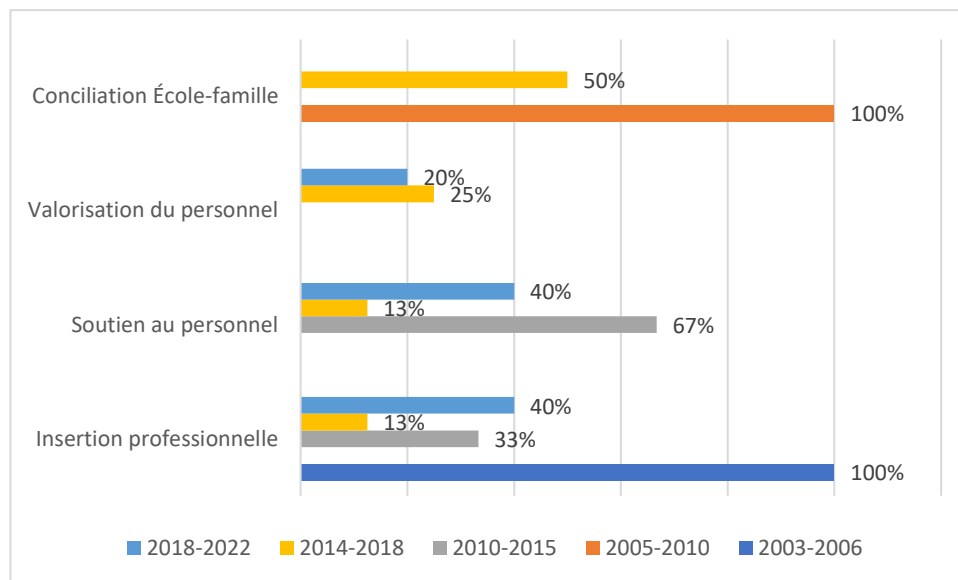
En ce qui concerne la valorisation du personnel enseignant, elle couvre 20% des actions planifiées pour la période 2018-2022 et 25% durant la période de 2014-2018. Cette activité planifiée n'a visiblement pas été prise en compte dans les plans stratégiques durant les autres périodes. Les actions visant à soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de sa profession affichent des tendances estimées à 40% entre 2018 et 2022, à 13% entre 2014 et 2018 et à 67% entre 2010 et 2015.

Finalement, les actions planifiées par le 3^e CSS dont le but est de renforcer les dispositifs d'insertion professionnelle sont la seule activité de cette catégorie qui apparaît

dans 4 des 5 périodes étudiées. Ainsi, elle affiche des tendances estimées à 100% entre 2003 et 2006, à 33% entre 2010-2015, à 13% entre 2014 et 2018 et à 40% entre 2018 et 2022.

Dans toutes les périodes, les actions relatives à l’insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes et au renforcement de l’harmonie entre le personnel enseignant et les parents d’élèves affichent les plus fortes tendances dégagées de cette catégorie.

Figure 29 : présentation des actions planifiées par le 3^e CSS relatives à la rétention du personnel enseignant par période de planification



4.3.2.1 Degré d’importance des actions planifiées par le 3^e CSS relatives à la rétention du personnel enseignant

Les résultats de l’analyse ont permis de repérer deux orientations stratégiques, neuf objectifs et 13 axes d’intervention. La première orientation porte sur le renforcement de l’expertise enseignante en mettant en évidence la valorisation de celle-ci. Elle stipule qu’il faut « reconnaître et renforcer l’effet enseignant ». La deuxième va dans le même sens, mais a mis aussi en évidence le soutien de toute la communauté éducative pour renforcer cet effet enseignant.

4.3.2.2 Synthèse sur la rétention du personnel enseignant dans les écoles du 3^e CSS


En résumé de cette section, nous retenons que les actions planifiées par le 3^e CSS relatives à la rétention du personnel enseignant représentent 40% de l'ensemble des actions identifiées dans ses plans stratégiques. Nous retenons également qu'aucune action n'a été identifiée pour renforcer la satisfaction au travail et pour améliorer la conciliation travail-famille.

En termes de tendances dégagées, l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes s'affiche comme une activité à forte tendance, soit la plus forte des tendances dégagées dans cette catégorie. De plus, elle constitue la seule activité de cette catégorie qui apparaît dans 4 des 5 périodes étudiées.

4.3.3 Les actions planifiées par le 3^e CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant : tendances par activité et par période de planification

L'analyse documentaire a permis de repérer 26 actions planifiées par le 3^e CSS visant à favoriser le développement professionnel du personnel enseignant. Ces actions planifiées concernent la mise en œuvre de l'expertise, la formation continue du personnel enseignant et le développement des communautés de pratique. Elles représentent 42,7% de l'ensemble des actions planifiées relatives à la gestion du personnel enseignant et apparaissent dans 4 des cinq documents analysés. Aucune action planifiée visant à mieux intégrer les résultats des recherches existantes dans la planification et l'organisation des programmes de formation continue n'a été identifiée dans les plans stratégiques analysés.

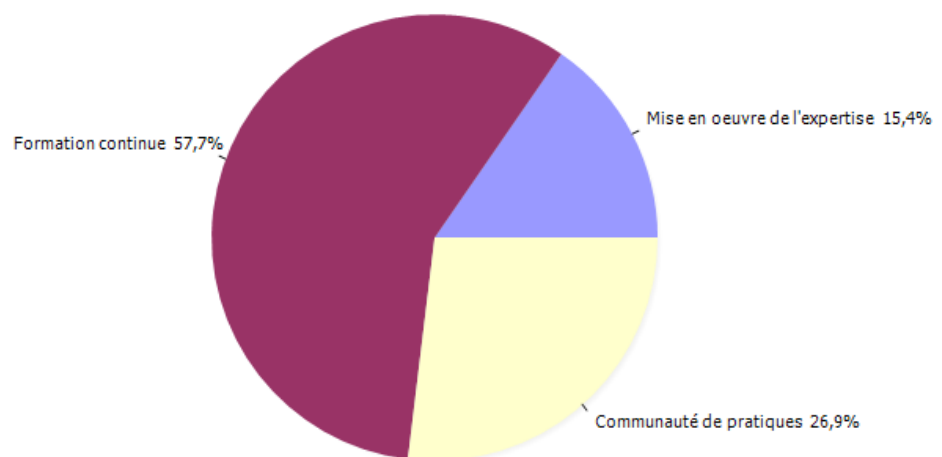
Tableau 15 : portrait quantitatif des actions planifiées par le 3^e CSS relatives au développement professionnel de son personnel enseignant

	Fréquence	% Codes	Cas	% Cas
 Développement professionnel du personnel enseignant				
• Mise en oeuvre de l'expertise	4	6,6%	2	40,0%
• Formation continue	15	24,6%	4	80,0%
• Communauté de pratiques	7	11,5%	3	60,0%
• Recherche-action-formation				

Parmi les activités planifiées qui visent le développement professionnel du personnel enseignant, la formation continue semble la plus importante, avec une proportion estimée à 57,7% de l'ensemble des actions de cette catégorie. Les actions planifiées qui

visent à miser sur l'expertise du personnel enseignant et à développer une communauté de pratiques couvrent, quant à elles, respectivement 15,4% et 26,9% des actions planifiées de cette catégorie.

Figure 30 : présentation des actions planifiées par le 3^e CSS relatives au développement professionnel par activité planifiée

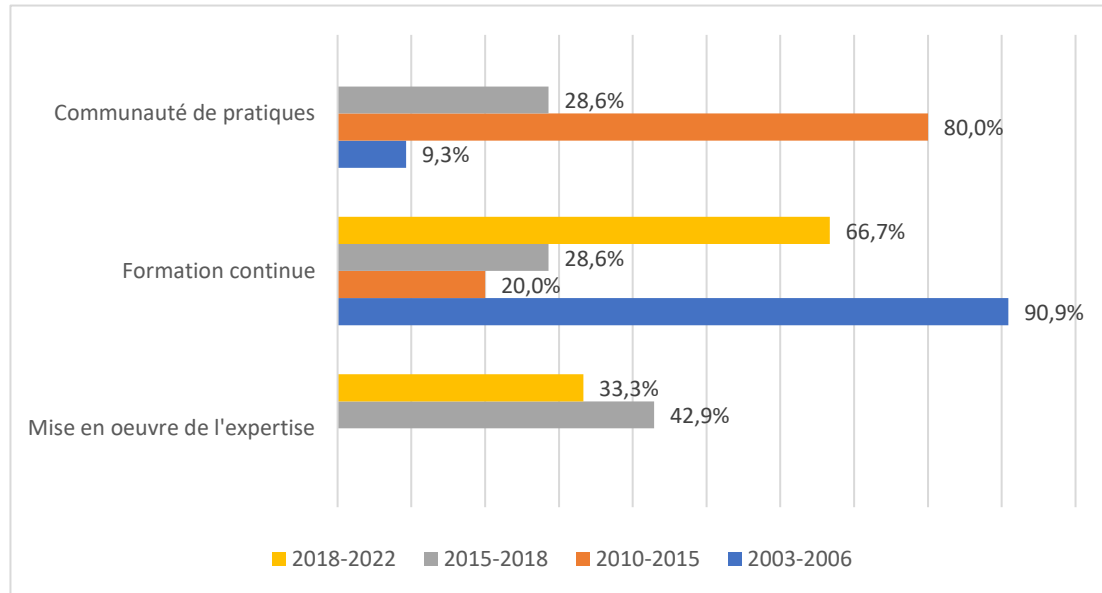


Selon les périodes de planification, les actions planifiées visant à développer une communauté de pratiques au sein du personnel enseignant affichent des tendances estimées à 9,3% entre 2003 et 2006, à 80% entre 2010 et 2015 et à 28,6% entre 2015 et 2018. Aucune action n'a été identifiée dans les autres périodes.

En ce qui concerne les actions planifiées qui visent à favoriser la formation continue du personnel enseignant, elles sont apparues dans quatre des cinq périodes étudiées. Ainsi, pour les périodes 2003-2006 et 2010-2015, l'activité de formation continue couvre respectivement 90,9% et 20% des actions planifiées de cette catégorie. Et pour les autres périodes 2015-2018 et 2018-2022, 28,6% et 66,7% des actions sont couvertes respectivement par la formation continue.

Et pour les actions planifiées se rapportant à la mise en œuvre de l'expertise du personnel enseignant, elles sont apparues dans deux des cinq périodes étudiées. Ainsi, elles affichent des tendances estimées à 42,9% entre 2015-2018 et à 33,3% entre 2018-2022, et ont été absentes durant les autres périodes étudiées.

Figure 31 : présentation des actions planifiées par le 3^e CSS relatives au développement professionnel du personnel enseignant par période de planification



4.3.3.1 Degré d'importance des actions planifiées par le 3^e CSS relatives au développement du personnel enseignant

Parmi les actions planifiées par le 3^e CSS concernant le développement professionnel de son personnel enseignant, nous avons repéré une orientation stratégique, neuf objectifs et 14 axes d'interventions.

L'orientation stipule que le troisième Centre de services scolaire envisage de « consolider l'effet enseignant par le soutien de la communauté éducative ». Nous pouvons constater que l'orientation n'est pas différente de celle qui a été énoncée dans la section sur la rétention du personnel enseignant, car elle comporte aussi un volet impliquant le développement professionnel des enseignants.

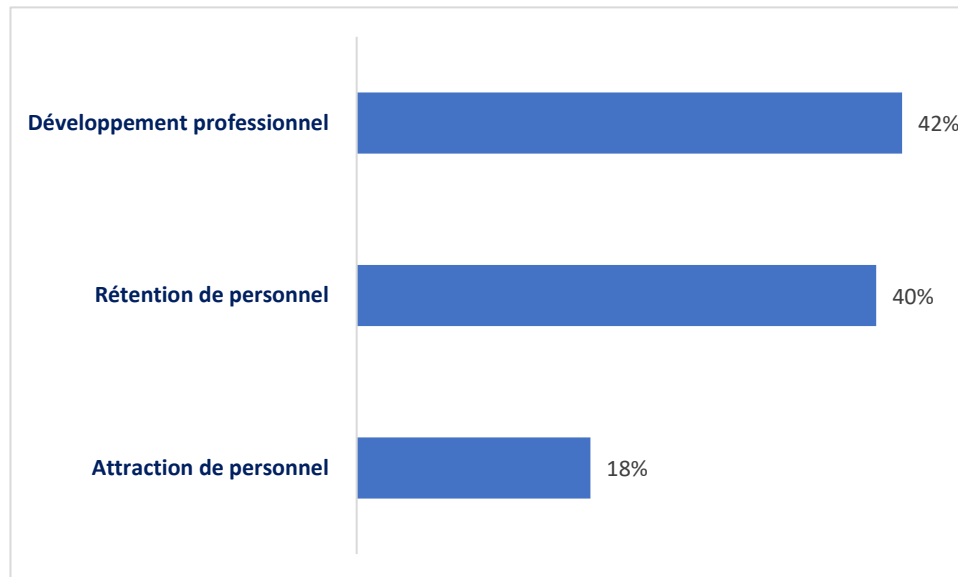
4.3.3.4 Synthèse sur le développement professionnel du personnel enseignant au 3e CSS

En somme, le développement professionnel du personnel enseignant au sein du 3^e CSS a été planifié par le biais des activités suivantes : la mise en œuvre de l'expertise du personnel enseignant, le renforcement des dispositifs de formation continue et le développement des communautés de pratiques. Cependant, la collaboration avec le milieu de la recherche pour favoriser ce développement professionnel n'a visiblement pas été prise en compte dans les plans stratégiques analysés. Soulignons que parmi les actions planifiées de cette catégorie, celles qui sont relatives à la formation continue ont été identifiées comme étant l'activité couvrant le plus grand nombre d'actions de cette catégorie.

4.3.4 Synthèse des tendances dégagées dans les plans stratégiques du 3^e CSS relatives à la gestion du personnel enseignant (GPE)

De manière générale et selon les résultats obtenus, les activités qui découlent du développement professionnel du personnel enseignant constituent une forte tendance. Celle-ci est estimée à 42% de l'ensemble des actions planifiées relatives à la gestion du personnel enseignant. Ensuite, celles qui sont relatives à la rétention du personnel enseignant affichent une tendance estimée à 40%. La plus faible tendance est constatée du côté de l'attraction étant estimée à 18%.

Figure 32 : présentation des tendances dégagées dans les plans stratégiques du 3^e CSS par catégorie d'actions planifiées



Ce tableau permet d'avoir une vue panoramique des tendances enregistrées pour chaque activité, celles en bleu étant observées dans les documents des trois CSS à l'étude.

Tableau 16 : Tableau récapitulatif des tendances enregistrées selon les activités planifiées dans les trois CSS

Activités	Définitions	CSS 1	CSS 2	CSS 3
Attraction				
1. Constitution d'un bassin de recrutement	Activité planifiée visant à disposer d'un nombre de candidat.es admissibles et à les regrouper selon diverses catégories et critères d'emploi.	12,5%	-	-
2. Diversification des sources de recrutement	Activité planifiée dont le but est de recruter des candidat.es à la fois à l'interne et à l'externe pour une même catégorie d'emploi.	2,5	-	-
3. Attraction des hommes	Activité planifiée visant à recruter des personnes de sexe masculin en enseignement.	2,5%	-	-
4. Recrutement de nouveau personnel	Activité planifiée visant à embaucher de nouvelles personnes enseignantes	15%	25%	9,1%

Activités	Définitions	CSS 1	CSS 2	CSS 3
	dans la profession enseignante.			
5. Sélection de personnel	Activité planifiée visant à choisir des candidat.es qui correspondent le plus aux profils de compétences du poste à combler.	32,5%	25%	-
6. Définition des profils de compétence	Activité planifiée qui vise l'élaboration des critères de qualification et de compétences à des fins de sélection.	27,5	50%	9,1%
7. Anticipation des besoins	Activité planifiée visant à effectuer des prévisions sur l'évolution des besoins de personnel enseignant.	2,5%	-	63,6%
8. Contribution à la formation initiale	Activité planifiée visant à renforcer des structures d'accueil pour des stagiaires en enseignement.	-	-	18,2%
9. Contournement des difficultés de recrutement	Activité planifiée visant à contourner les difficultés de recrutement notamment en assouplissant des règles de recrutement afin de combler des postes vacants.	5%	-	
Rétention				
10. Conciliation travail-famille	Activité planifiée visant à concilier la vie au travail avec la vie personnelle ou familiale.	2,8%	-	-
11. Amélioration des conditions matérielles de travail	Activité planifiée visant à rendre disponibles les ressources matérielles et logistiques nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage.	5,6%	-	-
12. Stabilité du personnel enseignant	Activité planifiée visant à stabiliser le personnel enseignant par la stimulation de la présence au travail, la fidélisation et la rétention.	11,1%	-	-
13. Insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes	Activité planifiée visant à accompagner les nouvelles personnes enseignantes dans leur processus d'intégration à la profession enseignante.	2,8%	10%	37,5%

Activités	Définitions	CSS 1	CSS 2	CSS 3
14. Amélioration de la satisfaction au travail	Activité planifiée visant à améliorer le niveau de satisfaction au travail du personnel enseignant.	2,8%	-	-
15. Soutien au personnel enseignant	Activité planifiée visant à soutenir systématiquement le personnel enseignant dans ses tâches d'enseignement.	47,2%	55%	29,2%
16. Temps du travail enseignant	Activité planifiée visant à accorder suffisamment de temps au personnel enseignant pour effectuer son travail.	5,6%	-	-
17. Temps rémunéré	Activité planifiée dont le but est de récompenser financièrement et adéquatement le temps investi dans les tâches liées à l'enseignement.	5,6%	-	-
18. Valorisation du personnel enseignant	Activité planifiée visant à reconnaître l'expertise du personnel enseignant et à valoriser ses efforts.	5,6%	30%	12,5%
19. Conciliation École-famille	Activité planifiée visant à renforcer la coopération entre les parents et le personnel enseignant pour le bénéfice de l'élève.	-	-	20,8%
20. Engagement du personnel	Activité planifiée visant à renforcer le niveau d'engagement du personnel enseignant pour accompagner les élèves vers la réussite.	11,1%	5%	-
Développement professionnel				
21. Mobilisation de l'expertise	Activité planifiée visant à favoriser le transfert des connaissances et des compétences dans les pratiques pédagogiques.	31,8%	25,7%	15,4%
22. Formation continue	Activité planifiée visant à mettre à jour et à développer continuellement les compétences professionnelles du personnel enseignant.	54,5%	45,7%	57,7%
23. Communauté de pratiques	Activité planifiée visant à favoriser des échanges, des	13,6%	14,3%	26,9%

Activités	Définitions	CSS 1	CSS 2	CSS 3
	concertations entre des enseignant.es en vue de développer collectivement de meilleures pratiques pédagogiques.			
24. Recherche-action-formation	Activité planifiée visant à tenir compte des résultats de la recherche scientifique dans l'élaboration des programmes de développement professionnel du personnel enseignant.	-	14,3%	-

Nous pouvons constater que le recrutement de nouveau personnel et la détermination des profils de compétence sont deux activités d'attraction apparaissant dans les documents stratégiques des trois CSS à l'étude. Pour ce qui concerne la rétention, l'insertion professionnelle, le soutien au personnel enseignant et la valorisation du personnel sont des activités transversales aux trois CSS. Finalement, en matière de développement professionnel, la mobilisation de l'expertise, la formation continue, le développement des communautés de pratiques ont été également identifiées dans les documents stratégiques des trois CSS à l'étude.

Au regard des sous-catégories de l'étude, plusieurs absences de traces de planification sont constatées dans les documents stratégiques de certains CSS. Sous la catégorie attraction, aucune trace de planification n'a été identifiée en ce qui concerne la constitution d'un bassin de recrutement, la diversification des sources de recrutement et l'attraction des hommes dans la profession enseignante dans les documents du 2^e et du 3^e CSS. L'anticipation des besoins n'a pas été prise en considération par le 2^e CSS. Les traces relatives à la contribution à la formation initiale et aux difficultés de recrutement sont observées respectivement dans un seul des trois CSS à l'étude.

Sous la catégorie de la rétention, les actions visant à concilier la vie au travail et la vie familiale, améliorer les conditions matérielles de travail et à stabiliser le personnel enseignant sont absentes dans les documents stratégiques du 2^e et du 3^e CSS. Le même constat a été fait pour l'amélioration de la satisfaction au travail, pour l'octroi de plus de temps au personnel enseignant et pour la rémunération adéquate du temps de travail

enseignant. Des absences ont été constatées aussi dans les documents du 1^{er} et du 2^e CSS en ce qui concerne la coopération entre l'école et la famille. Finalement, les actions planifiées visant à accroître la motivation du personnel enseignant n'ont pas été prises en compte dans les documents stratégiques du 3^e CSS.

Sous la catégorie du développement professionnel, la coopération entre les milieux de la recherche et le développement des formations continues sont les seules activités absentes dans les documents stratégiques du 1^{er} et du 3^e CSS.

Ces tendances présentées ci-dessus représentent fort probablement une vue incomplète de la réalité en raison des limites imposées par le manque d'accès aux données de terrain, car la recherche documentaire porte uniquement sur les plans stratégiques de ces CSS. Certaines tendances pourraient varier si des documents internes faisaient partie du corpus analysé. Les résultats présentés ci-dessous visaient justement à pallier ces limites, mais une seule personne a accepté de participer à la présente recherche.

4.3.5 Réactions du terrain aux résultats de l'analyse des plans stratégiques du 3^{ème} CSS

Comme annoncé précédemment, dans cette sous-section, nous présentons les résultats d'une entrevue semi-dirigée réalisée auprès d'une personne occupant une fonction de cadre au sein du 3^e CSS depuis plus d'une dizaine d'années. Les objectifs principaux de cette entrevue étaient de recueillir son point de vue sur les résultats présentés ci-dessus et de documenter certaines pratiques de terrain relatives à la planification des ressources humaines en enseignement. L'entrevue nous a permis, entre autres, de documenter certaines pratiques des RH menées sur le terrain et la place des RH dans les plans stratégiques de ce CSS. Dans un premier temps, nous présenterons les commentaires généraux sur les résultats décrits précédemment. Ensuite, nous présenterons des pratiques et des recommandations faites par la personne participante pour remédier à des manques d'enseignant.es qualifié.es dans les écoles du 3^e CSS.

4.3.5.1 Réactions et commentaires généraux

Les données recueillies durant cette entrevue ont permis de comprendre que les plans stratégiques seraient plus un outil de communication publique, répondant aux

obligations faites par la Loi sur l'instruction publique et à des attentes ministérielles, qu'un outil de gestion utilisé pour aborder des enjeux de main-d'œuvre en enseignement. Ils auraient aussi pour rôle de « préciser la vision » ou de faire en sorte que les directives ministérielles et celles des CSS soient congruentes.

C'est intéressant et c'est assez unique à ma connaissance de s'intéresser au plan stratégique pour analyser cet enjeu de pénurie de main d'œuvre. On a l'habitude de travailler sur les plans stratégiques ou les plans d'engagement vers la réussite davantage pour déterminer, je dirais pour préciser la vision et évidemment en cohérence avec les attentes ministérielles. Mais c'est davantage pour nous guider et pour suivre nos indicateurs de réussite. Int_CSS3

D'autres documents produits régulièrement à l'interne, destinés exclusivement aux usagers internes de l'organisation, fournissent aux planificateurs des RH des informations ou des indicateurs leur permettant d'anticiper les besoins en personnel enseignant dans les écoles de ce CSS.

L'accessibilité [des documents]? Je ne m'y suis pas penché. Nous, ce sont des outils de travail qui nous sont destinés à l'interne. Ce même outil, une déclinaison de ce même outil, je dirais, est produit de façon hebdomadaire. Int_CSS3

Toutefois, il ressort des propos de la personne interviewée que les résultats de l'analyse documentaire s'avèrent intéressants en raison de leur apport au dévoilement des pratiques relatives à la gestion du personnel enseignant qui sont consignées dans ces documents.

« Cela étant, j'ai trouvé les résultats quand même intéressants parce qu'il y avait plusieurs grands domaines. Vous aviez évoqué 24 [...]. » Int_CSS3

Selon la personne interviewée, les plans sont souvent utilisés par les professionnels des ressources humaines pour suivre les indicateurs de réussite (IR). Et ces indicateurs sont des leviers d'amélioration de la formation du personnel enseignant : « Mais c'est sûr que ça [les plans stratégiques] porte généralement davantage sur les suivis d'indicateurs de réussite scolaire ou éducative de manière plus générale et moins sur le personnel historiquement. » Int_CSS3

4.3.5.2 Place des RH dans les PS

En raison d'une place étroite accordée à l'élément RH dans les plans stratégiques selon la période de planification, nous avons questionné la personne participante sur cette place mitigée occupée par les pratiques relatives à la gestion du personnel enseignant dans ces plans. Selon sa réponse, il semblerait que l'élément RH prenne davantage de place dans les plans stratégiques quand les priorités ministérielles l'obligent. Dans le contexte actuel où la pénurie sévit dans plusieurs secteurs, dont celui de l'éducation, les enjeux relatifs à la gestion des ressources humaines en éducation deviennent prioritaires dans l'agenda ministériel. Ces enjeux devraient prendre plus de place dans les prochains plans stratégiques.

Je pense qu'on est chaque année dans un autre paradigme. Il y a dix ans à peine, sept ou huit ans à peine, on n'avait pas ces enjeux de main d'œuvre. [...] Mais je dirais ces dernières années, c'est qu'à ces trois ou quatre dernières années, c'est l'enjeu numéro un pour notre organisation. Il n'est pas financier, il n'est pas né ailleurs que les ressources humaines, tout corps d'emploi confondu.
Int_CSS3

Dans l'optique d'enrichir notre compréhension sur cette place mitigée des RH dans les plans stratégiques du CSS en question, la personne interviewée recommande d'explorer les priorités ministérielles pour chaque période de planification, car les plans stratégiques s'alignent toujours sur les grandes directives ou priorités ministérielles.

Alors peut-être, ça serait intéressant de voir quelles étaient les grandes priorités ministérielles sur lesquelles on s'inspirait pour établir nos plans stratégiques. Et je pense que ça viendrait peut-être aussi apporter un éclairage, à savoir pourquoi que peut-être la place des RH n'a pas été plus grande. Int_CSS3

Des préoccupations liées au recrutement et à la pénurie main-d'œuvre, de façon globale, vont peut-être inciter les professionnels de RH en éducation à revoir diverses manières de planifier les besoins en personnel enseignant et à donner probablement plus de place à l'élément RH dans les plans stratégiques.

On n'a plus les moyens de nos ambitions, on n'arrive pas à combler nos postes. Donc on est toujours à chercher des gens qui ne sont pas légalement qualifiés.

Donc ça amène, ça peut venir compromettre l'excellence des services éducatifs que l'on donne [...]. Int_CSS3

En somme, selon la personne interviewée, le principal facteur qui aurait déterminé les types d'enjeux, les types d'orientations stratégiques et les objectifs apparus dans les plans stratégiques serait les prioritaires ministérielles.

4.3.5.3 Pratiques de terrain en rapport avec la GPE dans ce CSS

Conformément au deuxième objectif de l'entrevue, il a été demandé à la personne participante de nous informer sur des pratiques menées sur le terrain, relatives à la gestion du personnel enseignant. Quelques pratiques rapportées n'apparaissaient pas dans les résultats de l'analyse documentaire même si les catégories restent pareilles. Elles concernent l'évaluation des besoins dans les écoles, l'attraction de personnel enseignant, la rétention de personnel enseignant, le développement professionnel du personnel enseignant et de manière plus directe, des mesures visant à pallier des manques d'enseignants dans les écoles de ce Centre de services scolaire.

Évaluation des besoins de personnel dans les écoles

En termes de pratiques relatives à l'évaluation des besoins, le CSS produit des rapports statistiques à l'interne afin de prendre des mesures reflétant le plus possible diverses réalités existantes dans les écoles, dont celles touchant la disponibilité du personnel enseignant. Ces rapports sont produits régulièrement par un bureau de statistique fonctionnant sous la juridiction de ce CSS.

C'est sûr qu'on a mis en place il y a à peu près cinq ans, un bureau de statistique et d'imputabilité qui nous produit des rapports statistiques sur un grand nombre de domaines, évidemment, au niveau de la réussite scolaire, la réussite des garçons, la réussite des filles [...] Mais ce bureau produit aussi des rapports sur nos besoins que ce soient nos besoins en personnel et de façon périodique [...].
Int_CSS3

L'organisme scolaire consulte, de façon hebdomadaire, ces rapports statistiques en vue de planifier adéquatement l'offre des personnes enseignantes dans ses écoles. Il s'agit d'une

planification des besoins en personnel enseignant basée sur des données chiffrées collectées sur le terrain.

Donc à chaque semaine, on sait par secteur d'enseignement, le grand secteur des adultes ou le secteur des jeunes au primaire ou au secondaire, on sait qu'en temps réel, une fois par semaine, combien qu'il nous manque de profs au secondaire, de profs ou d'orthophonistes, de psychologues et ainsi de suite. Donc, chaque semaine, on a un rapport qui est illustré. Int_CSS3

En somme, l'évaluation des besoins en personnel enseignant dans les écoles de ce CSS se base, entre autres, sur la production des rapports statistiques et la consultation régulières de ces derniers.

Pratiques d'attraction de personnel enseignant

Sur le plan de l'attraction, le CSS travaille en collaboration avec d'autres organismes externes comme les universités, les Cegeps et le ministère de l'Éducation dans l'optique de bonifier les programmes de formation existants et d'accroître le nombre de personnes ayant une qualification légale d'enseigner. Il est aussi question de faire en sorte que plus de personnes avec des parcours atypiques aient accès facilement à ces programmes de formation à l'enseignement : « Donc, peut être bonifier le nombre de programmes et le type de programmes offerts par les universités pour qu'ils aient le plus de gens possible, avec des parcours atypiques, universitaires, qui puissent obtenir une qualification légale. » Int_CSS3

Et quand l'offre de personnes enseignantes légalement qualifiées fait grandement défaut, le CSS fait habituellement appel aux enseignants non légalement qualifiés : « Quand on sait que les universités n'arrivent pas à former suffisamment de personnel pour combler nos besoins, alors on fait appel à des noms légalement qualifiés, les fameux NLQ ». Int_CSS3

De manière proactive, l'organisme scolaire met de l'avant aussi, dans des salons d'emplois, ses nombreux avantages à travailler pour son compte, auprès des jeunes cégépiens et universitaires en vue d'attirer le plus de candidats possible vers la profession de l'enseignement.

On travaille aussi en amont avec ceux et celles qui sortent des universités où on a un bureau d'acquisition de talents qui a été créé et qui travaille en étroite collaboration avec les cégeps et les universités. [...] On va à la rencontre de ces gens lorsqu'ils sont en cours de formation pour leur parler des possibilités, les inviter chez nous, les embaucher.

Il ressort ainsi que la coopération avec des organismes partenaires, la bonification des programmes existants, la promotion des avantages auprès des jeunes et l'appel aux enseignants non légalement qualifiés sont les principales pratiques d'attraction qui ont été rapportées durant l'entrevue.

Pratiques de rétention de personnel enseignant

Sur le plan de la rétention, le 3^{ème} CSS utilise un système de mentorat comme dispositif d'accompagnement des nouvelles personnes enseignantes dans leur processus d'insertion. Le CSS permet la libération de certains enseignants communément appelés des enseignants-ressources dans le but de faciliter cet accompagnement par le mentorat.

On a mis aussi un système de mentorat. On n'est pas les seuls. Le gouvernement a aussi fait la promotion d'un accompagnement plus soutenu et plus personnalisé de nos nouveaux membres du personnel [...] il y a cet accompagnement qui est attendu dans les milieux, avec des mentorats, des profs qui sont libérés pour faire cet accompagnement.

Pour rendre la tâche plus facile aux nouvelles personnes enseignantes, l'organisme scolaire leur communique clairement leurs attentes à l'aide d'un référentiel sur l'enseignement efficace. Ce référentiel est aussi un outil facilitant le développement et la consolidation des compétences de ces enseignants.

Donc depuis, je sais qu'on a mis énormément de programmes en place pour accompagner les nouveaux enseignants. On a produit un référentiel de concert avec les partenaires syndicaux, avec des professeurs, un référentiel sur l'enseignement efficace basé sur les pratiques de la recherche. Int_CSS3

Ce CSS met aussi en place des mesures pour réduire le plus possible la bureaucratie dans les écoles et pour éliminer les « irritants » qui sont susceptibles de nuire à la motivation des nouveaux enseignants. Des tâches attrayantes et faciles sont aussi

octroyées aux enseignantes et enseignants novices dans l'optique d'optimiser la chance qu'ils décident de rester dans la profession.

On essaie de faciliter aussi l'accès. Quand quelqu'un entre en fonction, il y a des irritants comme obtenir les codes d'accès, comprendre comment fonctionne l'organisation et ainsi de suite. On s'est aussi penché pour essayer de diminuer au possible la bureaucratie. [...] On essaie aussi de donner les plus belles tâches et de rendre plus attrayant ce qu'on offre. Int_CSS3

D'autres pratiques de rétention ont été rapportées lors de l'entrevue comme la souplesse dans l'offre d'affectation, le développement des sentiments d'appartenance à l'organisation et le fait de rendre l'accès à la permanence plus facile.

Les gens qui viennent près chez nous, pour qu'ils puissent accéder rapidement à des permanences, à des postes réguliers, on est souple. On a un grand territoire, donc on permet aux gens d'avoir des préférences. On arrive à satisfaire ce besoin-là. Ensuite, on travaille beaucoup sur le sentiment d'appartenance à notre organisation. Int_CSS3

Pratiques de développement professionnel du personnel enseignant

Sur le plan du développement professionnel, le CSS anticipe les besoins du personnel enseignant en élaborant des plans et des référentiels de compétences visant à soutenir systématiquement la formation et l'accompagnement de ce personnel. « Donc il y a des plans de développement professionnel, d'accompagnement professionnel, de mentorat. Et ça aussi, c'est documenté et on le fait ... » Int_CSS3

Cette formation offerte aux enseignants en accord avec certaines universités vise, dans un premier temps, à consolider les compétences professionnelles pour ceux et celles qui sont nouveaux dans la profession. Dans un second temps, elle vise le perfectionnement d'un personnel plus expérimenté. Donc, le CSS priorise une formation axée sur les besoins de développement professionnel chez ses enseignants. Par exemple, des formations sont habituellement offertes aux enseignants suppléants en vue de les outiller dans leurs tâches de remplacement.

Mais nous, dans le fond, quand on s'intéresse au développement professionnel de notre personnel, tous corps d'emplois confondus, c'est qu'on veut bien, d'une part, on veut s'assurer de la qualité de la formation. Parfois, la formation est au rendez-vous et on est davantage dans du perfectionnement. Int_CSS3

En plus de cette formation théorique et certifiante, le CSS privilégie un modèle de développement professionnel basé sur le mentorat ou l'accompagnement systématique des enseignants. « Ça fait deux cours. Un premier cours, c'est l'initiation et le deuxième, il va plus loin. Donc ça, on a mis en place. On a mis aussi un système de mentorat. » Int_CSS3

Enfin, il est ressorti de l'analyse des données de l'entrevue que le CSS prend habituellement des mesures pour faciliter le partage des ressources issues de la recherche auprès des enseignants en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. « Mais si on travaille auprès de ces gens-là, c'est qu'on veut leur partager des données, des stratégies, des répertoires de stratégies pédagogiques qui sont éprouvées par la recherche. » Int_CSS3

En somme, les principales pratiques de développement professionnel rapportées durant cette entrevue sont : 1) élaboration des plans de développement professionnel et des référentiels de compétences, 2) formation en cotutelle avec des universités, 3) formation axée sur les besoins, 4) formation de consolidation des compétences professionnelles, 5) formation de perfectionnement et 6) partage des ressources issues de la recherche.

Mesures palliatives pour contrer la pénurie de main-d'œuvre en enseignement

Durant cette entrevue, nous avons aussi questionné la personne participante sur certaines pratiques mises en place par ce CSS qui viseraient directement à pallier des situations de pénurie dans ses écoles. Selon les réponses obtenues, le CSS développe conjointement avec une université de la province de Québec une maîtrise qualifiante en enseignement en vue de faciliter l'accès aux personnes bachelières provenant d'une autre discipline, qui sont intéressées à l'enseignement. « Pour des mesures palliatives, on a développé une maîtrise qualifiante avec [une université] qui permettait d'obtenir la qualification légale jusqu'à tout récemment. Et on a eu le soutien du ministère de l'Éducation et du ministre ». Int_CSS3

Dans la même perspective, l'organisme scolaire a parfois recours au recrutement à l'étranger, mais il semble que ce mode de recrutement s'est avéré plus efficace pour les autres corps d'emplois techniques et professionnels que pour le corps enseignant.

On est allé faire des missions par exemple en France, en Belgique, pour recruter du personnel. Ça a été moyennement un succès parce que l'immigration, l'acceptation de ces candidatures et ainsi de suite ... Il y a beaucoup de joueurs et ce n'est pas dans la cour du ministère de l'Éducation ni du ministère du Travail seulement, il y a le MIFI, il y a le fédéral. »
Int_CSS3

La complexité du processus d'immigration et les exigences des règlements internes à la profession enseignante (conventions collectives, code du travail, etc.) semblent être à la base de cette difficulté rencontrée par le CSS pour recruter des enseignants à l'étranger. « [Les professionnels] comblent des postes dans les métiers. Donc ça, on le fait de façon très agressive et ça fonctionne bien. Au niveau des enseignants, c'est plus difficile parce qu'on a moins de contrôle sur l'ensemble des variables. » Int_CSS3

L'autre mesure palliative privilégiée par le CSS en contexte de manque d'enseignants dans les écoles est le recours à la suppléance occasionnelle. Cette mesure n'est pas toujours facile à appliquer en raison d'un grand manque de suppléants frappant aussi le réseau scolaire : « Autre exemple qui me vient en tête pour de la suppléance occasionnelle c'est un défi dans nos écoles, dans nos écoles primaires parce que quelquefois, on n'arrive pas à trouver des suppléants. » Int_CSS3

En somme, le développement d'une maîtrise qualifiante, le recrutement à l'étranger et le recours à la suppléance sont, entre autres, des pratiques privilégiées par ce Centre de services scolaire pour remédier à des situations de pénurie d'enseignants dans ses écoles.

Recommandations et pistes de solution RH

À la fin de cette entrevue, la personne participante a fait trois recommandations sur de meilleures pratiques à prioriser pour résorber des situations de pénurie dans la profession enseignante.

Une première recommandation concerne l'attractivité des emplois en enseignement : « Il faut travailler sur l'attractivité et des emplois en éducation que ce soient

autant les ingénieurs dans les ressources matérielles que les orthopédagogues, les orthophonistes, les psychologues, les enseignants ». Int_CSS3

Une deuxième concerne l'amélioration des conditions de travail : « Mais ça, pour moi, c'est essentiel de toujours s'assurer d'avoir des conditions de travail qui sont à la hauteur de ce qu'offrent les autres. Ça, c'est en premier lieu, c'est essentiel. » Int_CSS3

Et la dernière recommandation est qu'un recours à l'immigration serait une des solutions à continuer à privilégier : « Après, et même si on arrive à offrir de meilleures conditions de travail, ça ne fait pas qu'il va y avoir plus de monde dans les facultés d'éducation si la population vieillit. » Int_CSS3

Toutefois, la personne interviewée pense qu'un vrai débat national serait utile pour définir le seuil d'immigration nécessaire pour faire face à la pénurie de main-d'œuvre en enseignement. « [...] Il est impératif d'avoir cette discussion nationale sur combien d'immigrants qu'on est prêt à accueillir au Québec et au Canada. Et je pense qu'il y a là une partie de la solution, assurément. » Int_CSS3

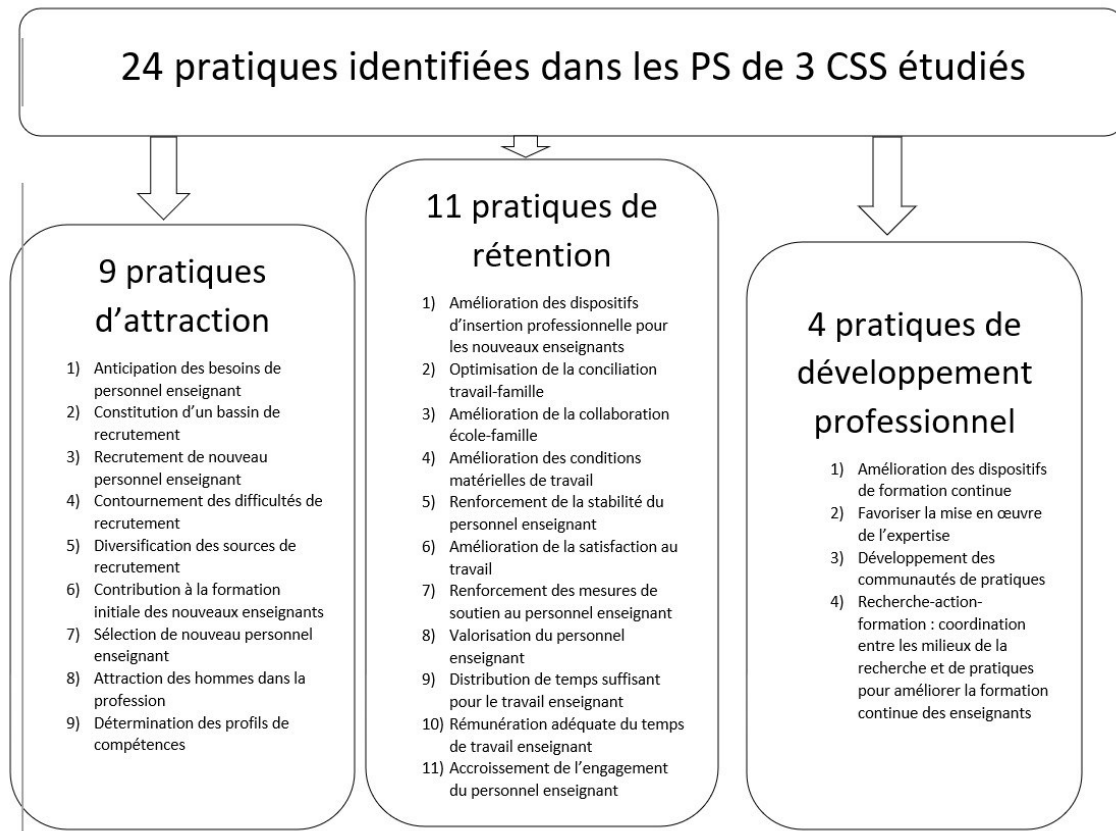
Au terme de l'analyse des données d'entrevue recueillies dans le 3^{ème} CSS, nous faisons le constat qu'il y a plusieurs pratiques planifiées recueillies qui n'apparaissent pas dans les résultats de l'analyse documentaire. Nous pouvons citer par exemple, la libération des enseignants pour le mentorat, le développement d'une maîtrise qualifiante, le recrutement à l'étranger, la bonification des programmes de formations.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats présentés dans le chapitre précédent à la lumière de la littérature. Il s'agit précisément de confronter ces résultats à certains écrits scientifiques dans le domaine de la gestion des ressources humaines en éducation dans le but de répondre à nos questions de recherche. Pour ce faire, dans un premier temps, nous examinerons les résultats de chaque activité planifiée en vue d'y repérer éventuellement des facteurs potentiels ou explicatifs de pénurie de personnel enseignant. Dans un second temps, nous présenterons les principales contributions et les limites de cette étude, ainsi que quelques recommandations.

En faisant abstraction de la première question de recherche en raison de son rôle préparatoire, deux principaux objectifs ont été poursuivis tout au long de cette recherche. Le premier consiste à faire ressortir des actions planifiées et consignées dans les plans stratégiques qui sont relatives à la gestion du personnel enseignant. L'analyse d'un corpus constitué de 13 documents stratégiques a permis d'identifier 24 activités planifiées ou pratiques RH (voir la figure 33 ci-dessous), sous lesquelles des dizaines d'actions ont été regroupées, dont le but est d'assurer, de façon générale, la disponibilité du personnel enseignant et de contrer, dans certains cas, des situations de pénurie dans les écoles des trois CSS de cette étude. Nous discuterons de ces pratiques au début du chapitre.

Figure 33 : vue panoramique des activités planifiées ou pratiques RH pour assurer la disponibilité du personnel enseignant dans les écoles des trois CSS à l'étude



Le deuxième objectif était de recueillir les points de vue de quelques professionnels en gestion des ressources humaines sur les résultats de l'analyse et sur son objet. À la suite de plusieurs tentatives infructueuses pour accéder au terrain, nous avons eu finalement la chance d'obtenir le point de vue, à travers un représentant, d'un seul CSS sur les résultats du travail. Les résultats de cette entrevue ont été présentés à la fin de la section traitant des données du 3^e CSS et seront discutés à la fin de ce chapitre.

5.1 Constats

Dans cette section, nous présenterons nos observations sur diverses pratiques dégagées dans les résultats présentés dans le chapitre 4. Nous discuterons les tendances de ces pratiques en fonction de celles qui, au regard des écrits scientifiques en gestion des

ressources humaines, seraient susceptibles ou non de produire des situations de pénurie dans les écoles des CSS étudiés. Cette discussion permettra de mettre en lumière l'importance de chaque activité dans le processus de planification de personnel ainsi que des facteurs potentiels de manque d'enseignants résidant dans chaque activité.

5.1.1 Constat sur les activités planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant

Parmi les 24 activités planifiées relatives à la gestion du personnel enseignant et repérées dans les corpus analysés, neuf visaient à soutenir l'attraction de personnel dans les écoles de ces trois CSS. Ce sont :

- L'anticipation des besoins de personnel enseignant;
- Le recrutement de personnel;
- L'assouplissement des règles pour faire face aux difficultés de recrutement;
- La contribution à la formation initiale des futures personnes enseignantes;
- La constitution d'un bassin de recrutement;
- La sélection de personnel;
- La diversification des sources de recrutement;
- La détermination et l'application des profils de compétences; et
- L'attraction des hommes dans la profession enseignante.

Alors, quelle est l'importance de chaque activité planifiée dans le processus de planification de ces trois CSS? Et lesquelles de ces activités, à la lumière de la littérature, seraient susceptibles de produire des situations de pénurie d'enseignant.es si elles avaient été négligées ou omises dans le processus de planification stratégique de personnel enseignant? Ces préoccupations, sous forme de questions, serviront de catalyseurs à l'interprétation des résultats pour chacune des activités planifiées.

5.1.1.1 Anticipation des besoins de personnel enseignant

Nous entendons par anticipation des besoins de personnel enseignant un ensemble de actions planifiées visant à prévoir quantitativement et qualitativement l'évolution des besoins en main-d'œuvre enseignante. En rappel, les tendances observées dans les

intentions des trois CSS étudiés pour anticiper les besoins de personnel sont 2,5% pour le premier CSS et 63,6% pour le troisième CSS. Et aucune tendance n'a été observée pour le deuxième CSS.

De manière plus descriptive, au premier CSS, ces mesures planifiées visaient notamment à constituer un bassin de recrutement. Elles visaient dans le cas du 3^e CSS notamment à assurer la relève dans chaque catégorie d'emplois, à faire face à des situations de pénurie de personnel enseignant et à effectuer des analyses prévisionnelles triennales par catégorie d'emplois.

Les chiffres cités précédemment montrent que le 3^e et le 1^{er} CSS ont accordé une importance, quoique très minimale pour le 1^{er} CSS, à l'anticipation des besoins de personnel dans l'élaboration de leurs documents stratégiques alors que le 2^e CSS n'a pas mentionné cette activité d'anticipation dans ses documents stratégiques. Or selon certains auteurs, l'essence de toute forme de planification stratégique réside dans sa capacité à anticiper dans un avenir proche ou lointain (Lemire et al., 2015a; Mintzberg, 2004). Dans ce contexte, il s'agit de préparer l'avenir du personnel enseignant à la fois sur le plan quantitatif et qualitatif.

Sur le plan quantitatif, deux sortes d'anticipation semblent nécessaires. Premièrement, il s'agit de prendre des mesures, à l'avance, pour assurer la relève de la main d'œuvre enseignante en remplaçant en temps et lieu les départs à la retraite par du personnel enseignant qualifié. Pour ce faire, les CSS devraient se doter d'une capacité d'attraction d'enseignants diplômés au Québec ou formés à l'étranger de manière suffisante. Deuxièmement, et cela pose tout un défi pour les planificateurs en raison de son caractère imprévisible, il faudrait projeter ou mettre en place des mécanismes d'anticipation pour faire face à des besoins qui seront éventuellement créés par la désertion professionnelle ou le décrochage enseignant. Il existe, selon certaines études, un ensemble de facteurs, d'ordre qualitatif (la lourdeur de la tâche, absence d'un système mentorat efficace, etc.), pouvant être à la base de cette désertion professionnelle (Kamanzi et al., 2015; Mukamurera et al., 2008; Portelance et al., 2008).

Dans ce même ordre qualitatif, si la préoccupation du planificateur consiste à estimer la quantité de personnel enseignant dont la profession aura besoin dans un avenir proche ou lointain, il devrait aussi se préoccuper de la qualité de ce nouveau personnel à recruter, c'est-à-dire son profil, ses compétences actuelles et futures, etc. Cette réflexion globale, prenant aussi en compte l'aspect qualitatif des besoins, rend plus efficaces les activités de prévisions dans la mesure où celles-ci arrivent à anticiper l'évolution des besoins en matière de compétences professionnelles nécessaires à la performance de ce nouveau personnel. Cela dit, négliger les activités de prévisions de main d'œuvre en enseignement qui intègrent des facettes à la fois quantitatives et qualitatives peut produire un déséquilibre entre la demande et les besoins réels en main-d'œuvre enseignante. Autrement dit, cette négligence serait capable de produire des situations de pénurie de personnel enseignant dans certaines catégories d'emploi, surtout dans des postes d'enseignement où des expertises disciplinaires et pédagogiques sont recherchées.

5.1.1.2 Recrutement de personnel enseignant

L'activité de recrutement est définie, dans cette étude, comme un ensemble d'actions planifiées visant à recruter de nouvelles personnes enseignantes. Dans les documents analysés, nous avons observé des tendances estimées à 15% pour le 1er CSS, à 25% pour le 2^e CSS et à 9,1% pour le 3^e CSS.

Au premier CSS, cette activité visait, entre autres, à créer de nouveaux postes d'enseignement pour les conseillers pédagogiques, à s'assurer que le personnel enseignant rentrant détienne les compétences nécessaires, à combler les bassins de recrutement et à recruter les stagiaires. Au 2^e CSS, elle visait uniquement à recruter du nouveau personnel dans les établissements scolaires en général. Et au 3^e CSS, les actions planifiées relatives à cette activité portaient notamment sur le développement des programmes de recrutement.

Il est à souligner que le but de ce recrutement, contrairement au contournement des difficultés de recrutement, ne consiste pas forcément à pallier des situations de pénurie, mais à « rendre disponible le nombre de personnes de qualité nécessaire pour exécuter le travail dans une commission scolaire » (Barnabé, 2018, p. 113). En d'autres mots, les CSS n'embauchent pas de nouveau personnel parce qu'ils font face à une pénurie, mais pour

assurer la relève enseignante. Toutefois, ne pas embaucher suffisamment de candidats ou se heurter à des difficultés de recrutement pourrait occasionner des situations de pénurie de personnel enseignant advenant que ces difficultés persistent. Dans ce dernier cas, certains CSS comme le 3^e CSS à l'étude ont mis de l'avant certaines mesures pour y faire face comme celles qui visent à pallier des difficultés de recrutement.

5.1.1.3 Contournement des difficultés de recrutement

Dans le cadre de ce travail, on entend par contournement des difficultés de recrutement un ensemble d'actions planifiées qui visent à assouplir les règles de recrutement en vigueur en vue de combler des besoins de personnel enseignant. La tendance observée dans les intentions de contourner des difficultés de recrutement est estimée à 5% pour le premier CSS et portait sur l'assouplissement des règles de recrutement en vue de combler certains postes pour lesquels l'organisation fait face à des difficultés majeures de recrutement. Aucune tendance n'a été observée dans les documents des deux autres CSS. Or la littérature et les documents officiels nous rapportent que, pour remédier à des situations de manque de personnel enseignant dans les écoles, les CSS sont contraints à revoir à la baisse certaines conditions d'entrée dans la profession (MEES, 2021d; Tardif et al., 2021). Ces assouplissements dans les conditions de recrutement ont permis aux CSS d'embaucher, pour le meilleur et pour le pire, des personnes qui n'ont pas de qualification complète pour enseigner. Cette pratique n'est pas nouvelle, car au Québec et ailleurs dans le monde, plusieurs responsables des ressources humaines en enseignement ont souvent recours à de telles mesures pour remédier à des situations de manque de personnel (MEES, 2021b; OCDE, 2005). Dans un contexte de grandes difficultés à recruter des personnes enseignantes légalement et pleinement qualifiées, et de manière plus globale, de pénurie de main d'œuvre, l'absence d'une planification efficace visant à bien définir les conditions d'entrée dans la profession pourrait faire perdurer des situations de pénurie de personnel dans la profession enseignante au Québec.

5.1.1.4 Contribution à la formation initiale des futures personnes enseignantes

Dans cette recherche, la contribution à la formation initiale des futures personnes enseignantes est vue comme un ensemble de mesures planifiées par les CSS pour créer et renforcer des structures d'accueil au bénéfice des personnes étudiantes stagiaires dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Selon les résultats obtenus, nous avons observé pour cette activité une tendance estimée à 18,2% dans les documents stratégiques du 1er CSS. Et aucune tendance n'a été identifiée dans les documents des deux autres CSS.

Par ailleurs, il convient de mentionner que les mesures de contribution à la formation initiale planifiées par ce CSS ne visent pas seulement à favoriser le développement des compétences professionnelles, mais aussi à rendre le milieu scolaire attrayant pour ces futurs professionnels de l'enseignement. C'est pourquoi le 3^e CSS envisageait, dans son plan stratégique 2003-2006, de « promouvoir l'implication de toutes les unités administratives dans cet accueil » (p. 31), car le rapport souvent difficile avec les différents aspects du milieu scolaire comme des aspects humain, administratif, physique, relationnel, etc. serait déterminant dans la motivation de ces personnes à poursuivre leurs formations en enseignement (Monfette, 2018).

De plus, plusieurs études ont mis de l'avant l'importance de cette contribution dans la formation initiale des futures enseignantes (Fneeq, 2018; Monfette, 2018; Petignat, 2009; Tardif et Deschenaux, 2014). Lebel, Belair et Goyette (2012, cités par Monfette, 2018) rapportent que 20% des étudiants en formation initiale au Québec éprouvent des difficultés et que plusieurs choisissent d'abandonner la formation. De ce fait, négliger cette contribution aux stagiaires dans le processus de planification ou dans les mesures visant à attirer du personnel enseignant qualifié vers la profession enseignante pourrait occasionner des accueils froids et renforcer une perception négative du métier d'enseignement chez étudiants stagiaires. Cela peut être, toutes choses égales par ailleurs, une cause de pénurie d'enseignants.

5.1.1.5 Constitution d'un bassin de recrutement

Cette activité planifiée consiste à disposer d'un nombre de candidats admissibles et à les regrouper en fonction des diverses catégories d'emplois. Dans les documents analysés, la seule tendance observée en ce qui concerne les intentions de constituer des bassins de recrutement a été repérée dans les documents stratégiques du premier CSS. Elle est estimée à 12,5% de l'ensemble des activités relatives à l'attraction de personnel enseignant. Les mesures relatives à cette activité visaient, entre autres, à rassembler les meilleurs candidats dans un bassin, à répartir les candidatures par champs d'enseignement et à organiser des concours pour assurer un minimum de candidatures dans chaque bassin.

Dans les pratiques de recrutement de personnel dans la fonction publique canadienne, la constitution d'un bassin de recrutement semble occuper une place importante dans le processus de sélection de nouveau personnel (Commission de la fonction publique, 2008). Les mêmes pratiques sont aussi observées dans certains CSS. Selon Barnabé (2018) cette constitution d'un bassin de recrutement permet non seulement de choisir la bonne personne pour le bon poste, mais aussi de faciliter ce choix au regard des critères de sélection compte tenu du temps que nécessite l'évaluation d'une candidature (Barnabé, 2018). En d'autres mots, les professionnels des RH n'ont pas besoin de réévaluer les candidatures chaque fois qu'il y a un besoin de recrutement. Ils peuvent facilement piger dans certaines sections du bassin les dossiers des candidats ayant les compétences et les expériences pertinentes à un emploi. Cette activité permet aussi de rassembler un ensemble de candidats en fonction d'un socle commun de compétences et ensuite, de les catégoriser en fonction des compétences et des expériences recherchées ou des critères particuliers exigés dans un poste. Ces derniers sont parfois des critères géographiques ou basés sur le sexe de la personne candidate. Bref, la constitution d'un bassin de candidats admissibles permet de réduire la durée du processus d'acquisition de nouveau personnel compte tenu du fait que ce dernier prend généralement beaucoup de temps. Il convient aussi de souligner que le but ultime d'une telle activité planifiée est d'optimiser le processus d'acquisition de personnel enseignant. Elle précède souvent l'activité de recrutement et suit la sélection de personnel enseignant pour un poste particulier (St-Onge et al., 2021). Dans cette perspective, il nous semble que l'absence d'une telle activité dans

le processus d'acquisition peut évidemment affecter la durée des postes vacants. Cependant, elle ne serait pas susceptible de produire ou de renforcer significativement des pénuries de personnel. Comme précisé dans le cadre de référence, la présence des postes vacants en enseignement ne justifie pas forcément la présence d'une pénurie de personnel enseignant dans la mesure où des candidat.es qualifié.es sont disponibles pour combler ces postes.

5.1.1.6 Sélection de personnel enseignant

Nous entendons par sélection de personnel enseignant un ensemble d'actions planifiée ou d'intentions qui visent à choisir les meilleurs candidates ou candidats, c'est-à-dire ceux et celles qui correspondent le plus au profil de compétences du poste à combler. En rappel, nous avons observé une tendance enregistrée à 32,5% dans les documents stratégiques du 1^{er} CSS pour cette activité et une tendance enregistrée à 25% en ce qui concerne le 2e CSS. Aucune action planifiée n'a été observée pour le 3e CSS.

Au premier CSS, les mesures relatives à cette activité portaient notamment sur la collecte des informations nécessaires en vue de prédire le succès ou l'insuccès des candidats, sur l'analyse des profils professionnels des candidats et sur les procédures d'affectation dans les postes d'enseignement. Au 2e CSS, elles portaient sur la sélection et le recrutement de nouveau personnel.

Or dans toutes organisations désirant recruter de nouveau personnel, cette activité s'avère essentielle lors du processus d'embauche (Barnabé, 2018; Saba et al., 2008). Pour Barnabé (2018), les résultats d'une sélection peuvent être un avantage ou une source de problèmes pour l'organisation :

Un processus de sélection bien organisé et soigneusement exécuté peut réussir à identifier une personne qui apportera potentiellement une nouvelle vie à une organisation (Webb et Norton, 1999, p. 30). Par contre, lorsqu'il est mal préparé ou exécuté de façon précipitée, le processus peut créer une série de problèmes. Le choix d'une mauvaise personne, par exemple, peut réduire l'efficacité de l'enseignement, menacer les relations existantes entre les membres du personnel et obliger à prendre des décisions désagréables au sujet de cette personne (p. 116).

C'est pourquoi elle devrait respecter des critères pertinents et se baser sur des prédicteurs qui détermineront les chances de réussite du candidat retenu dans l'emploi en question (Barnabé, 2018). De plus, c'est dans la phase de sélection que certaines mesures d'assouplissement des règles de recrutement s'appliquent quand il existe une situation de pénurie de personnel enseignant. Dans ce contexte, les professionnels en GRH sont obligés de choisir des personnes moins qualifiées que d'habitude pour combler des postes vacants en enseignement. En ce sens, nous pouvons déduire qu'une sélection souple et ultimement flexible est susceptible de contribuer à pallier des situations de pénurie de personnel enseignant. Comme indiqué plus haut, l'absence de souplesse dans les critères de sélection peut contribuer à la renforcer ou à la rendre pérenne. Il y a lieu aussi de souligner que si cette activité n'est pas suffisamment bien planifiée, avec des critères et des prédicteurs d'emploi efficaces, il y aurait plus de risques de sélectionner des personnes candidates qui décrocheront facilement et, par conséquent, qui contribueraient à renforcer des pénuries de personnel enseignant existantes. À noter aussi que l'assouplissement des critères, parce qu'ils impliquent la sélection des personnes moins qualifiées, est susceptible d'avoir impact négatif sur les apprentissages et la réussite des élèves (voir la pertinence sociale dans le chapitre 1).

5.1.1.7 Diversification des sources de recrutement

La diversification des sources de recrutement est vue dans ce travail comme un ensemble d'actions planifiées par les CSS visant à effectuer du recrutement interne et externe, c'est-à-dire d'embaucher des candidats travaillant déjà au sein de ces CSS ou de recruter ceux venant de l'extérieur. Il ressort de l'analyse des documents du 1er CSS que cette activité représente 2,5% de l'ensemble des activités planifiées relatives à l'attraction de personnel enseignant. Elle s'exprime à travers des actions planifiées portant sur l'exploitation de plusieurs sources de recrutement pour combler les postes vacants en enseignement. Et aucune tendance n'a été observée dans les documents analysés des autres CSS étudiés.

Dans la littérature scientifique, la diversification des sources de recrutement fait référence au fait d'avoir recours à deux sources principales de recrutement dans le

processus d'acquisition de nouveau personnel : le recrutement interne et le recrutement externe (Dolan et Saba, 2021; McShane et al., 2013; St-Onge et al., 2021). Selon St-Onge et al. (2021) le recrutement à l'interne comporte des avantages tels que le renforcement ou la conservation de la culture organisationnelle, l'impact positif sur la satisfaction au travail, la diminution des coûts et de la durée du recrutement, etc. En ce qui concerne le recrutement externe, la favorisation de l'innovation et des nouvelles idées, l'ajout du « sang neuf » à l'organisation, l'augmentation de la place accordée à la diversité, la recherche de nouvelles compétences, etc. en sont des avantages (St-Onge et al., 2021). Dans un contexte de pénurie de personnel enseignant où les bassins de candidats admissibles se rétrécissent, le recrutement externe s'avère indispensable.

5.1.1.8 Détermination et application des profils de compétences

Cette activité planifiée consiste à élaborer des critères de qualification et de compétences en vue de les appliquer dans le processus de sélection de nouveau personnel enseignant. Il ressort de l'analyse que cette activité représente 27,5% de l'ensemble des activités relatives à l'attraction dans les documents stratégiques du 1er CSS, 50% dans ceux du 2^e CSS et 9,1% dans ceux du 3^e CSS. Ces tendances démontrent que les trois CSS en question ont accordé une attention relativement importante à cette activité lors des analyses prévisionnelles visant à élaborer leurs documents stratégiques.

Selon St-Onge et al. (2021), la détermination des profils de compétences précède généralement l'analyse de l'emploi et la description de postes. Elle vise à établir des critères de succès associés à un poste qui seraient applicables lors de la sélection de nouveau personnel. Le choix de ces critères permet de déterminer « des prédicteurs fiables et l'établissement d'un processus de sélection efficace » (Dolan et Saba, 2021, p. 182). Toutefois, le professionnel en ressources humaines (RH) devrait s'efforcer pour réduire les risques de déficience et de contamination des critères d'embauche (Dolan et Saba, 2021). Selon ces auteurs, la déficience du critère « indique le degré d'inadéquation du critère réel au critère théorique. Cette inadéquation est due à l'omission d'une dimension importante du poste dans les critères de sélection ». Par exemple le fait de ne pas considérer la dimension relationnelle de l'emploi en enseignement dans la définition des critères de

sélection peut témoigner de cette inadéquation. Et il y a contamination des critères d'embauche « quand il y a l'ajout des dimensions non liées au poste » (Dolan et Saba, 2021, p. 182). Par exemple, le fait d'inclure dans les critères de sélection de nouveau personnel enseignant pour une classe régulière l'aptitude à gérer des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme pourrait contaminer les critères sélection pour ce poste.

L'analyse de l'emploi devrait aider à éviter ces genres d'erreurs dans la définition des critères. Étant la principale source d'informations dans cette phase, elle permet aussi de revoir certains critères d'embauche en vue de les adapter à l'évolution des réalités liées à l'emploi et au marché du travail. Dans cette perspective, les réalités et les enjeux de pénurie relatifs au personnel enseignant sont pris en compte et contribuent à l'assouplissement de certains critères d'embauche de personnel enseignant. C'est pourquoi le niveau de rigidité des critères sélection peut réduire considérablement les flux d'entrée et de promotion dans la profession enseignante, et par conséquent, contribuer à l'existence des situations de pénurie de personnel enseignant.

5.1.1.9 L'attraction des hommes dans la profession enseignante

Cette activité consiste à attirer plus d'hommes dans la profession enseignante en vue de présenter davantage de modèles d'enseignants masculins aux élèves. Il ressort de l'analyse que l'attraction des hommes à la profession enseignante représente 2,5% de l'ensemble des activités planifiées relatives à cette catégorie dans les documents du 1^{er} CSS. Nous n'en avons repéré aucune trace dans les documents analysés des autres CSS. Or plusieurs auteurs avancent que la profession enseignante souffre d'un manque historique d'hommes en raison de la féminisation du métier d'enseignant dans les siècles précédents (Gagnon, 2019; Tardif, 2013a).

Cette féminisation de l'enseignement aurait négativement influencé la perception des potentiels candidats masculins vis-à-vis de l'enseignement et, par conséquent, aurait affecté leur intérêt à faire carrière dans une telle profession (Deslauriers et al., 2019). Dans une campagne de recrutement externe de nouveau personnel, cette perception pourrait nuire et même constituer un obstacle à l'attraction des personnes de sexe masculin vers le métier d'enseignement. Et quand, dans une perspective d'identification des mécanismes de

sensibilisation, une telle activité n'est pas prise en compte dans le processus réflexif de la planification, elle pourra éventuellement contribuer à écarter un bon nombre de candidats masculins de la profession enseignante et, par conséquent, renforcer des situations de pénurie.

5.1.2 Constats sur les activités planifiées relatives à la rétention de personnel enseignant

5.1.2.1. Amélioration des conditions matérielles de travail

Dans ce mémoire de maîtrise, nous entendons par amélioration des conditions de travail tout ce qui se rapporte à l'hygiène de l'espace, à la disponibilité des ressources matérielles et logistiques nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage.

Il ressort de nos analyses que cette activité représente 5,6% de l'ensemble des actions planifiées relatives à la rétention de personnel enseignant consignées dans les documents stratégiques du 1er CSS. Nous n'en avons trouvé aucune trace dans ceux des deux autres CSS.

Or, plusieurs études en psychologie du travail soutiennent l'idée que les aspects matériels et environnementaux du travail constituent des « facteurs d'hygiène de motivation » (Battandier, 2009; Dolan et Saba, 2021; Herzberg et al., 1967). Cela veut dire que ces facteurs ne contribuent pas nécessairement au renforcement de la motivation, mais leur absence pourrait être une source de mécontentement ou de démotivation. Sans s'attarder là-dessus, les études de Herzberg et ses collaborateurs sont primordiales sur le sujet (Herzberg et al., 1967). Selon Dolan et Saba (2021), l'amélioration des conditions matérielles de travail contribue à la promotion de la santé et du mieux-être au travail, une des composantes fondamentales de la qualité de vie au travail. Ces facteurs sont « incontournables pour assurer la rétention de personnel et leur pleine contribution au succès de l'organisation » (Dolan et Saba, 2021, p. 26).

L'omission de cette activité dans la planification et dans la mise en œuvre des mesures de rétention de personnel enseignant peut donc générer de l'insatisfaction au travail et subséquemment peut contribuer à une perte de motivation. Lorsque ces émotions

négligentes vécues par le personnel enseignant s'associent avec d'autres facteurs de stress au travail, cela peut favoriser l'abandon de la profession et, par conséquent, contribuer à l'existence de situations de pénurie de personnel.

5.1.2.2 Amélioration de la satisfaction au travail

Dans cette étude, l'amélioration de la satisfaction au travail est vue comme un ensemble d'actions planifiées par les CSS étudiés dont le but est de renforcer le niveau de satisfaction du personnel enseignant dans l'exercice de sa profession. Les actions regroupées sous cette catégorie, dans les plans stratégiques analysés, représentent 2,8% de l'ensemble des actions planifiées par le premier CSS relatives à la rétention de personnel enseignant. Aucune mesure n'a été prise par les deux autres CSS dans leurs plans stratégiques. Or plusieurs études montrent que la satisfaction au travail constitue un des facteurs indispensables à la motivation, au rendement, et à la rétention des employés (St-Onge et al., 2021; Toussaint, 2018).

Selon Toussaint (2018) la satisfaction au travail fait partie d'une triade qu'il appelle QVSMT ou « qualité de vie, satisfaction et motivation au travail ». Les trois marchent de pair dans une organisation et peuvent influencer l'une sur l'autre.

St-Onge et ses collaborateurs (2021) mettent en évidence la prise en compte des besoins et des attentes du personnel, éléments indispensables à la satisfaction au travail, au cœur de la gestion de la performance (St-Onge et al., 2021). L'intégration des besoins et des attentes du personnel dans la gestion de la performance organisationnelle amènerait à des employés plus satisfaits, et par conséquent, plus performants. Et en retour, cette performance contribuerait à renforcer la satisfaction. Ainsi, les employés se retrouveraient dans un continuum de besoins, satisfaction et performance.

Par ailleurs, les études de Kamanzi et al. (2015) et de Karsenti et al. (2013) sur les facteurs qui influencent le décrochage enseignant révèlent que l'insatisfaction au travail suscitée souvent par la lourdeur de la tâche au travail constitue un des facteurs les plus déterminants dans les causes de la désertion professionnelle. Plusieurs facteurs dans le milieu de travail peuvent contribuer à une telle insatisfaction tels que des facteurs environnementaux, relationnels, salariaux, etc.

Donc, ne pas prendre en considération ces enjeux, relatifs à l'optimisation du niveau de satisfaction au travail, dans le processus de la planification et dans la mise en œuvre des mesures de rétention pourrait générer beaucoup de frustrations chez les enseignants dans la mesure où ces aspirations et ces besoins seraient moins pris en compte par les responsables. Quand ces frustrations s'accumulent, elles peuvent contribuer à l'abandon de la profession et ainsi à une pénurie de personnel enseignant.

5.1.2.3 Insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes

L'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes est définie dans ce mémoire comme un ensemble d'actions planifiées qui visent à accompagner les nouvelles personnes enseignantes dans leur intégration à la profession. Selon certaines conventions collectives, comme l'entente nationale entre le comité patronal de négociation pour les CSS francophones et la fédération autonome de l'enseignement au Québec, cet accompagnement est nécessaire particulièrement durant les cinq premières années d'expérience en enseignement (CPNCF, 2021). L'analyse a permis d'observer, dans les documents stratégiques, des tendances estimées à 2,8% pour le 1er CSS, à 10% pour le second CSS et à 37,5% pour le 3e CSS.

Aux 1er et 2^e CSS, ces mesures planifiées visaient essentiellement à instaurer davantage des programmes d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants. Au 3e CSS, de façon plus importante, ces mesures visaient, entre autres, à développer et à bonifier des programmes d'insertion professionnelle, à instaurer un programme d'accompagnement spécialement conçu pour les nouveaux enseignants issus de l'immigration. Cette dernière mesure nous semble très importante compte tenu du fait que cette catégorie de personnel fait face à un double défi. Celui de s'intégrer dans la culture organisationnelle et aussi dans celle de la société (Duchesne, 2020).

Dans la littérature, plusieurs études soutiennent l'idée selon laquelle les nouvelles personnes enseignantes ont besoin d'un accompagnement systématique dès leur entrée dans la profession (Dioh et Racine, 2017; Duchesne et Kane, 2010; Martineau et Vallerand, 2007; Portelance et al., 2008). Martineau et Vallerand (2007) mettent de l'avant le mentorat comme dispositif d'accompagnement efficace facilitant cette intégration.

La mise en évidence d'une telle activité de rétention dans le processus de planification nous semble nécessaire à la mise en place des programmes d'insertion professionnelle efficaces qui prendra en compte divers besoins d'intégration du personnel enseignant. L'absence ou le manque d'efficacité des programmes de mentorat peut contribuer à créer ou à renforcer des situations de pénurie de personnel enseignant.

5.1.2.4 Stabilité du personnel enseignant

Cette activité planifiée couvre un ensemble de mesures visant à stabiliser le personnel enseignant par la stimulation de la présence au travail, la fidélisation et la rétention. Elle concerne surtout les enseignant.es ayant plus de cinq années en enseignement ou des enseignant.es expérimenté.es. Nos résultats montrent que cette activité représente 11,1% de l'ensemble des activités relatives à la rétention consignées dans les documents stratégiques du 1^{er} CSS. Elle consiste à stimuler, de manière préventive, la présence au travail et à fidéliser le personnel enseignant dans son poste de travail. Aucune trace n'a été repérée dans les documents des deux autres CSS.

Même si les nouvelles personnes enseignantes sont plus à risque de décrochage, selon certaines études, en raison d'un manque d'expérience et du déficit des systèmes d'accompagnement, les enseignants expérimentés ne sont pas à l'abri de ce phénomène (Kamanzi et al., 2015; Nappert, 2018b). Ils quittent la profession enseignante aussi pour des raisons souvent liées à l'épuisement professionnel, à la lourdeur de la tâche, etc.

L'absence de cette activité dans le processus planificationnel pourrait avoir des incidences sur les dispositifs à mettre en place pour fidéliser les enseignantes et les enseignants les plus expérimentés. Ces enseignants constituent des ressources très importantes dans les écoles où ils exercent leur profession, car ils peuvent encadrer les nouvelles personnes enseignantes et leur assurer une bonne intégration. Leur absence ou leur abandon causerait, pour la profession enseignante, à la fois une perte quantitative et qualitative. Car elle ne perdrait pas seulement une force de travail, mais aussi une banque d'expériences et de savoirs pratiques. Ces genres de pertes évidemment contribuent au renforcement des situations de pénurie de personnel enseignant qualifié et expérimenté.

5.1.2.5 Soutien au personnel enseignant

Cette activité planifiée couvre un ensemble de mesures qui vise à soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de sa profession. Tous les trois CSS étudiés ont prévu des mesures relatives à cette activité dans leurs documents stratégiques. Ainsi les tendances enregistrées sont estimées à 47,2% pour le premier CSS, à 55% pour le 2^e et à 29,2% pour le 3^e CSS.

Sachant que l'enseignant est un professionnel ayant une certaine autonomie, qu'est-ce qui pourrait justifier ce besoin de soutien? Entre autres, trois caractéristiques de l'enseignement rendent ce soutien nécessaire pour tous les enseignants, peu importe le nombre d'années d'expérience en enseignement. Premièrement, la tâche d'enseigner est souvent difficile et lourde à exécuter (Carpentier et al., 2019; Portelance et al., 2008). Deuxièmement, la tâche d'enseigner est complexe (Tardif et Lessard, 1999). Troisièmement, l'acte d'enseigner crée automatiquement des attentes sur la qualité de l'enseignement chez plusieurs acteurs tels que les élèves, les parents, la société, etc. De ce fait, l'enseignant efficace est perçu comme celui qui serait à la hauteur de ces diverses attentes.

À la lumière de ces caractéristiques de l'enseignement, l'absence d'une planification efficace visant à soutenir le personnel enseignant pourrait créer une inadéquation entre le type de soutien offert et les besoins réels de soutien chez des enseignants (Carpentier et al., 2019). Et un manque de soutien ressenti peut générer des émotions négatives chez les enseignants. Celles-ci sont susceptibles de contribuer à créer l'envie d'abandonner la profession ou de passer à autre chose.

5.1.2.6 Valorisation du personnel enseignant

La valorisation du personnel enseignant est un ensemble de mesures planifiées par les CSS étudiées visant à reconnaître l'expertise du personnel enseignant et à valoriser ses efforts dans le milieu scolaire. Les trois CSS semblent donner de l'importance à cette activité de rétention dans leur processus de planification des besoins de personnel

enseignant. Ainsi, nous avons observé des tendances enregistrées à 5,6% pour le premier CSS, à 30% pour le second et à 12,5% pour le troisième.

Les mesures prises par le premier CSS portaient sur l'accroissement des situations de reconnaissance et valorisation du personnel enseignant. Elles ont été projetées conjointement avec des mesures visant à soutenir le personnel enseignant. Les mesures qui ont été mises en exergue par le second CSS ciblaient, entre autres, l'accroissement du sentiment d'appartenance, la reconnaissance des contributions du personnel enseignant et la diffusion de ses réalisations. Enfin, celles prévues dans les documents stratégiques du troisième CSS visaient notamment à reconnaître et à renforcer l'effet enseignant et à consolider cet effet par le soutien de la communauté.

S'inscrivant dans un mouvement plus vaste qui consiste à valoriser la profession enseignante, certaines études en éducation mettent en exergue l'importance de la valorisation des expériences professionnelles des enseignants dans le renforcement de la professionnalisation du métier d'enseignant.e (Guibert et al., 2019; Tardif, 2013; Tardif et Lessard, 1999). Il paraît que la reconnaissance interne du métier, plus soutenue par les homologues ou par les pairs, conduirait à une reconnaissance externe soutenue par divers acteurs de la société. Selon d'autres auteurs, dans le domaine de la gestion des ressources humaines, la valorisation et la reconnaissance de l'effort de travail auraient contribué à renforcer la motivation et le rendement des employés (Dolan et Saba, 2021; Moisset et al., 2018). Un manque de valorisation ou de la reconnaissance du travail enseignant peut influencer négativement à la fois le taux de rétention et l'attractivité de la profession enseignante, et de manière subséquente, contribuer à des situations de pénurie d'enseignants. Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a élaboré un ensemble de stratégies pour soutenir et valoriser la profession enseignante au Québec (MEES, 2022). Ces stratégies s'articulent autour de trois leviers de valorisation : l'autonomie des milieux, le développement professionnel et la reconnaissance publique du métier enseignant.

5.1.2.7 Allocation de temps suffisant pour le travail enseignant

Cette activité de rétention comporte un ensemble de mesures planifiées qui visent à accorder, de manière juste et équitable, suffisamment de temps au personnel enseignant pour exécuter adéquatement son travail. Parmi les activités de rétention, nous avons observé pour cette activité une tendance enregistrée à 5,6% de l'ensemble des activités de cette catégorie dans les documents du 1^{er} CSS. Dans l'optique de mettre en œuvre des programmes spéciaux, les mesures planifiées qui transparaissent dans les documents analysés portaient spécifiquement sur l'octroi de plus de temps nécessaire au personnel enseignant pour se concerter autour de la mise en œuvre des programmes d'apprentissages. Nous n'avons identifié aucune trace de cette activité dans les documents des deux autres CSS.

Comme dans tous les autres domaines, une bonne gestion du temps constitue un facteur indispensable à la réalisation des objectifs d'apprentissage dans le domaine de l'éducation. Dans cette optique, Carroll (1963) décompose le temps, à travers un « modèle d'apprentissage scolaire » en trois parties : le « temps prescrit », le « temps investi » et le « temps requis ». Le temps prescrit correspond au nombre d'heures d'apprentissages consigné dans le programme et imposé par les autorités éducatives (Carroll, 1963 citée par Pallascio et Lafortune, 2000). L'enseignant a une certaine mainmise sur ce temps par le fait qu'il lui revient de l'utiliser de manière flexible dans le processus d'enseignement-apprentissage.

En ce qui concerne le temps investi, il se réfère au temps réel consacré par l'enseignant dans son travail. Plusieurs facteurs colorent ce type de temps, tels que le nombre d'années d'expérience de travail, la gestion de comportements difficiles et le rythme d'apprentissage du groupe-classe, etc. (Pallascio et Lafortune, 2000).

Pour ce qui se rapporte au temps requis, il s'agit du temps d'apprentissage nécessaire au regard de la qualité de la pédagogie et des acquis préalables de l'élève. Il existe souvent des écarts constatés entre le temps requis et le temps investi lors des évaluations des apprentissages. Ce constat permet de revoir les deux autres types de temps scolaire.

Par ailleurs, ces trois types de temps vécus par l'enseignant se combinent avec des réalités vécues par l'enseignant dans sa vie personnelle pour produire de « l'essoufflement, le stress qui est consécutif à la perception d'un manque de temps pour bien effectuer sa tâche » (Pallascio et Lafortune, 2000, p. 278). Ces situations de détresse psychologique concourent à créer des situations d'abandon de l'enseignement ou de la profession enseignante (Mukamurera et al., 2008). Ces abandons constituent une des causes de pénurie de personnel enseignant au Québec (Tardif et al., 2021).

5.1.2.8 Rémunération adéquate du temps de travail enseignant

Dans ce mémoire, la rémunération adéquate du travail enseignant correspond à un ensemble d'actions planifiées qui visent à récompenser adéquatement le temps du travail enseignant. Au regard des divers types de temps mentionnés plus haut, il s'agit de récompenser financièrement « le temps investi » par l'enseignant.

Dans les documents analysés, nous avons observé des tendances estimées à 5,6% pour le premier CSS, et aucune trace pour les deux autres CSS. Cette activité est destinée à soutenir ou à récompenser financièrement les heures supplémentaires travaillées par le personnel enseignant notamment durant les périodes de libération pour se concerter et pour des libérations syndicales. Or dans la pratique, le temps supplémentaire investi par le personnel enseignant n'est pas uniquement alloué pour les activités syndicales, mais pour toutes sortes de tâches connexes à la gestion du groupe classe comme la planification des projets parascolaires, l'accomplissement des tâches administratives liées à la préparation des bulletins ou à des communications directes avec les parents.

Dans cette perspective, Pallascio et Lafortune (2000) recommandent de « laisser ses préoccupations de l'école à l'école » (p. 272). De ce fait, nous pensons que les heures supplémentaires que les enseignant.es investissent dans leur travail devraient être récompensées financièrement dans l'optique de maintenir leur motivation (Herzberg et al., 1967). Certaines théories de la motivation comme celle de Maslow (1954) sur les besoins de base, les facteurs d'hygiène de Herzberg, la théorie des attentes de Vroom (1964), pour ne citer que celles-là, convergent sur le fait que la rémunération, répondant à certaines attentes, constitue un des facteurs de motivation extrinsèque (Henry, 2020). L'absence

d'une compensation financière adéquate de toutes les heures travaillées par le personnel enseignant, qu'elles soient en classe ou en dehors de la classe, peut générer une perte de motivation au travail, tout dépendant de la façon dont ce manque de compensation est perçu. Dans un contexte scolaire où des enseignants risquent, à tout moment, d'abandonner l'enseignement, cette motivation s'avère plus nécessaire à l'activité d'enseignement qu'à tout autre travail rémunéré.

5.1.2.9 Conciliation travail-famille

Cette activité de rétention consiste à prendre des mesures pour rendre plus harmonieuses et équilibrées la vie au travail et celle menée en dehors du travail. Dans les documents analysés, nous avons observé une tendance estimée à 5,6% pour le premier CSS. Consignée dans le plan stratégique 2005-2010, l'activité visait « à implanter un programme permettant de concilier plus facilement le travail et la famille » au profit du personnel enseignant. Aucune trace d'une telle activité n'a été identifiée dans les documents stratégiques des deux autres CSS.

Apparaissant, le plus souvent, sous forme de congés temporaires, de congés de maternité ou de paternité, congés de maladie, l'opportunité d'établir des liens harmonieux entre le travail et la vie personnelle s'avère indispensable au maintien et à l'amélioration de la qualité de vie au travail (Toussaint, 2018). Ainsi, cet auteur définit la qualité de vie au travail, tout en l'associant avec la satisfaction et motivation au travail, comme « une philosophie humaniste qui, par ses manières de faire, instaure une coopération volontaire entre un employeur et un employé dans une organisation » (Toussaint, 2018, p. 217). Pour réglementer cette coopération, St-Onge et al. (2021) considèrent que la conciliation travail-vie personnelle serait une des clauses normatives des conventions collectives. Ces clauses régissent et équilibrent les différents rapports de force que vit l'employé face son employeur. D'autres facteurs tels que « la maîtrise par l'employé de son temps de travail, l'attribution des tâches plus diversifiées, la reconnaissance des efforts comptent, parmi les éléments, qui améliorent la qualité de vie au travail » (Dolan et Saba, 2021, p. 20).

Dans le domaine de la gestion des ressources humaines en éducation, cette recherche d'équilibre s'avère très importante en raison du fait que la profession enseignante

au Québec se compose majoritairement de femmes. Au niveau global du marché du travail, selon une étude de Statistique Canada, ces dernières ont été reconnues comme ayant plus tendance à changer d'emploi pour s'occuper des enfants et de leurs proches (Gouvernement du Canada, 2017). Au regard de cette étude, il nous semble que les enseignantes seraient plus susceptibles de demander des congés répétés ou de quitter la profession si elles n'arrivent pas à concilier leur vie personnelle et familiale avec celle au travail. Ne pas prendre en compte cette activité dans le processus de planification des besoins en ressources humaines en enseignement peut affecter négativement non seulement le niveau de satisfaction, mais aussi la motivation de ces enseignants à faire du métier d'enseignant une profession de carrière.

5.1.2.10 Conciliation école-famille

La conciliation école-famille est vue, dans le cadre de ce travail, comme un ensemble d'actions visant à renforcer la coopération entre les parents d'élèves et le personnel enseignant d'un ou de plusieurs établissements scolaires. Dans les documents analysés, nous avons enregistré une tendance estimée à 20,8% pour le 3^e CSS. Cette coopération portait sur des enjeux tels que le soutien des parents au travail enseignant, le renforcement de la communication avec les parents sur les diverses réalités de l'école, la réussite des élèves, une compréhension mutuelle entre le personnel enseignant et les parents immigrants, etc. Nous n'avons repéré aucune trace de planification relative à cette activité dans les documents des deux autres CSS étudiés.

Dans la littérature scientifique, Claes et Comeau (1996) font ressortir, à travers une recension des écrits sur le sujet, trois dimensions importantes de la coopération entre la famille et l'école. La première dimension est axée autour des caractéristiques et des attitudes familiales qui assurent la performance scolaire des enfants. La deuxième concerne « les perceptions que les enseignants et les parents entretiennent les uns envers les autres » (p. 74). Enfin, la dernière présente les différents modèles de contribution des parents au sein de l'établissement.

Cette dernière dimension, axée sur la participation des parents dans l'organisation scolaire, est favorisée dans les écoles québécoises par la Loi sur l'instruction publique qui,

dans diverses clauses, exige une participation active des parents d'élèves dans divers espaces de décisions relatives à la gestion de l'établissement scolaire (Gouvernement du Québec, 2020b). En ce qui concerne les deux premières dimensions de la coopération entre l'école et la famille, elles sont d'une importance capitale pour le personnel enseignant. Les enseignants s'attendent à ce que les parents prennent leurs responsabilités à la maison pour favoriser la performance scolaire. Ils s'attendent aussi à une compréhension de leurs efforts, de la part des parents, pour accompagner les enfants dans leurs apprentissages. Quand ces attentes peinent à se combler ou ne sont pas du tout comblées, cela peut générer des mécompréhensions et mêmes des conflits, entre le personnel enseignant et les parents d'élèves.

Donc, l'absence ou un manque de coopération efficace entre l'école et les parents d'élèves pourrait contribuer à susciter des émotions négatives chez le personnel enseignant. Ces émotions, quand elles sont intensifiées par d'autres facteurs de stress, sont souvent à la base du décrochage enseignant (Goyette et al., 2020).

5.1.2.11 Engagement du personnel enseignant

Nous entendons par engagement du personnel enseignant une activité de rétention qui vise à accroître la motivation du personnel enseignant autour de la mission de l'école, à savoir la réussite éducative de tous les élèves. Il ressort de l'analyse que cette activité représente 11,1% et 5% des actions planifiées respectivement par le premier et le second CSS. Et aucune trace de planification relative à cette activité n'a été identifiée dans les documents du troisième CSS.

Au premier CSS, cette activité de rétention portait sur un accroissement de l'engagement du personnel enseignant. Elle visait notamment la réussite des élèves et à faire face « aux défis que pose la complexité du milieu urbain. » Au second CSS, cet engagement recherché prend la forme de mesures planifiées qui visaient à « s'assurer de la collaboration de tout le personnel afin d'offrir un environnement éducatif, physique, technologique et inclusif centré sur l'apprentissage et l'engagement » de tous les élèves.

Souvent dans les énoncés, les CSS utilisent, au lieu de l'engagement ou la motivation du personnel, le concept de « mobilisation du personnel ».

Brunet (2018) définit ce concept de mobilisation comme « tout processus organisationnel mis en place pour motiver les employés » (Brunet, 2018, p. 266). De plus, l'auteur propose trois leviers pour mobiliser efficacement le personnel enseignant dans les écoles québécoises. Ce sont : le processus d'influence, l'*empowerment* et l'établissement d'un climat de travail centré sur la confiance. Les trois sont intimement liés aux styles de leadership mis en place par la direction d'établissement scolaire.

Premièrement, le processus d'influence correspond aux différents mécanismes mis en place par la direction pour accroître son influence sur le personnel enseignant. Cela demande que la direction développe des « habiletés personnelles en leadership et des compétences relationnelles très poussées » (Brunet, 2018, p. 267). Deuxièmement, l'*empowerment* consiste à « donner du pouvoir » aux employés afin de susciter une plus grande motivation. Bien que les enseignants dans les écoles québécoises jouissent d'une certaine autonomie professionnelle, cette logique d'*empowerment* permettra, selon Owens (1998), à l'enseignant de « participer activement, ouvertement et sans crainte à la vision et à la culture de son école par un processus de discussion interactif (Owens, 1998 cité par Brunet, 2018, p. 278). Finalement, l'établissement d'un climat de travail centré sur la confiance est aussi très important pour accroître l'engagement du personnel enseignant. Un climat de travail centré sur la confiance peut comporter plusieurs inclinaisons comme climat de souplesse, de soutien, de bienveillance, etc.(Brunet, 2018)

La mobilisation du personnel enseignant dépend par ailleurs largement de la place occupée par les autres activités planifiées de rétention citées précédemment ainsi que la qualité de la mise en œuvre de celles-ci. Il s'agit d'établir préalablement un environnement de travail sain, cordial et motivant pour le personnel enseignant.

De plus, l'accroissement de l'engagement du personnel enseignant, selon certaines études, ne dépend pas seulement de ces quelques conditions susmentionnées, qui sont plus des facteurs externes de motivation; il s'optimise par des facteurs internes de motivation comme la récompense, la performance liée à la tâche d'enseigner, etc. (Berger et D'Ascoli, 2011; Forest et Mageau, 2008; Herzberg et al., 1967). Selon Herzberg et al.,

contrairement aux facteurs d'hygiène, les facteurs internes de motivation (*motivation factors*) sont les seuls à pouvoir amener l'employé à une grande performance, c'est-à-dire à donner le meilleur de lui-même (Herzberg et al., 1967). C'est pourquoi en dépit de l'amélioration des conditions salariales en enseignement, les conditions liées à la tâche d'enseigner ou la lourdeur de cette tâche, agissant sur les facteurs internes de motivation des enseignants, ont été observées dans certaines études comme l'une des principales raisons de l'abandon de la profession enseignante (Kamanzi et al., 2015; Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2008). Ces abandons, souvent imprévisibles, sont source de pénurie de personnel enseignant (Kirsch, 2006).

5.1.3 Constats sur les activités planifiées relatives au développement professionnel du personnel enseignant

Dans cette sous-section, nous allons discuter des résultats qui se rapportent au développement professionnel du personnel enseignant en mettant en évidence des liens existant entre quelques activités de développement professionnel et l'existence potentielle de pénurie d'enseignants. Identifiées dans les documents analysés, ces activités de développement professionnel sont au nombre de quatre : il s'agit de la formation continue du personnel enseignant, de la mise en œuvre de l'expertise du personnel enseignant, du développement des communautés de pratique et de la coopération entre la recherche et le développement des programmes de formations pour les enseignants.

5.1.3.1 Formation continue du personnel enseignant

Nous entendons par formation continue, dans cette étude, un ensemble d'actions planifiées par les CSS étudiés visant à mettre à jour et à développer continuellement les compétences du personnel enseignant. Les trois CSS faisant l'objet de cette étude ont accordé une importance à cette activité de développement professionnel. Rappelons que dans les documents analysés et parmi les activités de développement professionnel, nous avons observé des tendances estimées à 54,5% pour le premier CSS, à 45,7% pour le second et à 57,7% pour le troisième.

Au premier CSS, les mesures relatives à la formation continue visaient entre autres à soutenir le personnel enseignant dans le renforcement des pratiques pédagogiques efficaces et adaptées à la complexité du milieu montréalais. Au second CSS, elles visaient notamment à faciliter le transfert des apprentissages dans les pratiques pédagogiques, à développer des plans ou des modèles de formations et à soutenir l'utilisation des technologies de l'information et de communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques. Enfin, au troisième CSS, elles visaient, entre autres, à renforcer les dispositifs de formation continue déjà existants, à adapter certains programmes de formation aux nouveaux enseignants issus de l'immigration récente, à consolider les compétences transversales chez le personnel enseignant, à doter le personnel des outils efficaces pour prévenir et pour faire face à la violence en milieu scolaire, etc.

Les CSS planifient et développent des programmes de formation continue pour leur personnel enseignant selon les besoins constatés chez celui-ci et aussi selon les orientations reçues du ministère de l'Éducation sur la question (Gouvernement du Québec, 1999). En effet, à la veille du présent siècle, en pleine transformation des pratiques pédagogiques, le ministère a élaboré un document d'informations pour préciser les orientations à prendre pour adapter et développer continuellement, conformément aux exigences de l'approche par compétences, les compétences du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 1999).

Dans ce document, la formation continue est définie comme « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leurs pratiques professionnelles » (Gouvernement du Québec, 1999, p. 11). Or selon Portelance et ses collaborateurs (2014), la formation continue fait partie d'un continuum de développement professionnel continu à la suite de la formation initiale et de l'insertion professionnelle en enseignement (Portelance et al., 2014). Selon ces auteurs, les trois constituent les trois grandes étapes du développement des compétences professionnelles chez le personnel enseignant. Souvent, durant leur insertion professionnelle, selon certaines études, les enseignants quittent la profession enseignante pour des raisons liées principalement à la lourdeur de la tâche et à la gestion de classe (Beaudry et al., 2021b;

Carpentier et al., 2019; Mukamurera et al., 2008). Alors, comment ajuster le programme de formation continue dans l'optique de soutenir la persévérance professionnelle des enseignants? Dans cette perspective, Mukamurera (2014) recommande ce qui suit :

Les activités de formation continue pourraient davantage être orientées vers des buts comme les suivants : la mise à jour des connaissances, le perfectionnement et l'enrichissement de sa pratique, l'innovation pédagogique, l'adaptation aux évolutions du système éducatif, le partage d'expertise, l'exercice de nouveaux rôles et responsabilités externes à la classe tels que l'accompagnement de stagiaires, le rôle de mentor auprès d'enseignants débutants, le rôle de conseiller pédagogique, la participation à des recherches collaboratives, la participation aux débats en éducation, etc. (Mukamurera, 2014, p. 16)

Si le développement et la mise en place des programmes de formation continue ne suffisent pas à favoriser la rétention des enseignants, ils en constituent néanmoins des facteurs à ne pas négliger dans la mesure où ils permettront au personnel enseignant de faire face aux multiples défis que comporte l'acte d'enseigner. Négliger cette activité de développement professionnel dans le processus de planification peut contribuer à multiplier les défis rencontrés par le personnel non seulement durant le processus d'insertion professionnelle, mais aussi durant toute la carrière en enseignement. Ces défis sont souvent des facteurs contribuant au décrochage enseignant et, par conséquent, à l'existence des situations de pénurie (Duchesne et Kane, 2010; Mukamurera et al., 2008).

5.1.3.2 Mobilisation de l'expertise du personnel enseignant

Nous définissons, à la lumière des résultats de l'analyse de contenu, la mobilisation de l'expertise du personnel enseignant comme un ensemble d'actions planifiées visant à favoriser le transfert des connaissances et des compétences du personnel enseignant dans ses pratiques pédagogiques. Dans les documents analysés, nous avons constaté que les trois CSS ont accordé une certaine importance à cette activité dans leurs planifications. En effet, nous avons observé une présence d'actions planifiées relatives à cette activité estimée à 31,8% pour le premier CSS, à 25,7 % pour le second et à 15,4% pour le troisième.

Au premier CSS, les mesures planifiées visaient notamment à soutenir l'insertion professionnelle et le développement professionnel autour des pratiques pédagogiques

efficaces, à renforcer l'expertise du personnel enseignant par la formation continue et la supervision et à s'appuyer sur cette expertise pour orienter les actions stratégiques vers la réussite scolaire et éducative des élèves. Au second CSS, les mesures portaient, entre autres, sur l'utilisation de l'expertise du personnel dans le développement de la formation continue, sur les pratiques pédagogiques ciblées en lien avec le développement des compétences et sur l'actualisation des modèles d'accompagnement du développement professionnel. En ce qui concerne le troisième CSS, elles se rapportaient, dans la plupart des cas, à la valorisation et au renforcement de cette expertise dans un contexte pédagogique, à une accentuation du rôle professionnel de l'enseignant par un leadership établi et aux recours à des pratiques éducatives renforçant « l'effet enseignant ».

Dans les textes officiels, la reconnaissance, à sa juste valeur, de l'expertise du personnel enseignant fait l'objet de diverses discussions au Québec depuis les années 1990 (Tochon, 2004). Cette expertise « s'assimile au perfectionnement sur la durée d'une vie » (Tochon, 2004, p. 93). C'est dans cette même perspective de renforcer l'expertise du personnel enseignant que le ministre de l'Éducation, Jean-François Roberge, proposait en 2018 un plan de valorisation de la profession enseignante (Roberge, 2018). Dans ce document le ministre affirmait sa volonté de faire reconnaître légalement le statut d'expert du personnel enseignant. Cette volonté politique allait guider l'élaboration du projet de Loi 40 visant à modifier la Loi sur l'instruction publique à cet effet (Morasse, 2020). Bref, la reconnaissance de l'expertise du personnel est, à notre sens, une condition nécessaire à sa mise en œuvre dans des situations pédagogiques, éducatives et scolaires et dans une perspective de développement professionnel.

Par ailleurs, la mobilisation de l'expertise du personnel enseignant nécessite des ajustements constants entre les formations initiales, les formations continues et les pratiques pédagogiques et éducatives valorisées en milieu scolaire. En dehors de ces ajustements deux situations problématiques peuvent surgir. D'une part, les formations continues proposées pourraient ne pas être pertinentes et pourraient aussi susciter peu d'intérêts chez le personnel enseignant. D'autre part, les compétences professionnelles de base acquises durant les formations initiales risquent de ne pas être consolidées par des pratiques pédagogiques variées.

En mettant en évidence l'importance des transferts des compétences dans des pratiques pédagogiques, la mobilisation de l'expertise semble être l'un des éléments essentiels au développement professionnel du personnel enseignant. Ce dernier constitue un facteur de protection pour l'enseignant novice ou en début de carrière contre tout éventuel décrochage. Un manque de considération de ce transfert des compétences dans le processus réflexif de planification peut renforcer des sentiments d' « inconfort », « d'incompétence pédagogique » causés par « le choc de la réalité » (Mukamurera, 2014, p. 19). Ces émotions, composant avec d'autres facteurs, entraînent souvent des situations d'abandon de la profession enseignante en début de carrière (Goyette et al., 2020).

5.1.3.3 Développement des communautés de pratique

Le développement des communautés de pratique est défini dans le cadre de ce travail comme un ensemble d'actions planifiées visant à favoriser des échanges, des concertations entre les membres du personnel enseignant en vue d'améliorer leurs compétences professionnelles et leurs pratiques d'enseignement. En effet, à l'issue de l'analyse de contenu de ces documents, nous avons enregistré des tendances estimées à 13,6% pour le premier CSS, à 14,3 % pour le second et à 26,9% pour le troisième CSS.

Au premier CSS, les actions planifiées portaient notamment sur des concertations entre enseignants et sur l'organisation des rencontres régulières entre les personnes enseignantes du primaire et celles du secondaire. Du côté du second CSS, les mesures planifiées visaient, entre autres, « la diversification des situations de participation à des comités et à des tables de travail entre diverses catégories de personnel », la création d'un réseau d'échanges impliquant la direction et les autres catégories de personnel scolaire et l'extension de ce réseau d'échanges vers d'autres établissements scolaires. Et pour ce qui concerne le troisième CSS, les actions planifiées visaient, parmi d'autres, à créer des conditions favorables à de meilleurs partages d'expertise, à soutenir les concertations entre les enseignants et à « créer de nouveaux mécanismes d'échanges d'expertise pédagogique entre différents ordres et secteurs d'enseignement » en vue de soutenir le développement professionnel des enseignants.

Les actions planifiées qui visent à favoriser le développement des communautés de pratique dans les CSS étudiés dépassent, dans certains cas, le cadre d'un établissement scolaire pour s'intéresser aussi à d'autres expertises dans d'autres contextes pédagogiques. Cette manière de faire peut s'avérer très utile quand les échanges s'établissent entre des établissements confrontés à des enjeux relativement similaires.

Soulignons qu'une communauté de pratique, dans le domaine de l'enseignement, est « un groupe d'enseignants qui veulent apprendre les uns des autres dans un domaine particulier de leur travail et à développer un savoir commun à travers un engagement mutuel sur une période d'une certaine durée » (Morin, 2014, p. 1). De manière générale, la théorie de Wenger (2005) sur les communautés de pratiques apporte une contribution remarquable à l'avancement des pratiques de développement professionnel dans les organisations. Selon cette théorie, le déploiement d'une communauté de pratique se fait en cinq stades : le potentiel, l'unification, la maturité, le momentum et la transformation ou la dissolution (Desmeules et al., 2020; Wenger et Gervais, 2009). Durant le premier stade, les rencontres d'échanges sont informelles, ensuite, elles se formalisent peu à peu par une certaine unification. Elles gagnent en maturité par une participation plus active de ses membres et par « l'avancement du discours collectif ». Pendant cette phase de maturité, les membres commencent à clarifier certaines règles de fonctionnement et des objectifs à atteindre. Enfin, cette maturité amènera au momentum, stade de changements inévitables, qui suscitera soit une transformation ou une dissolution du regroupement (Desmeules et al., 2020, p. 69).

Bref, peu importe la manière dont se déploie une communauté de pratique, qu'elle soit collective ou institutionnelle, plusieurs auteurs montrent la pertinence de l'établissement d'un tel dispositif pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Marlot et Roy, 2020; Morin, 2014; Villemonteix, 2007). Celui-ci constitue, disons-le une fois de plus, un des leviers de rétention et, par conséquent, de prévention des situations de pénurie de personnel enseignant.

5.1.3.4 Coopération entre les milieux de la recherche et le développement professionnel des enseignants

La coopération entre les milieux de la recherche et le développement professionnel du personnel enseignant ou la recherche-action-formation couvre, dans cette étude, un ensemble de mesures planifiées qui visent à tenir compte des résultats de la recherche scientifique dans l'élaboration des programmes de développement professionnel pour le personnel enseignant. Dans les documents analysés, nous avons enregistré une tendance estimée à 14,3% pour le second CSS. Aucune action relative à cette activité n'a été trouvée dans les documents des deux autres CSS.

Bref, parmi les trois CSS étudiés, le second CSS est le seul à établir des liens entre les pratiques de développement professionnel des enseignants et les résultats probants de la recherche dans ses documents stratégiques. Or cette collaboration s'avère utile dans la mesure où ces résultats permettraient à l'enseignant de jeter un nouveau regard sur ses propres pratiques d'enseignement en vue de les améliorer et de les adapter.

Dans le même ordre d'idée, Brodeur et ses collaborateurs (2005) mentionne que « la recherche constitue l'une des avenues pouvant être d'une grande utilité pour la formation et le développement professionnel des enseignants » (Brodeur et al., 2005, p. 8). Dans cette perspective, la coopération entre les deux milieux, celui de la recherche et celui des pratiques professionnelles, permettrait le développement de quatre dimensions qui pourraient participer au développement professionnel en enseignement : « formation à la recherche, formation par la recherche, formation pour des pratiques s'appuyant sur la recherche et recherche sur la formation » (Brodeur et al., 2005, p. 8). En somme, qu'il s'agisse de la « recherche collaborative » en enseignement, très répandue en éducation, ou de la « recherche-développement », la coopération entre le milieu de la recherche et le milieu de la pratique d'enseignement s'avère nécessaire à l'amélioration des compétences professionnelles dans une perspective de « développement professionnel continu » (Mukamurera, 2014).

Dans un contexte où des conjonctures, affectant l'enseignement et l'apprentissage, sont changeantes et les enjeux entourant l'enseignement s'amplifient, un manque de

collaboration ou d'échanges entre les deux milieux occasionnerait l'existence d'un personnel enseignant démuné, en termes de compétences professionnelles, et incapables de s'ajuster adéquatement face aux défis de l'enseignement. Défis pour certains et obstacles à la persévérance professionnelle pour d'autres, ces failles contribuent d'une façon ou d'une autre à propager une image non attrayante du métier d'enseignant. Or, comme nous l'avons mentionné dans la problématique de cette recherche, le manque d'attractivité de la profession enseignante est un des facteurs créateurs de pénurie de personnel enseignant.

5.2 Constats particuliers sur le 3^e CSS : pratiques planifiées versus pratiques de terrain visant à assurer la disponibilité du personnel enseignant dans les écoles

Nous venons de discuter les résultats de l'analyse documentaire à la lumière de certains écrits scientifiques. Nous allons maintenant examiner dans cette même perspective les résultats de l'entretien réalisé auprès du 3^e CSS en vue de faire ressortir quelques constats. Quatre principaux constats sont ressortis de l'analyse des données ainsi recueillies. Le premier concerne le poids ou l'influence des facteurs externes dans l'élaboration des plans stratégiques et dans la détermination de leurs contenus. Le deuxième précise le rôle des plans stratégiques, comme outils de gouvernance. Et le troisième et le dernier révèlent la nature des documents participant à l'évaluation des besoins de personnel enseignant et quelques pratiques du terrain.

5.2.1 Constat 1 : les priorités ministérielles auraient des effets structurants sur le processus de planification stratégique dans les CSS

Comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre, le processus de réflexion donnant naissance aux plans stratégiques des CSS doit tenir compte des priorités fixées par le ministère de l'Éducation dans son plan stratégique. Ces priorités sont habituellement exprimées dans des orientations et des objectifs du plan ministériel selon les exigences de la Loi sur l'instruction publique (RLRQ c. I-13.3, art 209.1). Elles constituent aussi des facteurs externes à l'organisme scolaire influençant sa réflexion dans le processus de planification. Il convient de préciser que cette réflexion est loin d'être simpliste, mais s'effectue par une série d'acteurs tels que des cadres du CSS en question, des représentants syndicaux, des partenaires et des représentants de la communauté. Tout le processus

réflexif, peu importe le nombre d'acteurs qui y participent, devrait se conformer aux directives émises par la ou le ministre en poste. Or la gestion du personnel enseignant n'est pas le seul enjeu abordé par cette vaste réflexion même si celle-ci serait l'occasion en or d'asseoir une planification stratégique rigoureuse des besoins de personnel enseignant. De ce fait, il semblerait que l'enjeu de RH soit noyé dans un ensemble complexe de sujets soumis à cette réflexion stratégique. Aussi, cela porte à croire que le ministère de l'Éducation ne faisait pas des besoins en matière de main-d'œuvre enseignante une de ses priorités durant les deux dernières décennies. À moins que cette responsabilité de planifier ces besoins ait été celle des CSS, le ministre de l'Éducation actuelle, Bernard Dainville, ayant affirmé récemment ne pas avoir un accès efficace aux données détenues par les CSS, car la demande d'accès à l'information peut prendre plusieurs mois (Marceau, 2023). Or l'accès à des données pertinentes est essentiel à toute forme de planification (Lemire et al., 2015a; Mintzberg, 2004). Ce manque d'accès aux données suffisantes a été le premier constat fait par le Vérificateur général du Québec dans son rapport de 2022-2023 sur la pénurie d'enseignants au Québec (Vérificateur général du Québec, 2023).

5.2.2 Constat 2 : les plans stratégiques : outils de communication publique et d'alignement stratégique

Nous avons constaté que les plans stratégiques serviraient à informer le public des orientations stratégiques et des objectifs du CSS, et à aligner ses actions avec celles du ministère. Cet alignement est nécessaire dans la convergence de diverses actions posées par différents acteurs du réseau vers l'atteinte des objectifs nationaux en matière de l'éducation. Il facilite en ce sens la gouvernance du réseau scolaire par le ministère de l'Éducation. Dans cette optique, les orientations et les objectifs nationaux se trouvant dans les plans stratégiques servent de vecteur de cohérence dans l'opérationnalisation des politiques éducatives dans les CSS et dans les écoles. Il s'agit aussi d'un moyen d'objectiver et de cristalliser le processus opérationnel des plans afin de suivre son évolution dans le temps. En raison de ce rôle central occupé par les plans stratégiques dans la gouvernance du réseau scolaire, nous pensons que des enjeux majeurs comme ceux d'attraction et de rétention des personnes enseignantes qualifiées devraient occuper une

place plus importante dans la réflexion stratégique, par ricochet, dans les grandes lignes des plans stratégiques des CSS.

5.2.3 Constat 3 : des actions simplistes face à des enjeux complexes

Ce troisième constat émane du fait que, sans l'aide des orientations stratégiques, des documents de type opérationnel sont régulièrement produits et utilisés pour anticiper les besoins et les enjeux relatifs à la gestion du personnel enseignant selon les données obtenues par entretien auprès du 3^e CSS. Celui-ci produit régulièrement des données statistiques à l'interne pour anticiper les besoins en main-d'œuvre enseignante et pour assurer la disponibilité de son personnel enseignant. Nous supposons que d'autres CSS aussi tentent de faire face à ce manque de main-d'œuvre en posant des actions similaires, c'est-à-dire en se basant sur des données chiffrées faisant état de ce manque pour pallier le problème de disponibilité du personnel enseignant. Or ce manque de personnel enseignant qualifié faisant pression sur les écoles est alimenté par des enjeux majeurs d'origine multifactorielle face auxquels seulement des réponses stratégiques pourraient se révéler efficaces. Cela sous-entend que la participation de divers acteurs travaillant à différents niveaux du réseau scolaire s'avère nécessaire pour anticiper et contrer des situations de pénurie dans les écoles. Car le phénomène est alimenté et renforcé par divers facteurs tels qu'une faible attraction de la profession enseignante, un manque de rétention, l'augmentation des effectifs scolaires, la création de nouvelles classes, l'immigration, etc. Même si des actions palliatives sont nécessaires, elles se sont avérées néanmoins insuffisantes pour résorber le phénomène.

5.2.4 Constat 4 : des pratiques relativement efficaces révélées par le terrain

Comme présenté au chapitre 4, l'entretien mené sur le terrain nous a permis aussi de prendre connaissance d'autres pratiques qui sont mises en œuvre dans l'effort synergique du 3^e CSS pour combattre la pénurie de personnel enseignant dans ses écoles. Évidemment, certaines de ces pratiques ne sont pas visibles dans les plans stratégiques, car entre la stratégie intentionnelle et celle qui est mise en œuvre, il peut exister des écarts importants (Mintzberg, 2004). Nous pensons que ces pratiques sont néanmoins efficaces parce qu'elles permettent actuellement au 3^e CSS de combler les postes vacants dans ses

écoles. Elles sont observées dans toutes les catégories de l'analyse (attraction, rétention et développement professionnel), mais nous mettons de l'avant celles qui nous semblent plus innovantes.

Une position proactive face à l'offre d'enseignants

Pour attirer de nouveaux enseignants dans ses écoles, le 3^e CSS a été très proactif et très agressif en prenant l'initiative d'aller à la rencontre des acteurs du milieu universitaire et des jeunes en parcours de formation en vue de faire la promotion du métier de l'enseignement. Il ne se contente pas de recruter des personnes non légalement qualifiées, mais pose des actions intelligentes pour agir sur l'offre d'enseignant.es comme la coopération avec des organismes partenaires visant à faire augmenter le nombre d'enseignants qualifiés et celle mentionnée ci-dessus pour ne citer que celles-là. En dépit du fait que ces actions ne sont pas suffisantes, car elles nous semblent manquer de « capacité stratégique » (Lemire et al., 2015a, p. 104), pour éradiquer le phénomène, elles auraient néanmoins des impacts sur l'attraction au moins sur le moyen terme. Si tous les CSS, faisant face à des enjeux de pénurie, arrivent à poser de telles actions parallèlement au recrutement des enseignant.es non légalement qualifié.es, nous pensons que cela peut faire augmenter l'offre d'enseignant.es qualifié.es disponibles pour travailler dans les écoles et par conséquent contribuer à résorber des situations de pénurie dans la profession enseignante.

Des tâches plus faciles données au personnel enseignant novice

Pour optimiser la rétention des personnes enseignantes dans les écoles, les CSS ne devraient pas se contenter du mentorat comme système d'accompagnement, mais aussi s'engager à éliminer le plus possible des irritants susceptibles de créer des sentiments d'épuisement chez le personnel enseignant comme le fait le 3^e CSS de cette étude. Ce CSS prend des mesures pour attribuer de meilleures tâches aux nouvelles et nouveaux enseignants et pour faciliter l'accès à la permanence tout en réduisant le plus possible la bureaucratie dans les écoles. Nous pensons que ces mesures ou pratiques seraient gagnantes dans la lutte pour la rétention, si appliquées à grande échelle et soutenues par les autorités

éducatives, car plusieurs recherches révèlent que la lourdeur de la tâche et le manque d'expériences des enseignants novices constituent la principale cause de leur abandon de l'enseignement (Kamanzi et al., 2015; Karsenti et al., 2013; Portelance et al., 2008). Elles pourraient ainsi contribuer, conjointement avec d'autres pratiques gagnantes, à prévenir et à résorber des situations de pénurie dans la profession enseignante.

Une formation continue donnée sur mesure

Pour stimuler le développement des compétences professionnelles des enseignants et en se basant sur les données obtenues auprès du 3^e CSS, les Centres de services scolaires du Québec pourraient fournir une formation et un accompagnement personnalisés au personnel enseignant. Cet accompagnement est possible uniquement grâce à une évaluation des besoins de formation (Darling-Hammond et al., 2017; Day et Leitch, 2007). Celle-ci éviterait d'imposer des contenus de formation, simplement pour satisfaire les exigences légales, qui ne sont pas adéquats aux besoins réels de formation de l'enseignant. Elle permettrait aussi de rendre la formation donnée plus intéressante pour les enseignants et par conséquent d'accroître leur sentiment d'efficacité. À la lumière des travaux de Deci et Ryan (1985) sur les facteurs de motivation intrinsèque, nous pensons que le renforcement de ce sentiment d'efficacité ou de compétence par le développement professionnel serait au cœur du bien-être enseignant et aussi le moteur d'une bonne rétention (Deci et Ryan, 1985; Forest et Mageau, 2008). Cela veut dire que ce sentiment de bien-être contribuerait à leur garder dans la profession et à réduire les risques d'abandon.

Une pratique de recrutement ambitieuse et innovante

À l'instar du 3^e CSS, les CSS du Québec pourraient recruter à l'étranger des enseignant.es qualifié.es francophones ou faisant preuve de la maîtrise du français en vue de combler des postes vacants en enseignement. Évidemment, comme les données de l'entrevue l'ont montré, ce mode de recrutement n'est pas sans écueils compte tenu de la complexité des processus migratoire et de la reconnaissance des acquis. Toutefois, des actions concertées entre diverses institutions impliquées dans ce processus migratoire pourraient faciliter une telle démarche pour des enseignant.es formé.es à l'extérieur du Canada. Il convient de

mentionner que ce mode de recrutement est aussi utilisé dans plusieurs secteurs économiques au Québec comme celui de la santé (Boily et al., 2021). Cependant, il semble que le secteur de l'éducation en fait moins usage. Il demeure néanmoins que ce mode de recrutement pourrait contribuer à réduire le nombre d'enseignant.es non qualifié.es²² dans les écoles.

²² Il a été révélé par le ministre Bernard Drainville que certains enseignants non qualifiés ne possèdent qu'un diplôme d'étude secondaire (DES) (Morasse, 16 juin 2023).

CONCLUSION

Les causes de la pénurie de personnel enseignant qualifié dans les écoles québécoises sont multiples. Certaines sont liées directement à des facteurs internes à la profession enseignante, d'autres à des facteurs externes et d'autres encore à la façon dont les besoins de personnel enseignant ont été planifiés dans les Centres de services scolaires. Le but de cette recherche était de décrire et d'analyser les facteurs potentiels de pénurie se retrouvant dans les pratiques de planification consignées dans les plans stratégiques de trois CSS francophones au Québec. Les résultats de l'analyse de ces plans et d'une entrevue ont permis d'avancer avec prudence que la pénurie actuelle aurait aussi pour cause la négligence des enjeux de RH dans la définition des priorités du ministère de l'Éducation durant les deux dernières décennies. C'est ce qui expliquerait la place mitigée des RH dans l'élaboration de certains plans stratégiques dans certaines périodes observées, car les consultations et les analyses menant à l'élaboration de ces plans se font habituellement en fonction de ces priorités. Toutefois, il est reconnu que les plans stratégiques constituent un outil parmi tant d'autres dans l'analyse des enjeux RH et dans la prise de décisions visant à assurer la disponibilité du personnel enseignant. Ils ne sont pas néanmoins moins importants que les autres, car ils revêtent une importance stratégique pour l'organisation et aident à la reddition de compte dans les relations externes que les CSS développent avec leurs principaux partenaires comme le ministère de l'Éducation. De ce fait, un manque de considération des enjeux de main-d'œuvre enseignante dans les orientations et les objectifs stratégiques des plans aurait des incidences directes sur les activités de gestion relatives au RH en enseignement et par conséquent pourrait contribuer à créer ou à rendre pérennes des situations de pénurie dans les écoles. De manière plus cohérente avec la question générale de recherche, les résultats de cette démarche ont permis d'avancer que la planification des besoins de personnel enseignant dans les écoles au Québec se base sur un ensemble de pratiques RH mis de l'avant par les CSS et leurs organismes partenaires. Ces pratiques RH ne se sont pas toujours avérées efficaces pour anticiper ou prévenir des situations de pénurie dans les écoles.

Contributions de l'étude

Cette recherche a contribué à décrire et à analyser des facteurs potentiels de pénurie de personnel enseignant résidant dans des pratiques de planification stratégique de ressources humaines en enseignement. Ainsi le premier chapitre du mémoire offre une analyse relativement détaillée des facteurs contributifs à des situations de pénurie dans les écoles québécoises. Cette analyse a permis de conclure que les causes de pénurie de personnel en enseignement sont multifactorielles et se trouvent parfois dans la manière dont ces facteurs s'influencent mutuellement pour produire un effet synergique. Et cet effet synergique rend l'activité de prévision des besoins de main-d'œuvre en enseignement, une des composantes de la planification stratégique, difficile et souvent inefficace (Lemire et al., 2015a).

Dans le second chapitre, qui constitue le cadre de référence, nous avons tenté de définir le concept de pénurie d'enseignants dans le contexte québécois en nous inspirant de la littérature scientifique. Inspirée de la définition de Haggstrom et al. (1988), la définition que nous avons proposée a permis d'intégrer les enjeux relatifs à la réussite des élèves dans la manière de conceptualiser des situations de manque de personnel sur le terrain. Ainsi trois indicateurs sont proposés pour qualifier de pénurie une situation de manque de personnel enseignant : le manque, la durée de ce manque et son impact sur la profession enseignante.

De plus, face à la multiplicité des facteurs pouvant produire une situation de pénurie d'enseignants, une typologie des facteurs a été proposée mettant en lumière des facteurs internes et externes à la profession enseignante.

Nos deux chapitres d'analyse, présentation et discussion des résultats, fournissent d'une part les principales tendances en matière de planification des besoins de ressources humaines en enseignement et une perspective historique de ces tendances durant une période d'environ 20 ans dans trois CSS francophones du Québec. La mise en lumière de ces tendances a mis sous les projecteurs les pratiques auxquelles ces trois CSS ont souvent recours pour assurer la disponibilité du personnel enseignant et celles qui ont été négligées dans le processus planification. Placées en amont du pipeline de la gestion des ressources humaines enseignement, ces tendances de planification, dont certaines se sont avérées

constantes, pourraient en dire beaucoup sur l'état actuel du personnel enseignant dans les centres de services scolaires.

D'autre part, ces deux chapitres fournissent un cadre d'analyse empiriquement construit composé de 24 activités de planification relatives à la gestion du personnel enseignant dans les écoles de ces CSS. N'ayant pas été repérées dans toutes les périodes de planification et dans tous les CSS étudiés, certaines activités pourraient être prises en compte au besoin par d'autres CSS en vue d'enrichir leurs activités de planification relative à la gestion du personnel enseignant.

À travers une discussion, en lien avec la littérature, de chaque activité de planification, des liens ont été établis entre ces activités et l'existence potentielle d'une pénurie de personnes enseignantes. Cette dernière étape analytique a permis de mettre en lumière des facteurs potentiels de pénurie existant dans chaque activité de planification.

Ainsi, toutes les activités d'attraction, de rétention et de développement professionnel présentées dans le cadre d'analyse et celles qui ont été rapportées à l'aide de l'entretien semi-dirigé peuvent directement ou indirectement contribuer à prévenir et résorber des situations de pénurie de personnel enseignant dans les écoles. Cela sous-entend que leur absence, tout ou partie, dans le processus de la planification et dans la mise en œuvre des actions visant la gestion du personnel enseignant, pourrait, en contexte d'une pénurie existante, contribuer à faire durer le phénomène. Toutefois, elles ne constituent pas une liste exhaustive des pratiques pour contrer des situations de pénurie de personnel en enseignement.

Limites de l'étude et perspectives de recherche

Cette recherche sur les facteurs de pénurie résidant dans des pratiques de planification des besoins de personnel enseignant comporte plusieurs limites qui méritent d'être mentionnées. L'une des limites réside dans la constitution du corpus documentaire qui est exclusivement basée sur des plans stratégiques et d'autres documents accessibles. Nous pensons que l'ajout au corpus de nouveaux documents contenant des traces de planification des RH en enseignement et produits par ces trois CSS pourrait modifier, de manière significative, les tendances enregistrées même si les activités de planification

mises en lumière par cette étude resteraient valides. Ainsi, il serait intéressant d'analyser aussi, dans la même perspective que cette recherche, les documents produits et utilisés à l'interne par ces CSS dans l'évaluation et la planification des besoins de personnel enseignant.

Il convient de dire aussi que le fait de n'avoir pu mener qu'un seul entretien dans cette recherche en raison de tentatives infructueuses constitue une limite affectant significativement ses résultats. Les documents stratégiques ne disent pas tout. Plusieurs entretiens auraient permis de recueillir plus d'informations sur les pratiques réelles de planification. De ce fait, il serait utile de documenter davantage les pratiques de terrain menées pour prévenir et contrer le phénomène dans les écoles à l'aide de plusieurs entretiens et dans plusieurs CSS. Cette piste de recherche permettra de mettre en lumière des pratiques gagnantes de certains CSS transférables et applicables dans d'autres.

À la lumière du cadre de référence, un autre facteur limite la portée de cette démarche de recherche : le fait qu'elle s'intéresse uniquement à deux des quatre dimensions constituant les pratiques de planification, c'est-à-dire, celle des actions planifiées et celle des acteurs et non à celles des procédures et des finalités de planification. Au regard de son objet, cette étude a porté uniquement sur les facteurs de pénurie de personnel enseignant dans des pratiques repérables dans les plans stratégiques, excluant ceux qui pourraient se retrouver dans la manière dont ces actions ont été mises en œuvre. En ce sens, une recherche qualitative portant sur l'analyse des pratiques RH dans les CSS au regard de ces quatre dimensions permettrait de repérer davantage des facteurs de pénurie qui y résident.

De plus, d'autres interrogations nous viennent à l'esprit : quelles pratiques à prioriser pour mieux prévenir les besoins en main-d'œuvre enseignante parmi celles qui ont été répertoriées? Existe-t-il d'autres pratiques auxquelles les CSS n'ont pas l'habitude d'avoir recours qui aideraient à assurer de manière plus efficace la disponibilité du personnel enseignant qualifié dans les écoles? Ce sont des questionnements qui pourraient faire l'objet d'autres investigations scientifiques dans d'autres recherches ultérieures. L'analyse des documents stratégiques d'un plus grand nombre de CSS pourrait être une de ces recherches.

Quelques recommandations

Comme nous l'avons dit dans le cadre de référence, la planification stratégique comporte deux grandes phases : l'analyse de l'environnement interne et externe de l'organisation et la prise de décision (Lemire et al., 2015). La première phase est essentiellement alimentée par un ensemble d'informations. Son exploitabilité dépend à la fois de la quantité et de la qualité des informations dont les acteurs disposent en temps et lieu. Et la qualité de ce système d'informations affecte de façon inévitable la qualité de la prise de décision. En fonction des précédentes considérations, en vue de prévenir des situations de pénurie de personnel enseignant, nous pensons qu'il serait utile et pertinent de :

- 1) Renforcer ou optimiser le système de communication des données sur le personnel enseignant dans l'optique de faciliter une meilleure collaboration entre le ministère de l'Éducation, les universités offrant des programmes de formation à l'enseignement, les Centres de services scolaires et les établissements scolaires;
- 2) Mettre à jour des données existantes sur le personnel enseignant sur une base régulière à l'aide de la mise en place d'un système d'informations dans chaque établissement scolaire. Fournir les ressources humaines compétentes nécessaires pour la maintenance d'une telle base de données dans chaque établissement scolaire. L'unité de base de ce système d'informations devrait être l'établissement scolaire et non le CSS;
- 3) Évaluer, régulièrement, l'intention de quitter la profession enseignante à l'aide des sondages effectués à l'interne et dont les résultats seront communiqués aux gestionnaires afin de les alerter sur les risques de décrochage enseignant. L'objectif de ces sondages scolaires devrait être l'amélioration et l'ajustement des prises de décisions visant à assurer la disponibilité du personnel enseignant notamment sa rétention;
- 4) Dans l'optique de renforcer l'attractivité de la profession enseignante, promouvoir une meilleure image de la profession enseignante dans la société à travers des actions planifiées dans le projet éducatif de chaque établissement. Ces actions seront mises en œuvre par les gestionnaires de chaque établissement scolaire et viseraient à valoriser les membres du personnel enseignant, c'est-à-dire leurs

efforts, leurs réalisations, leurs distinctions, etc. Cette valorisation se ferait à travers des échanges récurrents entre l'établissement scolaire, les parents d'élèves et des acteurs de la communauté.

- 5) En vue d'alléger la tâche enseignante, formaliser et systématiser les formes de soutien apporté au personnel enseignant dans l'exercice de la profession par la création de postes d'auxiliaires en enseignement. Ceux-ci permettront à l'enseignant d'avoir suffisamment de temps pour planifier, organiser et évaluer ses situations d'apprentissage. Cette formalisation du soutien à l'enseignement existe déjà sous forme de projet pilote dans plusieurs écoles primaires au Québec (Morasse, 2022). Nous proposons qu'elle soit généralisée non seulement au primaire, mais aussi au secondaire.

Références bibliographiques

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Audette, M. (1991). *Le vieillissement du personnel enseignant au Québec : une approche systémique de résolution de problèmes* [Essai, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/9131>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barnabé, C. (2018). Le recrutement, la sélection et l'orientation du personnel. Dans *La Gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (2e éd., p. 110-132). Presse de l'Université du Québec.
- Barnabé, C., Toussaint, P., et Dupuis, P. (2018). *L'administration de l'éducation : une perspective historique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Battandier, A. (2009). *Motivation-La théorie des 2 facteurs de Herzberg*. Management. <http://alain.battandier.free.fr/spip.php?article7>
- Banque de données des statistiques officielles. (2021, Aout). *Diplômes octroyés à l'enseignement universitaire selon diverses variables*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERMC2ZHO4156283654413L0D0&p_lang=1&p_m_o=MES&p_id_raprt=3420#tri_cycle=3&tri_typ_diplm=3&tri_sexe=1&tri_lang=3&tri_domn_etud=17&tri_discp=56
- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M., et L'Hébreux, S. (2021a). Quitter la profession enseignante ? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 66, Article 66. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M., et L'Hébreux, S. (2021b). Quitter la profession enseignante ? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, 66, Article 66. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Beaupré, C., Comtois, A., Ferland, M., Peñafiel, R., et Pontbriand, I. (2020). *L'enseignement au temps du Coronavirus*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020-05-19-CES_Tir%C3%A9-%C3%A0-part_Enseignement-au-temps-du-coronavirus.pdf
- Bélanger, G., Laurin, J., Benzakour, C., et Lemieux, G. (2019). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017* (p. 76). http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2019_admisQc.pdf

- Bélangier, L. (1988a). Historique et vision stratégique. Dans *Gestion stratégique des ressources humaines* (p. 662). Gaetan Morin.
- Bélangier, L. (1988b). *La planification stratégique des effectifs* (p. 115-125). Gaetan Morin.
- Berger, J.-L., et D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, Article 175. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>
- Bernatchez, J.-C. (2003). *Lire la convention collective : savoir la négocier, l'interpréter, l'appliquer*. Des libris. <https://www.deslibris.ca/ID/422471>
- Bertrand, O. (2003). *Planification des ressources humaines : méthodes, expériences et pratiques*. IIPE.
- Boily, D., Gentile, D., et Schué, R. (2021, octobre 13). Québec lance une mission historique de recrutement d'infirmières à l'étranger. *Radio-Canada.ca*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1831076/infirmieres-recrutement-quebec-france-liban-penurie>
- Bouchard, M.-P. (2020, juin 28). *Des enseignants précipitent leur départ à la retraite*. Radio-Canada.ca; [Radio-Canada.ca. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1715315/retraite-enseignants-covid-pandemie-epuisement](https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1715315/retraite-enseignants-covid-pandemie-epuisement)
- Boyer, L., et Scouarnec, A. (2009). *Prospective des métiers*. EMS. [http://www.renaud-bray.com/Livres_Produit.aspx?id=1007591&def=Prospective+des+m%C3%A9tiers+\(La\)%2cBOYER%2cLUC%2cSCOUARNEC%2cALINE%2c9782847691047&utm_campaign=partage-réseaux-sociaux&utm_medium=réseaux-sociaux&utm_source=facebook-like](http://www.renaud-bray.com/Livres_Produit.aspx?id=1007591&def=Prospective+des+m%C3%A9tiers+(La)%2cBOYER%2cLUC%2cSCOUARNEC%2cALINE%2c9782847691047&utm_campaign=partage-réseaux-sociaux&utm_medium=réseaux-sociaux&utm_source=facebook-like)
- Brodeur, M., Deaudelin, C., et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Brunet, L. (2018). La gestion des mouvements des ressources humaines : la mobilisation et la mobilité. In J.-J. Moisset, J. Plante, et P. Toussaint (Éds.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, 2e édition* (2^e éd., p. 265-294). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fxgq3.19>
- Brunette, M. (2012). *Les pratiques d'attraction et de rétention de la génération Y dans les PME* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8885>
- Carlo, A., Michel, A., Chabanne, J., et Bucheton, D. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (EAC-2010-1391). European Commission, Directorate General For Education and Training. <https://www.researchgate.net/publication/281159483>
- Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M., et Lakhil, S. (2019). *Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ?* Vol. 8(3), 5-18. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2019-3-page-5.htm>

- Céré, R. (2003). *L'Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue... Des gestionnaires*. BANQ. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>
- Charmillot, M., et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors séries*(3), 14. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Charreire, S., et Huault, I. (2001). Cohérence épistémologique et recherche en management stratégique. Dans *10^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*. Université de Laval. <https://core.ac.uk/download/pdf/6465009.pdf>
- Chevallard, Y. (1986). La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76(1), 89-91. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000_1
- Commission de la fonction publique du. (2008, mars 20). *Services de dotation : les bassins et répertoires généraux* [Descriptions de services]. <https://www.canada.ca/fr/commission-fonction-publique/services/orphans/carte-site-services-dotation-evaluation/services-dotation-bassins-repertoires-generaux.html>
- Commission européenne. (2018). *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien* (Éducation et Formation, p. 132) [Rapport de recherche]. Eurydice. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/6/Les_carrieres_enseignantes_en_Europe-Reseau_Eurydice-Janvier_2018_1082366.pdf
- Commission Parent. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (N° 5). Les publications du Québec. http://classiques.uqac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/rapport_parent_5/RP_5.html
- Coombs, Philip. H. (1970). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000076671_fre
- Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones. (2021). *Convention collective*. https://alliancedesprofs.qc.ca/wp-content/uploads/2021/12/2021-12-03-FAE_Ent_2020-2023_ADM.pdf
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *Michel Crozier, Erhard Friedberg « L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective »* (Editions du Seuil, 1981. Première parution en 1977). 13.

- 1^{er} Centre de services scolaire²³. (1998). *Politique de selection et d'engagement des enseignants*. https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Politique_selection_enseignants.pdf
- 1^{er} Centre de services scolaire. (2021). *Demande d'accès aux documents des organismes publics : Nombres de tolérances d'engagements*. Service du secrétariat.
- Dalmas, M. (2019). Génération Z et conception du travail : un nouvel enjeu pour la GRH. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXV(60), 97-116. <https://doi.org/10.3917/rips1.060.0097>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Archives ouvertes (HAL)*, 85-102.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., et Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Day, C., et Leitch, R. (2007). The Continuing Professional Development of Teachers: Issues of Coherence, Cohesion and Effectiveness. Dans T. Townsend (Éd.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (p. 707-726). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_38
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dembélé, M., et Goulet, S. (2012). *La gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec : de la législation à la réalité* [Power Point].
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V., et Tchimou, M. (2013). *Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804182434-page-89.htm>
- Deslauriers, J.-M., Marc, L., et Tremblay, G. (2019). *Réalités masculines oubliées*. Presses de l'Université Laval. https://books.google.ca/books?hl=en&lr=&id=Xc4oEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA125&dq=hommes+en+enseignement+primaire+au+Qu%C3%A9bec&ots=t6E-dTcUkV&sig=Y6lbHfCwEzTNjTZuGRe4MILqAIE&redir_esc=y#v=onepage&q=hommes%20en%20enseignement%20primaire%20au%20Qu%C3%A9bec&f=false
- Desmeules, A., Hamel, C., St-Pierre, M.-C., et Desmarais, C. (2020). Une communauté de pratique en ligne à propos de l'enseignement de la compréhension de lecture au primaire : analyse des interactions et des niveaux de participation. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 65-93. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.985>
- Dioh, M.-L., et Racine, M. (2017). Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec : à l'encontre des mythes, témoignages

²³Je rappelle que le nom du Centre de services scolaire est aussi remplacé dans la liste des références par cette appellation en raison des exigences éthiques.

- d'immigrants. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 72(4), 763-784.
<https://www.jstor.org/stable/26625250>
- Dion-Viens, D. (2020). *Québec cherche 800 profs retraités pour faire de la suppléance*.
<https://www.journaldequebec.com/2020/09/22/les-profs-retraites-en-renfort-quebec-espere-convaincre-800-enseignants-de-reprendre-du-service>
- Dolan, S. L. Simon L., et Saba, T. (2021). *La gestion des ressources humaines : pour des milieux de travail plus durables, humains et performants*. (6e édition). Pearson.
- Dubar, C. (2015). Des professions aux marchés du travail. *Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, 161-178.
<https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01.0161>
- Duchesne, C. (2020). Trois représentations racialisées à propos des enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 176-198.
<https://doi.org/10.7202/1075725ar>
- Duchesne, C., et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45(1), 63-80.
<https://doi.org/10.7202/1000030ar>
- Edgeworth, E. V. (1891). La théorie mathématique de l'offre et de la demande et le coût de production. *Revue d'économie politique*, 5(1), 10-28.
<https://www.jstor.org/stable/24675719>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2018). *Formation des maîtres au Québec : enjeux et débats*. Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2018-12-12-Formation-des-ma%C3%A0tres.pdf>
- Forest, J., et Mageau, G. A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec*, 25(5).
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2008_ForestMageau_TAD.pdf
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3ème). Chenelière Education.
- Foucher, R. (1988). Les structures organisationnelles au service de la Gestion des ressources humaines. Dans *Gestion stratégique des ressources humaines* (Gaetan morin).
- Gagnon, M.-A. (2019, septembre). *Toujours aussi peu d'hommes enseignants*. Le Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2019/09/25/toujours-aussi-peu-dhommes-enseignants>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'Étude de Cas Comme méthode de recherche : guide de Réalisation* (2ème). PUQ. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=4796496>
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Turcotte, S., et Organisation de coopération et de développement économiques. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. MEQ. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/attirer-former-et-retenir-des-enseignants-de-qualite-au-quebec/>
- Gendron, S. (2019). *Main-d'œuvre dans l'industrie : Pénurie ou rareté ? Des précisions s'imposent*. 22(1). http://www.sqc.ca/wp-content/uploads/2015/11/Informateur_vol_22_no_1_WEB_FINAL.pdf
- Godet, M. (1986). Introduction to la prospective : Seven key ideas and one scenario method. *Futures*, 18(2), 134-157. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(86\)90094-7](https://doi.org/10.1016/0016-3287(86)90094-7)
- Gouvernement du Canada, S. C. (2017, mars 8). *Les femmes et le travail rémunéré*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-503-x/2015001/article/14694-fra.htm>
- Gouvernement du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/ChoisiPlutotQueSubirChangementOrienFormContinuePersEns_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020a). *État d'équilibre du marché du travail à court et à moyen termes : diagnostics pour 500 professions* [Rapport officiel]. informations sur le marché du travail (IMT). <https://www.quebec.ca/emploi/metiers-professions/etat-equilibre-marche-travail>
- Gouvernement du Québec. (2020b). *La Loi sur l'instruction publique* [Site officielle]. Légis Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/l-13.3>
- Goyette, N., Martineau, S. 1963-, et Tardif, M. (2020). *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/bien-etre-enseignement-3612.html>
- Goyette, N., et Sirois, G. (2020). *Pénurie d'enseignants d'un océan à l'autre*. Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/penurie-denseignants-dun-ocean-a-lautre/?lang=fr>
- Grand dictionnaire terminologique. (2021). *Résultats de recherche : Pénurie*. OQLF. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Guibert, P., Desjardins, J., Maulini, O., et Dejemeppe, X. (2019). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant : une double contrainte en formation*. De Boeck Supérieur.
- Haggstrom, G. W., Darling-Hammond, L., et Grissmer, D. W. (1988). *Assessing Teacher Supply and Demand*. The RAND Corporation, Publications Department, 1700 Main St.
- Harnois, V., et Sirois, G. (2021). *Nombre d'enseignants répartis selon leur type d'autorisation d'enseigner*. Atelier de réflexion-CRIFPE.

- Henry, P., et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 11, 36-60. <https://www.jstor.org/stable/41690369>
- Henry, S. (2020). *Théorie des Attentes*. StuDocu. <https://www.studocu.com/fr/document/institut-catholique-de-paris/organisation-de-lentreprise/theorie-des-attentes/15011767>
- Herzberg, F., Mausner, B., et Snyderman, B. B. (1967). *The motivation to work*. (2nd ed). J. Wiley. <https://umontreal.on.worldcat.org/search/detail/798744545?queryString=the%20motivation%20to%20work&databaseList=283%2C638&clusterResults=true&baseScope=wz%3A11098&lang=fr>
- Homsy, M., Luissier, J., et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Howe, J., et Langdon, C. (2002). *Towards a reflexive planning theory*. University of Manchester.
- Ingersoll, R. M. (2002). The Teacher Shortage : A Case of Wrong Diagnosis and Wrong Prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-31. <https://doi.org/10.1177/019263650208663103>
- Institut de la statistique du Québec. (2021). *Births and birth rate, Québec, 1900-2020 (in French only)* [Officielle]. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/produit/tableau/births-and-birth-rate-quebec>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Erudit*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T., Collin, S., et Guathier, C. (2018). *Identification des mesures les plus efficaces pour contrer la pénurie et favoriser la rétention du personnel enseignant dans les écoles de milieux défavorisés* (Rapport de recherche N° 2014-RP-179421; p. 36). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/prs2013-2015_rapport_t.karsenti_retention-enseignants-milieu-defavorise.pdf
- Karsenti, T., et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation* (p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.14>
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17688>

- Lacerte-Gauthier, F. (2020, septembre 28). La pénurie d'enseignants exacerbée par la crise. *Journal Métro*. <https://journalmetro.com/local/saint-leonard/2527786/la-penurie-denseignants-exacerbee-par-la-crise/>
- Laflamme, S., et Zhou, R.-M. (2014). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Prise de parole.
- Lapointe, P., Garon, R., et Dembélé, M. (2008). *Analyse descriptive des plan stratégiques des commissions scolaires du Québec* (p. 58) [Rapport de recherche]. MEES. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/analyse_descriptive_plans_strategiques_CS_QC.pdf
- Le Devoir. (1999). *Pénurie d'enseignants en sciences*. 1.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Presse de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Legrand, J. (2022). *La pénurie de main-d'œuvre au Québec vue à l'image de l'allégorie de la caverne de Platon*. 10(2). https://www.initio.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/01/4_Legrand_VF_REV_JO_Rev_MEP_NEW.pdf
- Lemire, L., Charest, É. A., Martel, G., et Larivière, J. (2015a). *La planification stratégique des ressources humaines* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Lemire, L., Charest, É., Martel, G., et Larivière, J. (2015b). *La planification stratégique des ressources humaines, 2e édition*. PUQ.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. Un regard sociohistorique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.4000/ries.930>
- Lessard, C., et D'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants : Exemple du Québec. *Recherche & formation*, 31-44. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.127>
- Lindsay, J. J., Wan, Y., et Gossin-Wilson, W. (2009). Methodologies Used by Midwest Region States for Studying Teacher Supply and Demand. In *Regional Educational Laboratory Midwest* (Rapport de Recherche N° 080). Regional Educational Laboratory Midwest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506631.pdf>
- Lindsay, J., Wan, Y., Berg-Jacobson, A., Walston, J., et Redford, J. (2016). Strategies for Estimating Teacher Supply and Demand Using Student and Teacher Data. REL 2017-197. In *Regional Educational Laboratory Midwest*. Regional Educational Laboratory Midwest.
- Luenendonk, M. (2017, octobre 10). *Management Practices*. Cleverism. <https://www.cleverism.com/lexicon/management-practices/>
- Malan, T. (1986). *La planification de l'éducation comme processus social*. Unesco.
- Marceau, J. (2023, mai). *La réforme de Drainville : le ministre de l'Éducation s'octroie d'importants pouvoirs*. Radio-Canada.ca; Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1976853/projet-loi-bernard-drainville-education>

- Marin, S. (2020, septembre 22). *Pénurie d'enseignants : un incitatif financier offert à ceux récemment retraités*. Le Droit. <https://www.lequotidien.com/actualites/penurie-denseignants-un-incitatif-financier-offert-a-ceux-recemment-retraites-2c70d563eb356c03d92f6fb068c40a20>
- Marlot, C., et Roy, P. (2020). La Communauté Discursive de Pratiques : un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 163-184.
- Martineau, S., et Portelance, L. (2013). Analyse d'un dispositif de mentorat à partir des perceptions des participants. *CNIPE*, 12.
- Martineau, S., et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. 19.
- Masengesho, K., Bonami, M., et Ketele, J.-M. D. (2009). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques de planification. *Revue française de gestion*, n° 195(5), 55-83. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-5-page-55.htm>
- McShane, S. L. (Steven L., Benabou, C. 1944-, et Steen, S. (Sandra L.). (2013). *Comportement organisationnel : comportements humains et organisations dans un environnement complexe* (2e édition.). Chenelière/McGraw-Hill.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur. (2000). *Plan stratégique 2000-2003*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs16534>
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur. (2005). *Plan stratégique 2005-2008*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/schema-web.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur. (2014). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/14-00280_portrait_stat_eleve_issu_immigration_2011_2012.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur. (2019). *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*. 21. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/Analyse-impact-reglementaire-2019.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur. (2020). *Réponse à une demande d'accès à des documents administratifs*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/2020-2021/20-128_Diffusion.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur. (2021a). *Rapport annuel de gestion 2020-2021* (p. 166) [Rapport officiel]. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn->

- contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEQ_RAG_2020-2021.pdf?1633002685
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021b). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_AE.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2022). *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire : des milliers de talents pour accompagner nos élèves • 2022-2026*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/strategie-valoriser-personnel-22-26.pdf?1654010651>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021c). *Analyse des tendances démographiques | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/analyse-des-tendances-demographiques/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021d). *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par centres de services scolaires et commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec | Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/>
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management Science*, 26(3), 322-341. <https://www.jstor.org/stable/2630506>
- Mintzberg, H. (2004). *Grandeur et décadence de la planification stratégique* (Réédition.). Dunod.
- Moisset, J., Plante, J., et Toussaint, P. (2018). La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire. Québec : Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 208-209. <https://doi.org/10.7202/011785ar>
- Moisset, J.-J. (2018a). La planification stratégique des ressources humaines (PRH). Dans *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, 2e édition* (2^e éd., p. 75-94). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fxgq3.11>
- Moisset, J.-J. (2018b). Un aperçu, l'historique et le contexte actuel. Dans *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, 2e édition* (2^e éd., p. 9-42). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fxgq3.9>
- Monfette, O. (2018). *Parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement : Analyse des stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées* [Université du Québec à Montréal]. <http://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Aarchipel.uqam.ca%5C%3A12132>

- Montmarquette, C., et Thomas, L. (2005). *La pénurie de travailleurs qualifiés*. <https://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2005RP-03.pdf>
- Morales-Perlaza, A. (2018). Le rôle de l'État dans l'encadrement de la profession enseignante au Québec et en Ontario de 1960 à 2000. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 30(2). <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v30i2.4553>
- Morasse, M.-E. (2020). Commissions scolaires : ce qu'il faut savoir de la loi 40. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-02-12/commissions-scolaires-ce-qu-il-faut-savoir-de-la-loi-40>
- Morasse, M.-E. (2021, mai 18). Le nombre d'enseignants non qualifiés en forte hausse. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2021-05-18/le-nombre-d-enseignants-non-qualifies-en-forte-hausse.php>
- Morasse, M.-E. (2022, mai). Plan de 140 millions : de l'aide en classe pour les profs du primaire. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-05-31/plan-de-140-millions/de-l-aide-en-classe-pour-les-profs-du-primaire.php>
- Morasse, M.-E. (2023, juin 16). Des enseignants avec un simple diplôme d'études secondaires. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-06-16/des-enseignants-avec-un-simple-diplome-d-etudes-secondaires.php>
- Morasse, M.-ève. (2020a). *Pénurie d'enseignants | Les profs retraités appelés à revenir dans les écoles | La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-09-22/penurie-d-enseignants/les-profs-retraites-appelles-a-revenir-dans-les-ecoles.php>
- Morasse, M.-ève. (2020b, août 20). *Rentrée scolaire : il manque de profs à Montréal*. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-08-20/rentree-scolaire-il-manque-de-profs-a-montreal.php>
- Morasse, M.-ève. (2020c, août 25). *Pénurie d'enseignants : 256 postes à pourvoir, dit Roberge*. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-08-25/penurie-d-enseignants-256-postes-a-pourvoir-dit-roberge.php>
- Morasse, M.-ève. (2020d, septembre 16). *COVID-19 : une «immense» goutte qui fait déborder le vase des enseignants*. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2020-09-16/covid-19/une-immense-goutte-qui-fait-deborder-le-vase-des-enseignants.php>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. <https://doi.org/10.1177/2345678906292462>
- Morin, S. (2014). *Communauté de pratiques : en quoi est-ce intéressant ?* Université de Sherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_CdeP_VF.pdf
- Morrisette, J. (2020a). *Articulation d'un projet de recherche, partie II: cadre théorique et concepts* [Power Point]. Épistémologie et Recherche, Université de Montréal.

- Morrisette, J. (2020b, Automne). *Paradigmes de recherche*. Cours d'épistémologie et Recherche, Université de Montréal.
- Mukamurera, J. (2014). Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : éclairage théorique et états des lieux. Dans *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* (1^{re} éd., p. 9-33). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z>
- Mukamurera, J., Bourque, J., et Gingras, C. (2008). *Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants*. https://www.crifpe.ca/publications/view/937/p_5
- Nappert, C. (2018b). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité : outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants* [mémoire de maîtrise, Université de Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/32465/1/34661.pdf>
- Nedelko, Z., et Potočan, V. (2016). Management practices utilization in organizations – a comparison between catching up and well-developed economies. *Management*, 21, 1-20. file:///C:/Users/Jerry/Downloads/1_CoE_Nedelko_Potocan.pdf
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M., et Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2002). Le corps enseignant : problèmes et enjeux pour les pouvoirs publics. Dans OCDE, *Analyse des politiques d'éducation 2002* (p. 73-97). OECD. <https://doi.org/10.1787/epa-2002-5-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité* [Rapport de recherche]. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264018051-fr>
- Office québécoise de la langue française. (2009). *Rétention du personnel*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26503651/retention-du-personnel>
- Ouellette, R. (1999). *Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009*. 9, 15. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_9.pdf
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. In *La recherche qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin. https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=ARCO_PAILL_2012_01_0231
- Pallascio, R., et Lafortune, L. (Éds.). (2000). *Le temps en éducation : regards multiples*. Presses de l'Université du Québec.

- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : Étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires* [University of Geneva]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:2485>
- Portelance, L. 1946-, Mukamurera, J., et Martineau, S. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phrase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presses de l'Université Laval. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb43768687t>
- Portelance, L., Martineau, S., et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* Presses de l'Université du Québec. <https://muse.jhu.edu/book/36021>
- Pulido, B. (2015). *Comprendre la planification de l'offre de formation : quelques outils méthodologiques*. <http://www.cirst.uqam.ca/fr-ca/activit%C3%A9s/ormes.aspx>
- Radio-Canada. (2021, septembre 12). *La pénurie de personnel frappe aussi le réseau de l'éducation québécois*. Radio-Canada.ca; Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1823650/education-penurie-professeurs-ecoles-enseignants-non-qualifies>
- Reeve, J., et Su, Y.-L. (2014). Teacher Motivation. Dans M. Gagné (Éd.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.013.004>
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : Parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), pp 185-207.
- Roberge, J.-F. (2018). *Plan de valorisation de la profession enseignante*. <https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2018/08/plan-de-gouvernance-scolaire-finalweb.pdf>
- Robert, C. (2003). *Quelle politique de ressources humaines mener dans un établissement psychiatrique, face à la pénurie infirmière ?* 98.
- Rojos, S., et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Roubelat, F. (2016). Introduction générale. Le plan et l'action. Formes et fonctions de la planification stratégique. *Strategique*, N° 113(3), 9-18. <https://www.cairn.info/revue-strategique-2016-3-page-9.htm>
- Saba, T., Dolan, S. L., et Susan E., J. (2008). *La gestion des ressources humaines : Tendances, enjeux et pratiques actuelles*. (4e éd.). ERPI.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 780). Presse de l'Université du Québec. <http://livre2.com/LIVREF/F8/F008059.pdf>
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Université de Montréal.

- Savoie-Zajc, L. (2009). L'Entrevue semi-dirigé. Dans *Recherche Sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd., p. 337-360).
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation* (p. 139-152). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.8>
- Sellier, M., et Michel, A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : État des lieux et perspectives. *Administration Education*, N° 144(4), 45-52. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2014-4-page-45.htm>
- Sirois, G. (2017). *Attirer, recruter et retenir les enseignants en zones rurales : une analyse des politiques du Burkina Faso en la matière*. Université de Montréal.
- Sirois, G. (2020, octobre). *ICI Radio-Canada Première | Balados, livres audio*. Radio-Canada. <http://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/region-zero-8/segments/entrevue/202782/grave-etude-penurie-enseignants-abitibi-temiscamingue>
- Sirois, G., Bergeron, R., et Niyubahwe. (2020). *Estimation des besoins d'enseignants et données du sondage : Rapport préliminaire* (p. 70). https://r-libre.telug.ca/2133/1/GRAVE_Rapport-preliminaire-sondage_Aut2020.pdf
- Sirois, G., Morales-Perlaza, A., et Collard, F. (2021). *Pénuries d'enseignants au Québec : La construction médiatique d'un (nouveau) problème public*. Colloque Internationale en éducation, Crifpe. <https://colloque2021.crifpe.ca/fr/papers/details/323>
- St-Onge, S., Guerrero, S., Haines, V., Dextras-Gauthier, J., et Chamberland, E. (2021). *Relever les défis de la gestion des ressources humaines* (6e édition). Chenelière éducation.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., et Carver-Thomas, D. (2019). A Coming Crisis in Teaching? Teacher Supply, Demand, and Shortages in the U.S. In *EdWorkingPapers.com*. Annenberg Institute at Brown University. <https://www.edworkingpapers.com/ai19-184>
- Tardif, M. (2013a). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2013b, mai 10). La professionnalisation de l'enseignement : un mouvement bloqué (à l'occasion du colloque international en éducation). *École branchée*. <https://ecolebranchee.com/la-professionnalisation-de-lenseignement-un-mouvement-bloque/>
- Tardif, M. (2020, juillet 1). *Pénurie d'enseignants : raccourcir la formation est-il la bonne solution ?* La Presse. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-07-01/penurie-d-enseignants-raccourcir-la-formation-est-il-la-bonne-solution.php>

- Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J., et Sirois, G. (2021, octobre 27). *Séance de travail sur la pénurie de personnel enseignant*. file:///D:/Programme%20de%20Master/Recherche_en_cours/Ressources_memoire_modeles/S%C3%A9ance_de_travail_p%C3%A9nurie%2027_10_21_VF.pdf
- Tardif, M., Cividi, M., Mukamurera, J., et Borges, C. (2021). *Enseigner en contexte de pandémie : résultats d'une enquête menée auprès des enseignantes et enseignants du primaire, du secondaire et de la formation générale aux adultes du Québec* (p. 51) [Rapport de recherche]. CRIFPE. <https://crifpe.ca/publications/download/26563/document>
- Tardif, M., et Descheneaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89. <https://doi.org/10.7202/1026396ar>
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Terrier, C. (2014). *L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public : une étude rétrospective*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). Paris. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/10439/l-attractivite-des-concours-de-recrutement-des-enseignants-du-second-degre-public-une-etude-retrospe>
- Thietart, R.-A. (2017). Chapitre I - La planification. *Que sais-je?* Dans *Le management* (2017). 14^e éd., 25-46. <https://www.cairn.info/le-management--9782130630937-page-25.htm>
- Tochon, F. (2004). « Le nouveau visage de l'enseignant expert ». *Recherche et formation*, 47(1), 89-103. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1932>
- Toussaint, P. (2018). La qualité de vie, la satisfaction et la motivation au travail (QVSMT). In *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, 2^e édition (2^e éd., p. 215-238). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fxgq3.17>
- Tremblay, D.-G. (2015). *Emploi et gestion des ressources humaines dans l'économie du savoir*. Presses de l'Université du Québec.
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vallerand, A.-C., et Martineau, S. (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*. <http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/Vallerand-Martineau-2006-Plaidoyer-pour-.pdf>
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vérificateur général du Québec. (2023). *Personnel enseignant : recrutement, rétention et qualité de l'enseignement* [Rapport officiel].

- https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/203/03_vgq_ch3_mai2023_web_vf.pdf
- Vieira, S., et Pépin, J. (2019). *Plus d'élèves, moins de profs : survol d'une pénurie*. Le Devoir. https://www.ledevoir.com/documents/special/19-9_penurie_enseignants
- Villemonteix, F. (2007). *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne* [Thèse de doctorat, Université René Descartes - Paris V]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00198063>
- Von Bertalanffy, L. (1951). Problems of general system theory. *Human Biology*, 23(4), 302-312. <https://www.jstor.org/stable/41448003>
- Wenger, E., et Gervais, F. (2009). *La théorie des communautés de pratiques : Apprentissage, sens et identité*. Presses de l'Université de Laval. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2662193>
- Zune, M. (2014). Éditorial : de quoi les pénuries de main-d'œuvre sont-elles le nom ? *Revue Française de Socio-Economie*, n° 14(2), 5-14. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-socio-economie-2014-2-page-5.htm>

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait des réponses d'une demande d'accès à l'information portant sur le nombre d'enseignants selon le type d'autorisation d'enseigner de 2010 à 2019

Nombre d'enseignants ventilés par ordre d'enseignement et qualification d'enseigner
Tous les centres de services scolaires et commissions scolaires, incluant les CS Crie et Kativik
Années scolaires 2010-2011 à 2018-2019

Répartition des enseignants présents dans les écoles publiques québécoises selon l'ordre d'enseignement et la qualification d'enseigner									
	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
0 Non spécifié	5 181	4 802	4 705	4 576	4 325	4 149	3 916	3 926	4 332
AUTORISATION PROVISOIRE	39	40	32	25	34	47	41	22	27
Autres	54	60	46	61	45	47	36	33	46
BREVET	2 496	2 433	2 457	2 457	2 357	2 285	1 719	1 273	975
LICENCE	1			2		4	4	4	1
N/D	2 123	1 900	1 838	1 714	1 563	1 467	1 832	2 350	3 071
PERMIS	228	179	142	148	135	126	107	95	89
TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT	240	190	200	168	191	173	177	149	123
1 Préscolaire 4 ans	198	201	190	204	201	188	239	264	294
Autres	1								1
BREVET	190	194	184	198	195	183	233	255	274
N/D	2	2	1	2	2	2		2	6
PERMIS	5	4	4	4	4	3	4	6	11
TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT	1	1	1	1	1	1	2	1	2
2 Préscolaire 5 ans	4 515	4 712	4 893	5 107	5 221	5 180	5 383	5 376	5 603
AUTORISATION PROVISOIRE	3	1			1	1	1		1
Autres	11	10	6	4	4	3	2	2	2
BREVET	4 414	4 622	4 809	5 035	5 145	5 097	5 296	5 265	5 431
N/D	51	44	35	33	30	36	29	47	66
PERMIS	18	19	25	18	19	20	28	38	51
TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT	18	16	18	17	22	23	22	34	53
3 Primaire	37 254	37 662	38 692	39 297	39 699	40 923	41 474	43 906	45 655
AUTORISATION PROVISOIRE	22	21	19	18	14	13	11	17	26
Autres	58	55	57	59	61	61	63	72	91
BREVET	34 926	35 364	36 232	36 804	37 317	38 498	38 585	40 046	40 618
LICENCE							1	1	2
N/D	1 614	1 580	1 745	1 774	1 703	1 747	2 148	2 908	3 676
PERMIS	331	333	325	321	304	292	337	431	563
TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT	309	309	314	321	300	312	329	431	679
4 Secondaire	44 010	43 353	42 769	42 097	41 516	41 193	40 624	40 979	41 546
AUTORISATION PROVISOIRE	773	872	950	1 013	1 080	1 140	1 178	1 217	1 191
Autres	156	142	127	110	96	96	104	115	128
BREVET	35 228	34 582	34 102	33 536	33 012	32 685	31 943	31 897	31 568
LICENCE	410	415	424	426	429	427	416	410	396
N/D	4 588	4 512	4 402	4 270	4 139	4 065	4 163	4 349	5 074
PERMIS	591	540	484	450	432	440	417	471	505
TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT	2 264	2 290	2 280	2 292	2 328	2 340	2 403	2 520	2 684
5 Préscolaire 4 ans et 5 ans	338	383	358	366	407	403	383	424	440
BREVET	332	375	352	361	400	397	377	415	426
N/D	3	6	2	2	2	2	1	2	2
PERMIS	3	2	3	2	4	3	4	4	8
TOLÉRANCE D'ENGAGEMENT	3	2	3	3	3	3	3	3	4

Source : MECOS-BIUC et ICME
Mf. Ex. UnEnseign_cbac_10-128

MEES-DGRT (2020-08-14)
* Enseignant unique par année scolaire

Page 1 de 2

Source : MEES, 2020

ANNEXE 2 : Grille d'entretien semi-structurée utilisé pour mener l'entrevue auprès du représentant du 1^{er} CSS.

Les thèmes	Questions
<p>Points de vue sur les résultats de l'analyse de contenu</p>	<p>À la lumière de vos expériences de terrain, que pensez-vous de ces résultats?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En ce qui concerne le corpus, avez-vous d'autres documents à recommander? ▪ Avez-vous des doutes ou des reculs et des recommandations au sujet des résultats?
<p>Pratiques de terrain concernant la planification des besoins de personnel enseignant</p>	<p>Selon vos expériences de terrain, les pratiques de planification des RH en enseignement, telles qu'elles existent au CSS contribuent-elles à prévenir et à palier des situations de pénurie? Comment peut-on décrire cette contribution?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pratiques de terrain n'apparaissant pas dans les résultats de l'analyse; • Dans quelles mesures ces pratiques contribuent à prévenir et à pallier des situations de pénurie? <p>Auriez-vous des pistes de solution envisageables dans le domaine de la planification des RH en enseignement pour prévenir et contrer la pénurie de personnel enseignant qualifié dans les années à venir?</p>
<p>Clôture de l'entretien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avant de terminer cette entrevue, avez-vous des commentaires à faire ou des conseils à donner en vue de bonifier les résultats de cette analyse?

Annexe 3 : Grille de codage utilisé pour coder les données RH du corpus.

Grille de codage des actions planifiées relatives à la gestion du personnel enseignant dans les PS des trois CSS

Catégorie	Code	Description	Exemples d'unités d'enregistrement ou d'unités de sens	Cas marginaux
Attraction de personnel enseignant	Anticipation des besoins de personnel	Activité visant à assurer la relève de personnel enseignant par des activités de prévisions	« Assurer une relève compétente capable de répondre aux nouvelles exigences. » (PS-CSSMB 2003-2006, p. 40)	
	Bassin de recrutement	Action planifiée visant à constituer une banque de candidatures admissibles.	« Un bassin des meilleurs candidats disponibles sera maintenu à la disposition des directeurs d'école; le nombre des candidats sera établi à partir de l'évaluation des besoins. » (PSE, 1998, p. 1)	
	Recrutement	Activité planifiée visant à accepter des candidats qualifiés dans le bassin de recrutement.	« Prendre les mesures pour effectuer le recrutement interne et externe, ainsi que l'embauche du personnel enseignant le plus compétent possible. » (PSE, 1998, p. 1)	
	Sélection	Activité planifiée visant à sélectionner les meilleurs candidats en fonction des critères scolaires, professionnels et parascolaires.	« La sélection des candidats les mieux qualifiés sera fondée sur l'analyse de leurs réalisations scolaires, professionnelles et parascolaires, à l'aide d'un guide d'entrevue constitué de critères de capacité exigés dans une tâche d'enseignement. Ces critères seront développés sous forme de comportement de réussite ou d'échec. » (PSE, 1998, p. 1)	
	Contribution à la formation initiale	Activité planifiée visant à créer une structure d'accueil pour des stagiaires en enseignement.	« Accroître, dès juin 2005, le nombre de stagiaires accueillis dans les services, les écoles et les centres. » (PS-CSSMB 2003-2006, p. 41)	
	Profils de compétences	Activité planifiée visant à évaluer les aptitudes des nouvelles enseignantes et des	« Les critères d'aptitude des candidat(e)s sont fondés notamment sur: les programmes; Les stratégies pédagogiques,	

Catégorie	Code	Description	Exemples d'unités d'enregistrement ou d'unités de sens	Cas marginaux
		nouveaux enseignants.	l'évaluation; La communication et l'animation; Le travail d'équipe; les relations interpersonnelles et l'équilibre émotif; La motivation et le dynamisme; L'adhésion aux objectifs de l'institution. » (PSE, 1998, p. 6)	
	Diverses sources de recrutement	Activité planifiée visant à diversifier les sources de recrutement.	« Les sources de recrutement seront diversifiées. Cependant, les postes vacants seront comblés par des suppléants occasionnels, lorsque ce personnel sera jugé aussi qualifié que celui de l'extérieur. » (PSE, 1998, p. 1)	
	Genre dans la profession enseignante	Activité planifiée visant à attirer plus d'hommes vers la profession enseignante.	« Présenter davantage de modèles masculins au primaire. » (PS, 2005-2010, p. 26)	
Rétention de personnel				
	Conciliation travail-famille	Activité planifiée visant à faciliter la conciliation travail-famille du personnel enseignant.	« Implanter un programme permettant de concilier plus facilement le travail et la famille. » (PS, 2005-2010, p. 26)	
	Conciliation école-famille	Activité planifiée visant à favoriser une meilleure collaboration entre le milieu scolaire et familial.	« Favoriser une meilleure compréhension des expressions et coutumes étrangères entre les membres du personnel et les élèves et leurs parents venus d'ailleurs. » (PS-CSSMB 2006-2009, p. 24)	
	Conditions de travail	Activité planifiée visant à améliorer les conditions matérielles d'enseignement et d'apprentissage.	« S'assurer, avec l'aide de nos partenaires, que les conditions matérielles d'enseignement et d'apprentissage sont les plus adéquates possible (salubrité des locaux, disponibilité des équipements, notamment des ordinateurs, verdissement des cours, élimination de la pollution par le bruit, corridors de sécurité autour des écoles,	

Catégorie	Code	Description	Exemples d'unités d'enregistrement ou d'unités de sens	Cas marginaux
			etc.). » (PS, 2005-2010, p. 29)	
	Stabilité du personnel	Activité planifiée visant à garder le personnel en poste le plus longtemps possible.	« Mettre en place un programme de fidélisation et de rétention du personnel. » (PS, 2005-2010, p. 30) « Assurer une plus grande stabilité du personnel, notamment dans les établissements. » (PS, 2005-2010, p. 30)	
	Insertion professionnelle	Activité planifiée visant à améliorer les dispositifs d'accueil et de rétention pour les nouvelles et les nouveaux enseignants.	« Instaurer des mesures d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants et les nouvelles enseignantes. » (PS, 2005-2010, p. 30)	
	Satisfaction au travail	Activité planifiée visant à renforcer la satisfaction au travail par le biais de la communication.	« Avoir augmenté le niveau de satisfaction du personnel à l'égard de la communication interne. » (PS, 2012-2015, p. 22).	
	Soutien au personnel enseignant	Activité planifiée visant à accompagner et à renforcer les mesures de soutien destinées au personnel.	« Renforcer les mesures de soutien destinées au personnel, et tout particulièrement aux employés travaillant en milieu défavorisé et en milieu multiethnique. » (PS, 2005-2010, p. 30) « Former et accompagner les enseignants. » (PR, 2009, p. 22) « Étendre le service d'accompagnement existant (référence : celui déjà mis en place pour les élèves TED intégrés en classe ordinaire) à d'autres types de handicaps pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques et procéder à l'engagement de professionnels et de techniciens en éducation spécialisée. » (PR, 2009, p. 26) « Soutenir le travail de dépistage et	

Catégorie	Code	Description	Exemples d'unités d'enregistrement ou d'unités de sens	Cas marginaux
			d'accompagnement du personnel enseignant. » (PR, 2009, p. 23)	
	Temps du travail enseignant	Activité planifiée visant à donner du temps aux enseignants dans le cadre de l'exercice de leur métier.	« Permettre aux éducateurs et aux enseignants d'avoir du temps de concertation. » (PR, 2009, p. 22)	
	Temps rémunéré	Activité planifiée visant à récompenser financièrement équitablement le temps de travail.	« Soutenir financièrement ce temps de concertation. » (PR, 2009, p. 22)	
	Valorisation du personnel	Activité planifiée visant à reconnaître l'expertise et des efforts du personnel enseignant.	« Accroître et diversifier les situations de reconnaissance et de valorisation du personnel. » (PS, 2005-2010, p. 30)	
	Engagement du personnel	Activité planifiée visant à rendre plus engagé le personnel dans les écoles afin d'atteindre les objectifs visés.	« Mobiliser tous les acteurs afin d'accroître leur engagement autour de la réussite éducative des élèves. » (PS, 2017-2022, p. 21) « S'appuyer sur la mobilisation du personnel. » (PS, 2005-2010, p. 30)	
	Présence au travail	Activité planifiée visant à stimuler la présence au travail	« Implanter une approche préventive et de suivi pour stimuler la présence au travail » (PS, 2005-2010, p. 30)	
Développement professionnel du personnel	Formation continue	Activité planifiée visant à mettre à jour et à développer continuellement les compétences.	« Développer une culture de formation continue : insertion professionnelle, développement professionnel autour des pratiques efficaces, formations à la spécificité montréalaise. » (PS, 2017-2022, p. 24)	
				« Actualisation de notre modèle d'accompagnement du développement professionnel. » (PS-CSSPI 2010-2015, p. 18)
	Mise en œuvre de l'expertise	Action planifiée visant à valoriser les expertises du personnel par la mise en œuvre de celles-ci.	« S'appuyer sur l'expertise du personnel ». (PS,2005-2010, p. 30)	

Catégorie	Code	Description	Exemples d'unités d'enregistrement ou d'unités de sens	Cas marginaux
	Communauté de pratiques	Action planifiée visant à favoriser des rencontres et des concertations entre des enseignants de divers ordres d'enseignement en vue d'améliorer les pratiques d'enseignement.	« Faciliter la concertation des enseignants de l'accueil avec ceux du secteur ordinaire. » (PR, 2009, p. 26)	
	Recherche-action-formation	Activité planifiée visant développer des programmes de formation à la lumière des résultats de recherche	« L'élaboration des plans de formation des enseignants à partir des résultats probants des recherches sur la maturité scolaire dans chaque réseau. » (PS-CSSPI 2010-2015, p. 15)	
Degré d'importance (portée stratégique de l'action)	Orientation stratégique	Le degré d'importance s'exprime en fonction de la position dans laquelle l'action planifiée est consignée dans le document. Par exemple, une action planifiée occupant une position d'orientation stratégique s'avère plus importante qu'une autre formulée comme un objectif. L'action planifiée repérée, dans ce cas, génère d'autres formes d'actions, mais d'une plus petite portée.	« S'appuyer sur l'expertise et sur la mobilisation du personnel. » (PS-CSSDM, 2005-2010, p. 30) « En ce sens, les leviers que sont le développement de l'expertise du personnel et le développement des relations avec les partenaires demeurent des appuis importants pour orienter l'action stratégique de la CSDM dans les prochaines années. » (PS, 2012-2015, p. 25)	
	Axes d'intervention	Degré d'importance selon laquelle l'action planifiée génère plusieurs autres sous forme d'objectifs.	« Présenter davantage de modèles masculins au primaire. » (PS, 2005-2010, p. 26)	
	Objectifs	Degré d'importance de l'action planifiée qui vise des résultats. NB : Entre axes d'intervention et objectifs, le niveau d'importance change en fonction du document.	« Objectif 6 : recruter le personnel nécessaire à la réalisation de la mission de la CSSDM. » (PS, 2017-2022, p. 23)	

Catégorie	Code	Description	Exemples d'unités d'enregistrement ou d'unités de sens	Cas marginaux
	Résultats visés	<p>Les résultats anticipés de l'action.</p> <p>NB : les actions planifiées sont repérées à ce niveau si et seulement si, elles ne sont pas littéralement visibles aux autres niveaux.</p>	<p>« Avoir augmenté le niveau de satisfaction du personnel à l'égard de la communication interne. » (PS, 2012-2015, p. 22).</p>	