

La rétention et la préparation des enseignants en Alberta : Cadre théorique et étude de cas

Danielle Dallaire

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de
l'obtention du diplôme de Maîtrise en Sciences de l'Éducation

Campus Saint-Jean

Université de l'Alberta

©Danielle Dallaire, 2022

Résumé

Ce projet présente une investigation exploratoire autour de la rétention d'enseignants gradués de la seule institution postsecondaire francophone à l'Ouest du Canada, située à Edmonton, en Alberta. Elle tente d'identifier et répondre aux raisons derrière la pénurie des enseignants en français en milieu minoritaire.

La première section exploratoire est une analyse de cadre théorique approfondi autour du thème de la rétention. Plusieurs éléments sont abordés tels que comment se définit la rétention d'après les chercheurs, son importance, son lien avec le décrochage de la majorité des nouveaux enseignants millénaires, et le dépannage financier que ça crée aux seins des conseils scolaires. L'institution, tel que le Campus Saint-Jean, joue un rôle important dans la formation des maîtres enseignants. Ce fait ne peut être ignoré, car par la suite ces mêmes enseignants sont responsables de précipité la continuation des programmes minoritaires en français.

La seconde partie tente de tisser des liens entre les théories autour des thèmes de la rétention, et les programmes de formation des maîtres. Le résultat d'une étude de cas, sous forme d'entrevues, auprès de six gradués du Campus Saint-Jean, qui ont quitté au moins une fois le domaine d'enseignant au courant de leur carrière, est abordé afin d'éclairer et mieux identifier ce dont les enseignants ont besoin pour réussir dans des milieux scolaires d'enseignement en français.

Les résultats du projet remettent en question les besoins particuliers des nouveaux enseignants en milieu minoritaire, tout en soulignant l'importance des institutions postsecondaires à maintenir une éducation de qualité courante et efficace qui a comme rôle primordial, la possibilité de résoudre la pénurie canadienne des enseignants en français.

Mots-clés: enseignants, formation initiale, rétention, français, pénurie, milieu minoritaire, institution, écarts, préparation, efficacité, millénaire

Abstract

This project presents an exploratory investigation around the retention of graduate teachers from the only francophone post-secondary institution in Western Canada, located in Edmonton, Alberta. It attempts to identify and respond to the reasons behind the shortage of French Language teachers in a minority setting.

The first section is an in-depth theoretical framework analysis around the theme of retention. Several elements are discussed such as, how retention is defined according to researchers, its importance, its link with the dropout of the majority of new millennial teachers, and the financial breakdown that this creates for school boards. The University of Alberta, Campus Saint-Jean institution, plays an important role in the training of master teachers. This fact cannot be ignored, subsequently, these teachers are responsible for precipitating the continuation of minority programs in French.

The second part attempts to weave links between the theories around the theme of retention, and teacher training programs. The result of a case study, in the form of interviews, with six Campus Saint-Jean graduates who left teaching at one point in time during their career is discussed in order to shed light on and better identify what teachers need to succeed in French Language teaching environments.

Keywords: preservice teachers, retention, French, shortage, minority, institution, gaps, preparedness, efficacy, millennials

Remerciements

Ce projet de recherche n'aurait pas pu voir le jour sans le concours avisé de mes formateurs et de mes mentors. J'ai beaucoup de reconnaissance pour chacun d'entre eux, mais plus particulièrement pour mon superviseur, Dr. Samira ElAltia, professeure à l'Université d'Alberta, qui a guidé mes pas avec dévouement, pertinence et clairvoyance. Je la remercie de m'avoir accompagnée avec présence et bienveillance dans toutes les étapes de la construction de ce projet de recherche et du sujet chercheur que je deviens.

Un merci tout particulier à tous ceux qui font partie de la famille du Campus Saint-Jean et qui ont volontairement et gracieusement partagé avec moi leurs expériences personnelles en enseignement.

Ma gratitude sans bornes va à ma famille, à mes précieux parents pour leur présence et leur soutien indéfectible sans lesquels ma vie ne serait pas ce qu'elle est. Mes remerciements infinis sont également réservés à mon mari Stephen Dallaire pour son inestimable présence dans ma vie, lui qui supporte sans relâche, avec patience et bienveillance, toute ma vie autant dans mes moments de doute que de créativité.

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
CONTEXTE.....	7
L'éducation en Alberta.....	7
Vécu personnel.....	9
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	10
RÉTENTION.....	12
Qu'est-ce que la rétention des enseignants?.....	12
L'importance de la rétention des enseignants?.....	12
Les enseignants milléniaux.....	13
La construction identitaire d'une culture minoritaire.....	13
Les enseignants de français langue seconde ne milieu minoritaire.....	15
Le coût de la rétention.....	16
Efficacité et préparation	17
Efficacité et les stages de formation.....	19
Efficacité et les connaissances pédagogiques profondes.....	20
MÉTHODOLOGIE.....	22
RÉSULTATS.....	24
CONCLUSION.....	38
RÉFÉRENCES.....	40
ANNEXE.....	46

Introduction

L'éducation au 21^{ème} siècle présente sans arrêt des nouveaux défis pour les enseignants qui enseignent en milieu minoritaire en français, aussi bien en Alberta, qu'ailleurs au pays et à travers le monde. La pandémie 2020, comme un tsunami, et a bouleversé notre système d'éducation de plusieurs manières. Les enseignants vivent maintenant sous mode de survie et les conseils scolaires albertains doivent se préparer à pouvoir changer leurs méthodes de fonctionnement, soit en personne ou en ligne, d'un instant à l'autre. Le terme *burnout* ou l'épuisement scolaire, est présent, ressenti et vécu par plusieurs dans le système d'éducation, de nos jours. Plus que jamais, il devient clair pour tous, le rôle et la relation cruciale qu'apportent les enseignants à la réussite scolaire de ses élèves (Hattie, 2009) tout au long de leurs années scolaires, qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte (Chen et Kaplan, 2003). De ce fait, les institutions universitaires en français, tel que le Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, se voient dans l'obligation d'assumer la responsabilité morale et sociale plus que jamais, à « attirer, former et retenir des enseignants de qualité (OCDE, 2005, p.1) ». Tout comme au niveau international par l'OCDE (2005), les programmes de formation des maîtres veillent à assurer le développement personnel, social et durable de l'éducation en français.

Face à toutes les épreuves éducatives visibles et imprévisibles, je poursuis cette recherche afin de mieux comprendre la situation de mes collègues de travail, futurs et présents. La réussite des programmes de formation en français langue première et seconde, tel que le Campus Saint-Jean (CSJ), la seule institution à l'Ouest du Canada, me tient à cœur. D'une part, je poursuis une investigation théorique derrière ce qui affecte la rétention et la pénurie des enseignants dans des écoles où on enseigne le français au Canada et spécifiquement, en Alberta. Le but, est de ressortir ce qui prépare ces derniers à réussir dans ces milieux minoritaires. D'autre part, je cherche à mieux

comprendre les raisons pour lesquelles certains finissants du CSJ ont quitté le domaine de l'éducation à certains moments de leurs carrières en enseignement. Le but est de pouvoir observer, identifier et comparer les similarités et les différences vécues entre le passage de la formation des maîtres et les premières années d'enseignement. Un trajet qui permet à l'étudiant de s'outiller afin de devenir maître de sa propre salle de classe avec confiance.

Contexte

L'éducation en Alberta

Le système d'éducation albertain, en pleine pandémie, vit de sérieux problèmes et changements au niveau du curriculum. Un recensement du curriculum est en grande demande depuis le début des années 2000. Sous le pouvoir conservateur, l'honorable Ministre de l'éducation, Dave Hancock, et son comité d'organisation *Inspiring Education* en 2008, a été chargé de mener une initiative en vue de créer une vision à long-terme pour l'éducation albertaine. Son rapport final, « *Une éducation qui inspire : Un dialogue avec les albertains* », nous confirme la position de milliers d'albertains sur la vision du succès du système d'éducation en Alberta. Les albertains « reconnaissent que leur système d'éducation a besoin de s'adapter pour relever les défis et profiter des occasions propres à un monde en constante évolution (Gouvernement de l'Alberta, 2010, p.4) ».

Aujourd'hui, la tension entre les conservateurs et le parti non démocrate se poursuit toujours. NDP, élu en 2015 a sorti sa version d'ébauche de curriculum pour la maternelle à la quatrième année. Les conservateurs rentrant à nouveau au pouvoir en 2017, aboutissent immédiatement à l'ébauche du curriculum de NDP. De plus, en 2019, « le budget provincial de l'éducation en Alberta (c.-à-d. primaire, secondaire et postsecondaire) a été considérablement réduit, et bientôt suivi d'une pandémie mondiale (Gunn et McRae, 2021, p.1) ». Peu importe la panique globale, le Ministère de l'Éducation mené par Ariane LaGrange continue à pousser l'implantation d'un nouveau curriculum au niveau élémentaire dans toutes les matières scolaires. En recevant beaucoup de contrecoups et de critiques, son implémentation dans les écoles albertaines a été remise à plusieurs reprises. Le gouvernement actuel, pousse encore aujourd'hui à ressortir une autre version de ce curriculum, qui n'inclut pas la perspective des premières

nations, métis ou francophone, ce qui donne l'effet d'une bombe atomique dans notre situation et notre vécu comme francophones et francophiles canadiens minoritaires, ici en Alberta. En outre, les perspectives albertaines, telles celles des Premières Nations, les noirs et les francophones albertains ont été effacées à travers les diverses ébauches du nouveau curriculum. Le 10 mars, 2022, le Edmonton Journal a confirmé que trois nouvelles ébauches du curriculum, vont être implémentées dans les salles de classes au début septembre en mathématiques, en anglais et en éducation physique et santé au niveau élémentaire. Les tensions et le manque de confiance et d'accréditation entre le ministre de l'éducation, son groupe de conseils et l'union des enseignants sont affichés publiquement. La dernière de ces démonstrations entre ces groupes, a été un sondage en ligne d'environ 825 enseignants, mené par Alberta Teacher's Association (ATA) qui démontrait un jeu dangereux qui affecte directement notre système scolaire et ceux qui sont chargés de maintenir sa qualité et sa reconnaissance au niveau international. Désormais ces tensions politiques, et en pleine pandémie, que les enseignants survivent depuis mars 2020, ils vivent d'un moment à l'autre l'incertitude, le stress et l'impact imprévisible du Covid tout en continuant à répondre aux attentes du curriculum en tenant compte des compétences du 21^e siècle. Ils doivent être prêts d'un jour à l'autre à alterner entre l'enseignement face à face et en ligne, dans les processus d'apprentissages qui favorisent le développement, la confiance en soi et le sentiment de réussite de nos élèves. Ces huit compétences clés demeurent: la pensée critique, la résolution des problèmes, la gestion de l'information, la créativité et l'innovation, la communication, la collaboration, la citoyenneté culturelle et mondiale, le développement et le bien-être personnel.

Les compétences ne sont pas simplement une liste statique que l'enseignant peut tout simplement crocher une boîte. Ce sont des habiletés tangibles, des savoir-faire, partant chez

l'élève des connaissances antérieures vers une pensée divergente. Guider par l'enseignant, l'élève construit ces huit champs de compétence à travers tous ses années scolaires afin d'acquérir les habiletés et les connaissances nécessaires humaines pour développer le citoyen de demain. L'instructeur doit s'assurer que son enseignement, peu importe la matière ou le niveau scolaire, permet à l'élève de grandir et cheminer à travers leur parcours personnel et d'aider ce dernier à bien s'outiller afin pouvoir faire face aux problèmes inconnus d'aujourd'hui et de demain. Ces exigences dépassent les responsabilités distinctives de l'enseignement classique à transmettre des connaissances vers la création des mises en situations qui posent un défi aux élèves, à mettre en pratique leurs capacités acquis.

Vécu personnel

Au moment où j'arrive au bout de ma quatorzième année comme actrice engagée au sein de notre système scolaire, je réfléchis souvent à la qualité générale du système d'éducation et l'impact qu'elle amène aux futures citoyens francophones et francophiles de la province. En tant qu'enseignante, maintenant en position administrative, je me retrouve souvent à guider et soutenir autant les nouveaux arrivants avec peu ou beaucoup d'expérience à développer et approfondir leurs compétences d'enseignement en français. Profondément, je crois que j'essaie de les protéger. La carrière d'enseignement en français en milieu minoritaire n'est pas facile. Des hautes attentes du métier ou au moins réduire les écarts observés, notamment en pédagogie, afin qu'ils puissent trouver du succès et de la confiance en soi.

Un grand nombre de collègues ont quitté la profession et dernièrement ceux qui expérimentent un *burnout*. Des enseignants créatifs et innovants. Des enseignants brillants et passionnés pour le futur de l'éducation et de leurs élèves. Des jeunes au début de leur carrière et

des experts près à la retraite. Je comprends leur douleur, j'ai souvent questionné moi-même, mon choix de carrière. Mes parents, tous les deux étant enseignants, mon père en enseignement français langue seconde, m'ont incité à poursuivre d'autres intérêts. Enseigner parmi la minorité n'est pas pour les faibles et demeure aussi difficile pour les forts.

Malgré tout, je demeure optimiste. Je crois fortement au pouvoir des institutions à livrer une éducation de qualité qui assure la durabilité de la langue et la culture en français en Alberta et dans le reste du pays ici au Canada.

Problématique de recherche

Ce projet s'intéresse premièrement à mieux comprendre les raisons derrière le décrochage des enseignants qui travaillent dans divers milieux où le français est appris soit dans le programme francophone, immersion ou français langue seconde en Alberta.

La synthèse suivante tente de répondre par le biais de cette recherche à la question suivante :

- Quels écarts existent-t-il entre la formation des maîtres à la sortie du programme de baccalauréat en éducation, au Campus Saint-Jean et les habiletés requises au début de la carrière professionnelle en enseignement en français en Alberta? et comment elle affecte la rétention de ces derniers?

Par la suite, une recension des ouvrages autour du thème de la rétention sera amenée afin d'éclairer les écritures concernant la hausse d'enseignants qui prennent la décision de quitter le domaine de l'enseignement. Plus particulièrement, un espoir est de mieux comprendre la génération d'enseignants qui se présente majoritairement dans nos écoles et nos institutions postsecondaires. Les liens entre cette génération d'enseignants peu expérimentés, leurs besoins

particuliers, leurs succès par l'amélioration du sens d'efficacité et l'importance de créer des programmes institutionnalisés qui reflète une préparation qui répond à ces besoins incomplets.

Enfin, une série d'entrevues semi-dirigées auprès de six étudiants gradués du Campus Saint-Jean et qui pour différentes raisons ont quitté à un moment de leur vie le domaine de l'éducation. Le but de l'étude de cas est de trouver le lien entre la préparation des enseignants à enseigner dans un domaine français minoritaire et l'effet de la rétention de ces derniers.

Rétention

Qu'est-ce que la rétention des enseignants?

La rétention des enseignants est souvent reliée à l'image d'une « porte tournante » (Ingersoll, 2001; Brill et McCartney, 2008, p.772). Au sens figuré, nous avons l'impression qu'aussitôt qu'un nouvel enseignant entre dans la profession, un autre en sort. La rétention est définie par la « proportion d'enseignants qui demeure et enseigne encore après un an dans la même école (Madden-Dent et Oliver, 2021, p.2) ». Observé par plusieurs chercheurs (Ingersoll, 2001; Darling-Hammond. 2003; Smith 2003), « un mouvement prématuré (See et al., 2020, p.2) », d'enseignants qualifiés qui changent de profession en delà des cinq premières années de leur carrière (Ewart, 2009, p.474). Au Canada, le concept de rétention semble difficile à définir en raison des « grandes différences régionales, sociales et culturelles (Kutsyuruba, Godden, et Tregunna, 2014, p. 49) ».

L'importance de la rétention des enseignants

Les liens entre la relation enseignant-élève est directement liée au succès de l'étudiant. Retenir des enseignants de qualité dans le système augmente la chance que les élèves réussissent sur les plans académique et professionnel. Rien n'est plus dérangeant et stressant pour un élève que de vivre dans un « environnement d'apprentissage perturbateur où les enseignants qui sortent sont remplacés par des enseignants qui sont nouveaux dans la profession (Shulyakovskaya, 2017, p.5) ». L'incapacité de retenir ces enseignants est problématique, vu qu'il « entrave l'efficacité et la durabilité des initiatives de réforme scolaire et de la mise en œuvre de nouveaux programmes (Allensworth et al., 2009, p.10) ». Par conséquent, elle réduit la

possibilité des élèves de recevoir une éducation de qualité (Clark et Antonelli, 2009) dû à un manque cohésif au sein d'une équipe scolaire (Karsenti et al., 2015). Ce manque de solidarité entre pairs influe le facteur scolaire le plus important: la réussite académique (Hattie, 2009) de l'élève.

Les enseignants milléniaux

Afin de bien comprendre la situation de rétention en Alberta, nous devons prendre le temps d'examiner la génération née approximativement entre 1977 et 1995 (Behrstock et Clifford, 2009), surnommée les milléniaux (Y). Cette génération se situe dans la tranche d'âge des 25 à 40 ans, et, est la « plus jeune génération d'enseignants qui entrent sur le marché du travail (Shulyakovskaya, 2017, p.3) ». Elle représente 45% de la population des enseignants en Alberta (Alberta Education, 2015, Alberta Teaching Certification Statistics, 2015). Des experts prédisent que d'ici 2024, les milléniaux atteindront un taux significatif de 75% dans le marché du travail nord-américain (Boissonnault et Csorba, 2014).

Pour ces raisons, la génération Y, qui représente la majorité des membres du personnel en éducation, va être confrontée à un « choc de réalité sur le marché du travail (Goyette et Martineau, 2018, p.5) » surtout « durant les trois premières années de carrière (Karsenti et al., 2015, p.11) ». Suivant cette désorientation ressentie, l'enseignant ressent un déséquilibre interne qui peut résulter à « un stress, de l'anxiété, de la dépression et enfin vers un décrochage professionnel (Karsenti et Collin, 2009, p.2) ».

La construction identitaire d'une culture minoritaire

Edwards et Cheok (2018) nous rappellent que le « rôle de l'enseignant n'est plus comme il était lors du système scolaire après la révolution industrielle (p.353) ». L'image de l'enseignant en avant

de la classe qui nous dicte les concepts à apprendre, le *sage-on-stage* n'est plus fonctionnel pour nos élèves d'après la nouvelle recherche comparativement à l'enseignant qui joue plutôt un rôle de modérateur *learning-by-teaching* qui inclut l'instruction par les pairs (Edwards et Cheok, 2018). Ce phénomène est dû à la réalité de la « croissance technologique qui a commencé après les années 2000 (Edwards et Cheok, 2018, p.355) ». Il n'y a rien qui ne puisse pas être recherché et appris par une simple recherche et un clic du doigt. Les avancements technologiques ne peuvent pas répondre nécessairement à tous les besoins internes au niveau de la construction identitaire et culturelle qui amène l'enseignant à faire le choix d'instruire dans un milieu minoritaire. Être un modèle langagier n'est pas une tâche facile, ni une réponse simplement retrouvée en ligne. « Le mandat des francophones demeure encore plus complexe et isolé dans sa mission de la langue et de la culture francophone (Rocque, 2009, p.276) ». Il doit aider les prochaines générations à « vivre des expériences positives en français (Gérin-Lajoie, 2007, p. 90) » et assurer la réussite de l'apprentissage du français langue seconde (Gardner, 2007).

Le rôle de l'enseignant en français doit encore plus dépasser les attentes et exigences de base langagière. La profession d'enseignement devient plus qu'une mission et est souvent reliée à une carrière vocationnelle. Ewart (2009) pousse encore plus cette pensée en disant que les éducateurs dans cette situation se retrouvent à valoir une carrière qui est plus « exigeante, chargée de travail et de préparation, stressante et produit souvent un déséquilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle (p.494) ». Le fait d'ajouter à cette charge, n'aidera pas à retenir ces derniers. Et donc, si la rétention des enseignants ne peut demeurer stable, il pourrait y avoir un impact assimiland sur la « transmission de la langue et de la culture francophone (Rocque, 2009, p.35) ». Transmettre une langue sans construire l'identité chez l'élève, pourrait avoir un impact négatif irréversible, telle que la perte de la langue entièrement chez ces élèves en question.

Les enseignants de français langue seconde en milieu minoritaire

La rétention des enseignants qualifiés à enseigner dans des milieux en français, ou français langue seconde, demeure difficile à étudier. Identifier les raisons du décrochage des enseignants en région minoritaire, sont par définition « hors du circuit » (Karsenti et al., 2015, p.10) de l'enseignement. Karsenti (2015), explique « on sait où ils ne sont plus...pas où ils se trouvent (p.10) ». Pourtant, en analysant ceux qui restent, plusieurs constatent un manque d'enseignants qualifiés à travailler pour la minorité (Gilbert, LeTouzé, Thériault, et Landry, 2005; Ewart, 2009).

La popularité des langues à l'école s'accroît de plus en plus au Canada, particulièrement le français avec son héritage légal sur le bilinguisme depuis la Confédération canadienne en 1867. Les institutions postsecondaires se battent depuis longtemps pour les droits des francophones en milieu minoritaire. Afin d'instruire, de développer et de former les meilleurs programmes en français pour nos futurs leaders en enseignement, ce combat ne peut plus être ignoré. Ceux qui travaillent dans des milieux minoritaires où le français est enseigné, constatent l'évidence de la pénurie d'enseignants. L'état de la situation n'a pas été quantifié jusqu'à tout récemment. En effet, les résultats collaboratifs entre l'Association Canadienne des Professionnels de l'Immersion (ACPI) et l'Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes (ACPLS), annoncent que le « Canada a besoin de 10 000 enseignants pour combler sa pénurie d'enseignants en immersion française et en français langue seconde (ACPI, 2021) ». Les participants de cette étude représentent 934 écoles à travers toutes les provinces et les territoires du Canada. Afin de répondre à l'intérêt croissant du bilinguisme canadien, les institutions postsecondaires en français, telles que le Campus Saint-Jean et d'autres institutions canadiennes en français, se doivent d'offrir un programme de haute qualité au baccalauréat en enseignement francophone hors Québec. Non

seulement un programme est important, mais plus que jamais, nous devons assurer la rétention des nouveaux enseignants qui sont en mesure de répondre aux besoins de notre pays et ceux au niveau global.

À l'échelle internationale, plusieurs organisations mettent en évidence l'importance de développer des enseignants de haute qualité. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a complété une étude en 2005 qui regroupe 25 pays, incluant le Canada, en privilégiant dans leur politique que la formation des enseignants est une priorité politique dans de nombreux pays. L'UNESCO (2005), pour sa part, déclare que l'éducation est sa « priorité principale (p.1) ». L'organisation mène en collaboration avec les Nations Unis, l'agenda mondial Éducation 2030 qui appuie son quatrième objectif visant à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité (UNESCO, 2005, p.18) ». De plus, le Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC), a publié en 2020, une lettre de déclaration pour améliorer les systèmes d'éducation, les possibilités d'apprentissage et la réussite scolaire à l'échelle du Canada nommée *L'Éducation au Canada - Horizon 2020*, domaines d'activités principaux.

Le coût de la rétention

Le remplacement cyclique des nouveaux enseignants entraîne de grands frais. Assumer qu'une majorité des enseignants plus jeunes dans le système scolaire ne veut pas dire que ça va coûter moins cher. Par contre, il n'y a pas de « pénurie d'enseignants qui entrent dans le système (Brill et McCartney, 2008, p.751) ». La vraie problématique est que ce sont « surtout les nouveaux enseignants qui quittent l'enseignement et non les enseignants d'expérience (Karsenti et al., 2015, p.2) ». La réalité des choses est que ça « coûtera autant à une commission scolaire de remplacer un enseignant qui déménage que de remplacer quelqu'un qui quitte la profession

(Shulyakovskaya, 2017, p.5) ». Ce coût est un déversement dispendieux de millions de dollars associé au recrutement, la formation et le mentorat, au lieu d'allouer ces fonds vers le plan à long terme d'amélioration continuuel d'une école (Shields et al., 2001; Brill et McCartney, 2008; Darling-Hammond, 2010).

Au niveau du développement personnel, Guin (2004) explique que ce cycle vicieux est aussi une « perte financière à double tranchant non effective au développement professionnel (p.753) ». D'une part, il faudra fournir de la formation aux nouveaux enseignants et de l'autre, il y a une haute probabilité que ces nouveaux arrivants quittent. Il serait donc difficile de maintenir un développement professionnel à long terme si l'équipe scolaire dans une école ne peut garder son personnel. À ce niveau, les élèves sont en grand danger de recevoir une éducation scolaire de moins bonne qualité, dû au fait que l'équipe scolaire ne peut pas implanter un curriculum cohérent, compréhensif et unifié (Brill et McCartney, 2008). Avoir des enseignants d'expérience permet d'économiser de l'argent et « sont en moyenne plus efficaces à augmenter la performance des élèves que ceux qui entrent dans leurs premières années d'enseignement (Hanushek et al., 1999, p.1) ». En somme, on est passé de la formation collaborative avec l'ensemble du personnel versus la formation individuelle de l'enseignant.

Efficacité et préparation

Plus que jamais, nous nous questionnons jusqu'à quel point les institutions qui sont chargées à la formation des maîtres ont un impact direct ou indirect sur la réussite et l'efficacité de l'enseignant au début de sa carrière (Darling-Hammond et al., 2002, Howey et Zimpher, 1989; National Center for Research on Teacher Learning, 1992). Un thème en particulier ressort parmi de nombreux chercheurs, le niveau d'efficacité chez l'enseignant augmente sa capacité de se sentir préparé.

La théorie d'efficienne, qui affecte l'action humaine de diverses manières, est basée sur les pensées de Bandura's (1977; 1986; 1997). Tout d'abord, c'est une question de confiance en soi. Il explique « qu'une personne ne mettra pas l'effort où il ne se sent pas confortable (Lee et al., 2012, p.4) ». Par conséquent, le manque de confiance en soi affecte la façon dont les enseignants interagissent avec les élèves et la quantité d'efforts qu'ils sont prêts à déployer pour atteindre les résultats scolaires (Lee et al., 2012, p.4) ».

Évaluer l'efficacité, en autre mot, le niveau de confiance chez l'enseignant, n'est pas évident. Les réponses des répondants sont variées, qui de façon individuelle représentent une gamme de *feelings*, d'émotions personnelles donc représentent quelque chose de qualitatif et non concret. Pour combler ce problème, une approche plutôt sur le sentiment de la préparation, *teacher preparedness*, est la méthode d'approche préférée est bien documentée. Les opportunités de pratique ou de stages chez l'étudiant, qui développe ses compétences à devenir enseignant, démontre une relation importante entre le sentiment de la préparation et la confiance en soi. De fait, le lien entre la confiance et le « sentiment d'efficacité et la pratique pédagogique sont étroitement liés...nécessaire que les éducateurs réfléchissent à la manière de promouvoir ces deux domaines affectifs tout au long de leurs programmes de préparation des enseignants, y compris les expériences d'enseignements des étudiants (Lee et al., 2012, p.16-17) ». La qualité de la formation initiale des enseignants peut influencer le taux de réussite des enseignants au début de leur carrière. Certaines institutions ont pris en main le développement d'un programme qui permet une meilleure transition entre l'instruction académique et l'application pratique en salle de classe.

Efficacité et les stages de formation

Le programme de formation des maîtres au Collège universitaire de Saint-Boniface, au Manitoba, a réussi à augmenter le niveau d'efficacité chez leurs étudiants, dans le programme d'éducation. La publication en 2009 intitulée *Retention of New Teachers in Minority French and French Immersion Programs in Manitoba*, présente les résultats de niveau de préparation chez 130 gradués après avoir vécu la fin de leur programme. Au Manitoba, le dernier stage s'étend de septembre à mars, pour un total d'expérience à temps plein de sept mois au cours d'une année scolaire. Ces stages incluent une rencontre hebdomadaire à l'université, avec un enseignant conseiller, tous les lundis, jusqu'à mi-février, afin de soutenir les enseignants finissants leurs études et pour répondre aux questions au fur et à mesure qu'ils se présentent.

Ewart (2009), résumé qu'un programme de formation « basé sur l'expérience d'un stage prolongé est en effet un facteur qui favorise les nouveaux enseignants à mieux s'adapter dans leur professions (p.497) ». D'autres, tels que Hollins et Guzman (2005) disent que les stages pratiques sont « considérés comme étant important, sinon la plus importante, de la préparation des enseignants (Lee et al., 2012, p.4) ». Le pourcentage de temps en stage, semble ainsi permettre à la personne de développer son niveau d'estime de soi et sa confiance ainsi que son niveau de préparation, lorsqu'il se retrouvera enfin à gérer sa propre salle de classe.

Les institutions sont donc chargées de ce mandat important et « doivent être prudentes dans la supervision du processus d'apprentissage des étudiants et aider les candidats à vivre des expériences réussies tout au long de leur enseignement (Lee et al., 2012, p.17) ».

Efficacité et les connaissances pédagogiques profondes

Une maîtrise des résultats des apprentissages liés au curriculum, soient les résultats d'apprentissage généraux (RAG) et spécifiques (RAS) en matière scolaire ne peut être approfondi qu'avec le temps et l'expérience. Ceci dit, il doit non seulement acquérir ces connaissances liées au curriculum, mais il est aussi primordial de connaître en profondeur ce contenu. « Avoir l'opportunité d'apprendre la connaissance du contenu et comment l'enseigner a eu l'effet le plus fort a été le facteur (Ingvarson et al., 2007, p.373), » le plus important élément identifié à influencer le niveau de sentiment d'efficacité et de préparation chez les enseignants. En d'autres termes, c'est aussi important que l'enseignant intègre les résultats d'apprentissages dans son enseignement, autant que de les comprendre d'une façon approfondie.

La transmission de cette pédagogie aux élèves, en utilisant une variété de stratégies et de méthodes, nécessite une analyse de la matière pédagogique à plusieurs niveaux. La transmission est axée sur la clarification des résultats attendus de la formation des enseignants, plutôt que sur les stipulations. S'attendre que les enseignants soient capables d'intégrer les résultats d'apprentissages, sans les exposés ou sans prendre le temps de développer de la compréhension significative des matières et objectifs enseignés, est quasi inutile (Ingvarson et al., 2007). Un autre facteur qui a aussi une place primordiale, est de démontrer aux maîtres, des stratégies qui permettent de transmettre ces connaissances à leurs charges. Les stratégies utilisées pour enseigner ces maîtres du 21^e siècle, vont aussi affecter leur taux de réussite et leurs sentiments de niveaux de préparation.

Les cours préparatoires nécessaires pour la génération courante, d'après Goyette et Martineau (2019), il faut, « fournir des compétences, des connaissances et des attitudes qui répondent aux exigences de formation du 21^e siècle (p.87) ». D'après ces écrits, la compétence

globale de l'étudiant, est étroitement liée à la compétence globale de l'enseignant et l'entraînement initial en pédagogie. Si on désire continuer à guider les élèves dans leur apprentissage, il faut que la personne en charge soit formée à connaître ces mêmes réalités. Pour en nommer quelques-unes, « la nouvelle méthode d'apprendre et d'enseigner, la diversité culturelle des élèves et les technologies d'interactions et de communication (Goyette et Marineau, 2019, p.86) ». Dans les cas où l'on ne prend pas ces mesures, l'enseignant ne développe pas une base solide et aura tendance à enseigner ce qui est familier à lui. Enseigner de la même manière qu'il a été enseigné.

L'approfondissement des connaissances est aussi important pour les enseignants que les élèves, permettant d'aller plus loin dans leurs apprentissages et faire des meilleurs connections avec leurs vécus. La transmission de cet approfondissement, est ensuite plus facile à recréer en utilisant divers stratégies et méthodes afin de bâtir sur cette fondation pédagogique chez les prochains. Les cours, universitaires ou autres développements professionnels, contribue en grande partie à préparer le maitre.

Méthodologie

Objectif de l'étude de cas

Ce projet tente d'identifier et de faire ressortir les besoins de préparation particuliers rencontrés par six finissants du Campus Saint-Jean, au début de leur carrière, afin d'aider à enseigner en milieux minoritaires. Maintenir une programmation de qualité en français en formation des maîtres est toujours présent en arrière-plan de ce projet de recherche.

Méthode

Pour ce faire, l'approche qualitative choisie a été celle d'une étude de cas auprès de six participants. Une série d'entrevues individuelles semi-guidées par cinq questions clés:

- Qu'est-ce qui vous a influencé à mener une carrière dans l'enseignement?
- Pourquoi avez-vous choisi de faire vos études en français au Campus Saint-Jean?
- Croyez-vous qu'il existe des écarts entre la scolarité des enseignants en formation et leurs expériences au début de leurs carrières en enseignement?
- Pourquoi croyez-vous que les enseignants qui travaillent dans des milieux minoritaires quittent la profession?
- Pour quelles raisons avez-vous quitté la profession?

Participants

L'échantillon d'enseignants ciblés dans cette recherche devait suivre les critères suivants pour qualifier à l'étude de cas:

- Gradué du Campus Saint-Jean ou de la Faculté Saint-Jean
- Un baccalauréat en éducation prise en français

- Enseigner dans un milieu minoritaire en français (Français Langue Seconde, immersion ou francophone)
- Quitter le domaine de l'enseignement à un point dans leur carrière

Suivant ces critères, deux hommes et quatre femmes se sont portés bénévoles pour un total de six participants. Ils représentent une gamme de gradués de 1979 jusqu'à 2017, permettant un registre de perspectives pertinentes au niveau générationnel et d'expérience.

Participant 1 *Homme, diplômé du CSJ en 2017*

Participant 2 *Femme, diplômée du CSJ en 2015*

Participant 3 *Femme, diplômée du CSJ en 2011*

Participant 4 *Femme, diplômée du CSJ en 2007*

Participant 5 *Homme, diplômé du CSJ en 1982*

Participant 6 *Femme, diplômée du CSJ en 1979*

Déroulement

Avant le début des entrevues, une demande éthique pour cette recherche auprès du Bureau d'éthique et de la recherche (REO) de l'université de l'Alberta a été soumise et approuvée. Un par un, les six participants étaient invités à une entrevue d'une durée d'environ quarante minutes via Zoom. Chaque participant a été guidé afin de répondre à une série de questions, soulignant les cinq questions clés, (Annexe 1) afin de témoigner et mieux comprendre les raisons derrière le décrochement au niveau des enseignants. Le tout a été enregistré, les réponses ont été transcrites en texte en utilisant l'application GoTranscribe. Par la suite, une compilation des résultats a été résumée.

Résultats

Thème 1: Le vécu des participants

Tableau 1. Caractéristiques démographiques des participants

Caractéristiques démographiques	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Participant 6
Gradué du CSJ en	2016	2015	2011	2007	1983	1979
BAC en éducation	4 ans, secondaire	4 ans, élémentaire	4 ans, élémentaire	4 ans, élémentaire	4 ans, élémentaire	4 ans, élémentaire
Genre	Homme	Femme	Femme	Femme	Homme	Femme
Origine	Francophone Alberta	Francophone, Colombie-Britannique	Francophone, Alberta	Francophile, Colombie-Britannique	Francophone, Québec	Francophone, Alberta
Éducation scolaire antécédentes	École francophone, Alberta (Mat-12e)	École francophone, Colombie-Britannique (Mat-3e) École immersion, Alberta (4e-12e)	École anglophone mixte, Alberta Une classe francophone (Mat-12e)	École immersion, Colombie-Britannique (Mat-12e)	École francophone, Québec (Mat-5e) École anglophone, Manitoba (6e-10e) École immersion, Alberta (11e-12e)	École francophone, Alberta (1re-12e)
Matières et années scolaires enseignées	Écoles francophones et immersions Études sociales 7, 8, 9, 10, 11, 12 Français 8 Éducation physique 8, 10, 11, 12 Anglais 8 Espagnol 7, 8 Cours d'options	Écoles francophones et immersions Maternelle, 1re année, options 7e-12e	École anglophone Français Langue Seconde, espagnol, études-sociales, santé, religion 7e, 8e, 9e, 10e, 11e, 12e	Écoles immersions 6e (3 ans, tous les matières sauf musique) Classe jumelé 2e/3e/4e Cours spécialistes 2e, 3e, 4e, 5e, 6e, 7e, 8e, 9e Rôles de leadership/coach/directeur	Écoles francophones et immersions Tous les niveaux, spécialiste 4e, 5e, 6e, 7, 8e, 9e, 10e Classes jumelées (5e/6e, 7e/8e/9e)	Écoles francophones et immersions Maternelle (15 ans), 4e, 5e, 6e, 7e Classes jumelées (Mat/1re, 2/3, 4/5, 4/5/6/7)
Suppléance	Oui, 1 ans	Oui, 2 ans	Non	Non	Non	Non
Retour	Oui	Oui	Indécise	Non	Oui	Non
Expérience avant de quitter la 1re fois	+/- 4 ans	+/- 1 ans	4 ans	14 ans	5 ans	38 ans
Expérience totale	5 ans	+/- 3 ans	7 ans	14 ans	33 ans	38 ans

Les points communs

- Complété un baccalauréat en enseignement de 4 ans au niveau élémentaire à l'exception du participant 1 au niveau secondaire.
- Ils ont quitté le domaine de l'enseignement la première fois en delà de 5 ans. Pourtant, il est à noter qu'après 4 ans d'enseignement, participant 6 a quitté son poste à temps plein en Alberta et s'est retrouvé à un poste d'enseignement à temps partiel au Québec afin de pouvoir poursuivre une maîtrise.
- En expérience d'enseignement, tous les participants ont vécu l'enseignement à multiples niveaux scolaires et matières.

- Tout le monde a travaillé dans des milieux minoritaires francophones et en immersion, sauf participant 4 qui est resté dans des milieux d'immersion.

Les divergences

- Les enseignants gradués plus récemment représentent la moitié des participants.
- Les participants 1 et 2 ont fait de la suppléance au cours de leurs années d'enseignement que ce soit au début de leur carrière ou en retournant de façon progressive dans le métier.
- Les participants 1, 3 et 6 représentent trois francophones de l'Alberta. Participant 2, un francophone et participant 4, une francophile de la Colombie-Britannique. Participant 5 est d'origine une francophone du Québec.

Thème 2: Influences et choix de carrière en français à la Faculté Saint-Jean en éducation

- | | |
|---------------|--|
| Participant 1 | <i>Ce n'était pas mon premier choix, je voulais devenir archéologue. Par la suite, j'ai réalisé que ça demandait beaucoup d'années d'études et de recherche. Ce n'était pas vraiment ce que je voulais faire, alors je suis allé en Afrique et pendant mon séjour en Afrique à Alger j'ai enseigné dans un orphelinat. Quand je suis revenu, j'ai décidé d'aller en enseignement parce que j'ai bien aimé mon expérience en cet orphelinat alors c'est plus ou moins pour ça que je suis devenu un enseignant.</i> |
| Participant 2 | <i>Mes deux parents sont enseignants. J'ai toujours dit que je n'allais jamais être enseignante, mais je suis un peu tombée dedans. J'ai hérité ma carrière dans un sens parce que je ne savais pas quoi faire de ma vie. J'allais en enseignement au campus Saint-Jean ou est ce que mes deux parents ont étudié parce que je voulais faire mes études en français. Puis c'était soit cela, soit aller au Québec. J'ai choisi le Campus Saint-Jean.</i> |
| Participant 3 | <i>J'ai senti l'appel d'aller au Campus Saint-Jean. Je travaillais à l'époque dans le secteur de Bonny Doon pour Accès Emploi et j'assistais à la paroisse Saint-Thomas d'Aquin. J'avais appliqué à beaucoup de place, mais c'était le mois de mars et je ne savais pas que j'aurais dû appliquer avant mars pour commencer les études en septembre. Je suis allé voir le doyen de la Faculté Saint-Jean et j'ai été accueilli à bras ouverts. On m'a invité à rejoindre le programme en français. Quand on grandit avec une langue, c'est proche de notre cœur. J'ai toujours voulu continuer à grandir dans ma culture et ma langue francophone.</i> |
| Participant 4 | <i>Un emploi garanti au Canada. J'avais toujours l'idée en tête de devenir avocat et si à l'Ouest du pays, tu parles en français, il y aura des jobs. J'avais un prof qui avait fait ça. Elle faisait de la suppléance et faisait ses études en droit en même temps. Pour moi, j'ai pensé aller au Campus Saint-Jean, faire un bac en français en enseignement, poste garanti soit au gouvernement ou en enseignement. Le bac permet aux autres de savoir que tu peux travailler dans les deux langues.</i> |

- Participant 5 *J'avais commencé un bac en gestion, l'équivalent d'un bac en administration au campus principal de l'université de l'Alberta, n. L'économie n'était pas forte durant ce temps. Je voulais retourner dans mes études francophones, même si tout ce qu'ils pouvaient offrir durant ce temps était un bac en pédagogie. J'imagine que j'avais les affinités pour être enseignant, mais je n'ai jamais été cette personne à rêver d'être enseignant. Je le voyais comme une ouverture. Je pouvais continuer mes études en français et mon engagement dans le milieu minoritaire francophone.*
- Participant 6 *Venant d'un petit village francophone, je sais comment c'est de se battre pour sa langue. C'est comme devenu une mission, une vocation, pour moi de transmettre ma langue et ma culture en devenant enseignant. Dans le temps, il y avait beaucoup plus d'initiatives financières attrayantes. Avec les bourses, ça m'a coûté seulement environ 200 dollars par semestre.*

Les points communs

- Aucun des participants n'est allé à l'université pour l'enseignement initialement, à l'exception du participant 6 qui exprime une vocation vers le domaine de l'enseignement.
- Tous les participants ont une passion ou une appréciation de transmission de la langue et de la culture française, ce qui a justifié leurs choix d'études en français.
- Tous les participants ont été influencés par leurs études et leur éducation familiale en français et ont eu une forte influence parentale au niveau de la langue et la culture française.
- Ils sont tous allés à l'école francophone à l'exception du candidat 3 puisque l'école francophone n'était pas encore offerte en ce moment et participant 4 qui a suivi le programme d'immersion.

Les divergences

- Les deux participants 5 et 6 avec le plus d'années d'expérience ont mentionnée la situation financière de l'époque. Participant 5 exprime que l'économie était en pleine récession cependant, l'enseignement demeurerait une carrière fiable.

- Participant 6 décrit une situation similaire économiquement en ajoutant que c'était encore plus attrayant d'étudier en français vu qu'il y avait de meilleures bourses durant ce temps. De ce fait, ses études ne lui coûtaient que 200\$ par semestre.
- Quelques participants décrivent que l'institution représentait plus qu'un milieu académique et permettait de vivre et ressentir l'identité francophone. Participant 5 et 6 nous rappelle de beaux souvenirs d'activités culturelles liées à faire vivre le français. Par exemple, les danses, les pièces de théâtre, la chorale, les journées de thèmes, les sports, etc.
- L'importance de démontrer qu'on peut travailler dans les deux langues officielles a été soulignée par Participant 4.

Thème 3: Les écarts observés au début de la carrière d'enseignement

Tableau 2.1 Les écarts généraux observés par les participants

Écarts observés	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Participant 6
Gradué du CSJ en	2016	2015	2011	2007	1983	1979
Attentes/exigences (Niveau de préparation)	Entre ma formation et mon temps actuel en salle de classe	Je n'ai utilisé dans les classes que 5% de ce que j'ai appris.	L'université ne prépare pas à 100% car c'est diff. quand quelqu'un d'autre est en charge. J'étais consciente que ce que j'apprenais à l'université n'allait pas nécessairement me servir en salle de classe	Gestion du temps Ta philosophie doit être alignée avec l'école	Assez bien préparé, program de soutiens entre l'université et mes stages étaient exceptionnelles: Effective Teaching Professeurs connaissent la réalité d'enseigner en minorité Activités culturelles très présent	Ce que j'ai appris m'a bien servi. Profis expérience francophone hors Québec, beq de connaissances Vie culturelle à l'université (pièce de théâtre, chorale, célébrations, danses, etc)
Planification	Méthode d'enseignement que je n'ai jamais apprise Modélage?	Les attentes d'un endroit à l'autre sont très différentes, une méthode antique à l'université, pas celle d'aujourd'hui	Théorie et pratique ne sont pas pareil	Aucune idée de comment faire autre chose que d'écrire un plan de leçon. Aligner mes projets et le curriculum? Déconnexion de l'expérience du monde réel Lacune de ressources en français, toujours en train de traduire	Avant: Alberta avait des guides pour tout Aujourd'hui: Faire des recherches, inventer/créer des leçons Est-ce qu'il faut vraiment un plan de leçon pour tout? Un plan général/annuel et quelques échantillons de leçons suffit.	Beq de travail d'équipe entre collègues durant la semaine et quelques samedis, préparer du matériel ensemble. Beq de ressources du Québec et non d'ailleurs. Produit nos propres programmes. Pour m'avancer, j'ai dû prendre des cours ailleurs au Québec, maîtrise afin d'approfondir mes connaissances
Évaluation	-rétroaction pour la première fois cette année de sa carrière	Nous MONTRER comment utiliser des outils d'évaluation (n'as pas été fait à l'univ.) Je me suis fait évaluer 2 fois dans ma carrière	Emphase sur plus d'évaluation et non le contenu dépendait des besoins	Bulletins = maîtrise + curriculum? Quel est le but d'avoir un bulletin?	Aucuns soucis	Aucuns soucis Appris avec mes collègues de travail et mes profs stagiaires Pas les mêmes bulletins que de nos jours, écrit à la main et très subjectifs
Gestion de classe	Jamais un problème pour moi	Inné en moi	Excellent collègues qui m'ont aidé	Aucuns soucis	Pas pire, plus difficile aujourd'hui	Peu de soucis, appris plus par le développement professionnel ou me collègues de travail
Inclusion	Il y a beaucoup plus à faire que je le croyais	Pas la vrai inclusion, Aide pédagogique non qualifié	Privée: personne désignée Pas trop de défis, aide des collègues	Pas de grands défis. Bien appuyé au UK sur l'enseignement différencié.	Nouveau, manque d'outils et d'appui	

Tableau 2.2 Les écarts généraux observés par les participants

Écarts observés	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Participant 6
Gradué du CSJ en	2016	2015	2011	2007	1983	1979
Relations/élèves	Aucuns soucis, beaucoup plus d'anxiété au niveau des élèves	Important, pas donné de stratégies Bcp plus de courriels en réalité	Aucuns soucis Privée: Plusieurs occasions à rencontrer élèves/parents au début de l'année	Aucuns soucis	Aucuns soucis	Les devoirs étaient différents avant et après avoir eu des enfants
Relations/parents	Aucuns soucis	Aucuns soucis	Aucuns soucis	Un peu, parents questionne mes méthodes d'enseignement	Parents semblent tout savoir Bcq de temps sur la communication: courriels	C'était une surprise, des parents qui passent à l'attaque et critiquent quand tu dis quelque chose que tu crois correct
Mentorat	Un mentor n'a pas été offert	Manque de soutien, mentors absents/ ou inappropriés (ex. la dame que je remplaçais et qui m'a remplacée par la suite, était mon "mentor")	Pas assez Personne désignée était trop occupé	C'est plutôt moi qui faisais le mentorat	Grands besoins chez les nouveaux, donner la chance d'apprendre sans s'épuiser	Dans le temps les directions nous soutiennent à travers nos erreurs. Beaucoup de soutien des collègues aussi
Administration	Gros problème, c'est pourquoi je veux quitter l'enseignement Courriels les dimanches	Manque de soutien pas vraiment d'appui. Exigences sans direction /guide	Au début, encourageant Plus tard, devenue une cible	Me battre souvent pour mes idées et projets créatifs (APP)	J'avais de bons directeurs au début Politique d'embauche sélective Bon prof ne veut pas dire bon directeur	De nos jours beaucoup plus énervants et très politiques, pas le droit de faire des erreurs. L'expérience fait la différence. Tu te sens que tu dois toujours être sur tes gardes
Milieux minoritaires	Leur niveau de langue n'est pas nécessairement au même niveau que leurs capacités intellectuelles.	Besoins particuliers, bcp d' <u>immigrants</u> , sous scolarité, besoins particuliers	Sentir seule	Peu de soucis Moments difficiles avec certains collègues francophones	Peu de soucis Recrutement est majoritairement pas d'ici, connaît pas la réalité des milieux minoritaires	Au début je pouvais être moi-même, mais de moins en moins, j'ai arrêté de me battre. Sentais seule et isolée.

Tableau 2.3 Autres écarts et solutions possibles proposés par les participants

Solutions possibles	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Participant 6
Gradué du CSJ en	2016	2015	2011	2007	1983	1979
Autres/ Surplus	Au niveau de tous les stages, cette idée qu'on est choyé d'avoir un enseignant coopérant et qu'il faut les respecter, pas que je dit qu'on ne devrait pas les respecter, mais qu'il faut se taire et être tout simplement content avec ce qu'on a, n'aide pas à former de bons enseignants.	Plus de cours fonctionnels, plus de pratique est nécessaire à l'université. Aimerais que les stages soient plus tôt. Plus de professeurs qui connaissent la réalité minoritaire. Manque de communication entre les institutions et l'université. Cours plus en profondeur pour comprendre les curriculums. Souvent pas la chance d'approfondir tes connaissances car tu n'es pas au même niveau, etc. pendant plus qu'un an au début de ta carrière.	Collaboration pédagogique entre l'institut et les conseils scolaires. Apprendre à utiliser diverses plateformes de communication. Plus d'opportunités à collaborer. Développer son propre style d'enseignement. Cours d'administration: sensibiliser à mieux comprendre les responsabilités. Plus de théories et pratiques directes en salle de classe	Le niveau d'anxiété des élèves est plus haut maintenant. Transparence sur les attentes et exigences sur la profession.	Enseigner les techniques d'enseignement et les stratégies (bouées de sauvetage). Conscientiser les enseignants coopérants (discussions et lectures) sur divers thèmes en même temps que les étudiants en stage. Ramener les conseillers dans toutes les écoles pour les élèves et les enseignants. Spécialistes en comportement. Apprendre à faire des messages, communication, courriels. Mets le français dans le cœur, construction identitaire. Cours obligatoire pour ceux qui viennent d'ailleurs à enseigner dans nos milieux minoritaires. Identifier les aptitudes pour être un bon enseignant, entrevues avec les étudiants qui désirent entrer dans le domaine de l'éducation. Réduire les cours qui ne répondent pas aux besoins pratiques des nouveaux enseignants. Plus de pratique-pratique, stages ne devraient pas être seulement à la fin du programme. Ramener un programme qui permet un même langage entre tous les membres (université, enseignants coopérants), efficacité d'enseignement. Cours spécialisés en langues secondes.	Il faudrait avoir un programme qui enseigne à l'enfant quotidiennement qu'est-ce que c'est les émotions et comment les gérer, la santé mentale. Pas simplement des vertues qui ont remplacé des cours de morales ou de religions. Manque de temps de collaboration entre les enseignants, moments pour discuter et créer ensemble. Des études de livres pédagogiques (club de lecture) et comment ça pourrait s'appliquer en salle de classe.

Les points communs

- La gestion du temps est un défi pour plusieurs. La formation universitaire ne s'aligne pas nécessairement pour le temps actuel en préparation et en salle de classe.
- Au niveau de la planification, il y a de grands écarts observés entre la théorie et la pratique. La théorie ne se mêche pas avec la réalité en salle de classe quant au niveau de

planification demandé par diverses sources telles que les attentes des divers administrations d'un conseil et d'une école à l'autre.

- La gestion de classe et les relations avec les élèves n'est pas un défi pour les participants.
- Tous ont vécu l'expérience d'une éducation scolaire en milieu minoritaire et donc la transition était plus fluide puisque ces environnements étaient familiers.
- Les participants ont tous cité l'importance du mentorat dans le succès des enseignants. De plus, il y en a qui ont, Participants 3 et 5, rapportés qu'il serait une priorité d'avoir des mentors qui suivent l'étudiant universitaire jusqu'à au moins la fin de leur première année d'enseignement.
- Tous, ont indiqué des expériences négatives au niveau du leadership ou de l'administration au sein de leurs propres écoles.
- Un sentiment global autour l'habileté d'être authentique et eux-mêmes dans leurs milieux d'enseignement était un défi pour eux. Ils ressentaient souvent de l'isolement et ou une persécution quant à la créativité et l'innovation, et étaient découragés de les utiliser dans leurs domaines. Plusieurs ont choisi des avenues plus reconnues telles que le perfectionnement professionnel ou une maîtrise (Participants 4, 5, 6) afin de combler leurs désirs d'en apprendre plus à ce sujet. Le restant des participants ont comblé leur curiosité en recherchant d'autres collègues enseignants pour du soutien et de l'inspiration dans ce domaine.

Les divergences

- Il y a un écart entre le taux de préparation et la confiance des méthodes d'évaluations des enseignants plus anciens versus les nouveaux. Participants 5 et 6 ont décrit en détails que le programme de formation des maîtres se liait plus étroitement avec la réalité de l'enseignement et les ressources disponibles en début de carrière. Les participants 1, 2, 3 et 4 signalent un plus grand écart au niveau des attentes universitaires et des exigences envers les enseignants et les besoins à l'école. Ces jeunes enseignants éprouvent des difficultés à maîtriser une évaluation efficace et appropriée en classe ou en virtuel.
- L'inclusion n'est pas interprétée de la même façon par les participants. Participants 1 et 2, trouvent que leurs expériences en salle de classe ne représentaient pas ce qu'ils considèrent la "vraie" inclusion. Un système qui inclut un soutien continu des enseignants et des élèves de façon plus concrète; des aides pédagogiques formés dans le domaine, de l'argent supplémentaire pour la formation des enseignants, l'accès à des personnes-ressources spécialisées en inclusion, etc. Ces participants se retrouvaient souvent auprès de plusieurs jeunes en difficultés, avec peu de soutien ou avec des aides élèves non formés et non qualifiés dans le domaine. Les participants 3 et 4 venant du côté privé avaient moins de soucis, grâce au soutien intégré de personnes en charge de l'inclusion sur place. Les participants 5 et 6 comparent que dans le temps, leurs classes se présentaient beaucoup plus homogènes au niveau des besoins des élèves.
- Les relations avec les parents ne semblent pas être un défi auprès de la majorité des participants à l'exception du Participant 4. Elle décrit que certains parents questionnaient ses méthodes d'enseignement non-traditionnelles.

Thème 4: Pourquoi on quitte la profession?

- Participant 1 *J'ai quitté à cause du stress. J'enseignais cinq cours de base en ligne en raison de la pandémie. Je ne pouvais plus corriger les travaux en classe avec mes élèves... il fallait que je change toute ma planification et mes évaluations. Dès le matin, j'avais déjà soixante courriels que ce soit des élèves, des parents ou de l'administration. Je travaillais au moins dix à douze heures par jour...j'étais épuisé et découragé...j'ai vécu un vrai burnout. Le fait de penser à retourner en classe me donnait de l'anxiété. Je ne crois pas que c'est dû au fait qu'on est dans un milieu minoritaire que les gens quittent...la structuration de notre système n'est pas adéquate au niveau du leadership et de l'appui.*
- Participant 2 *Après avoir quitté, j'ai rarement pensé à retourner vers l'enseignement. J'ai passé quelques années comme superviseur dans une garderie avec des enfants de trois à quatre ans. Pourtant, je sais que je préfère enseigner. Un jour, un directeur m'a contacté. Il est passé à travers la liste des suppléants et m'a offert une position pour enseigner des cours que j'aime bien. Il y a un manque de compréhension au niveau de l'administration et des collègues. Commencer une carrière, surtout en enseignement demande énormément d'énergie et de temps.*
- Participant 3 *J'hésite à y retourner, probablement quand ma fille commencera l'école. Je veux y retourner, mais comment est-ce que je vais gérer mon temps pour prendre soin de moi et de ma famille. La tentation est toujours là à discerner vers d'autres choses. L'enseignement exige beaucoup de travail avant, pendant et après les heures de travail. Il y a beaucoup d'administration à faire, tous les rapports, les questionnaires, surveiller nos courriels...*
- Participant 4 *Décalage complet avec ma philosophie en enseignement. Fatigué de me battre. Je commençais à me questionner. Est-ce que ça en vaut le coup? Je ne peux pas y croire, mais vivre un burnout à trente-deux ans! Je me sens induit en erreur. J'avais les yeux de tout le monde sur moi, et j'avais l'impression que peu importait ce que je faisais, j'étais toujours jugé et critiqué. Je me souviens des moments où j'étais excité d'un tel projet que j'avais créé qui pourrait aider mes élèves et d'un moment à l'autre mes créations étaient écrasées. Pourquoi je travaille tant?*
- Participant 5 *Si j'avais à commencer maintenant, je ne resterais pas non plus. Pas assez de créativité. Pas d'appui de ma direction. Au niveau administratif, je voyais que je n'avais pas la chance parce que j'étais francophone en immersion. Les hauts placés étaient anglophones. Ce que j'appelle la commission scolaire des gens d'ailleurs. Je travaillais des heures de fous, sept jours par semaine. Je suis allé voyager pour ne plus sentir la pression comme si tout devait suivre une recette précise. J'ai exploré d'autres choses.*
- Participant 6 *Le stress, le manque de soutien et de compréhension du côté humain. On prend soin des enfants mais on oublie les enseignants. En réalité, je n'ai jamais quitté la profession. Je veux encore enseigner, mais j'ai dû quitter la profession pour des raisons médicales.*

Les points communs

- À l'unanimité, les participants soulignent que travailler en milieu minoritaire n'est pas la raison qui les a poussés à quitter le domaine de l'enseignement.
- Majoritairement, les participants ont eu de nombreux défis face à l'administration. Un grand manque d'appui et même de compréhension humainement exprimée par les participants 1, 2, 3 et 6. Participant 5 et 6, des enseignants chevronnés racontent qu'au début de leur carrière, les directions jouaient plutôt le rôle d'un parent. Ils vérifiaient si tout allait bien, les forçaient à prendre une pause ou une journée de congé s'ils paraissaient débordés et les soutenaient lors d'erreurs ou quand il fallait faire face aux parents. Les autres participants semblaient avoir eu très peu d'interactions positives avec leurs directions. Ils vivaient au début de bonnes relations qui s'étaient vite transformées à des différences au niveau d'incompréhension. Participant 2 décrit cette confusion en utilisant une métaphore de gâteau suivante:

« Il te demande de créer un gâteau, mais il ne te donne pas d'exemple d'image et ne te dis pas quelle sorte de gâteau ils veulent. Et quand tu leur donnes un gâteau à la vanille, ils disent ben non, je voulais un gâteau au chocolat ».

Les enseignants masculins, dont les participants 1 et 5, expliquent même que ce manque de soutien au niveau du leadership est dû au fait que le système est défectueux.

Participant 5 exprime ses mécontentements et défis face à la difficulté d'entrer dans une position administrative dans un système d'immersion où le groupe présent demeure soit toujours des anglophones, soit dans le système francophone, le plus souvent des voyageurs, des personnes qui ne connaissent pas la réalité des milieux minoritaires de l'Ouest, ce qui influence l'embauche des ayants droits qui n'ont pas les mêmes origines, accents ou niveau de français.

Participant 1 explique que d'après son expérience, les membres de la direction ne comprennent pas, ou, plus la situation des enseignants d'où un manque de connexion.

Participant 1 et 2 donnent l'exemple de la pandémie en se demandant si l'administration ou les professeurs universitaires connaissaient réellement ce que c'était d'enseigner dans une telle situation.

Il est à noter que tous ont aussi eu quelques bonnes expériences avec un ou quelques membres de leur direction. Pourtant, le côté humain semble ne pas être présent de nos jours explique Participant 6. Il y a aussi une certaine peur chez les jeunes enseignants à demander à leur direction de l'aide et que dès qu'ils le font, ils deviennent une cible.

Participant 3 a vécu cette pression lorsqu'elle est revenue d'un congé de maladie. Elle explique qu'elle avait l'impression que c'était la mission de l'administration de venir à son aide mais qu'en réalité cette présence hebdomadaire a eu des effets néfastes sur sa récupération et sur sa réputation de bonne enseignante.

- Un sentiment général que la personne ne pouvait pas être elle-même. Créativité, idées, façons de faire les choses, pression, seul, isolé, on ne me comprend pas, je dois plaire aux hauts placés au lieu de me développer de ma façon...

Les divergences

- Plusieurs expriment une accumulation de circonstances qui les ont amenés à vivre un grand stress. Du côté des plus jeunes participants 1, 2 et 4, le stress s'est même rendu à un épuisement scolaire. Ces participants ne pouvaient même pas imaginer enseigner après avoir quitté la profession. Leurs pensées concernant la profession leur provoquent de grands moments d'anxiété et même dans le cas du Participant 4 des effets physiques tels

que des palpitations irrégulières du cœur. Il est à noter que participant 6 a vécu des moments stressants dans sa carrière, mais que c'est pour des raisons médicales qu'elle a dû quitter.

- L'expérience d'avoir de l'appui d'un aide-pédagogique n'a pas toujours bien servi certains, tel que participant 2 et 5, vivaient des moments difficiles puisque les aides étaient sous qualifiés. Participant 5, commente que seul le taux des années d'expériences semble déterminer le niveau de qualification d'un aide-pédagogique.

Thème 5: Impact direct ou indirect des institutions chargées à la formation des maîtres

Participant 1	<i>Absolument. C'est là où on apprend les fondements de l'enseignement. C'est là où on commence à créer votre carrière en même temps que notre personnalité d'enseignant. C'est là qu'on devient l'enseignant pour le restant de notre carrière. Je pense qu'il faut choisir les enseignants coopérants et les enseignants pédagogiques de façon plus sélective. Il y a plus de critères qui devraient être mis en place lors de la sélection et du placement des enseignants. Ces enseignants-coopérant ne sont pas assez payés...200 dollars pour avoir un stagiaire, c'est vraiment un minimum.</i>
Participant 2	<i>Direct, parce que ça représente la préparation du maître. C'est la préparation de la personne qui va être en charge des enfants.</i>
Participant 3	<i>Oui, mais je ne crois pas que ce soit possible pour un programme d'être 100% parfait. J'étais au courant que ce que j'allais apprendre au postsecondaire n'allait pas nécessairement être tout à fait pratique dans ma salle de classe. Le mentorat à travers les années universitaires et qui suit l'enseignant au moins durant la première année d'enseignement serait un atout.</i>
Participant 4	<i>Absolutely, especially in the area of building your teacher identity and philosophy in order to make sure you go out and teach in a way that align with who you are</i>
Participant 5	<i>J'étais dans un moment où on était assez bien préparé. Malheureusement, je trouve qu'il n'y a pas grande chose qui a changé en vingt-cinq ans. Il y a encore pleins de cours qu'il faut prendre qui ne sont pas toujours nécessaires. Le programme semble fait à l'envers. Les stages, les opportunités à mettre la théorie et la pratique, le pratico-pratique, se retrouvent à la fin de la formation.</i>
Participant 6	<i>Oui, ils peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la formation des maîtres. Si tu vas dans une institution en enseignement, au début de ta première année, tu devrais voir des choses qui t'aident à savoir si oui ou non tu continues dans ce domaine. Plus de concentration sur la langue et la culture et être enseigné par ceux qui viennent de cette minorité. Je ne parle pas de la cabane à sucre ou du bonhomme carnaval. Le théâtre francophone, concours oratoires, le gala, des choses plus locales. Si c'est la culture francophone de d'autres minorités, que ça soit présenté par ceux venant de cette réalité aussi.</i>

Les points communs

- Tous sont d'accord pour dire que les institutions jouent un rôle important au niveau du succès des nouveaux enseignants au début de leur carrière. Et certains, tels que participants 3 et 6 notent qu'en effet c'est impossible qu'un système puisse atteindre la perfection puisque le système d'éducation et la clientèle, les élèves et les familles, sont en constante évolution.
- Tous les participants ont insisté sur l'importance des stages qui mettent plus d'emphasis à développer chez les étudiants des habiletés qui mettent en pratique la théorie et la salle de classe, du pratico-pratique, une terminologie utilisée par Participant 5. De plus, plusieurs croient que ces méthodes d'apprentissage devraient avoir lieu dès les deux premières années du programme de formation des maîtres et que ça pourrait éviter le choc des exigences du métier que vivent plusieurs au début de leur carrière. Participant 5 s'exprime en disant que le programme est fait à l'inverse de ce qu'il devrait être. Participant 2, 3 et 4 auraient bien aimé avoir l'expérience d'un stage qui s'étend tout au long d'une année scolaire.
- Plusieurs ont ajouté qu'il faudrait éviter à tout prix le nombre de cours magistraux qui ne permettent pas à l'enseignant de bien maîtriser ce qu'est l'enseignement et comment enseigner les différentes matières.
- L'importance des institutions qui ont la charge non seulement de former de futurs enseignants dans des contextes minoritaires mais aussi de développer l'identité de l'enseignant a été bien identifiée par les participants. Le participant 1 décrit ce point comme étant un programme qui commence à créer la personnalité d'enseignant. Participant 2 mentionne la préparation de la personne, et le participant 3 la

manière de développer un style personnel d'enseignement. Participant 4 teacher identity and philosophy line up with your teaching. Sous un même toit, Participants 5 et 6 ajoutent qu'il faut plus de concentration sur la langue et la culture en français. Ces deux aspects bâtissent l'identité des enseignants en contexte minoritaire et permettent une continuité du succès des institutions.

Les divergences

- Participant 1 : On ne paye pas assez nos enseignants coopérant pour le travail qu'ils doivent faire. Guider un nouvel enseignant vaut plus d'argent. On a tendance à inculquer aux nouveaux qu'ils ont de la chance d'être choyé par un enseignant coopérant. Cette idée ne devrait être ni encouragée, ni utilisée.
- Participant 3, 5, 6: Ils suggèrent un programme de soutien interne ou externe tel que mentorat/psychologue/conseiller qui suit l'élève durant ses années à l'université et au moins durant la première année d'enseignement. Plus de continuation dans le suivi.

Conclusion

Former nos enseignants à être prêts pour l'incertitude des conditions de travail en français langue seconde, est en elle-même une énorme et importante tâche, cruciale à la survie et à la continuité des programmes d'enseignements en français. Les programmes de préparation des enseignants ont une responsabilité et une opportunité majeures, de faire une différence dans la qualité de l'enseignement.

L'éducation du 21^e siècle présente de nombreux défis pour les enseignants dans un milieu minoritaire, en français. Les enseignants sont sous un mode de survie de plusieurs façons et les méthodes de fonctionnement doivent changer. L'enseignement, soit en personne ou en ligne, ou encore une combinaison des deux, signifie un nouveau défi dû à la pandémie. L'épuisement scolaire devient un souci de plus en plus commun et affecte la relation cruciale qu'apportent les enseignants à leurs élèves.

La réussite des programmes de formation en français langue première et seconde, est de plus en plus importante afin de soutenir et préserver la langue et la culture. Réussir dans ces milieux minoritaires demande de l'observation de la part de plusieurs entités académiques et scolaires. Identifier et comparer les similarités entre les différents vécus et le passage de la formation des pédagogues, est une étape importante dans la rétention des enseignants millénaires.

La recherche soutient que le système scolaire ne réussit pas à retenir les nouveaux enseignants, surtout de la génération milléniale. Les exigences du métier sont plus élevées que jamais qu'auparavant dans plusieurs domaines de l'enseignement; les méthodes d'enseignement, la planification, la communication tel les courriels, les attentes administratives d'un conseil et d'une école à un autre, la santé mentale chez nos élèves et les enseignants, l'inclusion, le manque

de ressources et d'appui, le niveau de stress élevé, divers situations non prévisibles tel qu'une pandémie, influent tous la rétention et au succès des nouveaux enseignants.

La qualité et l'efficacité qu'exercent les nouveaux enseignants durant leurs premières années d'enseignement "varient dans les expériences d'apprentissage offertes et dans la mesure dans laquelle les diplômés se sentent bien préparés (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002)". Les institutions responsables à la formation des maîtres locales et au niveau national se différencient l'un de l'autre, indiquant qu'il "manque un cadre unifié et cohérent de compétences des enseignants (Manasia et al., 2019, p.3) " qui vont devoir faire la transition entre les études académiques et la pratique. Plus d'énergie doit être mise à "recruter et retenir (Darling-Hammond, 2010, p.17)" ceux qui débudent leur carrière. Ils doivent aussi vivre des moments de succès, avoir du soutien de la part des collègues et de l'administration. De plus, il faut assurer que chaque individu reçoive un apprentissage approfondi dans diverses matières qu'ils vont devoir à leurs tours, enseigner. L'enseignant qui rentre dans sa classe pour la première fois, veut ressentir la confiance dans ses habiletés et son parcours pédagogique.

Références

- Éducation Alberta. (2015). Alberta teaching certification statistics.
<https://education.alberta.ca/teaching-in-alberta-what-you-need-to-know/certificationstatistics/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Behrstock, E., et Clifford, M. (2009). *Leading Gen Y teachers: Emerging strategies for school leaders*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Boissonnault, R., & Csorba, E. (2014). Gen Y employees want freedom and respect - and they want it now. *The Globe and Mail*. <http://www.theglobeandmail.com/news/national/education/what-do-gen-y-employeeswant-freedom-and-respect-and-now/article17654882>
- Brill, S., et McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750–774.
- Edwards, B. I., & Cheok, A. D. (2018). Why Not Robot Teachers: Artificial Intelligence for Addressing Teacher Shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345–360.
- Ewart, G. (2009). Retention of New Teachers in Minority French and French Immersion Programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 32(3), 473-507.
- Conseil des ministres de l'Éducation au Canada (2020). *L'Éducation au Canada - Horizon 2020*.
- Chen, Zeng-yin, and Howard B. Kaplan (2003), School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study, *Sociology of Education*, 76, 110-127.

- Clark, R., et Antonelli, F. (2009). Why teachers leave: Results of an Ontario survey 2006-08.
http://www.otffeo.on.ca/wpcontent/uploads/sites/2/2013/10/why_teachers_leave.pdf
- Darling-Hammond, L., et MacDonald, M. B. (2000). Where there is learning there is hope: The preparation of teachers at the Bank Street College of Education. In L. Darling-Hammond (Ed.), Washington, DC: *American Association of Colleges for Teacher Education*, 1-95.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.
- Edwards, B. I., & Cheok, A. D. (2018). Why Not Robot Teachers: Artificial Intelligence for Addressing Teacher Shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345–360.
- Ewart, G. (2009). Retention of New Teachers in Minority French and French Immersion Programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 32(3), 473-507.
- Boutouchent, F. (2016). Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 84–108.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9- 20.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Le rapport à l'identité dans les écoles situées en milieu francophone minoritaire, dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), Recherche en éducation en milieu minoritaire de langue française, Ottawa, *Presses de l'Université d'Ottawa*, 48-57.
- Goyette, N., et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le

- développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19.
- Gunn, T. M., & McRae, P. A. (2021). Better understanding the professional and personal factors that influence beginning teacher retention in one Canadian province. *International Journal of Educational Research Open*, 2.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain, and Steven G. Rivkin. 1999. "Do Higher Salaries Buy Better Teachers?" Cambridge, MA: *National Bureau of Economic Research*, Working Paper, 7082.
- Hattie, J. (2009). Making learning visible: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Howey, K. R., et Zimpher, N. L. (1989). Profiles of preservice teacher education: Inquiry into the nature of programs. Albany, *State University of New York Press*.
- Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). Factors affecting the impact of teacher education programs on teacher preparedness: implications for accreditation policy¹. *European Journal of Teacher Education*, 30(4), 351–381.
- Karsenti, T., et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire (éditorial). *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- Karsenti, T., Correa Molina, E-A., Desbiens, J-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M., et Collin, S. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. *Persévérance et réussite scolaires*, 147333, 1-23.
- Kutsyruba, B., Godden, L., et Tregunna, L. (2014). Curbing early-career teacher attrition: A Pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 161, 1-42.

- Madden-Dent, T., et Oliver, D. (2021). Leading schools with social, emotional, and Academic Development (Sead). *IGI Global*.
- Manasia, L., Ianos, M. G., et Chiciooreanu, T. D. (2019). Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development: An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. *Sustainability*, 12(1), 166.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris, France: *Éditions OCDE*.
- Rocque, J. (2009). La vitalité des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire : droit fondé sur les luttes du passé. *Le point en administration de l'éducation*. 11(2), 34-37.
- Rocque, J. (2009). Le phénomène des couples mixtes et l'école de langue française en milieu francophone minoritaire dans l'Ouest canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 249-303.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., et Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 262.
- Shields, P. M., Humphrey, D. C., Wechsler, M. E., Riel, L. M., Tiffany-Morales, J., Woodworth, K., Youg, V. M., et Price, T. (2001). The status of the teaching profession 2001. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Shulyakovskaya, Y. (2017). Millennial Teachers in Canada: Why the Youngest Generation of Canadian Professionals Leave Teaching University of Calgary, Calgary, AB. (Unpublished master's thesis). 1-197.

Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean. (2022) *Mission et Vision*.

<https://www.ualberta.ca/fr/campus-saint-jean/a-propos/mission-vision.html>

National Center for Research on Teacher Learning. (1992). Findings on learning to teach study: Final report. *The National Centre for Research on Teacher Education*. East Lansing, MI. 6(92), 1-71.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). L'éducation en vue des objectifs de développement durable: Objectifs d'apprentissage. Paris, France. *UNESCO*.

Annexes

Annexe 1: Questions d'entrevues des participants ciblés gradués du Campus Saint-Jean.

Questions à l'entrevue

1. Parlez-moi un peu de votre vécu en tant que francophone ou francophile?
2. Qu'est-ce qui vous a influencé à mener une carrière dans l'enseignement?
 - a) Quels niveaux, écoles et quelles matières avez-vous enseigné?
 - b) Combien de mois/années avez-vous enseigné en tout?
3. Pourquoi avez-vous choisi de faire vos études en français au Campus Saint-Jean?
4. Croyez-vous qu'il existe des écarts entre la scolarité des enseignants en formation et leurs expériences au début de leurs carrières en enseignement au niveau:
 - a) des attentes et exigences de la profession?
 - b) de la planification et de l'évaluation?
 - c) de la gestion de classe et de l'inclusion?
 - d) des relations avec les élèves et les parents?
 - e) du leadership tel que d'un mentor ou de l'administration?
 - f) d'enseigner dans un milieu minoritaire?
 - g) de l'innovation et de la créativité?
 - h) autres?
5. Pourquoi croyez-vous que les enseignants qui travaillent dans des milieux minoritaires quittent la profession? Élaborez.
 - a) À quel point croyez-vous que les institutions qui sont chargées à la formation des maîtres ont un impact direct ou non sur la réussite de l'enseignant au début de sa carrière?
 - b) À votre avis, y a-t-il des domaines sur lesquels les institutions devraient se concentrer davantage afin d'assurer la pérennité/durabilité des programmes en français?
6. Vous avez quitté le milieu d'enseignement.
 - a) Pour quelles raisons avez-vous quitté la profession?
 - b) Pensez-vous y retourner un jour ou vous retournez à l'enseignement par la suite?
 - c) Si **oui**, pourquoi songez-vous y retourner?
Si **non**, quelles circonstances devraient être différentes pour que vous songez à retourner dans la profession?