

Persévérance au regard de la profession enseignante en contexte de formation

Regard statistique sur la situation

Daniel Moreau, Ph. D. and François Larose, Ph. D.

Volume 12, Number 2, Spring 2023

Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1101215ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1101215ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (print)

1927-3223 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Moreau, D. & Larose, F. (2023). Persévérance au regard de la profession enseignante en contexte de formation : regard statistique sur la situation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 55–58.
<https://doi.org/10.7202/1101215ar>

Article abstract

Dans un contexte marqué par une pénurie de personnel enseignant et l'abandon de la profession enseignante au cours de l'insertion professionnelle, cet article soulève la question de l'intention de persévérer dans le cadre de la formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cette dernière contribue-t-elle à l'affermissement de l'intention de persévérer dans la profession enseignante? Une réponse à cette question est esquissée en fonction d'un test non paramétrique (Kruskal-Wallis) appliqué à des données récoltées entre 2019 et 2021 à l'aide d'un questionnaire inspiré par les travaux de De Stercke (2014) auprès d'un échantillon de 529 personnes étudiantes. Les résultats révèlent une tendance significative à la baisse de l'intention de persévérer entre la première et la dernière année de formation.

Persévérance au regard de la profession enseignante en contexte de formation

Regard statistique sur la situation



DANIEL MOREAU, Ph. D.

Enseignant de formation, il détient un doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est professeur au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches en didactique des sciences humaines et en didactique professionnelle de l'enseignement portent, respectivement, sur l'apprentissage d'un mode de pensée historique et le sentiment d'efficacité personnelle enseignant. Daniel.Moreau@USherbrooke.ca



FRANÇOIS LAROSE, Ph. D.

François Larose est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Sa formation initiale (Université de Genève) est hybride, associant psychologie sociale et psychopédagogie. Originellement centrés sur l'analyse des dynamiques socio-scolaires en milieu autochtones du moyen nord québécois (1981-1991) ses travaux portent sur l'étude des dispositifs favorisant l'empowerment des populations vulnérables dans divers contextes de formation. Depuis 2010 son programme de recherche se centre sur les spécificités de l'intervention socioéducative des organismes communautaires. Francois.Larose@usherbrooke.ca

Résumé : Dans un contexte marqué par une pénurie de personnel enseignant et l'abandon de la profession enseignante au cours de l'insertion professionnelle, cet article soulève la question de l'intention de persévérer dans le cadre de la formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Cette dernière contribue-t-elle à l'affermissement de l'intention de persévérer dans la profession enseignante ? Une réponse à cette question est esquissée en fonction d'un test non paramétrique (Kruskall-Wallis) appliqué à des données récoltées entre 2019 et 2021 à l'aide d'un questionnaire inspiré par les travaux de De Stercke (2014) auprès d'un échantillon de 529 personnes étudiantes. Les résultats révèlent une tendance significative à la baisse de l'intention de persévérer entre la première et la dernière année de formation.

La pénurie de personnel enseignant est régulièrement étudiée dans le contexte de l'insertion professionnelle, afin notamment d'identifier des facteurs de risque et de protection au regard de la persévérance et d'élaborer des mesures d'accompagnement conséquentes. La variable généralement analysée est celle de l'intention de persévérer, car elle précède la décision effective de persévérer: plus un individu exprimera une intention au regard d'une action, plus il aura tendance à s'y investir et à persévérer. Dans le cadre de cet article, nous interrogeons la question de l'intention de persévérer dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement: cette dernière contribue-t-elle à l'affermissement de l'intention de persévérer dans la profession enseignante? À cet égard, les travaux de Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010) démontrent que l'expérience de formation a un effet indirect sur cette intention, variablement selon l'investissement personnel des personnes étudiantes. Ceux de Pfitzen-Eden (2016) mettent en relief un « choc universitaire » lié à l'intention d'abandonner, attribuable aux stages de formation en milieu de pratique réalisés dans le cadre de la formation initiale. Pour leur part, Kamanzi, Tardif et Lessard (2015) constatent qu'au Canada les personnes enseignantes ayant l'intention d'abandonner la profession ont une perception relativement négative de leur formation initiale.

Nous définirons d'abord l'intention de persévérer. Ensuite, nous précisons la méthodologie ayant présidé à la collecte et à l'analyse des données, qui seront présentées immédiatement après celle-ci. Finalement, nous concluons en discutant les résultats et en mettant en relief quelques faits saillants.

2. Intention de persévérer et appréciation de la formation initiale

L'intention peut être globalement définie comme la probabilité subjective pour un individu d'effectuer un type d'action (Fishbein et Ajzen, 1975). Elle est liée à la dimension

cognitive de l'action, mais surtout à celle de nature affective considérant que celui-ci s'engagera plus facilement dans une action à l'égard de laquelle il se sent attiré. L'intention est donc un construit pertinent pour comprendre les processus motivationnels sous-tendant la décision de persévérer dans l'enseignement (Klassen et Chiu, 2011), même si les recherches constatent la difficulté de prédire avec exactitude l'association entre une intention et le comportement effectif (Ajzen, Czasch et Flood, 2009). Pour analyser l'intention de persévérer en enseignement en contexte de formation, Rots, Aelterman, Devos et Vlerick (2010) ont adapté un modèle théorique fondé sur la théorie de l'apprentissage social, dont nous reprendrons une composante complémentaire avec l'intention de persévérer, à savoir l'appréciation des expériences de formation en enseignement.

L'appréciation de l'expérience de formation désigne deux éléments. Le premier concerne le programme de formation en lui-même, proposant un système d'alternance composé de cours théoriques et des stages de formation pratique. Des recherches auraient établi un lien statistique entre l'appréciation de celui-ci et l'intention de persévérer (Rots, Aelterman, Devos et Vlerick, 2010). Le deuxième élément relève du soutien offert par les personnes formatrices intervenant dans le cadre de ce système d'alternance, lequel serait également associé à cette intention.

3. Méthodologie

Les données analysées ont été recueillies auprès de 529 personnes répondantes poursuivant un programme de formation de quatre années en enseignement au préscolaire et primaire au sein de deux universités québécoises, dont une est située dans la région métropolitaine (Université 2). Le tableau 1 présente la ventilation de l'échantillon par année de formation et par établissement universitaire. Les données ont été recueillies entre le mois de septembre 2019 et janvier 2021 à l'aide d'un questionnaire en ligne autoadministré.

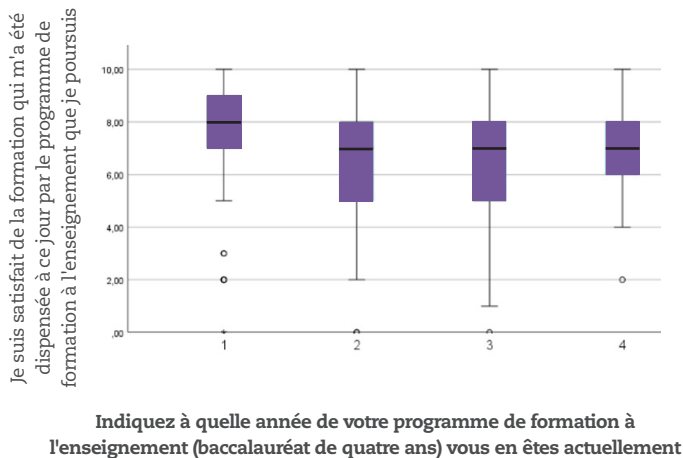
Tableau 1. Nombre de personnes répondantes par année de formation (baccalauréat de 4 ans) et par établissement universitaire

		Université 1	Université 2	Total
Année de votre programme de formation à l'enseignement (baccalauréat de quatre ans) vous en êtes actuellement	1	124	60	184 (34,8%)
	2	79	51	130 (24,6%)
	3	62	49	111 (21,0%)
	4	49	55	104 (19,7%)
Total		314 (59,4%)	215 (40,6%)	529 (100%)

Le genre déclaré par ces 529 personnes répondantes est essentiellement féminin (91,1%), alors que les catégories « masculin » et « autre » ne représente que 6,6% et 0,9% de l'échantillon, et que 1,3% n'ont déclaré aucun genre. L'appréciation de l'expérience de formation a été estimée à l'aide de deux items, à savoir « Je suis satisfait de la formation qui m'a été dispensée à ce jour par le programme de formation à l'enseignement que je poursuis » (M: 6,98; E.T.: 1,97¹) et « Je suis satisfait du soutien dont j'ai bénéficié au cours de cette formation à l'enseignement » (M: 7,26; E.T.: 1,98). Leur libellé et leur gradation en onze niveaux (0 à 10) sont inspirés de l'enquête réalisée par De Stercke (2014) en Belgique, tout comme pour celui des items relatifs à l'intention de persévérer, se lisant comme suit:

- J'ai l'intention de chercher un poste dans l'enseignement après avoir terminé mes études. (M: 9,2; E.T.: 1,90)
- J'ai l'intention de rester longtemps dans l'enseignement. (M: 8,98; E.T.: 1,90)
- Lorsque je m'imagine dans 10 ans, je me vois bien en tant qu'enseignant. (M: 8,97; E.T.: 2,04)
- Même si je trouve un poste une fois diplômé, j'envisage de rapidement quitter l'enseignement (item inversé). (M: 9,15; E.T.: 1,83)
- Je continuerais probablement à travailler comme enseignant même si je n'avais plus besoin d'argent. (M: 7,80; E.T.: 2,62)

Figure 1. Test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants (appréciation de la formation et année de formation)



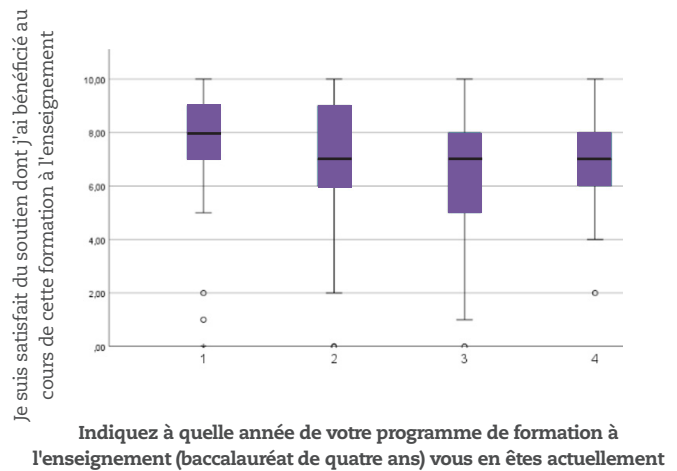
Par contre, ces deux figures mettent en relief une tendance évolutive, marquée par un déclin et une variabilité croissante des scores d'appréciation davantage marqués en deuxième et en troisième années de formation. La dernière année de formation est caractérisée par légère hausse et un recentrement des appréciations, sans toutefois atteindre le niveau de la première année de formation. Qu'en est-il de

L'indice de fiabilité pour cette échelle est élevé (α Cronbach: 0.877). Une analyse factorielle exploratoire avec rotation varimax réalisée sur ces cinq items révèle une solution à un facteur (KMO: 0.86) exprimant 63,75% de la variance, avec des indices KMO supérieurs à 0,78 pour chacun de ces cinq items. Les données n'étant pas normalement distribuées ni récoltées en fonction d'un devis longitudinal, la technique d'analyse utilisée est non paramétrique, et se réalise au niveau des items à l'aide du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants (Conover et Iman, 1979; Corder et Foreman, 2009).

4. Résultats

Cette analyse vise à estimer les liens entre l'année de formation, l'appréciation de l'expérience de formation et l'intention de persévérer en enseignement. Les figures 1 et 2 indiquent que l'année dans un programme de formation permet de distinguer une variation dans l'appréciation de la formation. Ainsi, la cohorte de première année manifeste une appréciation significativement plus élevée que les subséquentes, à la fois de la formation (H [3, N = 529] = 42,658; $p < 0,0001$) et du soutien reçu (H [3, N = 529] = 24,017; $p < 0,0001$)².

Figure 2. Test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants (appréciation du soutien et année de formation)



l'intention de persévérer et de l'association entre celle-ci et l'appréciation de la formation?

La figure 3 présente l'estimation des liens entre les scores composites de l'intention de persévérer et l'année de formation. Encore une fois, l'analyse permet d'établir l'existence d'une différence significative entre les rangs

moyens de ces deux variables ($H [3, N = 527] = 11,851; p = 0,008$). La comparaison entre paires permet d'identifier une différence significative entre les cohortes de première et de quatrième année, la première présentant un rang moyen légèrement supérieur et une moindre dispersion que l'effectif de quatrième année.

Sans présumer que l'intention de persévérer ne soit indépendante de l'année de formation, certains constats s'imposent. Ainsi, bien qu'aucune année de formation ne s'avère déterminante dans la consolidation de cette intention, qui semble plutôt suivre une tendance évolutive à la baisse, celle-ci apparaît plus marquée en quatrième année où la médiane est plus faible et où les scores sont plus dispersés qu'au cours des années précédentes. Compte tenu de l'amplification de la variabilité observée, il reste finalement à savoir si cette intention est liée à l'appréciation de la formation et du soutien reçu ou plutôt à l'action de variables externes plus ou moins directement reliées au vécu académique lors du recueil des données, le contexte pandémique par exemple.

Pour ce faire nous avons opté pour le calcul des coefficients de corrélation non paramétriques de Spearman. Ce choix en est un de prudence, compte tenu de la nature non scalaire, mais plutôt ordinale qualifiant la réponse à un item (appréciation de la formation ou du soutien reçu) ainsi que du caractère incertain du rapport entre les items relatifs à l'intention de persévérer en fonction d'un construit théorique stable. À cet égard, les variables intention de persévérer et appréciation de la formation ($[N = 527] = 0,246; p < 0,0001$) ainsi qu'appréciation du soutien ($[N = 527] = 0,183; p < 0,0001$) sont significativement corrélées, mais la relation n'est que très modérée.

5. Conclusion

Bien que nous ayons pu identifier des différences significatives de rangs entre les années de formation et les réponses aux items relatifs à l'appréciation de la formation, ces différences ne distinguent que la première et la quatrième année. La baisse relative de ces taux de satisfaction n'affecte que la première année, ces taux demeurant relativement stables par la suite. Il en va de même de l'intention de persévérer où l'amplification de la dispersion des rangs en quatrième année explique la différence observée, les rangs moyens variant assez peu entre les trois premières cohortes. La faiblesse des coefficients de corrélation entre l'intention de persévérer et les indices d'appréciation de la formation ou du soutien ne permet pas, non plus, de suggérer que l'une ou l'autre de ces variables puissent être en soi un prédicteur probable de cette intention.

Néanmoins, il n'est pas impossible que l'évolution de l'intention de persévérer soit réellement affectée, entre autres par les conditions mêmes d'exposition à la réalité de l'exercice de la profession. À cet égard, De Stercke, Temperman et De Lièvre (2014) constatent que le prédicteur le plus important de l'intention de persévérer au moment de débiter l'insertion professionnelle serait la correspondance des attentes des personnes enseignantes au regard de la réalité de la pratique de l'enseignement. La structure progressive du temps passé dans les milieux de stage, de la première à la quatrième année, augmente aussi l'exposition des personnes étudiantes à des réalités adverses. Seules la réalisation d'une étude longitudinale avec suivi d'une cohorte initiale sur cinq années et la prise en compte des représentations construites en contexte de stage quant aux aléas de l'insertion professionnelle permettraient d'en juger.

¹ Les acronymes M et E. T. correspondent respectivement à la moyenne et à l'écart-type.

² La différence entre rangs moyens est attestée par la comparaison des paires à l'aide du test de Mann-Witney.

Références

- Ajzen, I., Czasch, C. et Flood, M. G. (2009). From intentions to behavior: implementation intention, commitment, and conscientiousness. *Journal of applied social psychology*, 39(6), 1356-1372.
- Conover, W. J. et Iman, R. L. (1979). *On Multiple-Comparisons Procedures*. University of California Los Alamos scientific laboratory.
- Corder, G. W. et Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians*. John Wiley & Sons.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants: la relève issue des Hautes Écoles*, Thèse de doctorat en éducation. Université de Mons-Hainaut, Mons.
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants: une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Formation et profession*, 22 (2), 1-12.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley.
- Kamanzi, P.C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 57-88.
- Klassen, R.M. et Chiu, M. M. (2011). The Occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. et Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: a prospective study. *Teaching and teacher education*, 26, 1619-1629.