

Université de Montréal

**L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants  
débutants du primaire et du secondaire au Québec**

par  
Robert Kirsch

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M.A.)  
en sciences de l'éducation  
option psychopédagogie

Décembre, 2006

© Robert Kirsch, 2006



LB

5

U57

2007

v. 026

## AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire de maîtrise intitulé :

L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire  
et du secondaire au Québec

présenté par :  
Robert Kirsch

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Serge J. Larivée, président-rapporteur  
Colette Gervais, directrice de recherche  
Claude Lessard, membre du jury



## Résumé

Des statistiques du MELS (2006) montrent que 15% des nouveaux enseignants abandonnent la carrière au cours des cinq premières années. Pourquoi ces personnes quittent-elles? À ce sujet, il n'existe guère de recherches. Par conséquent, l'objectif principal de notre travail de recherche a été de répondre à la question : « Quels facteurs influencent l'abandon de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec? » Un second objectif a été de répondre à la question : « Comment les jeunes enseignants décrocheurs ont-ils vécu leur expérience de l'enseignement et leur abandon de la carrière? ».

Pour répondre à ces questions, nous avons recruté des personnes ayant volontairement abandonné la carrière pendant la présente décennie avant d'avoir eu cinq ans d'expérience. L'échantillon de notre recherche compte 16 personnes, 8 enseignants du primaire et 8 enseignants du secondaire. Ces personnes ont participé à une entrevue semi-dirigée portant sur le déroulement de leur carrière et leur décision d'abandon. L'analyse des données s'est faite selon les canons de la théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2003; Strauss et Corbin, 1998). Nous avons suivi cette méthodologie dans la mesure où nous n'avons pas commencé notre analyse avec une grille préconçue.

Nos résultats montrent que la majorité des témoignages recueillis s'apparentent à des expériences de burnout. 13 personnes sur 16 ont évoqué des symptômes typiques des situations d'épuisement professionnel. Trois types de facteurs semblent influencer l'abandon de la carrière : ceux reliés à la tâche, ceux reliés à l'environnement social et ceux reliés à la personne de l'enseignant. Parmi les facteurs les plus souvent évoqués figurent : une tâche trop lourde, des cours en-dehors du champ de formation, la difficulté à se détacher du travail ou encore le manque de collaboration avec les collègues et le manque de soutien de la direction.

Notre recherche comporte deux limites : 1) Nous avons exclusivement interviewé des enseignants décrocheurs. 2) Notre échantillon compte seulement 16 personnes. Les résultats présentés ont été validés pour celles-ci, mais ils ne s'appliquent pas nécessairement à tous les jeunes enseignants décrocheurs du Québec.

**Mots-clés :** attrition, abandon de la carrière enseignante, insertion professionnelle, transition à l'enseignement, enseignants débutants, enseignants novices, épuisement professionnel

## Abstract

15% of beginning teachers in primary and secondary schools in the province of Quebec quit teaching within five years of qualifying for the job (MELS, 2006). Why is this the case? To our knowledge, research has never been done precisely on the reasons for novice teachers leaving the profession. The main object of our research was therefore to answer the following question: "What factors lead to beginning teachers in primary and secondary schools in Quebec to leave the profession?" A further aim was to explore the subjective aspect of teachers quitting through the question "How do those teachers leaving the job view their own teaching experience and their abandoning of teaching?"

We studied teachers who have all voluntarily left teaching over the last ten years and who also left within five years of qualifying. The research sample consisted of 16 people, 8 primary and 8 secondary teachers. The interviews focused on their reasons for leaving teaching and each lasted for approximately an hour. The interview transcripts were analysed using a grounded theory approach (Paillé and Mucchielli, 2003; Strauss and Corbin, 1998).

The research shows that most subjects referred to teacher burnout as a decisive factor in their decision taking. 13 of the 16 involved mentioned this phenomenon in relation to their own experience. In the subjects studied, three main factors influenced their decision to abandon teaching: task related factors, environmental factors and teacher identity factors. Precisely, the most frequently quoted reasons for giving up were: a too heavy teaching load, out of field assignments, pupil hostility, a lack of collaboration from other members of staff and a lack of support from school principals.

Our research has to be considered in the light of two important factors. Firstly, evidence was only taken from teachers who left the profession. Secondly, the sample of only 16 teachers is a limited one. The results are a true reflection of why these young teachers left the profession, however, it would be wrong to generalize their experience as representing all the various motives of beginning teachers in Quebec quitting.

**Keywords:** teacher induction, teacher turnover, teacher attrition, beginning teachers, teacher burnout

# Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract .....	iv
Table des matières .....	v
Liste des tableaux .....	x
Liste des figures.....	xi
Liste des abréviations utilisées .....	xii
Introduction .....	1
Chapitre 1 : Problématique.....	6
1.1 La période d'insertion : un moment névralgique du développement professionnel des enseignants .....	7
1.2 Le contexte de l'entrée dans la carrière enseignante au Québec .....	9
1.2.1 L'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective historique .....	10
1.2.1.1 Entrer dans la carrière enseignante dans les années 1950 ou avant .....	10
1.2.1.2 Entrer dans la carrière dans les années 1960 et 1970 .....	11
1.2.1.3 Entrer dans la carrière dans les années 1980 et 1990 .....	13
1.2.2 L'entrée dans la profession enseignante au XXI <sup>e</sup> siècle .....	15
1.2.2.1 La situation sur le marché de l'emploi : pénurie ou surplus d'enseignants? .....	15
1.2.2.2 Les pratiques d'embauche : le long et sinueux chemin vers la permanence .....	17
1.2.2.3 L'attribution de tâches : ramasser les miettes .....	19
1.2.2.4 Les mesures d'accueil et d'encadrement : l'exception plutôt que la règle ...	21
1.2.2.5 L'abandon prématuré de la carrière : 15% des enseignants novices décrochent .....	23
1.3 L'abandon prématuré de la carrière enseignante .....	24
1.3.1 Clarification de la terminologie .....	25
1.3.2 Faut-il déplorer l'attrition des jeunes enseignants ?.....	26
1.3.3 Le décrochage des nouveaux enseignants : un phénomène international ?.....	27
1.3.4 Quels types d'enseignants abandonnent la carrière ?.....	29
1.3.5 Quelles écoles les jeunes enseignants quittent-ils ?.....	31
1.3.6 Pour quelles raisons les enseignants débutants abandonnent-ils la profession ?.....	32

1.3.7 Quels sont les coûts liés à l'abandon prématuré de la carrière ?.....	38
1.4 Première formulation des objectifs de la recherche.....	39
1.4.1 Questions de recherche.....	39
1.4.2 Pertinence de la recherche.....	40
Chapitre 2 : Cadre analytique.....	41
2.1 Clarification des concepts qui orientent notre recherche.....	42
2.1.1 Le concept de carrière.....	43
2.1.2 Le concept de profession.....	44
2.1.3 Le concept d'attrition.....	45
2.1.3.1 Adapter la définition de l'attrition au contexte de l'étude.....	45
2.1.3.2 Le calcul du taux d'attrition.....	46
2.2 Tour d'horizon de la recherche sur les facteurs associés à l'abandon de la carrière enseignante.....	48
2.2.1 Une modélisation des facteurs associés à l'attrition des enseignants.....	49
2.2.2 Les caractéristiques personnelles.....	50
2.2.3 La formation initiale.....	52
2.2.4 Niveau initial d'engagement par rapport à l'enseignement.....	53
2.2.5 Premières expériences de travail.....	54
2.2.5.1 Le processus d'embauche.....	54
2.2.5.2 L'attribution des tâches.....	54
2.2.6 Facteurs environnementaux.....	55
2.2.6.1 Facteurs se situant au niveau de la vie personnelle et familiale.....	55
2.2.6.2 Facteurs se situant au niveau de la vie scolaire.....	56
2.2.6.3 Facteurs se situant au niveau de la société.....	57
2.2.6.4 Facteurs concernant la structuration de la carrière.....	58
2.2.7 Intégration dans l'enseignement.....	58
2.2.8 Satisfaction par rapport à la carrière.....	59
2.3 Discussion : quelle approche choisir pour étudier l'attrition des enseignants novices québécois?.....	59
2.3.1 L'approche hypothético-déductive.....	60
2.3.2 L'approche d'élaboration théorique.....	60
2.4 La théorisation ancrée.....	62

2.5 Objectifs de notre recherche .....	63
Chapitre 3 : Cadre méthodologique.....	65
3.1 Orientation générale de la méthodologie.....	66
3.2 Fondements épistémologiques.....	67
3.3 Échantillonnage .....	67
3.3.1. Procédures d'échantillonnage .....	67
3.3.2 Échantillon constitué .....	68
3.4 Collecte de données .....	69
3.4.1 Outil de collecte de données .....	69
3.4.1.1 Justification du choix de l'outil de collecte de données .....	70
3.4.1.2 Type d'entrevue choisi.....	71
3.4.1.3 Structure du schéma d'entrevue .....	72
3.4.2 Modalités de collecte de données.....	73
3.4.2.1 Préparation de la collecte de données.....	73
3.4.2.2 Réalisation de la collecte de données .....	74
3.4.3 Biais associés à la réalisation d'entrevues.....	75
3.5 Analyse des données .....	76
3.5.1 Démarche analytique.....	76
3.5.2 Procédures de codage .....	77
3.5.2.1 Le codage ouvert .....	77
3.5.2.2 Le codage axial.....	78
3.5.2.3 Le codage sélectif.....	78
3.6 Limites de la recherche .....	79
Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats.....	80
4.1 Facteurs associés à l'abandon de la carrière chez les personnes interviewées.....	82
4.1.1 Facteurs reliés à la tâche .....	82
4.1.1.1 Attribution de tâches particulièrement exigeantes aux débutants .....	82
4.1.1.2 Écart considérable entre le profil du novice et le profil de la tâche .....	86
4.1.1.3 Temps de préparation limité.....	90
4.1.1.4 Travail à faire en-dehors des heures de classe .....	91
4.1.1.5 Invasion des temps de repos sur le lieu de travail .....	94
4.1.1.6 Surstructuration de la tâche.....	95

4.1.1.7 Routine associée à la tâche.....	97
4.1.2 Facteurs reliés à la personne .....	98
4.1.2.1 Incapacité de décrocher mentalement du travail .....	99
4.1.2.2 Perfectionnisme .....	101
4.1.2.3 Suresponsabilisation.....	102
4.1.2.4 Peur de revivre une expérience traumatisante.....	103
4.1.2.6 Difficulté à assumer un rôle d'autorité .....	104
4.1.2.6 Difficulté à composer avec le rejet de certains élèves.....	104
4.1.2.7 Incapacité de se projeter dans l'avenir.....	105
4.1.3 Facteurs reliés à l'environnement social .....	106
4.1.3.1 Démotivation de certains élèves.....	107
4.1.3.2 Indiscipline de certains élèves.....	108
4.1.3.3 Absence de concertation et de collaboration avec collègues .....	111
4.1.3.6 Manque de soutien de la direction d'école.....	115
4.1.3.5 Différends avec les parents des élèves.....	118
4.1.3.6 Manque de reconnaissance.....	118
4.1.3.7 Encouragements des proches à quitter l'enseignement .....	120
4.1.4 Autres facteurs évoqués.....	122
4.1.4.1 Salaire dénotant une faible valorisation.....	122
4.1.4.2 Manque de ressources matérielles et financières .....	123
4.2 Intégrer et quitter l'enseignement : analyse des grandes étapes du parcours professionnel des jeunes enseignants .....	124
4.2.1 Choix de carrière et la décision d'abandon.....	125
4.2.1.1 Choix par passion pour une discipline.....	126
4.2.1.2 Choix par passion pour l'enseignement.....	127
4.2.1.3 Choix par élimination .....	128
4.2.1.4 Choix pragmatique .....	129
4.2.2 Plan de carrière initial : carrière à vie ou passage vers autre chose? .....	131
4.2.3 Vision de l'enseignement au moment du choix de carrière.....	133
4.2.4 Formation initiale et décision d'abandon .....	135
4.2.4.1 Évaluation de la formation initiale par les ex-enseignants .....	135
4.2.4.2 La formation initiale, temps des premières remises en question.....	143

4.2.5	Expérience vécue de l'enseignement .....	145
4.2.6	La décision d'abandon.....	148
4.2.7	La transition de l'enseignement vers une nouvelle occupation .....	150
4.2.8	La nouvelle occupation professionnelle .....	152
4.2.9	Soutenir et retenir les enseignants débutants : des mesures proposées par les sortants .....	155
Chapitre 5 : Synthèse et discussion .....		160
5.1	Synthèse des résultats concernant la 1 <sup>re</sup> question de recherche.....	161
5.1.1	Une tâche jugée trop lourde.....	163
5.1.2	L'influence de facteurs personnels.....	166
5.1.3	L'importance de l'environnement social.....	168
5.2	Synthèse des résultats concernant la 2 <sup>e</sup> question de recherche .....	171
5.2.1	Choix de carrière et abandon de la carrière .....	172
5.2.2	Formation initiale et abandon de la carrière .....	173
5.2.3	Expérience de la période d'insertion dans l'enseignement.....	174
5.2.4	Réévaluation de la situation professionnelle et décision d'abandon.....	177
5.2.5	Transition vers une nouvelle occupation.....	178
5.2.6	Nouvelle occupation.....	179
5.3	Schéma des influences associées à l'abandon de la carrière enseignante pendant la période d'insertion .....	180
Conclusion.....		183
Bibliographie.....		192
ANNEXES .....		201
Annexe I : Entrevue – 1 <sup>re</sup> partie.....		202
Annexe II : Entrevue – 2 <sup>e</sup> partie .....		203
Annexe III : Résumé du projet de recherche pour les participants.....		207
Annexe IV : Renseignements aux participants .....		208
Annexe V : Statistiques concernant la persévérance des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire .....		210

## Liste des tableaux

Tableau I :	Taux d'abandon de la carrière enseignante au Québec.....	23
Tableau II :	Typologie des raisons d'abandon de la carrière enseignante .....	37
Tableau III :	Portrait de l'échantillon constitué .....	69
Tableau IV :	Facteurs associés à l'abandon de la carrière chez les enseignants débutants.....	163
Tableau V :	Manifestations d'un burnout versus expérience des participants à notre recherche.....	176



## Liste des figures

Figure 1 :	Le statut des enseignants qui quittent leur poste.....	47
Figure 2 :	Facteurs associés à la décision d'abandonner la carrière enseignante .....	51
Figure 3 :	Plan de carrière au moment du choix de carrière.....	131
Figure 4 :	Évaluation de la formation initiale par les personnes interviewées .....	136
Figure 5 :	Réorientation professionnelle et retour aux études .....	152
Figure 6 :	Retour à l'enseignement envisagé.....	155
Figure 7 :	Mesures proposées par les participants à notre recherche pour mieux retenir les enseignants débutants.....	156
Figure 8 :	Types de facteurs associés à l'abandon prématuré de la carrière enseignante .....	162
Figure 9 :	Intégrer et quitter l'enseignement : étapes du cheminement professionnel des enseignants sortants.....	171
Figure 10 :	Schéma des influences associées à l'abandon de la carrière enseignante pendant la période d'insertion.....	182

## Liste des abréviations utilisées

COFPE	=	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CPÉR	=	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
CRIFPE	=	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
GT	=	Grounded Theory
MELS	=	Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport du Québec
MEQ	=	Ministère de l'Éducation du Québec
NCES	=	National Center for Education Statistics
PERCOS	=	Personnel des commissions scolaires

*À ceux et celles qui travaillent, jour après  
jour, pour que les écoles puissent être des  
lieux où les enfants et les jeunes apprennent à  
construire un monde un peu meilleur*

*N.B. Dans ce texte, le générique masculin est employé de façon épiciène.*

## Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont aidé, d'une manière ou d'une autre, à rédiger ce mémoire. La réalisation de cette recherche, parfois parsemée d'obstacles, n'aurait pas été possible sans leur précieux concours.

Merci Colette, tu as été une directrice de recherche exemplaire. Merci pour tes conseils scientifiques, ton travail de correction précis, les contacts que tu m'as permis. Rares sont les directeurs de recherche qui, comme toi, allient qualités humaines et professionnalisme.

Merci Monsieur Lessard, j'ai beaucoup apprécié vos conseils, votre disponibilité. Vous m'avez donné maintes pistes de réflexion sans jamais m'imposer un chemin.

Merci Monsieur Haché, tout au long de ma recherche, vos encouragements et vos conseils ont été des plus précieux. Je garde un souvenir excellent des séminaires informels que vous avez organisés à la demande de quelques étudiants de maîtrise et de doctorat.

Merci Madame Simard pour la transcription des entrevues. Votre travail a été rapide, efficace, précis.

Merci à toute l'équipe du CRIFPE. Je remercie pour son appui le directeur du centre, Monsieur Thierry Karsenti. Un grand merci aussi à Marie-Claude Riopel et à Monica Cividini pour les divers coups de main. Ma gratitude va également à Richard Croteau, à Micheline Goulet et à Linda Mainville.

Je tiens encore à remercier Madame Lorraine Lamoureux, présidente du COFPE, de m'avoir prêté son concours pour trouver des personnes intéressées à participer à ma recherche.

Tous mes remerciements vont à Monsieur Renaud Martel du MELS qui a produit, à ma demande, des statistiques actuelles sur l'abandon des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec.

Un grand merci à mes collègues de bureau, Abdou, Julien, Geneviève, Marina, et aux autres étudiants de l'Université de Montréal qui sont devenus, au fil du temps, des amis. Je pense, entre autres, à Alain-Désiré, Amir, Aude, Catherine, Ingrid, Jonathan, Laetitia, Lise-Anne, Marc, Mélanie, Mohsen, Pascale, Taïti et Valérie.

Je veux également remercier Marthe Michaux et Rodrigue Guilmette, qui ont corrigé le texte de ce mémoire, ainsi que Ginette Kremer, qui m'a aidé pour la rédaction du résumé en anglais.

Finalement, un grand merci va à ma blonde, Catherine, ma mère, Germaine, et mes soeurs, Charlotte, Françoise et Chantal, qui ont accepté que, pendant presque deux ans, une grande partie de mes préoccupations tournent autour des difficultés des enseignants débutants du Québec.

## **Introduction**

À l'heure actuelle, de nombreux pays sont confrontés à des difficultés considérables pour attirer et retenir des enseignants de qualité, du moins dans certains domaines (OCDE, 2005). Alors que certains de ces pays font face à un renouvellement important de leur personnel enseignant, le nombre d'enseignants du primaire et du secondaire qui décident de délaisser la profession connaît, dans bien des endroits, une évolution inquiétante, surtout parmi les novices destinés à prendre la relève de collègues chevronnés ayant pris leur retraite.

La recherche en sciences de l'éducation montre clairement que le taux d'attrition<sup>1</sup> est, dans la majorité des pays, particulièrement élevé en début de carrière (OCDE, 2005). Plusieurs auteurs (Huberman, 1989; McDonald, 1980) soulignent que la période d'insertion est un moment critique qui pèse lourdement sur le développement professionnel et personnel d'un enseignant. Alors que certains novices sont encouragés par leurs expériences d'enseignement et choisissent de persévérer durablement dans la profession enseignante, d'autres décident d'abandonner, au bout de quelques années seulement, une carrière qu'ils viennent à peine de choisir.

Ainsi, aux États-Unis, où le phénomène de l'abandon prématuré de la carrière enseignante est bien documenté, 46% des novices décrochent au cours des cinq premières années passées dans la profession enseignante (Ingersoll, 2002). En Europe, certains pays connaissent également des taux d'abandon élevés. Par exemple, des recherches menées au Royaume-Uni montrent que 44% des enseignants novices anglais quittent la profession pendant les cinq premières années (Dolton et Van der Klaauw, 1995). Cependant, d'autres pays européens affichent des taux d'abandon nettement moins élevés. Ainsi, moins de 5% des enseignants débutants délaissent l'enseignement pendant la même période en

---

<sup>1</sup> Dans la littérature anglo-saxonne, on utilise souvent le terme d'attrition pour désigner le fait que certains enseignants abandonnent temporairement ou durablement la carrière. Dans la littérature francophone, on parle davantage de décrochage ou de l'abandon des enseignants mais le terme d'attrition, plus neutre, est également utilisé dans certains écrits.

Allemagne, alors qu'en France et au Portugal, ce taux est plus faible encore (Stoel et Thant, 2002).

Même si les différentes statistiques concernant l'abandon des jeunes enseignants doivent être interprétées avec beaucoup de prudence, le concept d'attrition n'étant pas défini de manière univoque dans la recherche en sciences de l'éducation, les études réalisées montrent clairement que l'attrition des enseignants novices est dans plusieurs pays un phénomène bien réel. Dans ce contexte, il y a lieu de s'interroger sur le taux d'abandon prématuré de la carrière enseignante au Québec et sur les raisons qui motivent, le cas échéant, certains enseignants novices québécois à jeter l'éponge.

Selon les statistiques récentes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006), basées sur la banque de données du personnel des commissions scolaires (PERCOS), le problème de l'abandon des enseignants débutants est bien réel au Québec. Les données disponibles montrent que 15% des nouveaux enseignants décrochent pendant les cinq premières années. L'abandon prématuré de la carrière concerne donc environ un enseignant sur six. Or, les statistiques du ministère ne permettent pas de connaître les motifs des novices qui décident d'abandonner la carrière. Qui plus est, il n'existe guère de recherches à ce sujet. Certes, on trouve bon nombre d'études de qualité sur les difficultés des enseignants en insertion professionnelle (COFPE, 2002; CSE, 2004), mais peu de recherches ont été réalisées avec des personnes ayant réellement quitté l'enseignement, afin de déterminer les facteurs ayant influencé leur décision. Il est pourtant indispensable de connaître ces facteurs si l'on veut mettre en place des mesures efficaces pour mieux soutenir et retenir la nouvelle génération d'enseignants.

Au regard de ce qui précède, l'objectif de cette recherche est, d'une part, de dégager des facteurs influençant l'abandon prématuré des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec et, d'autre part, de cerner l'expérience que ces enseignants ont eue de l'enseignement et de leur abandon. Il s'agit de générer des explications empiriquement fondées au sujet du décrochage des enseignants novices et d'explorer la face subjective de l'abandon de la carrière que les statistiques disponibles ne permettent pas de connaître.

Étant donné nos objectifs de recherche, nous avons opté pour une méthodologie inductive d'élaboration théorique. Plus précisément, nous avons suivi les procédures de la



démarche de théorisation ancrée, telle que formulée par Paillé et Mucchielli (2003) et Strauss et Corbin (1998). Cette méthodologie est particulièrement adaptée à l'investigation de domaines où l'état des connaissances est relativement peu développé.

Afin de déterminer les raisons qui poussent certains enseignants débutants à délaisser la carrière, nous avons réalisé, entre janvier et avril 2006, des entrevues semi-dirigées avec 16 ex-enseignants du primaire et du secondaire différant quant aux variables suivantes : âge, sexe, statut au moment d'abandonner la profession, discipline d'enseignement. Les ex-enseignants recrutés ont tous abandonné volontairement l'enseignement pendant la présente décennie, avant de comptabiliser cinq ans de service. Les entrevues réalisées, d'une durée d'environ une heure, portaient sur le déroulement de la carrière et la décision d'abandon. Notre analyse, qui s'est faite selon les modalités de la théorisation ancrée, a permis de dégager plusieurs types de facteurs susceptibles d'influencer la décision d'un jeune enseignant d'abandonner la carrière. Au sujet de l'expérience que les ex-enseignants ont eue de leur intégration dans l'enseignement et de leur abandon de carrière, notre examen des données a permis de distinguer six étapes clés. En suivant une démarche de théorisation ancrée, nous avons élaboré un schéma qui intègre les différentes influences associées à l'abandon de la carrière enseignante.

La présentation de ce mémoire est divisée en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique, nous prenons soin d'esquisser les caractéristiques générales de la période d'insertion dans l'enseignement, de dresser un portrait des modalités d'entrée dans la carrière enseignante, spécifiques au Québec, de faire un tour d'horizon de la recherche sur l'abandon prématuré de la carrière enseignante et de formuler nos objectifs de recherche. Dans le deuxième chapitre, le cadre analytique, nous clarifions les concepts à la base de notre étude, nous faisons état de la recherche sur les facteurs associés à l'abandon de la carrière enseignante, nous discutons de l'approche théorique appropriée dans le cadre de notre étude et nous précisons nos questions de recherche. Dans le cadre méthodologique, le troisième chapitre, nous présentons la théorisation ancrée, nous exposons notre posture épistémologique et nous explicitons notre façon de faire en ce qui concerne l'échantillonnage, la collecte et l'analyse des données. Les résultats de notre recherche sont présentés dans le quatrième chapitre. Dans la première partie, nous décrivons les facteurs avancés par les participants à notre recherche pour motiver leur décision d'abandonner

l'enseignement. Dans la deuxième partie, nous explicitons comment les ex-enseignants interviewés ont vécu les grandes étapes de leur intégration dans l'enseignement et leur abandon de la carrière. L'objet du cinquième chapitre est de présenter une synthèse des principaux résultats de notre analyse en les situant par rapport à d'autres recherches. Finalement, la conclusion rappelle le déroulement de notre recherche et présente, à partir des principaux résultats trouvés, quelques pistes pour de futures recherches, ainsi que des mesures à mettre en place pour mieux soutenir et retenir les enseignants débutants au Québec.

## **Chapitre 1 : Problématique**

Afin de situer la problématique de l'abandon prématuré de la carrière enseignante et de dresser le cadre pour une étude sur les enseignants sortants du Québec, nous présentons, dans un premier temps, un survol des principales caractéristiques du territoire de questionnement auquel s'adresse notre recherche, *i.e.* la période d'insertion dans l'enseignement. Dans un deuxième temps, nous décrivons le contexte dans lequel se fait l'entrée dans la carrière enseignante au Québec. Nous commençons par faire le portrait de la situation en matière d'insertion et de persévérance dans l'enseignement, à partir des années 1950 jusqu'à la fin des années 1990. Ensuite, nous abordons les différents aspects de la transition à l'enseignement, telle qu'elle se présente au cours de la présente décennie. En faisant le point sur l'entrée dans la carrière enseignante au Québec, nous focalisons notre attention sur un aspect particulièrement inquiétant du processus d'insertion, le fait que 15% des enseignants débutants décident d'abandonner la profession pendant les cinq premières années (MELS, 2006). En vue d'élucider les différentes facettes de l'abandon prématuré de la carrière enseignante, nous présentons, dans un troisième temps, une revue de littérature sur l'attrition des enseignants en général et l'attrition des débutants en particulier. Nous concluons ce chapitre par une première formulation de nos objectifs de recherche, qui seront précisés dans le cadre analytique.

### **1.1 La période d'insertion : un moment névralgique du développement professionnel des enseignants**

Avant de décrire le contexte spécifique qui caractérise l'entrée dans la carrière enseignante au Québec, nous revenons brièvement sur quelques caractéristiques générales de la période d'insertion dans l'enseignement.

L'insertion est une étape particulièrement névralgique du développement professionnel et personnel d'un enseignant. Selon Vonk et Schras (1987), cette étape débute au moment où le diplômé, détenteur d'un baccalauréat en enseignement, entre en fonction et se termine au moment où il devient un enseignant compétent et à l'aise dans son rôle. Selon ces deux auteurs, cette période peut s'étendre sur environ sept ans. C'est pendant

cette phase, plus que pendant la formation initiale, qu'une personne décide si elle veut durablement faire carrière dans l'enseignement ou, au contraire, chercher un travail dans un autre domaine. C'est également pendant la période d'insertion que se transforment, chez le novice, de nombreuses représentations au sujet des élèves, des collègues et d'autres aspects de l'enseignement, qui conditionneront, en partie du moins, son développement professionnel futur (McDonald, 1980).

La recherche portant sur le développement professionnel des jeunes enseignants montre que ces derniers passent généralement par au moins deux stades au tout début de leur carrière (cf. revue de littérature de Kagan, 1992). Lors du premier stade, communément appelé « stade de l'idéalisation » ou « lune de miel », les novices entretiennent des représentations naïves et démesurément optimistes au sujet des élèves et de la vie scolaire en général. Par exemple, certains débutants se perçoivent avant tout comme l'ami de leurs élèves et pensent que l'affection qu'ils leur portent suffira pour développer des relations fructueuses sur le plan pédagogique. Toutefois, après le « choc de la réalité » qui suit bien souvent les premières expériences d'enseignement (Veenman, 1984), le stade de l'idéalisation fait, chez la plupart des novices, rapidement place au « stade de survie ». Les difficultés que la plupart des enseignants débutants rencontrent dans leur classe pendant cette phase sont bien documentées dans la littérature scientifique. Elles changent relativement peu d'une époque à l'autre ou d'un pays à l'autre (cf. revue de littérature de Veenman, 1984). En effet, pendant la « période de survie », bon nombre d'enseignants débutants éprouvent des difficultés avec la gestion de classe, surtout avec le maintien de la discipline. Ils peinent à motiver leurs élèves, à prendre en compte leur diversité et à évaluer leurs apprentissages. Une partie considérable de novices ont du mal à gérer les relations avec les parents des élèves (Veenman, 1984). Huberman (1989) souligne que bon nombre d'enseignants débutants éprouvent un sentiment de tâtonnement continu et croient qu'ils ne sont pas à la hauteur des exigences de la profession. Alors que certains arrivent, après un certain temps, à passer d'un stade de survie à un « stade de stabilisation », d'autres sont tellement désillusionnés qu'ils décident d'abandonner la profession. Or, que faut-il pour bien se stabiliser? Dans son livre, *La vie des enseignants*, qui rend compte d'une vaste étude longitudinale sur la carrière enseignante, effectuée auprès de 160

personnes, Huberman (1989) dégage six conditions gagnantes pour bien s'intégrer dans l'enseignement :

1. ne plus rester à cheval sur plusieurs carrières possibles mais concentrer son attention et son énergie sur l'exercice de la profession enseignante;
2. recevoir sa permanence, c'est-à-dire bénéficier d'une sécurité d'emploi;
3. avoir des classes maniables permettant des rapports satisfaisants avec les élèves;
4. maîtriser les facettes pédagogiques de base : la discipline, l'organisation de l'année, disposer de cours et d'exercices intéressants, savoir pratiquer le travail en groupe hétérogène;
5. réunir autour de soi un noyau de collègues avec qui l'on peut discuter, collaborer, s'amuser aussi;
6. trouver un équilibre entre vie familiale et vie personnelle.

En résumé, la recherche montre que la grande majorité des enseignants débutants passent par une période critique au début de leur carrière. À de nombreux égards, l'expérience que vivent les nouveaux enseignants durant cette période peut s'avérer déterminante pour leur développement professionnel (et personnel) futur. Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous verrons que certains éléments, tels que la situation sur le marché de l'emploi (pénurie ou surplus), les pratiques d'embauche et d'attribution de tâches ou encore la présence de programmes d'insertion, peuvent avoir une grande influence sur la satisfaction des enseignants débutants et aussi sur leur décision de persévérer ou non dans la carrière.

## 1.2 Le contexte de l'entrée dans la carrière enseignante au Québec

L'objet de cette partie est de décrire l'insertion dans l'enseignement au Québec. Cette description nous permet de lier les propos des enseignants sortants<sup>2</sup> que nous avons interviewés à un contexte précis. Afin de mettre en perspective la situation actuelle en matière d'insertion, nous commençons notre description par un retour en arrière, en dressant sommairement le portrait des modalités d'entrée dans la profession enseignante à

---

<sup>2</sup> Dans la littérature anglo-saxonne, on désigne habituellement par le terme de « *leavers* » les personnes qui décident d'abandonner la carrière enseignante. Dans notre recherche, nous parlerons d'enseignants décrocheurs ou d'enseignants sortants pour désigner ces mêmes personnes.

partir des années 1950 jusqu'aux années 1990. Ensuite, nous analysons plus en détail les différentes caractéristiques de l'insertion dans l'enseignement telle qu'elle se présente pendant la présente décennie. Nous faisons état de la situation actuelle sur le marché de l'emploi en enseignement, des pratiques d'embauche et d'attribution de tâches, des mesures d'encadrement offertes aux novices ainsi que des données sur l'abandon prématuré de la carrière chez les nouveaux enseignants.

## **1.2.1 L'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective historique**

### **1.2.1.1 Entrer dans la carrière enseignante dans les années 1950 ou avant**

Selon Tardif (2005), avant les années 1950, l'enseignement était un métier largement dévalué et généralement peu convoité au Québec. Les conditions de travail étaient difficiles, et le personnel enseignant, dans la majorité des cas des membres de congrégations religieuses ou des jeunes femmes qui essayaient de gagner un peu d'argent en attendant de se marier, devait bien souvent enseigner à des classes uniques avec un grand nombre d'élèves. La plus grande partie des écoles étaient situées en milieu rural. Il n'existait pas de sécurité d'emploi et les salaires étaient minables au regard des exigences élevées du métier. La précarité d'emploi était monnaie courante. Il y avait un grand roulement parmi le personnel des écoles puisqu'on n'avait guère besoin de formation pour pouvoir enseigner. L'enseignement était un métier qu'on intégrait facilement (*easy-in*), mais qu'on quittait également fréquemment (*easy-out*). La persévérance dans l'enseignement n'était bien souvent pas très élevée.

Concernant la formation initiale, il existait, depuis 1857, deux écoles normales laïques dans la province : l'École normale Jacques Cartier, à Montréal, et l'École normale Laval, à Québec. De plus, la province comptait plusieurs écoles normales pour jeunes filles, gérées par des congrégations religieuses. Toutefois, dans bien des cas, il suffisait d'avoir fait des études secondaires et d'être en possession d'un certificat de moralité du curé pour décrocher un poste et obtenir un brevet permanent d'enseignement. Au moment de la prise de fonction, il n'y avait guère de mesures d'accueil ou d'encadrement pour faciliter

l'insertion des enseignants débutants. On apprenait le métier « sur le tas », avec « les moyens du bord » (Tardif, 2005).

L'influence qu'exerçaient les autorités religieuses sur la pratique des enseignantes et des enseignants était très forte. Ainsi, le personnel enseignant devait, à bien des égards, adopter un mode de vie religieux en se dévouant pleinement à sa tâche sans pour autant bénéficier d'une rémunération appropriée. Les enseignantes devaient demeurer célibataires et s'engager à ne pas avoir d'enfants. L'enseignante qui tombait enceinte devait démissionner, d'abord par « principe », ensuite parce qu'aucun congé de maternité n'était prévu. En effet, jusqu'au début des années 1960, il était tout à fait courant au Québec qu'une femme quitte son emploi lorsqu'elle attendait un enfant. Bon nombre d'enseignantes ne reprenaient le travail que des années plus tard, alors que d'autres abandonnaient de façon permanente (Lessard et Tardif, 1996).

Les années 1950 étaient caractérisées, entre autres, par une augmentation fulgurante du nombre d'enseignants, due, notamment, à la croissance des effectifs d'élèves et à la prolongation de la durée moyenne des études qui passait de 14 à 16 ans (Lessard et Tardif, 1996). Comme il y avait pénurie d'enseignants qualifiés pendant cette période, il était facile de se trouver un emploi. Selon Lessard et Tardif (1996), débiter dans la carrière à cette époque était valorisant, puisque les administrations scolaires recherchaient des recrues compétentes et que celles-ci étaient rares. Au cours des années 1950, on assistait également à une certaine décléricalisation du corps enseignant, le nombre d'enseignantes et d'enseignants laïcs doublant entre 1950/1951 et 1960/1961 (Lessard et Tardif, 1996). La rémunération du personnel enseignant s'améliorait progressivement, tout en restant faible par rapport à d'autres métiers.

### **1.2.1.2 Entrer dans la carrière dans les années 1960 et 1970**

Pendant les années 1960 et 1970, le Québec concentra ses efforts sur la question de l'accessibilité aux études. Ce fut, entre autres, la période de la création du ministère de l'Éducation (en 1964); celle de la fondation de nouveaux établissements d'enseignement primaire, secondaire (les polyvalentes) et postsecondaire (les cégeps, les universités du Québec) ; celle de la refonte des programmes scolaires et du transfert de la formation du personnel enseignant de l'école normale à l'université (Gauthier et Mellouki, 2003).



Sous l'effet conjugué de la démocratisation de l'accès à l'école, de l'obligation de la fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans et d'une importante croissance démographique, le système éducatif connut une embauche massive d'enseignants (Mukamurera, 2005). On assista à une valorisation de la profession enseignante pendant cette phase d'édification d'un système scolaire moderne. La scolarité moyenne des enseignants augmentait, la plupart des nouveaux enseignants détenant désormais un diplôme universitaire (Lessard et Tardif, 1996). L'enseignement devenait un métier attrayant dans lequel des hommes et des femmes envisageaient de faire durablement carrière (Tardif, 2005). À bien des égards, cette période fut un âge d'or pour la profession enseignante. Jusqu'au début des années 1970, la précarité d'emploi demeurait l'exception puisqu'on engageait des enseignantes et des enseignants par milliers. En outre, le personnel enseignant connaissait une augmentation substantielle des salaires et les conditions de travail s'amélioraient. C'était une période marquée par un certain enthousiasme professionnel, durant laquelle les nouveaux enseignants connaissaient une entrée dans la carrière généralement peu problématique, même si la situation allait progressivement changer dans les années 1970.

À partir des années 1960, pour la première fois, l'insertion dans l'enseignement faisait l'objet d'une réglementation reconnaissant le statut de novice des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Dans la foulée des recommandations du Rapport Parent (1963), les finissants d'un programme de formation des maîtres devaient, à partir de 1966, faire un stage probatoire de deux ans avant d'obtenir leur brevet d'enseignement (Nault, 2003). La période probatoire devait remplir une double fonction. D'un côté, elle permettrait d'évaluer les compétences des nouveaux enseignants avant de leur accorder le droit permanent d'enseigner, d'un autre côté, elle fournirait l'occasion d'une sorte d'internat, d'un supplément de formation pratique et théorique venant compléter la formation initiale (Commission Parent, 1963). Si la structure théorique du stage probatoire a été généralement évaluée de manière favorable par les divers intervenants en éducation, ses conditions d'application ont fait l'objet de plusieurs rapports et études critiques<sup>3</sup>. La

---

<sup>3</sup> Lors de ses recherches doctorales, Nault (1993) décelait plusieurs lacunes de la période probatoire. Elle mettait en évidence l'absence de continuité et de progression dans les conditions d'apprentissage des novices, due aux longues périodes d'attente pour obtenir un poste et à l'obtention fréquente de contrats de courte durée, ce qui plaçait les débutants dans un perpétuel recommencement. Elle observait également un manque

mise en place du stage probatoire ne se traduit donc pas par un meilleur encadrement des nouveaux enseignants.

En ce qui concerne l'attribution des tâches, l'évolution fut marquée, pendant les années 1960 et 1970, par l'importance croissante de la règle de l'ancienneté, alors qu'avant dominaient souvent le « droit de gérance » des directions et les ententes informelles entre les enseignants (Lessard et Tardif, 1996).

### **1.2.1.3 Entrer dans la carrière dans les années 1980 et 1990**

Dès la fin des années 1970, mais plus encore au cours des années 1980 et 1990, la situation des enseignants allait connaître de grands changements. À la suite d'une chute des effectifs scolaires, la précarité d'emploi augmenta, ce qui affecta grandement le déroulement de la carrière des nouveaux enseignants. Selon Lessard et Tardif (1996), cette époque est le plus souvent évoquée négativement par les enseignants débutants. En effet, leur situation était bien souvent caractérisée par la difficulté de trouver un emploi, par des changements fréquents d'écoles, de niveau, de matière, et par des mises en disponibilité. La précarité d'emploi était monnaie courante, mais les enseignants novices ne bénéficiaient pas de mesures d'aide à l'insertion, alors même que leur rôle se complexifiait, entre autres, à la suite de la diversification croissante de la clientèle scolaire.

Dans les années 1990, la précarité touchait presque 40% des enseignantes et des enseignants. Les anciens et les nouveaux vivaient sous deux régimes de travail différents : la permanence pour les premiers, la précarité pour les seconds (Tardif, 2005). L'abandon de la carrière était élevé parmi les nouveaux enseignants. De la cohorte des diplômées et diplômés de 1990, 25% quittaient l'enseignement au cours de leur cinq premières années (Martel et Ouellette, 2003).

En ce qui concerne la formation des enseignants, les années 1990 étaient marquées par des transformations majeures. Ainsi, au début des années 1990, la province de Québec amorçait une importante réforme éducative des programmes de formation des maîtres.

---

de suivi d'une école à l'autre en ce qui concernait les évaluations. De plus, elle constatait l'absence de mesures de soutien destinées à aider les nouveaux enseignants à s'intégrer.

Cette réforme visait à accentuer la professionnalisation de la formation en allongeant la formation initiale (qui passait de 3 à 4 ans), en établissant un meilleur équilibre entre la formation disciplinaire et la formation pédagogique, et en promouvant la formation pratique (qui passait d'environ 200 à 700 heures de stages) par une meilleure collaboration entre université et milieu (Mukamurera, 2005). Dans le cadre de la réforme de la formation enseignante, le stage probatoire fut aboli, les finissants d'un programme de formation des maîtres obtenant désormais directement leur brevet d'enseignement. Durant la même période, on instaura des contingentements à l'admission dans les programmes de formation à l'enseignement pour contrecarrer le surplus d'enseignants. Le ministère de l'Éducation, de concert avec les universités, tentait ainsi de réguler l'offre de diplômés par rapport aux conditions réelles du marché. À partir d'études sur la situation de l'emploi en enseignement et en tenant compte de la situation démographique et des départs à la retraite, le ministère pouvait établir des projections pour les années à venir (Gauthier et Mellouki, 2003). Cette politique de régulation donnait globalement des résultats positifs en diminuant le nombre de diplômés et en facilitant ainsi l'accès à la profession pour les jeunes enseignants en insertion.

La réforme de la formation des enseignants devait se traduire également par la mise en place de dispositifs d'encadrement à l'intention des jeunes enseignants en insertion et par une amélioration de la formation continue. Toutefois, faute d'une feuille de route précise et de moyens financiers adéquats, la grande majorité des commissions scolaires, chargées de la mise en place des programmes d'insertion, n'ont pas donné suite aux exigences de ce volet de la réforme.

Si, d'une manière générale, pendant les années 1980 et 1990, le marché du travail fut caractérisé par la précarisation de l'emploi et une insertion professionnelle difficile pour les finissants d'une formation à l'enseignement, la situation s'est graduellement améliorée à la fin des années 1990, notamment à cause du renouvellement du corps enseignant (Martel et Ouellette, 2003). En effet, le Québec a mis sur pied, en 1997, un programme de prise de retraite anticipée pour les enseignants qui remplissaient certaines conditions relatives à l'âge et à l'ancienneté. À la suite des nombreux départs à la retraite d'enseignants, en 1997 et pendant les années suivantes, l'embauche de nouveaux enseignants a repris, ramenant au premier plan la question de l'insertion professionnelle. En effet, de 1995-1996 à 2000-

2001, le tiers du personnel enseignant a été renouvelé, soit près de 27 000 personnes (Ouellette, 2001).

## **1.2.2 L'entrée dans la profession enseignante au XXI<sup>e</sup> siècle**

Après avoir fait un bref historique des modalités d'entrée dans la carrière enseignante, nous présentons dans cette section une analyse de la transition à l'enseignement, telle qu'elle se fait pendant la présente décennie. Nous abordons plusieurs facteurs susceptibles d'influencer le processus d'insertion et la persévérance des nouveaux enseignants.

### **1.2.2.1 La situation sur le marché de l'emploi : pénurie ou surplus d'enseignants?**

Actuellement, le Québec ne connaît pas et ne prévoit pas de pénurie générale d'enseignants. Toutefois, l'on constate que plusieurs organismes scolaires, publics et privés, éprouvent présentement des difficultés dans le recrutement d'enseignants, du moins dans certains domaines (Gauthier et Mellouki, 2003). Ainsi, selon Céré (2003), qui lors d'une table ronde au sujet de l'entrée dans la carrière, a consulté dix gestionnaires québécois responsables du recrutement et de l'insertion des enseignants débutants, plusieurs commissions scolaires connaissent des difficultés majeures pour attirer et retenir un nombre suffisant de jeunes enseignants afin de combler les postes qui se libèrent. Ayant été contraintes d'engager plusieurs centaines de nouveaux enseignants par an, ces commissions scolaires ont vu leurs banques de candidatures s'épuiser. Aussi, une compétition s'est-elle installée entre les employeurs pour attirer et garder de nouveaux enseignants compétents.

Même si l'embauche de nouveaux enseignants demeure actuellement problématique pour bien des commissions scolaires, il ne faut pas seulement mettre en cause le renouvellement du corps enseignant. Plusieurs autres facteurs semblent également jouer. Selon Céré (2003), depuis la fin des années 1990, on assiste à l'arrivée massive, dans les écoles québécoises, de jeunes enseignantes et enseignants qui, comme plusieurs jeunes de leur génération, n'entretiennent plus les mêmes rapports avec le monde du travail que leurs collègues plus âgés. Une nouvelle culture verrait progressivement le jour parmi les novices qui favoriseraient un équilibre différent entre la vie personnelle et la vie professionnelle. Ils

consacreraient moins de temps au travail et chercheraient moins à obtenir des promotions. Dans ce contexte, on observe que le travail à temps partiel et les congés parentaux deviennent monnaie courante. Bon nombre de jeunes enseignants sont de plus en plus mobiles et ne songent pas à s'installer en permanence. Dans le même temps, certains gestionnaires interviewés par Céré (2003) rapportent qu'ils constatent de plus en plus souvent un phénomène, pratiquement inexistant jusqu'ici : le bris de contrat. Pour différentes raisons, des enseignants nouvellement engagés décident de résilier leur contrat et d'en signer un qui leur semble plus avantageux chez un autre employeur. En effet, étant donné qu'il y a, dans certains domaines, une forte demande, bien des nouveaux enseignants se trouvent en position de force lors de leur recherche d'emploi. Or, à en croire les prévisions de l'effectif enseignant, la situation relativement favorable sur le marché de l'emploi pourrait rapidement changer.

En effet, selon les projections statistiques réalisées par le MEQ (Martel et Ouellette, 2003), le Québec connaîtra, entre les années 2000-2001 et 2015-2016, une décroissance de l'effectif de ses élèves de près de 20%. Cette baisse du nombre d'élèves entraînera vraisemblablement une diminution de près de 15% de l'effectif enseignant pendant la même période, mais la décroissance ne touchera pas en même temps les différents ordres d'enseignement. Pour comprendre l'évolution de l'effectif enseignant, il faut la mettre en parallèle avec l'évolution de l'effectif des élèves : le nombre d'élèves est à la baisse dans le réseau préscolaire depuis l'année 1997-1998 et au primaire depuis l'année 2001-2002. Au secondaire, par contre, la baisse sera amorcée seulement à partir de l'année 2006-2007, car les cohortes nombreuses du début des années 1990 n'ont pas encore fini d'entrer dans les écoles secondaires. Les bassins du secondaire restent donc actuellement favorisés en ce qui concerne l'embauche, mais les besoins de recrutement chuteront rapidement à partir de 2006-2007. Si le renouvellement du personnel enseignant s'est réalisé à un rythme voisin de 5% entre 1998-1999 et 2002-2003, l'embauche va décliner à un peu plus de 3% pendant la période de 2003-2004 à 2006-2007 et même à 2,5% pendant les années 2007-2008 à 2009-2010 (Ouellette, 2001).

Selon les statistiques disponibles, le Québec ne doit donc pas s'inquiéter d'une pénurie générale d'enseignants. La décroissance de l'effectif des élèves entraînera probablement, au cours des prochaines années, une baisse de l'effectif enseignant, ce qui

risque plutôt de provoquer une situation de surplus. Toutefois, il faut se garder d'une interprétation trop hâtive de ces statistiques qui ne prévoient qu'imparfaitement la mobilité et l'attrition des enseignants. De plus, les projections diffèrent grandement selon les différents bassins d'affectation. Selon Ouellette (2001), le bassin « langue d'enseignement » connaîtra vraisemblablement une croissance de son effectif, et dans les bassins « formation professionnelle », « mathématiques et sciences » et « éducation préscolaire » la baisse sera moins prononcée que dans d'autres domaines.

### **1.2.2.2 Les pratiques d'embauche : le long et sinueux chemin vers la permanence**

Pendant les années 1950, 1960 et au début des années 1970, l'insertion des nouveaux enseignants obéissait à une logique linéaire. La transition de l'institut de formation à l'école se faisait, dans la majorité des cas, selon des étapes bien ordonnées et limitées dans le temps (Gauthier et Mellouki, 2003). Après la fin de ses études, l'enseignant débutant commençait l'étape de la recherche d'emploi qui aboutissait généralement à l'obtention d'un premier contrat à temps plein et, après quelques années, à l'acquisition de la permanence. Or, depuis la fin des années 1970 et au cours des années 1980 et 1990, les trajectoires d'insertion des nouveaux enseignants québécois étaient plutôt caractérisées par la non-linéarité et l'enchevêtrement des situations d'emploi (dans l'enseignement et en dehors de l'enseignement), de celles de double emploi, de celles de retour aux études et des périodes d'inactivités (Mukamurera, 1998). En effet, pendant cette période, la situation sur le marché du travail était caractérisée par un surplus d'enseignants qualifiés. Dans ce contexte, il n'était pas rare de voir certains nouveaux enseignants attendre une douzaine d'années avant d'avoir leur permanence et d'en voir d'autres quitter la profession, découragés de ne pas pouvoir trouver un poste garantissant une certaine stabilité d'emploi. Pendant ces années, le processus d'insertion s'étalait, pour bien des novices, sur de nombreuses années, et il était caractérisé par de nombreux changements de milieux et de conditions de travail, ainsi que par l'éclatement des tâches attribuées aux novices.

Aujourd'hui, la situation sur le marché du travail est plus favorable pour les jeunes enseignants, mais le chemin vers la permanence reste long et difficile. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, analysées par Ouellette (2001), les nouveaux enseignants prennent, en moyenne, entre cinq et sept ans pour accéder à la permanence.

Gauthier et Mellouki (2003) confirment ces chiffres. Selon ces deux chercheurs, la durée du processus d'insertion a diminué, mais elle s'étale toujours sur trois à quatre ans avant l'obtention d'un premier poste à temps plein et sur trois années supplémentaires avant l'acquisition de la permanence.

Pour Gauthier et Mellouki (2003), l'embauche des nouveaux enseignants passe, à l'heure actuelle, habituellement par les étapes suivantes : 1) accès à une liste de suppléance; 2) suppléance occasionnelle; 3) contrat à temps partiel; 4) accès à une liste de priorité; 5) contrat à temps plein; 6) permanence. Ainsi, une fois ses études terminées, le diplômé d'un programme de formation des maîtres doit se faire connaître en envoyant son curriculum vitae aux commissions scolaires ou en sollicitant des rencontres avec des directions d'école ou le personnel des ressources humaines des commissions scolaires. Après avoir fait un certain nombre de contrats de remplacement en tant que suppléant occasionnel, l'enseignant débutant peut se voir attribuer un contrat à temps partiel, que ce soit 1) pour une journée scolaire non complète durant toute l'année scolaire; 2) pour une semaine scolaire non complète pour toute l'année scolaire; ou 3) pour une année scolaire non complète lorsqu'il est établi que la période d'absence de l'enseignant à remplacer dépasse les deux mois consécutifs. L'enseignant qui a mené à bout plusieurs contrats à temps partiel en un temps donné peut, selon des conditions qui varient d'une commission scolaire à l'autre, accéder à une liste de priorité d'emploi. C'est dans cette liste que sont choisis les candidats à des postes à temps plein. Or, il faut gravir la liste, au fur et à mesure que les postes se libèrent, avant de pouvoir accéder à un poste à temps plein. L'ordre des candidats sur la liste de priorité obéit au strict critère de l'ancienneté. Pour acquérir la permanence, un enseignant débutant doit renouveler trois fois son contrat à temps plein. On comprend aisément que ces modalités risquent de décourager plus d'un enseignant novice en cours de route.

Quels sont les emplois que les enseignants novices occupent au début de leur carrière? Une enquête menée en 2000 auprès des 640 diplômés de la première cohorte d'enseignants ayant suivi les nouveaux programmes de formation en enseignement secondaire (BES) montre que, pendant leur première année, 42% des novices ont été engagés à temps partiel, 18% ont fait de la suppléance occasionnelle et 5% avaient un autre

statut. Seuls 35% ont occupé un emploi à temps plein (Université du Québec, 2000)<sup>4</sup>. Cette même enquête montre d'ailleurs qu'il existe des différences notables entre les nouveaux enseignants en ce qui concerne le type d'emploi occupé. Ainsi, les novices ayant fait une formation en « mathématiques ou en sciences » ont été particulièrement nombreux à décrocher un poste à temps plein (près de 50%), alors que la plupart (51%) des novices présentant un profil en sciences humaines étaient contraints de faire de la suppléance occasionnelle.

Selon Mukamurera et Gingras (2004), qui ont interviewé une vingtaine de jeunes enseignants du secondaire au sujet de leur insertion, les premiers emplois occupés par les enseignants débutants sont le plus souvent difficiles et stressants, demandant une grande capacité d'adaptation et une aptitude solide à la gestion de classe. Ces deux chercheuses rapportent que bon nombre des débutants ont l'impression de seulement « éteindre des feux », sans vraiment enseigner. À la longue, cette situation conduit certains au découragement et à la remise en question de leur choix de carrière.

### **1.2.2.3 L'attribution de tâches : ramasser les miettes**

Étant donné que l'attribution des tâches se fait généralement en tenant compte de l'ancienneté accumulée par les membres du personnel enseignant, et non en considérant leur niveau de formation ou leurs compétences, les enseignants débutants se voient bien souvent attribuer les tâches les plus difficiles, que les enseignants plus expérimentés cherchent à éviter. Ainsi, les nouveaux enseignants doivent accepter toutes sortes de tâches résiduelles qui sont loin de correspondre à leurs attentes et qu'ils ne peuvent refuser sans mettre en danger l'évolution de leur carrière (Mukamurera et Gingras, 2004).

L'enquête de l'Université du Québec (2000) que nous avons mentionnée précédemment donne quelques indications intéressantes sur la tâche des enseignants débutants du secondaire. Ainsi, en ce qui concerne la cohorte des diplômés du baccalauréat en enseignement secondaire de 1997-1998, la grande majorité des enseignants et des enseignantes (83%) devaient couvrir plus d'un niveau. Près de la moitié (49%) avaient même des élèves dans au moins trois niveaux. Les trois quarts des diplômés enseignaient

---

<sup>4</sup> 383 personnes ont répondu à l'enquête, le taux de réponse est de 59,8 %.



plus d'une matière et ils étaient 49% à enseigner au moins trois matières. Presque un enseignant sur deux (44%) devait se déplacer dans plus d'une école pour enseigner. Alors que presque tous les nouveaux enseignants pouvaient acquérir de l'expérience dans au moins une de leurs disciplines de formation, 57% dispensaient également des cours dans d'autres matières.

Lorraine Lamoureux (cf. Gervais, 2004), présidente du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), qui a publié, en 2002, un avis sur l'insertion dans l'enseignement, reconnaît, elle aussi, que les jeunes enseignants reçoivent bien souvent des tâches dispersées dans plusieurs écoles et à plusieurs niveaux. Ainsi, à cause du vieillissement du corps enseignant et des possibilités de prise de préretraite, certains enseignants expérimentés décident de passer à 80% d'une tâche ordinaire pendant leurs cinq dernières années d'enseignement. Il reste donc beaucoup de portions de tâche de 20%, qui sont dans la majorité des cas assurées par des novices, cinq fois 20% par exemple. Dans ce contexte, la présidente du COFPE souligne que, faute de soutien, plusieurs jeunes enseignants décrochent, prennent des congés sans solde ou décident de prolonger leur congé de maternité. Les dirigeants des commissions scolaires seraient conscients du problème, mais tarderaient, dans la majorité des cas, à mettre en place des mesures de soutien à l'attention des novices.

Un autre problème des tâches attribuées aux enseignants débutants est qu'elles sont bien souvent de courte durée et qu'on ne porte guère attention à ce qu'il y ait une certaine continuité dans les différentes affectations. Les jeunes enseignants doivent donc continuellement s'adapter à de nouvelles matières, à d'autres niveaux, à de nouveaux élèves, à de nouvelles écoles et même parfois à de nouvelles commissions scolaires (Mukamurera et Gingras, 2004). En effet, à la fin de chaque contrat, au plus tard à la fin de l'année scolaire, ils se trouvent de nouveau à la case de départ et doivent attendre des offres d'emploi qui leur seront accordées selon leur rang sur la liste de priorité.

Dans son récent avis sur l'insertion dans l'enseignement, « Offrir la profession en héritage », le COFPE (2002, p. 36) attire d'ailleurs l'attention sur les effets pernicioseux du recours systématique aux listes de priorité pour les novices en insertion professionnelle : « [...] si un enseignant refuse une tâche qu'il juge trop lourde ou pour laquelle il se

*reconnaît incompetent, un autre l'acceptera sans doute et le devancera sur la liste de priorité. L'enseignant qui accepte une charge déraisonnable, compte tenu de sa formation initiale et de son inexpérience, n'est pas toujours conscient qu'une telle décision peut le conduire à des défis qu'il ne pourra surmonter, avec comme conséquence le stress, l'épuisement professionnel ou la dépression, voire l'abandon de la carrière. »* En effet, l'affectation de tâches éclatées et particulièrement difficiles aux débutants risque d'aggraver le « choc de la réalité » que vivent les nouveaux enseignants pendant la phase d'insertion.

#### **1.2.2.4 Les mesures d'accueil et d'encadrement : l'exception plutôt que la règle**

La réforme de la formation à l'enseignement, mise en place au début des années 1990, devait reposer sur trois piliers : la formation initiale, l'insertion professionnelle dans l'enseignement et la formation continue. Or, si la formation initiale et la formation continue ont fait l'objet de plusieurs modifications et améliorations au cours des dix dernières années, relativement peu a été fait pour assurer une meilleure insertion aux nouveaux diplômés. En effet, l'insertion professionnelle dans l'enseignement semble être la grande perdante de la réforme de 1992.

Alors que les acteurs de la réforme de l'enseignement avaient prévu mettre en place des dispositifs d'accueil et d'encadrement pour les jeunes enseignants en insertion, force est de constater que la grande majorité des commissions scolaires chargées du dossier n'ont guère donné forme à ces exigences. Cependant, entre 1993 et 1995, le ministère de l'Éducation a apporté un soutien financier à une douzaine de commissions scolaires pour mettre en place des mesures d'encadrement ou mener des recherches-actions sur l'insertion du nouveau personnel enseignant. Ces projets ont été évalués et ils ont fait l'objet de présentations et de discussions à un colloque sur l'insertion professionnelle des enseignants, en 1995, à Victoriaville. Les projets en question ont été à la base de la publication de deux documents du ministère de l'Éducation (1995a, 1995b) visant à guider les commissions scolaires dans la mise en place de programmes d'accueil et d'insertion. Or, à la fin des subventions, plusieurs projets ont été abandonnés. D'autres n'ont pas survécu, pour diverses raisons, au processus de fusion des commissions scolaires, initié en 1997. Seuls quelques rares programmes ont continué à fonctionner, portés par l'élan et la

motivation de personnes soucieuses du sort des nouveaux enseignants et de leurs élèves (COFPE, 2002). Depuis, aucun document officiel n'a été publié pour inciter les commissions scolaires à se doter d'une politique en matière d'insertion dans l'enseignement. De plus, aucun budget n'a été alloué à ces dernières pour appuyer la mise en oeuvre de mesures d'encadrement ou d'accompagnement. Dans son avis sur l'insertion dans l'enseignement, le COFPE (2002) constate que, laissées à elles-mêmes, les commissions scolaires ont consacré peu de moyens à l'insertion et qu'elles ont fréquemment reporté ou mis en veilleuse ce dossier.

Selon l'enquête menée par le COFPE en vue de la préparation de son avis sur l'insertion dans l'enseignement, environ un tiers (35%) des commissions scolaires de la province de Québec auraient adopté des mesures d'insertion pour aider les enseignants novices. Toutefois, le COFPE (2002) invite à nuancer ces chiffres, à la lumière des consultations effectuées dans les milieux. En effet, certaines mesures de soutien se limiteraient, par exemple, à la remise d'une brochure d'information à l'attention des nouveaux enseignants, mais ne constitueraient nullement un dispositif structuré de mesures d'encadrement. Les auteurs de l'avis du COFPE, « Offrir la profession en héritage », certifient que seules une quinzaine de commissions scolaires ont mis sur pied, au début des années 2000, des programmes d'insertion comportant des composantes telles que l'accueil, l'information sur l'école et la commission scolaire, des formations, des mesures de soutien et d'accompagnement (COFPE, 2002).

Certains indices laissent croire qu'il y a eu, pendant les dernières années, une certaine conscientisation des intervenants en éducation quant à la problématique de l'insertion des nouveaux enseignants. Ainsi, en mai 2004, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) a organisé, conjointement avec le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), un colloque sur l'insertion dans l'enseignement, intitulé « Pour une entrée réussie dans la profession enseignante : passons à l'action! », auquel ont participé plus de 550 personnes de tous les horizons. Toutefois, on constate que les initiatives en matière de programmes d'insertion se réalisent toujours au compte-gouttes et que peu de commissions scolaires et d'établissements se sont dotés de tels leviers d'intervention (Martineau, Presseau, Portelance, 2005).

### 1.2.2.5 L'abandon prématuré de la carrière : 15% des enseignants novices décrochent

Actuellement, plusieurs pays s'inquiètent du phénomène d'abandon de la carrière enseignante, principalement chez les enseignants débutants, et mènent des recherches approfondies à ce sujet (OCDE, 2005). Or, au Québec, les études sur les enseignants qui décrochent se font rares, même si un nombre considérable de jeunes enseignants délaissent la profession au bout de quelque temps. En effet, selon des statistiques récentes du ministère de l'Éducation (Production spéciale du MELS, 2006 cf. Annexe V), basées sur la banque de données PERCOS, le problème de l'abandon des enseignants débutants est bien réel au Québec. D'une manière générale, les données disponibles montrent qu'environ un enseignant sur six abandonne la carrière au cours de ses cinq premières années. Le taux d'abandon<sup>5</sup> est de 17%, après cinq ans, pour la cohorte de 1998; de 15%, après cinq ans, pour la cohorte de 1999 et de 14%, après quatre ans<sup>6</sup>, pour la cohorte de 2000. Le tableau I, basé sur une production spéciale de données du ministère de l'Éducation, donne un aperçu de la situation en matière de persévérance des enseignants débutants.

Tableau I : Taux d'abandon de la carrière enseignante au Québec

Cohorte	Taux d'abandon global	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Cohorte de 1998	17% (après 5 ans)	15%	19%
Cohorte de 1999	15% (après 5 ans)	13%	18%
Cohorte de 2000	14% (après 4 ans)	13%	16%

<sup>5</sup> Le calcul du taux d'abandon des novices se fait en divisant le nombre d'enseignants débutants d'une même cohorte ayant obtenu un emploi dans une commission scolaire et n'étant plus présents dans le réseau des commissions scolaires après cinq ans, par le nombre total de personnes de la même cohorte ayant décroché un poste dans une commission scolaire (Martel et Ouellette, 2003). La persévérance est évaluée en fonction de la présence ou absence de l'enseignant au 30 septembre de l'année en question. Il faut préciser qu'un changement de commission scolaire ne figure pas comme un abandon dans les statistiques du ministère. Les statistiques prennent non seulement en compte les enseignants à temps partiel ou à temps plein, mais également les suppléants. Par contre, les enseignants qui quittent le réseau public pour le réseau privé figurent dans les statistiques comme des « *leavers* ».

<sup>6</sup> Au moment de la rédaction de notre mémoire de maîtrise, les données sur la persévérance de la cohorte de 2000, après cinq ans, n'étaient pas encore disponibles.

Les données du ministère mettent en évidence que le taux d'abandon est plus élevé pour les enseignants du secondaire que pour ceux du primaire. Or, ils ne permettent pas de savoir pour quelles raisons les enseignants débutants décident de délaisser la profession. Quels sont leurs motifs de démission? Quels facteurs influencent leur abandon de la carrière? Sont-ils insatisfaits de leurs conditions de travail? Sont-ils découragés par les modalités qui régissent l'attribution des postes et des tâches? Manquent-ils de soutien? Ou sont-ils attirés par des carrières dans d'autres domaines? Selon plusieurs acteurs du monde de l'éducation, les motifs de départs des novices sont largement inconnus. Ainsi, dans un article sur les jeunes enseignants qui abandonnent la carrière, la journaliste Marie-Andrée Chouinard (2003) rapporte que le ministère de l'Éducation n'arrive pas à savoir pour quelles raisons les enseignants tournent le dos à la profession après y avoir goûté. De même, le COFPE (2002) reconnaît que les recherches manquent actuellement pour faire le lien entre, d'un côté, les insatisfactions engendrées par les conditions d'entrée dans la profession ou les carences dans l'accueil et l'accompagnement en début de carrière et, de l'autre côté, le taux de non-persévérance dans l'enseignement. Aussi, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2003), dans un récent document concernant l'insertion professionnelle des enseignants, déplore que les statistiques disponibles ne nous renseignent pas sur les motivations des enseignants décrocheurs et les liens éventuels entre leur démission et les difficultés rencontrées en début de carrière.

### **1.3 L'abandon prématuré de la carrière enseignante**

Étant donné que les recherches sur l'attrition des jeunes enseignants se font rares au Québec, nous faisons, dans cette partie, un tour d'horizon de la littérature sur l'abandon de la carrière, issue d'autres pays. Certes, les résultats de ces différentes recherches ne sont pas entièrement transférables au contexte québécois. Cependant, ils permettent d'identifier quelques grandes tendances se confirmant dans la plupart des pays industrialisés. De plus, cette revue de littérature sur l'abandon de la carrière enseignante nous permet de mieux situer l'attrition des novices québécois et de préciser l'orientation et l'apport de notre propre recherche.

Dans un premier temps, nous clarifions quelque peu la terminologie associée à l'abandon de la carrière enseignante. Dans un deuxième temps, nous discutons dans quelles

circonstances les départs d'enseignants débutants sont à déplorer. Dans un troisième temps, nous passons en revue la situation en matière d'attrition des novices dans plusieurs pays. Les types d'enseignants qui sont les plus susceptibles d'abandonner l'enseignement sont abordés dans un quatrième temps, alors que, dans un cinquième temps, nous faisons état des écoles qui risquent le plus de perdre leurs enseignants. Dans un sixième temps, nous présentons quelques recherches concernant les raisons pour lesquelles les novices décident de décrocher. Finalement, nous exposons brièvement les coûts liés à l'abandon de la carrière enseignante.

### 1.3.1 Clarification de la terminologie

Dans la littérature en sciences de l'éducation, il y a plusieurs termes pour désigner les jeunes enseignants qui quittent leurs fonctions et, d'une manière générale, le phénomène de l'exode des novices. On parle habituellement d'attrition ou d'abandon<sup>7</sup> pour signaler le fait que certains quittent temporairement ou définitivement la carrière enseignante, alors qu'on utilise les termes de migration ou de roulement pour désigner le fait qu'ils quittent leur(s) école(s) sans pour autant abandonner la profession (Ingersoll, 2001). En ce qui concerne les enseignants débutants, on désigne habituellement, dans la littérature anglo-saxonne, les nouveaux enseignants qui quittent la profession par « *leavers* », ceux qui changent une ou plusieurs fois de poste pendant leur insertion professionnelle par « *movers* », et ceux qui restent fidèles à une école pendant plusieurs années par « *stayers* » (Johnson et Birkeland, 2003 ; Johnson, Berg et Donaldson, 2005 ; Luekens, Lyter, Fox et Chandler, 2004). Nous proposons d'adopter cette distinction en parlant d'enseignants sortants (ou d'enseignants décrocheurs), d'enseignants nomades et d'enseignants sédentaires. Précisons que nous pousserons plus loin l'analyse des différentes formes d'attrition dans le cadre conceptuel (cf. 2.1.3).

---

<sup>7</sup> Certains chercheurs en sciences de l'éducation préfèrent parler de taux de déperdition ou de taux de non-persévérance au lieu d'utiliser les termes de taux d'attrition ou taux d'abandon.

### 1.3.2 Faut-il déplorer l'attrition des jeunes enseignants ?

Avant d'analyser plus en détail les résultats des recherches en matière d'attrition, il convient de préciser que l'abandon de la profession enseignante par une partie des novices ne doit pas nécessairement être considéré comme problématique. En effet, il est inévitable que certains jeunes choisissent de quitter l'enseignement, que ce soit pour cause de maladie, de déménagement, de maternité ou de retour aux études. D'ailleurs, un faible taux d'abandon prématuré de la carrière n'indique pas forcément que la situation en matière d'insertion dans l'enseignement est harmonieuse, que les enseignants novices sont efficaces dans leur classe et engagés dans leurs écoles. Selon l'OCDE (2005), il faut analyser quels types d'enseignants quittent la carrière et pour quelles raisons, pour être capable de se prononcer sur le taux d'abandon de la profession enseignante d'un pays :

*Whether a given level of teacher attrition is a positive or a negative indicator will be influenced by which teachers are leaving and which ones are staying, and the factors that lie behind their decisions. (p. 169)*

Ajoutons encore que dans le contexte de la mondialisation et de la nouvelle organisation du travail qu'elle entraîne, on pourrait argumenter que la mobilité croissante des travailleurs est un phénomène global, observable dans la plupart des secteurs du marché du travail, et qu'il ne faut pas s'étonner si une partie des jeunes enseignants ne considèrent plus, aujourd'hui, l'enseignement comme une carrière à vie. Les résultats de certaines recherches menées aux États-Unis (Johnson et Birkeland, 2003) montrent que plusieurs nouveaux enseignants s'engagent dans la profession en planifiant, dès leur prise de fonction, d'y rester seulement quelques années.

Si la mobilité croissante des travailleurs peut avoir des effets bénéfiques dans certains domaines de l'économie, nous pensons qu'il faut surveiller de près une telle évolution dans l'enseignement. Il serait bien inquiétant, au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, d'assister à un va-et-vient grandissant d'éducateurs passant de l'éducation à d'autres secteurs d'emploi au gré des opportunités qui s'offrent. En effet, bien des recherches montrent que la performance des enseignants s'améliore graduellement au cours des premières années d'exercice de la profession (Johnson et al., 2005). Si un nombre de plus en plus important de diplômés en enseignement décident de rester seulement

quelques années dans la carrière, la qualité de l'enseignement est susceptible de souffrir considérablement.

Les considérations exposées ci-dessus suggèrent que l'abandon prématuré de la carrière n'est pas forcément problématique. Afin de pouvoir évaluer la situation du Québec, on devrait, entre autres, en savoir davantage sur le type d'enseignants qui abandonnent la carrière et surtout sur leurs motifs de démission. Étant donné que ces renseignements manquent actuellement, nous mettrons en perspective le taux d'attrition des novices québécois en le comparant aux taux d'abandon de la carrière enseignante dans d'autres provinces et pays.

### **1.3.3 Le décrochage des nouveaux enseignants : un phénomène international ?**

Le décrochage d'une partie des enseignants débutants est-il un phénomène international ? Selon la revue de littérature que nous avons effectuée à ce sujet, on serait porté à répondre par l'affirmative, même si des différences considérables existent entre les pays et que les études disponibles ne sont que très difficilement comparables étant donné que les chercheurs adoptent parfois des définitions différentes du concept d'attrition (cf. 2.1.3).

Aux États-Unis, 221 400 enseignants, c'est-à-dire 7,4% du corps enseignant, ont abandonné la profession en 2000-2001 (Luekens et al., 2004). Les statistiques américaines montrent que ce sont les jeunes enseignants qui sont les plus enclins à démissionner, si l'on fait abstraction des enseignants qui quittent la profession pour cause de départ à la retraite. Ainsi, selon Luekens et al. (2004), 9,6% des enseignants américains ayant moins de 30 ans ont abandonné l'enseignement en 2000-2001, contre 6,5% pour les 30 à 39 ans et 4,6% pour les 40 à 49 ans. De même, les recherches menées par Ingersoll (2002) qui a analysé des bases de données représentatives sur les mouvements du personnel enseignant



américain, révèlent que 46% des nouveaux enseignants délaissent l'école américaine au cours des cinq premières années d'exercice de la profession<sup>8</sup>.

En Europe, certains pays connaissent également un taux élevé d'abandon de la profession chez les jeunes enseignants. Ainsi, une étude flamande montre que près de 25% des enseignants à statut précaire, principalement des débutants, ont jeté l'éponge entre 1995 et 1999 (OCDE, 2005). Du côté wallon, Vandenberghe (2000) a analysé les trajectoires de carrière de plus de 50 000 enseignantes et enseignants ayant intégré la profession en Belgique (Communauté francophone) entre 1973 et 1996. Ce chercheur souligne que 40% des enseignants et 42% des enseignantes wallons étudiés ont abandonné leur carrière au cours des cinq années qui suivaient leur entrée dans l'enseignement. De même, des recherches menées récemment au Royaume-Uni par Dolton et Van der Klaauw (1995), mettent en évidence le fait que 44% des novices anglais quittent l'enseignement au cours des cinq premières années d'enseignement. Cependant, selon Stoel et Thant (2002), qui ont conduit une enquête sur la profession enseignante dans neuf pays industrialisés<sup>9</sup>, certains pays européens affichent des taux d'abandon prématuré de la carrière enseignante nettement moins élevés. Ainsi, en Allemagne, moins de 5% des novices délaissent l'enseignement au cours des cinq années qui suivent leur entrée dans la profession, et en France et au Portugal, ce taux est plus faible encore.

Il est difficile de trouver des données solides sur l'attrition des enseignants novices au Canada. Or, selon les estimations de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, les écoles canadiennes pourraient perdre jusqu'à 30% des enseignants débutants dès les cinq premières années de leur carrière (FCE, 2004). En ce qui concerne la situation dans les différentes provinces canadiennes, il nous paraît intéressant de considérer le cas de l'Ontario, province pour laquelle des données sont disponibles. Selon l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2004), les nouveaux enseignants ontariens resteraient actuellement davantage fidèles à la profession qu'à d'autres époques, caractérisées par une situation moins favorable sur le marché de l'emploi en enseignement.

---

<sup>8</sup> La recherche de Luekens et al. (2004) fait état du « taux d'attrition annuel » des enseignants débutants, alors que dans le cas d'Ingersoll (2002), il s'agit d'une « analyse de survie » (voir à ce sujet 2.1.3).

<sup>9</sup> L'enquête de Carol F. Stoel et de Tin-Swe Thant porte sur l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la France, Hong Kong, le Japon, le Portugal, la République tchèque et le Royaume-Uni.

Ainsi, en ce qui concerne les 6955 diplômés ontariens ayant adhéré à l'Ordre en 2001, le taux d'attrition n'est que de 7,5%, trois années après leur prise de fonctions (OCT, 2004). Or, comme nous l'avons mentionné au début de ce travail, selon les données du Régime de retraite des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, ce même taux oscillait entre 22% et 33% entre 1993 et 1999.

Comment évaluer la situation du Québec comparée à d'autres pays ou à d'autres provinces canadiennes? D'un côté, l'école québécoise ne connaît peut-être pas un nombre de novices décrocheurs aussi élevé que certains pays, tels les États-Unis ou le Royaume-Uni. Mais d'un autre côté, on s'aperçoit que le Québec réussit actuellement nettement moins bien à retenir ses enseignants que l'Allemagne, la France, le Portugal ou encore la province de l'Ontario.

### **1.3.4 Quels types d'enseignants abandonnent la carrière ?**

Bon nombre de chercheurs préoccupés par l'exode des enseignants ont analysé les bases de données concernant le personnel enseignant afin de déterminer si certaines catégories étaient plus enclines à partir que d'autres. Si les résultats des différentes recherches menées à ce sujet sont parfois contradictoires, il est possible de décrire quelques grandes tendances se confirmant dans la plupart des contextes. Ainsi, de nombreuses études démontrent que l'âge et l'ancienneté sont les variables les plus susceptibles de prédire l'abandon de la carrière, les jeunes et ceux en début de carrière étant particulièrement portés à démissionner (cf. Boe, Bobbitt et Cook, 1997 ; Hanushek, Kain et Rivkin, 2004 ; Ingersoll, 2002 ; Murnane, Singer, Willett, Kemple et Olson, 1991 ; OCDE, 2005). Les chercheurs ont formulé différentes hypothèses pour rendre compte de ce phénomène. Certains mettent en cause les conditions de travail particulièrement difficiles des enseignants débutants (Johnson et Birkeland, 2003). D'autres attirent l'attention sur le fait que la période d'insertion est un moment critique du développement professionnel des enseignants durant lequel ceux-ci doivent adapter leur image de l'enseignement, des élèves et du rôle d'enseignant (Kagan, 1992). D'autres encore mettent en évidence le fait qu'au cours de la période d'insertion, de nombreux événements personnels et familiaux (déménagement, rupture amoureuse, mariage, maternité ou paternité) sont susceptibles d'influencer les choix de carrière des jeunes enseignants (Grissmer et Kirby, 1987).

Certaines recherches montrent également que les enseignants du primaire sont généralement plus enclins à persévérer dans la profession que ceux du secondaire. Une étude récente de l'OCDE, « Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité », est révélatrice à ce sujet. Dans sept des treize pays de l'organisation disposant de données pouvant donner lieu à des comparaisons, les enseignants du secondaire étaient plus nombreux à abandonner la profession que ceux du primaire. Dans deux pays, ce rapport était inversé, alors qu'on ne pouvait constater pas de différences significatives dans les quatre autres (OCDE, 2005). L'hypothèse généralement formulée pour expliquer ce phénomène est que les enseignants du secondaire seraient plus « employables » dans d'autres secteurs du marché du travail que leurs collègues du primaire, leurs connaissances et compétences étant plus recherchées.

Certaines études ont cherché à vérifier s'il y avait une différence entre le personnel enseignant féminin et le personnel enseignant masculin en ce qui a trait à l'abandon de la carrière. Les résultats de ces recherches ne permettent pas de dégager des tendances nettes. Si une recherche menée récemment au Royaume-Uni par Dolton, Tremayne et Chung (2003) montre que les hommes sont plus enclins à quitter l'enseignement que les femmes, surtout pour des raisons ayant trait au salaire et aux conditions de travail, d'autres recherches menées aux États-Unis indiquent plutôt que les hommes perséverent davantage dans la carrière enseignante que leurs collègues féminins (Luekens et al., 2004 ; Ingersoll, 2001). Finalement, des études internationales confirment qu'il n'est pas possible de dégager une tendance claire quant au taux d'attrition des hommes et des femmes (OCDE, 2005). Néanmoins, certains chercheurs ayant mené des études approfondies à ce sujet ont trouvé des résultats intéressants. Ainsi, selon Murnane et al. (1991), les jeunes femmes seraient plus enclines à changer de poste ou à abandonner la carrière, alors que les enseignantes ayant dépassé la trentaine persévereraient davantage que leurs collègues masculins. Généralement, on évoque les responsabilités familiales plus grandes de certaines femmes, notamment liées à l'éducation de leurs enfants, pour expliquer les *patterns* différents entre les deux sexes.

Une découverte quelque peu troublante, quoique controversée, relative à la recherche sur les enseignants décrocheurs est le fait que les enseignants ayant des qualifications plus élevées et de meilleurs résultats aux examens liés à leur formation, sont

particulièrement susceptibles de quitter l'enseignement. Ainsi, Stinebrickner (2001) a montré que les enseignants américains ayant des qualifications supérieures passaient moins de temps dans l'enseignement que leurs collègues moins qualifiés. Dolton et Van der Klaauw (1999) trouvaient des résultats similaires au Royaume-Uni. Les résultats de ces études doivent être interprétés prudemment. Que les enseignants les mieux qualifiés changent plus facilement de carrière dans certains pays est certes préoccupant, mais d'un côté, rien ne permet de généraliser ces résultats et de les appliquer à d'autres contextes et, d'un autre côté, ces enseignants ne sont pas nécessairement les plus efficaces dans leurs classes.

Selon plusieurs recherches, le statut socioéconomique des enseignants jouerait également un rôle important en ce qui concerne leur persévérance dans la profession. Ainsi, Chapman (1983), en se basant sur plusieurs études, rapporte la tendance suivante :

*The lower the socio-economic class of the teacher's parent family, the more likely the person is to remain in teaching; the higher the socio-economic status, the more likely the person is to leave teaching. (p. 44)*

Comment interpréter cette relation? Une explication couramment avancée est que l'enseignement est davantage considéré comme une réussite dans les milieux socioéconomiques faibles, alors qu'il ne bénéficie pas du même statut dans les milieux plus nantis. Ainsi, le soutien qu'obtiennent les enseignants de leur milieu peut différer considérablement en fonction de leur statut socioéconomique. Toutefois, ici encore, il faut se garder de généralisations trop hâtives, la situation étant parfois bien différente selon les pays.

### 1.3.5 Quelles écoles les jeunes enseignants quittent-ils ?<sup>10</sup>

Selon Johnson et al. (2005), qui a publié récemment une vaste revue de la littérature concernant la rétention des enseignants américains, les écoles desservant une clientèle défavorisée, multiethnique et peu performante risquent davantage de perdre leurs enseignants que celles en milieux plus nantis et plus homogènes sur le plan ethnique. Or,

---

<sup>10</sup> Dans cette section, nous faisons état de tous les enseignants qui quittent leurs écoles, que ce soit pour occuper un poste dans une autre école ou hors de l'enseignement.

selon les recherches de Johnson et Birkeland (2003), qui ont interviewé 50 enseignants novices du Massachusetts au sujet de leur choix de carrière, les enseignants ne préfèrent pas les élèves des milieux plus aisés. Ce qu'ils recherchent en quittant leur école serait avant tout des conditions de travail plus favorables à l'apprentissage et à la réussite de leurs élèves. Selon Gauthier et Mellouki (2003), la tendance de migration, mentionnée ci-dessus, s'observe également au Québec :

Il existe un certain roulement du personnel enseignant, celui-ci se déplaçant des écoles situées en milieux défavorisés, vers celles des quartiers moyens ou aisés, des régions éloignées vers les centres urbains, des classes multiprogrammes vers les classes ordinaires, des établissements autochtones vers les écoles francophones ou anglophones. (p. 75)

En résumé, la recherche sur l'abandon de la carrière enseignante met en relief le fait que certaines écoles risquent davantage que d'autres de perdre leurs enseignants, que ce soit au profit d'autres écoles ou d'employeurs hors de l'enseignement, et que la rétention des enseignants débutants semble être un enjeu particulièrement important pour les écoles situées en milieu défavorisé, multiethnique ou rural.

### **1.3.6 Pour quelles raisons les enseignants débutants abandonnent-ils la profession ?**

À notre connaissance, il n'existe guère d'écrits sur les raisons qui incitent une bonne partie des jeunes enseignants québécois à prendre le large après quelques années d'exercice de la profession. En effet, les seules statistiques sur les motifs d'abandon que nous avons trouvées ne donnent guère de renseignements pertinents au sujet de la situation des enseignants novices.

Dans un rapport intitulé « Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec »<sup>11</sup>, Gauthier et Mellouki (2003) présentent des statistiques du ministère de l'Éducation qui distinguent trois motifs d'abandon de la profession : 1) prendre la retraite ; 2) assumer d'autres fonctions dans l'enseignement (conseiller pédagogique, directeur

---

<sup>11</sup> Il s'agit d'un rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'OCDE, élaboré dans le cadre de l'étude « Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité » à laquelle ont participé 25 pays.

d'école, etc.) ; 3) quitter pour d'autres raisons. Ces statistiques nous apprennent, entre autres, que pour 68,5% des enseignants du primaire ayant quitté l'enseignement en 1999, la prise de retraite était le motif de départ. En outre, 15,3% délaissaient leur poste pour assumer d'autres fonctions dans l'enseignement et 16,2% s'en allaient pour « d'autres raisons ». Au secondaire, la situation est largement comparable. En 1999, 64,1% des enseignants sortants partaient à la retraite, 19,6% prenaient d'autres fonctions dans l'enseignement, alors que 16,3% quittaient leur emploi « pour d'autres raisons ». Ces données ont certes le mérite de montrer que les départs à la retraite sont à l'origine de plus de 60% des abandons de la profession au Québec, alors que dans d'autres pays, tels les États-Unis, l'Angleterre, l'Australie ou la Suède, moins de 30% des abandons peuvent être attribués à des prises de retraite (OCDE, 2005). Toutefois, en ce qui concerne l'objet de notre étude, l'abandon de la carrière chez les enseignants débutants, les statistiques en question ne nous renseignent guère. D'un côté, elles ne permettent pas de connaître la situation spécifique des enseignants débutants abandonnant la carrière et, d'un autre côté, les motifs d'abandon recensés s'avèrent peu pertinents pour mieux comprendre pourquoi certains novices jettent l'éponge. Nous allons référer, par la suite, à des études réalisées hors du Québec pour déceler quelles raisons peuvent inciter les enseignants novices à remettre en question leur choix de carrière.

Une des plus vastes études sur les raisons qui poussent les enseignants débutants à abandonner la profession a été effectuée récemment par les chercheurs américains Ingersoll et Smith (2003). Ces deux chercheurs ont analysé des données provenant d'une enquête nationale représentative, la « Schools and Staffing Survey » de 1994-1995 et de son complément la « Teacher Followup Survey ». L'analyse des chercheurs se focalisait sur les novices ayant quitté l'école américaine pendant leur première année d'enseignement. Selon les résultats du questionnaire soumis aux novices décrocheurs dans le cadre de l'enquête<sup>12</sup>, 42,2% des jeunes abandonnaient la profession pour des raisons personnelles ou familiales, 38,8% disaient partir pour occuper un meilleur emploi dans un autre domaine, alors que 28,9% faisaient état de leur insatisfaction quant à l'enseignement pour justifier leur abandon. De plus, 19% partaient à la suite d'une résiliation de leur contrat due, par

---

<sup>12</sup> Les enseignants pouvaient donner jusqu'à trois raisons pour motiver leur départ, ce qui explique pourquoi le nombre de pourcentages dépasse les 100.

exemple, à la fermeture de leur école, à une réduction de personnel ou à un licenciement. Afin de mieux connaître les sources de l'insatisfaction de certains décrocheurs, le questionnaire de l'enquête donnait l'occasion de mentionner jusqu'à trois causes de mécontentement à l'égard de la carrière enseignante. Dans ce contexte, plus des trois quarts (78,5%) des jeunes enseignants américains indiquaient le mauvais salaire comme motif de leur insatisfaction. En outre, un peu plus d'un tiers des débutants (34,9%) évoquaient des problèmes de discipline avec les élèves comme source de leur insatisfaction, alors qu'environ un quart (26,1%) disaient manquer de soutien. De plus, 17% avançaient le manque de motivation des élèves comme raison de leur frustration. Les résultats de cette étude montrent que certaines raisons d'ordre personnel ou familial jouent un rôle très important dans la décision de certains débutants d'abandonner la profession. Or, d'autres raisons semblent également peser lourd, comme le désir de décrocher un meilleur poste dans un autre secteur et l'insatisfaction à l'égard de certaines conditions de travail, comme le salaire, le comportement des élèves et l'absence de soutien.

Une étude écossaise, menée au début des années 1990 par le « Scottish Council for Research in Education » (Robinson, Munn et MacDonald, 1992) auprès de 508 enseignants ayant abandonné l'enseignement, permet de dégager quelques tendances quant aux motifs d'abandon de la carrière enseignante chez les hommes et les femmes. Les chercheurs écossais ont demandé aux personnes ayant quitté la carrière pour des raisons autres que la prise de la retraite pourquoi ils avaient fait ce choix. Les résultats montrent des différences notables entre les membres féminins et masculins du corps enseignant quant à leurs raisons pour quitter l'enseignement. La majorité des femmes (55%) décidaient de démissionner pour rester au foyer et pour s'occuper de leur(s) enfant(s). Par ailleurs, 21% des enseignantes ont avancé des raisons d'ordre personnel pour motiver leur choix, 14% se sont dites désillusionnées par l'enseignement, 10% ont affirmé avoir abandonné parce qu'elles n'arrivaient pas à trouver un poste permanent et 9% ont évoqué un changement de carrière pour expliquer leur abandon. Les hommes, de leur côté, étaient beaucoup plus nombreux à se dire désillusionnés (32%) ou à évoquer un changement de carrière (31%) pour expliquer leur départ. Ils étaient 20% à justifier leur choix en avançant des raisons personnelles et 16% à avoir décroché, faute d'avoir obtenu un poste permanent. Aucun homme ayant participé à cette recherche n'a abandonné la carrière parce qu'il préférerait rester au foyer

pour s'occuper de ses enfants. Les résultats de l'étude du « Scottish Council for Research in Education » nous semblent intéressants parce qu'ils permettent de voir qu'il existe parfois des différences notables entre les hommes et les femmes en ce qui concerne leurs motifs d'abandon de la profession. Or, ils ne permettent pas de tirer des conclusions en ce qui concerne la situation spécifique des jeunes enseignants, puisque l'échantillon de la recherche écossaise comprenait des enseignants de tous âges.

Smithers et Robinson (2003), deux chercheurs de l'Université de Liverpool qui travaillent depuis des années sur l'abandon de la carrière enseignante, ont mené récemment une étude d'envergure sur les raisons qui incitent certains enseignants à quitter l'enseignement<sup>13</sup>. Ils ont fait remplir des questionnaires à plus de 1000 enseignants ayant délaissé l'enseignement pour connaître leurs motifs de départ. De plus, ils ont fait des entrevues avec plus de 300 enseignants sortants. Les résultats de leurs recherches montrent que la plupart des enseignants qui abandonnent la carrière sont insatisfaits et ne désirent pas « positivement » un travail dans un autre secteur. Ainsi, 57,8% des enseignants de leur échantillon mettaient en cause la charge de travail trop lourde pour motiver leur départ, 45,1% dénonçaient l'indiscipline des élèves et 37,2% se disaient frustrés à cause des actions gouvernementales concernant l'éducation. Environ un enseignant sur quatre (24,5%) jugeait le salaire insuffisant et approximativement un enseignant sur cinq (21,6%) évoquait le stress et le manque de reconnaissance sociale (19,6%) comme une des causes ayant précipité son départ. D'autres motifs d'abandon évoqués étaient : le manque de possibilités de promotion (17,6%), une mauvaise gestion scolaire (14,7%), l'insuffisance de ressources et d'équipement dans l'école (14,7%), le désir de voyager (11,8%), des conflits avec les parents (10,8%). Seuls 4,9% des enseignants ayant participé à l'étude ont délaissé l'enseignement pour relever de nouveaux défis. L'étude de Smithers et Robinson est particulièrement intéressante parce qu'elle permet de dégager des différences entre les « *leavers* » qui quittent en début de carrière et ceux qui quittent à mi-parcours ou en fin de carrière. En effet, le groupe des débutants (moins de 30 ans) est particulièrement susceptible d'abandonner pour des questions de salaire, pour relever de nouveaux défis ou pour des raisons personnelles. Le groupe de ceux abandonnant en fin de carrière (plus de 50

---

<sup>13</sup> Smithers et Robinson (2003) ne considéraient pas, dans leur étude, les abandons de la profession pour des raisons familiales ou de prise de retraite.



ans) évoque le plus souvent la lourdeur de la tâche comme motif de départ, alors que ceux qui partent à mi-chemin (30-49 ans) sont nombreux à dénoncer les conditions de travail dans leur école.

En ce qui concerne le Canada, nous n'avons pas pu trouver d'enquête d'envergure sur les raisons qui incitent certains novices à jeter l'éponge. Faisons toutefois mention d'un sondage réalisé en 2003 par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE), avec l'appui de ses différentes organisations membres. Selon la FCE (2004), à cause de la difficulté de repérer les enseignants sortants, ce sondage ne compte que 25 participants à travers tout le Canada. Les personnes participant au sondage étaient invitées à indiquer leurs motifs d'abandon à l'aide d'une liste de facteurs prédéterminés par les chercheurs. Les quatre raisons d'abandon les plus souvent mentionnées étaient 1) le stress élevé (64%); 2) les heures de travail trop longues (48%); 3) l'envergure du travail administratif (44%); 4) l'insuffisance des ressources, que ce soit au niveau matériel, financier ou personnel (40%)<sup>14</sup>.

Quelles conclusions peut-on tirer des différentes études présentées plus haut ? Premièrement, elles montrent que les hommes n'abandonnent pas forcément la profession pour les mêmes raisons que les femmes et que, par conséquent, il faut envisager des moyens différents pour les retenir dans la profession. Deuxièmement, les résultats des recherches suggèrent que les jeunes enseignants ne quittent pas leur emploi pour les mêmes raisons que leurs collègues chevronnés. Il y a donc lieu de faire des enquêtes permettant de mieux comprendre les raisons d'abandon à différents stades de la profession. Troisièmement, les études montrent une grande panoplie de motifs d'abandon qu'on peut regrouper en quelques catégories. Le tableau II constitue un essai pour organiser les différents motifs d'abandon selon certaines caractéristiques communes.

---

<sup>14</sup> Les enseignants sortants pouvaient indiquer plusieurs raisons ayant motivé leur départ, ce qui explique pourquoi le nombre de pourcentages dépasse les 100.

Tableau II : Typologie des raisons d'abandon de la carrière enseignante

Raisons personnelles/familiales	Emploi meilleur dans un autre domaine	Insatisfaction/désillusionnement		Résiliation de contrat
<p><i>Raisons personnelles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- départ en voyage</li> <li>- maladie</li> </ul> <p><i>Raisons familiales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- maternité ou paternité</li> <li>- éducation des enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- emploi dans un secteur autre que l'enseignement</li> <li>- emploi dans l'enseignement (direction d'école, conseiller pédagogique)</li> </ul>	<p><i>Insatisfaction au niveau de la classe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- problèmes de discipline avec les élèves</li> <li>- manque de motivation des élèves</li> </ul> <p><i>Insatisfaction au niveau de l'école</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mauvaise gestion</li> <li>- manque de soutien</li> <li>- charge de travail trop lourde</li> <li>- manque de ressources et d'équipement</li> </ul>	<p><i>Insatisfaction concernant la carrière</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mauvais salaire</li> <li>- manque de possibilités de promotion</li> <li>- trop de travail administratif</li> </ul> <p><i>Insatisfaction au niveau de la communauté/société</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conflit avec les parents</li> <li>- inadaptation des actions gouvernementales</li> <li>- manque de reconnaissance sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réduction de personnel</li> <li>- fermeture d'école</li> <li>- mise à pied</li> </ul>

Ce tableau présente quatre types de raisons d'abandon. Ainsi, l'abandon de la carrière peut être motivé par des raisons personnelles ou familiales. Dans ce cas, les facteurs ayant influencé la décision de partir se situent essentiellement au niveau de la vie privée. Il se peut aussi qu'un enseignant envisage *positivement* de chercher du travail dans un autre secteur par exemple pour relever de nouveaux défis. D'autres enseignants choisissent de démissionner parce qu'ils sont frustrés et insatisfaits de leurs conditions de travail. Leur insatisfaction peut se situer à plusieurs niveaux (classe, école, communauté, société, structuration de la carrière). Finalement, certains départs semblent provenir surtout des institutions éducatives. Tel est le cas si la décision d'abandonner la carrière est liée à un licenciement. Bien évidemment, dans la réalité, ces différents motifs se recoupent.

### 1.3.7 Quels sont les coûts liés à l'abandon prématuré de la carrière ?

L'abandon prématuré de la profession enseignante se fait bien souvent à un prix élevé pour le novice lui-même, mais aussi pour son école et dans une certaine mesure pour la société dans son ensemble<sup>15</sup>.

L'abandon de la carrière comporte souvent des *coûts personnels* considérables pour le jeune enseignant qui décide de démissionner. En effet, il n'est pas rare que certains novices soient contraints d'accepter un travail dans un autre secteur où leurs qualifications ne sont que partiellement reconnues. D'autres doivent reprendre les études pour acquérir des qualifications supplémentaires avant de pouvoir réintégrer le marché du travail. Dans bien des cas, les efforts fournis au cours de la formation à l'enseignement ne sont que partiellement récompensés.

Les élèves, quant à eux, payent également les frais de l'exode des nouveaux enseignants. En effet, dans la littérature sur le développement professionnel des enseignants, il y a un large consensus sur le fait que l'aptitude à l'enseignement se développe de manière particulièrement intense pendant les premières années d'exercice de la profession (Hanushek et al., 2004). Ainsi, si une bonne partie des enseignants quittent l'enseignement avant d'atteindre le stade de stabilisation ou de consolidation des acquis (Huberman, 1989), et s'ils sont remplacés par de nouveaux enseignants en période de survie, la qualité de l'enseignement risque de souffrir considérablement. Il y a donc des *coûts pédagogiques* liés à l'abandon prématuré de la profession enseignante.

De même, la faible persévérance des jeunes enseignants entraîne des *coûts organisationnels* et des *coûts financiers* élevés pour les écoles et les commissions scolaires qu'ils abandonnent. Dans ce contexte, il faut mentionner tous les investissements pour attirer, embaucher, insérer, soutenir et retenir de nouveaux candidats. Selon certaines études américaines, ces coûts peuvent varier entre plusieurs centaines et plusieurs dizaines de

---

<sup>15</sup> Dans cette section, nous faisons état des coûts liés à l'abandon de la profession enseignante. Or, une partie des coûts que nous décrivons sont également la résultante d'une forte migration des nouveaux enseignants. En effet, pour les élèves et le personnel d'une école donnée, le départ d'un enseignant est toujours lourd de conséquences, que cet enseignant abandonne définitivement la profession ou qu'il change simplement d'établissement.

milliers de dollars en fonction de la situation spécifique de l'école ou du district scolaire en question (Alliance for Excellent Education, 2004 ; Texas Center for Educational Research, 2000). Quoi qu'il en soit, les gestionnaires doivent déployer beaucoup de temps, d'énergie et de moyens pour assurer la relève. Les coûts liés au remplacement des enseignants décrocheurs (et des enseignants nomades) sont d'autant plus élevés que les moyens déployés pour les former et les soutenir sont importants. Toutefois, une école qui investit beaucoup dans la formation et l'encadrement de ses nouveaux enseignants risque d'être récompensée par un taux de rétention nettement plus élevé que celui d'une école qui ne prend pas soin de ses débutants.

Finalement, l'attrition des nouveaux enseignants entraîne des *coûts sociétaux* dans la mesure où les contribuables doivent financer, en partie du moins, la formation d'enseignants ne persévérant que peu de temps dans les écoles. Ceci est d'autant plus vrai dans le cas du Québec où les frais de scolarité sont parmi les plus bas en Amérique du Nord, à cause d'importants investissements du Québec dans l'enseignement universitaire.

## **1.4 Première formulation des objectifs de la recherche**

Dans cette partie, nous présentons une première formulation des objectifs de notre recherche et nous argumentons la pertinence de celle-ci. Dans le cadre analytique, nous précisons davantage nos objectifs en fonction des concepts utilisés et de l'approche théorique adoptée.

### **1.4.1 Questions de recherche**

Étant donné le nombre considérable de jeunes enseignants québécois qui abandonnent actuellement la profession, d'une part, et le manque de recherches sur les motifs de départ des enseignants novices, d'autre part, nous voulons étudier pour quelles raisons près d'un enseignant sur six décide de délaisser la profession pendant la période d'insertion.

Les questions à la base de notre recherche peuvent être formulées de la manière suivante :

- 1) Pour quelles raisons certains enseignants débutants abandonnent-ils la profession ?
- 2) Quelle expérience les enseignants sortants ont-ils eue de l'enseignement?

### **1.4.2 Pertinence de la recherche**

Selon les statistiques actuellement disponibles, environ 15% des jeunes enseignants décident d'abandonner la profession dans les cinq premières années au Québec (MELS, 2006). S'il existe un bon nombre d'études sur les difficultés rencontrées par les enseignants débutants en général, à notre connaissance, aucune recherche n'a pris en considération le point de vue de ceux qui abandonnent la carrière. Vu les nombreux coûts qu'engendrent les départs massifs de nouveaux enseignants qualifiés (coûts personnels, coûts pédagogiques, coûts organisationnels, coûts financiers, coûts sociétaux), il nous semble pertinent de mener une telle recherche. Il nous est difficile de mettre sur pied des mesures efficaces pour retenir les jeunes enseignants si l'on ignore leurs motifs de départ. L'analyse des raisons qui conditionnent la décision des novices décrocheurs de quitter l'enseignement va améliorer notre compréhension de l'abandon prématuré de la carrière. Actuellement, la plupart des explications avancées pour rendre compte du phénomène d'attrition des débutants sont sans fondement empirique. Elles sont de nature essentiellement spéculative.

## **Chapitre 2 : Cadre analytique**

Dans le deuxième chapitre, nous dressons le cadre pour l'analyse des données que nous avons recueillies. Dans un premier temps, nous prenons soin de clarifier les notions clés qui orientent notre étude, *i.e.* les concepts de carrière, de profession et d'attrition. Il s'agit essentiellement d'expliquer au lecteur ce que nous entendons par « abandon de la carrière/profession enseignante », cette expression pouvant revêtir des sens différents. Étant donné que notre recherche vise à comprendre *pourquoi* certains débutants jettent l'éponge, nous passons en revue, dans un deuxième temps, des études, menées dans différents pays, au sujet des facteurs associés à l'abandon de la carrière. Nous organisons notre revue de littérature en présentant une modélisation inspirée de Chapman (1983), qui schématise l'impact de divers facteurs sur la persévérance dans la profession. Ensuite, dans un troisième temps, nous discutons de l'approche théorique la mieux adaptée pour répondre à nos questions de recherche. Nous présentons les avantages et les désavantages d'une approche hypothético-déductive, d'un côté, et d'une approche d'élaboration théorique, de l'autre côté. Après avoir conclu, pour notre recherche, en faveur du deuxième type d'approche, nous décrivons, dans un quatrième temps, la démarche de recherche dite de « théorisation ancrée » (Glaser et Strauss, 1967) que nous avons suivie dans le cadre de notre étude. Nous concluons ce chapitre en précisant la formulation définitive des objectifs de notre recherche et en exposant les limites de notre approche.

## **2.1 Clarification des concepts qui orientent notre recherche**

La plupart des concepts à la base de notre étude peuvent admettre plusieurs définitions étant donné qu'ils ont été mis au point dans le cadre d'approches et de recherches parfois fort différentes. Il est, par conséquent, essentiel de clarifier le sens que nous prêtons à ces notions afin d'éviter le plus possible les confusions et les malentendus. Toutefois, l'objet de cette section n'est pas de présenter une synthèse des écrits concernant les concepts utilisés. Nous nous limitons essentiellement à clarifier leur usage dans le présent écrit.

### 2.1.1 Le concept de carrière

Commençons par quelques précisions au sujet de la notion de carrière, ou plus précisément de celle de carrière professionnelle, qui a été conceptualisée dans le cadre d'approches et de disciplines diverses<sup>16</sup>. Il n'existe pas de définition de la carrière professionnelle jugée satisfaisante par la majorité des auteurs. Force est de constater que ceux-ci définissent plutôt le concept de carrière professionnelle en fonction du contexte particulier qui intéresse leur étude. Ainsi, par exemple, Ladinsky (1963) adopte la définition suivante pour étudier les cheminements professionnels d'avocats :

*A career may be defined as being a succession of functionally related jobs which are arranged in a hierarchy of prestige and through which persons move in a more or less ordered sequence. (p. 50)*

Ce type de définition relativement étroit et à connotation de succès social s'est avéré satisfaisant dans le cadre d'études analysant la mobilité horizontale et verticale d'employés pressés de « faire carrière » dans certaines sociétés ou organisations. Or, une telle définition ne s'applique pas sans difficultés à l'enseignement. En effet, Lessard et Tardif (1996) reconnaissent que la carrière des enseignants n'a jamais connu une très forte mobilité verticale, car la structuration de la profession ne permet guère aux enseignants de gravir des échelons attribués au mérite et associés à certains privilèges. Ces deux auteurs précisent d'ailleurs que les enseignants qui désirent monter dans la hiérarchie doivent le plus souvent quitter la profession en se dirigeant, par exemple, vers l'administration de l'éducation. En adoptant une définition de la carrière qui met l'accent sur la promotion, on peut être porté à affirmer que réussir à faire carrière dans l'enseignement finit nécessairement par l'abandon de la profession au profit d'autres fonctions! Or, si on choisit une définition du concept de carrière plus large, l'analyse s'oriente dans une autre direction. Par exemple, Dalton (1989) conçoit la carrière comme la séquence individuelle des expériences, des rôles et des relations dans des organisations de travail. Cette définition de la carrière s'avère plus adaptée pour rendre compte de l'importante mobilité horizontale des enseignants et pour

---

<sup>16</sup> Le lecteur intéressé par les différentes approches de la carrière lira avec profit la revue de littérature « Identifying Career Paths : A Review of the Literature » de Caroline C. Cochran, Gary W. Carter et David W. Dorsey (2003).



cerner les multiples rôles qu'ils peuvent exercer au cours de leur carrière (conseiller pédagogique, mentor, délégué syndical, etc.) sans pour autant bénéficier d'un statut supérieur à celui de leurs collègues.

Suivant les considérations exposées ci-dessus et nous inspirant d'une définition proposée par Crespo (1996), nous concevons la carrière comme 1) l'appariement entre un individu et une occupation<sup>17</sup> ; et 2) l'évolution de cet appariement au fil du temps et à travers différents contextes de travail. Parler de la carrière d'un enseignant du primaire signifie alors tout simplement faire état de la séquence des différentes expériences d'enseignement de cette personne, expériences pouvant se relier à des contextes de travail divers. Ainsi, dans notre étude, nous parlons d'abandon de la carrière si une personne donnée n'exerce plus sa fonction d'enseignant du primaire ou du secondaire.

Précisons que les approches de la carrière diffèrent suivant qu'elles mettent l'accent sur la *position* occupationnelle ou le *cheminement* professionnel. Dans le premier cas, la carrière est considérée à un moment donné de son déroulement, alors que dans le deuxième cas, le chercheur s'intéresse à une partie ou à la totalité du cheminement professionnel d'une personne. En outre, certaines approches visent une « description objective » de la carrière, alors que d'autres s'intéressent davantage à la « représentation subjective » qu'ont les individus de leur cheminement professionnel. Dans la section 2.5, nous situons notre recherche par rapport à ces différentes perspectives.

### 2.1.2 Le concept de profession

Apportons quelques précisions au sujet de l'usage que nous faisons du terme de profession dans le cadre de cette recherche. En suivant la définition proposée par *Le Robert*, Lessard et Tardif (1996) distinguent, de manière simplifiée, deux usages de ce terme. Ainsi, une profession peut être « *une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence* ». Le terme est alors synonyme de métier, de fonction, d'état. En outre, une profession peut être « *un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent* ». Dans ce deuxième cas, le terme

---

<sup>17</sup> Ce terme est utilisé ici dans le sens du mot anglais « *occupation* » qui signifie métier ou profession.

fait référence aux professions établies, telles les professions libérales (la médecine, le droit, etc.). Ces dernières se distinguent d'autres corps de métier, entre autres, par une formation universitaire longue, spécialisée et exigeante, par la reconnaissance de leur service au niveau de la société, par leur attachement à un idéal de service ou encore par un corpus de savoirs complexes et scientifiques, dûment systématisés et codifiés (Friedson, 1986). S'il n'y a point de doute que l'enseignement peut être qualifié de profession au premier sens mentionné ci-dessus, il y a eu, au cours des dernières années, de multiples débats sur le statut de l'enseignement en tant que profession au second sens du terme. Généralement, on ne reconnaît à l'enseignement qu'un certain nombre des caractéristiques des professions libérales, d'où parfois l'utilisation du terme de semi-profession ou de métier en voie de professionnalisation. Précisons que, dans le cadre de ce mémoire, nous faisons abstraction des différents débats entourant la professionnalisation de l'enseignement, ces débats n'étant pas directement liés à l'objet de notre recherche. En utilisant l'expression d'abandon de la profession enseignante, nous voulons simplement désigner le fait qu'une personne n'exerce plus sa fonction d'enseignant du primaire ou du secondaire.

### **2.1.3 Le concept d'attrition**

Dans cette section, nous précisons notre usage du terme d'attrition et nous indiquons comment calculer le taux d'attrition.

#### **2.1.3.1 Adapter la définition de l'attrition au contexte de l'étude**

Dans la littérature en sciences de l'éducation, le terme d'attrition est généralement utilisé pour désigner le fait que certains enseignants quittent volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement, leur poste. À première vue, ce concept relativement simple ne semble pas nécessiter beaucoup de clarification. Toutefois, on se rend compte que le terme revêt des significations différentes selon les écrits. En effet, selon le contexte, le chercheur ou le gestionnaire de l'éducation peut choisir de considérer l'exode d'enseignants au niveau d'une école, d'une commission scolaire, d'une région, d'une province ou même d'un pays.

Par exemple, définir l'attrition au niveau d'un établissement scolaire peut s'avérer pertinent dans la perspective d'une direction qui s'inquiète des nombreux départs

d'enseignants de son école. Par contre, le gestionnaire du personnel d'une commission scolaire préférera vraisemblablement définir l'attrition comme le fait de quitter le réseau d'écoles de sa commission scolaire. Un chercheur voulant retracer les facteurs qui poussent certains enseignants à délaissé la profession peut choisir de définir l'attrition comme le fait de quitter le réseau des écoles publiques ou privées d'une certaine région ou province. Nous pensons qu'il ne faut pas tendre vers une définition unique du concept d'attrition. Tout chercheur devrait clairement indiquer dans le cadre de son étude le sens qu'il donne à ce terme, afin de garantir la comparabilité des études.

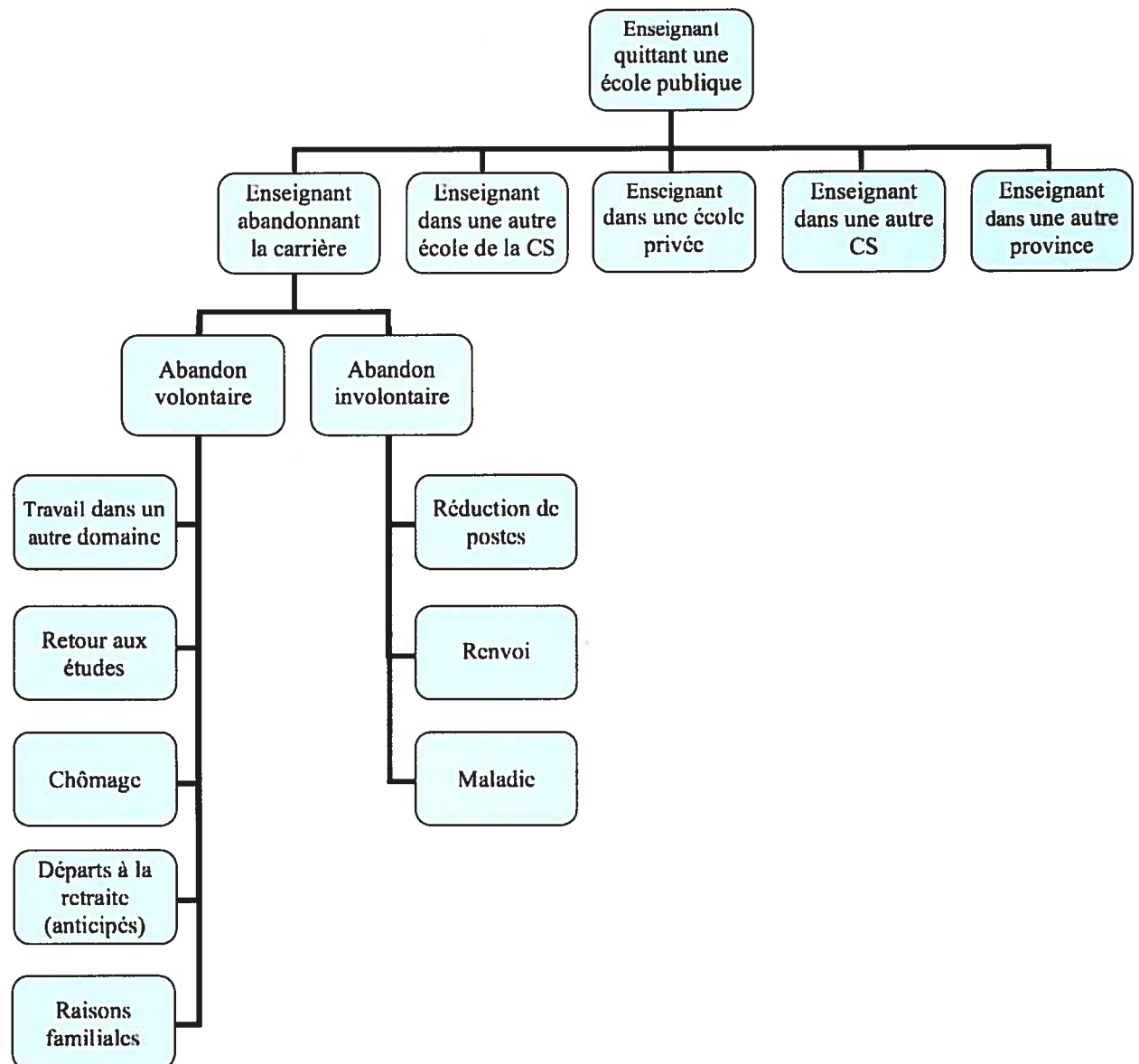
### **2.1.3.2 Le calcul du taux d'attrition**

En ce qui concerne le calcul du taux d'attrition, il est possible de distinguer au moins deux approches. D'un côté, certains chercheurs déterminent le taux d'attrition en établissant combien d'enseignants, membres d'un même corps enseignant pendant une année, auront quitté leur emploi l'année suivante. On parle alors de « taux d'attrition annuel » (Kirby et Grissmer, 1993). D'un autre côté, on peut étudier dans une perspective longitudinale la persévérance de certains groupes d'enseignants, par exemple, la cohorte des diplômés d'un programme de formation des maîtres ayant intégré le marché du travail au cours d'une année donnée. Le ministère de l'Éducation du Québec mène de telles « analyses de survie » en évaluant la persévérance des nouveaux enseignants d'une même cohorte après cinq ans [cf. 1.2.2.5].

Dans certains cas, les analyses de survie permettent également de déterminer si certains sortants retournent à l'enseignement après une ou plusieurs années. En effet, des études effectuées aux États-Unis estiment qu'entre 25% et 30% des enseignants ayant tourné le dos à la profession enseignante retournent dans les écoles après un certain temps (Kirby et Grissmer, 1993). En connaissant le pourcentage de ceux qui, après avoir quitté l'enseignement, le réintègrent, on peut ajuster le taux d'attrition établi à l'aide des analyses de survie. On qualifie alors de « taux d'attrition permanent » le taux ajusté (Kirby et Grissmer, 1993). La figure ci-dessous, inspiré de Grissmer et Kirby (1987) reprend de manière synthétique les différentes réalités que peuvent cacher les départs d'enseignants. Bien que les différentes formes d'attrition et de mobilité méritent toutes l'attention des chercheurs, nous nous limiterons, dans le cadre de cette étude, à l'étude de l'abandon de la

carrière, et plus particulièrement à celle de l'abandon volontaire de la profession enseignante (cf. figure 1). Aussi, dans cet écrit, réservons-nous le terme d'attrition aux enseignants qui quittent temporairement ou définitivement la profession. Nous parlons plutôt de mobilité pour caractériser les changements d'écoles, de commissions scolaires ou de secteurs (public ou privé).

Figure 1 : Le statut des enseignants qui quittent leur poste



(Adaptation d'un schéma de GRISSMER, D. W., & KIRBY, S. N. (1987). *Teacher attrition: The uphill climb to staff the nation's schools*. Santa Monica, California: Rand Corp, p. 9.

## **2.2 Tour d'horizon de la recherche sur les facteurs associés à l'abandon de la carrière enseignante**

Une des thèses que nous avons développées dans la problématique est que l'attrition des enseignants débutants est actuellement un phénomène bien réel au Québec, mais qu'il n'existe guère de connaissances solides à ce sujet.

Vu le nombre très limité d'études sur l'attrition des enseignants réalisées au Québec, deux possibilités s'offrent aux chercheurs désireux d'en savoir davantage sur les enseignants débutants lâchant prise. D'une part, ces chercheurs peuvent choisir d'amorcer leur collecte de données, équipés de leurs connaissances sur l'entrée dans la carrière enseignante au Québec. D'autre part, ils peuvent décider de tourner le regard vers ce qui se fait ailleurs, afin de déceler quels facteurs associés, à l'abandon de la carrière enseignante, les chercheurs ont identifiés dans d'autres contextes. Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour la deuxième possibilité. Elle permet de nous rendre attentif à des influences, susceptibles d'être pertinentes pour rendre compte de l'abandon de certains enseignants novices québécois.

Étant donné que les études sur l'attrition sont légion, notamment dans la littérature anglo-saxonne, mais qu'elles sont loin d'être toujours pertinentes pour le contexte de notre étude, nous ne procédons pas ici à une revue exhaustive des écrits. Nous avons fait le choix de présenter une modélisation qui reprend de manière synthétique différents déterminants de l'abandon de la carrière enseignante. En outre, nous faisons état de plusieurs recherches d'envergure ayant établi l'impact de certains facteurs sur la persévérance dans l'enseignement.

Avant de passer à la description des différents facteurs d'abandon que suggère la modélisation de Chapman, nous souhaitons mettre clairement l'accent sur la finalité de cette description dans le cadre de notre recherche. Notre but n'est pas de présenter ici un cadre conceptuel figé devant guider notre investigation. Nous utilisons ce schéma pour faire un survol de la recherche sur l'attrition des enseignants et pour déterminer quels facteurs ont été associés au décrochage des enseignants dans différents contextes sociaux. Bref, nous voulons montrer que nous connaissons les écrits d'autres chercheurs et que nous

avons identifié des variables, susceptibles d'influencer l'abandon des nouveaux enseignants québécois.

### **2.2.1 Une modélisation des facteurs associés à l'attrition des enseignants**

Chapman (1983) est un des rares auteurs en sciences de l'éducation qui ait entrepris une modélisation du processus d'abandon de la carrière chez les enseignants. Il a développé son modèle à la suite d'une revue de littérature sur le sujet de l'attrition. Précisons que la schématisation qu'entreprend l'auteur n'est pas limitée aux enseignants novices. En outre, elle vise exclusivement à modéliser le processus d'abandon volontaire (vs abandon involontaire) des enseignants du secteur public (vs privé). Voilà deux limites concernant l'application du schéma à notre étude. En voici une autre : les travaux de l'auteur datent des années 1980. Or, suivant les recommandations de Chapman lui-même, nous avons modifié la modélisation à la lumière des conclusions de recherches récentes.

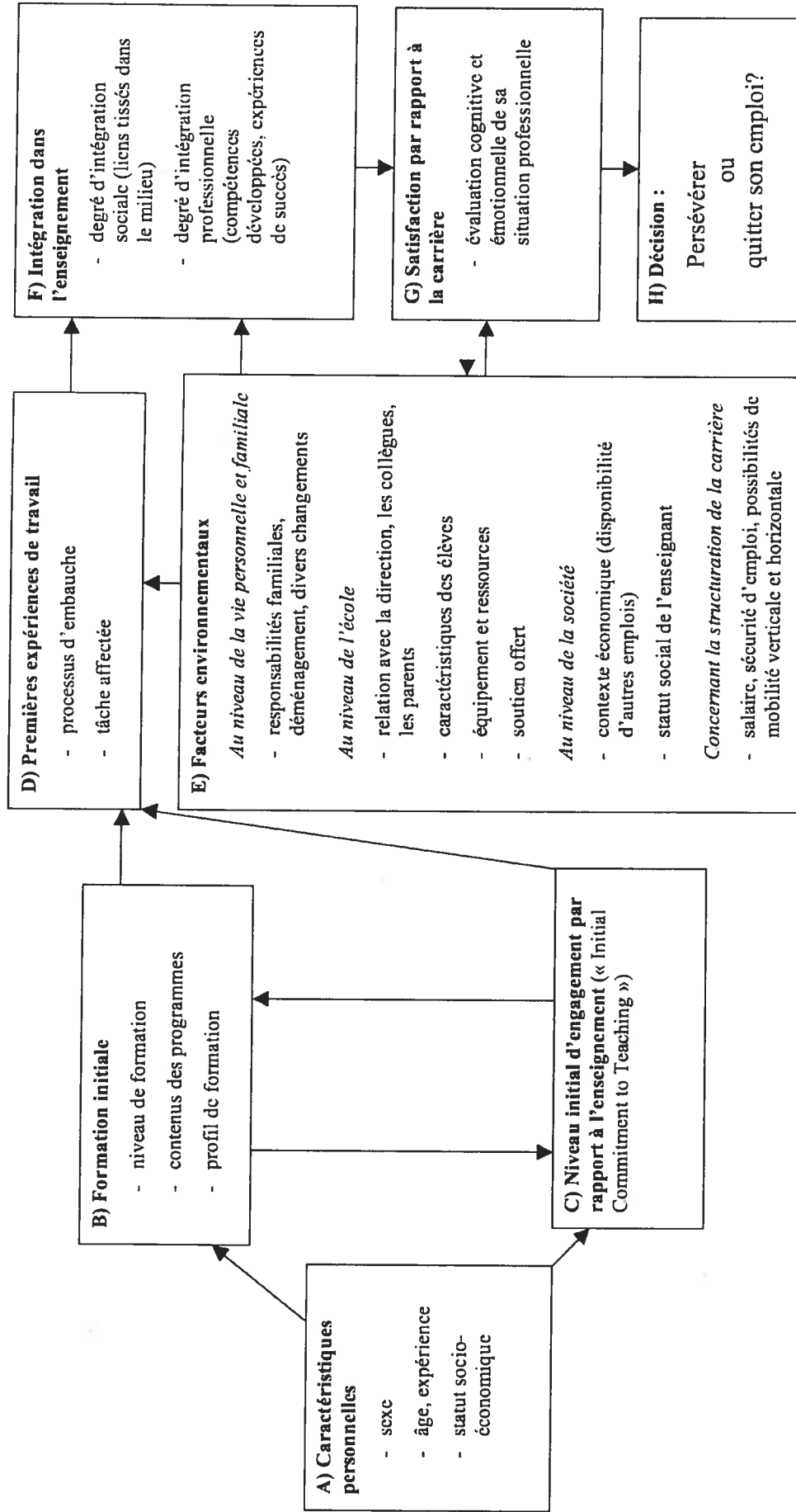
La modélisation de Chapman est ancrée dans la théorie de l'apprentissage social des choix de carrière de Krumboltz (cf. Krumboltz, 1976; Mitchell et Krumboltz, 1996). Selon cette approche, les choix de carrière d'une personne sont la résultante de facteurs génétiques, de conditions environnementales (sociales, économiques, culturelles, naturelles), de multiples expériences d'apprentissage ainsi que des évaluations (cognitives et émotionnelles) qu'une personne fait de ses expériences d'apprentissage.

Le modèle de Chapman est longitudinal, c'est-à-dire que l'abandon de la profession est considéré comme l'aboutissement d'un processus aux multiples influences et non pas comme le résultat d'une décision isolée. Concernant les types de facteurs associés à l'attrition des enseignants, l'auteur identifie a) les caractéristiques personnelles b) la formation initiale c) le niveau initial d'engagement par rapport à l'enseignement d) les premières expériences de travail e) les facteurs environnementaux f) l'intégration dans l'enseignement g) la satisfaction par rapport à l'enseignement. La décision d'abandon ou de persévérance (h) est considérée comme étant la résultante de ces différents facteurs. Par la suite, nous analysons plus en détail l'impact de chacun de ces facteurs.

### 2.2.2 Les caractéristiques personnelles

Dans la problématique (cf. 1.3.4), nous avons cité plusieurs recherches qui démontrent que certaines caractéristiques personnelles des enseignants, telles que l'âge, le sexe, le statut socioéconomique ou encore l'expérience dans l'enseignement, sont liées à des taux d'abandon élevés. Reprenons ici brièvement les principales conclusions de ces recherches. Premièrement, on sait que l'attrition est particulièrement élevée en début et en fin de carrière. Si l'on représente le taux d'abandon en fonction de l'âge ou de l'expérience, on obtient une courbe en forme de « U » (OCDE, 2005). Deuxièmement, les femmes et les hommes affichent des *patterns* d'abandon différents. On constate, par exemple, que les femmes sont plus susceptibles de retourner à l'enseignement après avoir quitté leur poste et qu'elles abandonnent pour des raisons différentes de celles des hommes (Grissmer et Kirby, 1993). Troisièmement, les chercheurs ont constaté que le milieu social influence la persévérance dans l'enseignement, les enseignants issus d'un milieu socioéconomique faible étant plus enclins à persévérer dans l'enseignement que ceux issus d'un milieu nanti (Chapman, 1983).

Figure 2 : Facteurs associés à la décision d'abandonner la carrière enseignante



(Adaptation de CHAPMAN, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. Journal of Teacher Education, 34, 5, p. 47.



### 2.2.3 La formation initiale

La formation à l'enseignement peut influencer de plusieurs façons sur la persévérance des enseignants dans la profession. Plusieurs recherches démontrent que les enseignants qui ne se sentent pas compétents dans leur classe et n'éprouvent pas de sentiment de réussite dans leur travail avec les élèves, tendent facilement à se décourager et à quitter le navire (Johnson et Birkeland, 2003). Or, on peut supposer qu'à plusieurs égards, la formation à l'enseignement aide les enseignants à se doter des compétences nécessaires pour être efficaces dans leurs classes. Même si la recherche en sciences de l'éducation peine à démontrer l'impact des différents contenus de la formation initiale sur la performance ultérieure des enseignants et leur persévérance dans l'enseignement (Loeb et Reininger, 2004), certaines tendances semblent se cristalliser. Shen (2003), en analysant les cheminements professionnels de 1702 nouveaux enseignants américains, a trouvé que 34% avaient abandonné la carrière au cours des cinq premières années, mais que les enseignants n'ayant pas bénéficié d'une formation pédagogique étaient presque 3 ½ fois plus nombreux à avoir démissionné. Cette étude semble indiquer que les enseignants ayant complété une formation pédagogique restent davantage fidèles à la profession, du moins pendant les premières années. Mentionnons également que des recherches menées aux États-Unis montrent que les personnes ayant bénéficié d'une « formation traditionnelle », i. e. dispensée par l'université et s'étalant généralement sur plusieurs années, persistent davantage dans la carrière que ceux ayant suivi une « formation alternative » (« *fast-track program* »), moins longue et souvent moins exigeante (Johnson et al., 2005).

Certains auteurs ont cherché à savoir si le niveau de formation avait un impact sur la persistance des enseignants dans la profession. Si plusieurs recherches démontrent que les personnes ayant une formation académique de niveau « maîtrise » ou « doctorat » sont plus enclines à délaissier les écoles (Kirby, Berends et Naftel, 1999; Dolton et Van der Klaauw, 1999), d'autres études invitent à nuancer ces résultats (Shin, 1995).

Dans la problématique (cf. 1.3.4), nous avons mentionné que la recherche suggère que dans la plupart des pays, les enseignants du secondaire sont plus enclins à partir que ceux du primaire (OCDE, 2005). L'ordre d'enseignement semble donc être une variable agissant sur la persévérance des enseignants. De même, on observe que les taux d'attrition

des enseignants peuvent varier considérablement en fonction de leur(s) discipline(s) de formation. Ainsi Kirby et Grissmer (1993), en étudiant les cheminements professionnels d'environ 50 000 enseignants de l'État d'Indiana, ont constaté des taux d'attrition particulièrement importants pour les enseignants de chimie-physique, d'anglais et de biologie.

#### **2.2.4 Niveau initial d'engagement par rapport à l'enseignement**

Le niveau d'engagement que possède une personne par rapport à l'enseignement avant d'entrer dans un programme de formation peut avoir une incidence considérable sur son évolution future et sa persévérance dans la profession. Johnson et Birkeland (2003), qui ont suivi pendant trois ans une cinquantaine d'enseignants débutants du Massachusetts pour connaître les motifs de leur choix de carrière, rapportent que parmi les novices qui ont quitté la carrière dans les trois premières années, certains considéraient dès le départ l'enseignement comme un passage vers autre chose. Dès la prise de fonctions, le niveau d'engagement (« commitment to teaching ») de ces personnes par rapport à l'enseignement n'était pas très élevé. Si Johnson et Birkeland ont constaté que certaines conditions de travail ont parfois précipité le départ de ces enseignants, le facteur « initial commitment to teaching » semble avoir ici un pouvoir d'explication élevé en ce qui concerne l'abandon de la carrière.

Par ailleurs, les motifs pour lesquels une personne a choisi d'intégrer l'enseignement peuvent aussi influencer son cheminement professionnel futur. Certaines recherches d'envergure montrent, par exemple, que les personnes qui désirent intégrer l'enseignement pour « servir la société » sont particulièrement enclines à quitter leur emploi après un certain temps (Miech et Elder, 1996). Il semble à première vue contradictoire que les membres idéalistes du corps enseignant délaissent plus facilement les écoles que ceux motivés davantage par des récompenses extrinsèques, tels les congés et le salaire, ou des facteurs intrinsèques, tel l'intérêt personnel. Selon Miech et Elder, plusieurs éléments pourraient expliquer l'abandon plus élevé des idéalistes. D'un côté, l'enseignement a souvent lieu dans un contexte où les objectifs à atteindre sont plutôt flous. Il est, par conséquent, difficile d'évaluer le travail réalisé, l'impact de ses actions sur des enfants, le service rendu à la société. D'un autre côté, les enseignants ne reçoivent, dans

bien des cas, que peu de reconnaissance de la part de leurs administrateurs ou des parents d'élèves, d'où la difficulté de persévérer, avec passion et compétence, à rendre un service à une communauté qui ne se montre que rarement reconnaissante.

### **2.2.5 Premières expériences de travail**

Dans la problématique, nous avons décrit l'insertion dans l'enseignement comme un moment névralgique du développement professionnel d'un enseignant (cf. 1.1). Certains facteurs peuvent faciliter le processus d'insertion, alors que d'autres sont susceptibles de rendre ce temps d'adaptation et d'apprentissage plus difficile. La modélisation de Chapman suggère que la qualité des premières expériences d'enseignement dépend, entre autres, de la formation initiale reçue, du niveau d'engagement par rapport à l'enseignement et de multiples conditions environnementales, qui font l'objet du paragraphe suivant. De plus, deux autres éléments liés à l'entrée dans la carrière ont attiré l'attention des chercheurs : le processus d'embauche et l'affectation de tâches.

#### **2.2.5.1 Le processus d'embauche**

Plusieurs études démontrent que le processus d'embauche peut avoir un impact considérable sur la satisfaction et la persévérance des enseignants. Selon Johnson et al. (2005), qui ont effectué une revue de littérature à ce sujet, deux aspects du processus d'embauche peuvent agir sur la persistance des enseignants novices. D'une part, un entretien d'embauche qui ne permet pas un échange d'informations adéquat peut conduire à un jumelage malheureux entre un novice et une tâche qui ne correspond pas à son profil. D'autre part, une embauche tardive ne laissant que peu de temps à la préparation des cours peut être source de stress, d'insatisfaction et d'une qualité d'enseignement plutôt médiocre.

#### **2.2.5.2 L'attribution des tâches**

Une fois l'enseignant novice engagé, la tâche assignée est un des éléments qui comptent le plus pour lui. Ainsi, certaines études démontrent que la lourdeur de la tâche est un des éléments qui incitent les enseignants à quitter leur école. En se basant sur des données du National Center for Education Statistics (NCES), Luekens et al. (2004) montrent que 40% des enseignants américains changent d'école principalement pour

obtenir une meilleure tâche. 24% des novices décrocheurs et 20% des novices nomades se disent d'accord avec l'affirmation « Je sentais souvent que ma tâche était trop lourde ». Dans la problématique (cf. 1.2.2), nous avons exposé l'impact de l'application systématique d'une réglementation basée sur l'ancienneté pour l'attribution de tâches. En effet, une telle pratique défavorise les nouveaux enseignants, qui doivent souvent accepter des tâches particulièrement difficiles, impliquant de nombreux déplacements et des cours hors du champ de formation. Johnson et al. (2005) attirent l'attention sur les effets néfastes d'une telle pratique dans les termes suivants :

Those novices who might have been effective and satisfied with a reasonable assignment may become overwhelmed and discouraged by an unrealistic one and, thus, decide to change schools or leave teaching. (p. 58)

## **2.2.6 Facteurs environnementaux**

D'innombrables facteurs environnementaux peuvent influencer le déroulement de la carrière d'un enseignant. Essayer de les énumérer un par un en rapportant les recherches qui s'y sont intéressées, dépasserait largement le cadre de ce mémoire. Le lecteur curieux trouvera, à ce sujet, de bonnes synthèses dans la littérature en sciences de l'éducation (Chapman, 1983; Grissmer et Kirby, 1987, 1993; Johnson et al., 2005; Macdonald, 1999). Étant donné que l'objet de cette section est avant tout d'identifier des balises pouvant guider notre propre investigation sur l'attrition des enseignants québécois, nous ne faisons ici qu'effleurer des sujets qui mériteraient sans doute une description plus détaillée. Par ailleurs, pour faciliter la présentation, nous regroupons les facteurs selon plusieurs niveaux.

### **2.2.6.1 Facteurs se situant au niveau de la vie personnelle et familiale**

Certains facteurs ayant trait à la vie personnelle et familiale peuvent influencer la vie professionnelle d'un enseignant. D'ailleurs, les jeunes enseignants en début de carrière sont particulièrement susceptibles de vivre, au niveau de leur vie privée, des changements pouvant agir sur leur choix de carrière (Grissmer et Kirby, 1987). Des événements, tels le mariage, des ruptures amoureuses, des déménagements, la maternité ou la paternité, sont souvent associés aux premières expériences professionnelles et ils peuvent influencer grandement sur la vie professionnelle et les choix de carrière d'une personne.

### 2.2.6.2 Facteurs se situant au niveau de la vie scolaire

D'autres facteurs, se situant au niveau de l'école, sont susceptibles d'influencer la satisfaction et, en conséquence, la persévérance des enseignants. Selon certaines recherches, le soutien et les encouragements qu'offre, ou omet d'offrir, la direction d'école peuvent avoir un impact considérable sur les choix de carrière des enseignants. Dans ce sens, Luekens et al. (2004) rapportent que pour plus d'un tiers des enseignants américains ayant quitté récemment leur école, l'insatisfaction par rapport au soutien obtenu de la direction a été un motif de démission « très important » ou « extrêmement important ».

En outre, plusieurs recherches suggèrent que les relations qu'entretiennent les enseignants avec leurs collègues jouent un rôle important en ce qui concerne leur satisfaction au travail. D'ailleurs, selon certaines études, les nouveaux enseignants valoriseraient davantage la collégialité que certains de leurs collègues plus expérimentés (Johnson, 2004; Kardos, 2004).

En ce qui concerne les élèves, deux remarques s'imposent. D'un côté, la recherche établit clairement le lien entre certaines populations scolaires et des taux de roulement particulièrement élevés parmi le personnel enseignant (cf. Problématique 1.3.5). D'un autre côté, on sait qu'un des facteurs clés influençant la persévérance est l'expérience d'un sentiment de réussite pédagogique (Johnson et Birkeland, 2003). Or, la relation qu'entretient un enseignant avec ses élèves et le type de *feed back* qu'il reçoit d'eux quant à son enseignement déterminent largement l'évaluation qu'il fait de sa pratique. Mentionnons également que le degré d'implication des parents dans la vie de l'école et l'intérêt qu'ils manifestent pour les apprentissages de leurs enfants, influent probablement aussi sur les choix de carrière de certains enseignants.

La qualité des mesures d'accueil et d'encadrement, offertes par une école ou une commission scolaire à l'attention des nouveaux enseignants, est un autre facteur, susceptible de peser dans la balance lors de l'évaluation de différents choix de carrière. Il faut insister ici sur le terme de qualité, car la recherche tend à montrer que toutes les mesures d'insertion ne se valent pas. Une enquête d'envergure réalisée récemment aux États-Unis est révélatrice à ce sujet. Smith et Ingersoll (2004) ont analysé l'effet de

différentes composantes de programmes d'insertion sur l'attrition et la mobilité des nouveaux enseignants. Alors que le taux de roulement annuel (attrition et mobilité) des jeunes enseignants étudiés était en moyenne de 41%, ceux qui avaient reçu un programme d'insertion dit de base (mentorat, encouragements de la direction) affichaient un taux de 39%, tandis que les novices ayant bénéficié d'un programme d'insertion avancé (comprenant, en plus des éléments cités ci-dessus, du temps de préparation commun, des séminaires, une tâche réduite et la mise en réseau avec d'autres enseignants) n'étaient que 18% à abandonner leur école. Ces résultats montrent que la capacité de programmes d'insertion à retenir les nouveaux enseignants dépend de leurs composantes.

Signalons aussi que certaines recherches ont démontré que la qualité de l'équipement et des ressources disponibles dans une école est associée à la persévérance des enseignants dans celle-ci (Buckley, Schneider et Shang, 2004).

### **2.2.6.3 Facteurs se situant au niveau de la société**

Certains facteurs dépassant le cadre strict de l'école et se situant au niveau de la société dans son ensemble peuvent agir sur la persévérance des enseignants. Dans la problématique (cf. 1.2.2), nous avons déjà évoqué l'impact de la situation sur le marché du travail en enseignement. Par ailleurs, selon certains auteurs, les enseignants seraient plus enclins à délaisser la profession dans un contexte économique favorable où beaucoup d'emplois sont disponibles dans d'autres secteurs, alors qu'ils resteraient davantage fidèles à la profession dans des temps de récession économique (Dinham, 1992).

Mentionnons aussi que, selon certaines recherches qualitatives (Johnson et Birkeland, 2003; Dinham, 1992), le statut social des enseignants joue un rôle important dans leur perception de la carrière. Par exemple, les 57 enseignants décrocheurs australiens interviewés par Dinham étaient nombreux à se plaindre que les exigences et les critiques de la société à l'égard des enseignants augmentaient, alors que la reconnaissance qu'ils recevaient était en déclin.

#### **2.2.6.4 Facteurs concernant la structuration de la carrière**

La recherche montre que différents facteurs concernant la structuration de la carrière peuvent influencer la persévérance des enseignants. Par exemple, Luekens et al. (2004) ont montré que le salaire est, pour beaucoup d'enseignants, un des éléments clés qu'ils prennent en considération lorsqu'ils envisagent de changer d'école ou même de quitter la profession. Cependant, l'impact du salaire est souvent associé à d'autres facteurs, telles les conditions de travail (Johnson et al., 2005). En ce qui concerne les jeunes enseignants, plusieurs recherches, menées dans différents pays, ont montré que des salaires élevés en début de carrière sont associés à des taux de rétention plus élevés que la moyenne (Murnane, Singer et Willet, 1991; Stinebrickner, 2001; Dolton et Van der Klaauw, 1995). D'autres aspects de la carrière enseignante peuvent également influencer la persistance du personnel. Nous avons mentionné plus haut que la sécurité d'emploi, dont bénéficie généralement le personnel enseignant permanent, peut être un facteur puissant influençant sa persévérance dans les écoles. Certaines recherches attirent l'attention sur les possibilités de mobilité verticale et horizontale qu'offre la carrière. En effet, une partie des enseignants manifestent le désir d'assumer des rôles et des responsabilités qui dépassent le cadre de la classe (Henke, Chen et Geis, 2000; Johnson et al., 2004). Ils sont alors susceptibles d'orienter leurs choix de carrière en fonction des possibilités de diversification des rôles qu'offre un emploi.

#### **2.2.7 Intégration dans l'enseignement**

La modélisation présentée suggère que les premières expériences de travail et certains facteurs environnementaux influencent la manière dont un enseignant s'intègre dans l'enseignement. D'une manière générale, on peut distinguer deux types d'intégration. L'intégration sociale comprend les liens tissés, entre autres, avec la direction, les collègues, les élèves et leurs parents. Nous avons déjà indiqué précédemment que la qualité de ces liens est susceptible d'influencer grandement la persévérance des enseignants dans l'école. En outre, l'intégration professionnelle, c'est-à-dire le répertoire de compétences professionnelles développées, peut également influencer sur la décision d'un enseignant de persévérer ou non dans la profession. Les enseignants qui ne réussissent pas dans leur classe et qui vivent constamment des situations d'échec dans l'exercice de leur profession

sont particulièrement susceptibles de tourner le dos à l'enseignement (Johnson et Birkeland, 2003).

### **2.2.8 Satisfaction par rapport à la carrière**

Dans les sections précédentes, nous avons décrit les multiples influences susceptibles d'agir sur la persévérance des enseignants dans la profession. Or, l'impact de ces influences, tels les programmes d'insertion, le salaire ou la relation avec les collègues, dépend en grande partie de l'évaluation cognitive et émotionnelle qu'en font les enseignants. En effet, les enseignants n'accordent pas le même poids à chacun des facteurs évoqués. Il faut, par conséquent, tenir compte de la représentation subjective qu'ils ont des différents aspects de la carrière enseignante.

Dans la modélisation présentée dans cette section, le facteur « satisfaction par rapport à la carrière » est directement associé à la décision de persévérer ou de quitter l'enseignement. Ce facteur englobe en quelque sorte la plupart des autres influences parce qu'il constitue une évaluation rationnelle et affective de la situation professionnelle à un moment donné, basée sur les multiples éléments qui la conditionnent.

## **2.3 Discussion : quelle approche choisir pour étudier l'attrition des enseignants novices québécois?**

Dans les deux premières parties de ce chapitre, nous avons essentiellement étudié deux points. Premièrement, nous avons quelque peu clarifié les concepts qui orientent notre étude. Deuxièmement, nous avons fait un tour d'horizon des variables, susceptibles d'influencer l'attrition des enseignants au Québec. À défaut d'avoir déniché des recherches portant sur les jeunes enseignants québécois, nous avons passé en revue des études réalisées dans d'autres pays. Cette manière de faire nous place dans une situation quelque peu inconfortable. Après avoir pris connaissance des nombreuses recherches sur l'abandon de la carrière enseignante réalisées hors du territoire québécois, nous avons l'impression d'en savoir beaucoup sur l'attrition « en général », mais en même temps d'ignorer à peu près tout des motifs d'abandon des enseignants novices québécois. Cet état de fait nous place dans l'embarras quant à l'approche théorique à adopter pour notre étude. Devrions-nous



opter pour une approche hypothético-déductive en adoptant un cadre conceptuel élaboré dans un autre contexte social? Ou nous faudrait-il choisir une approche d'élaboration théorique permettant de développer les concepts à partir des données recueillies auprès de jeunes enseignants québécois? Afin de mieux répondre à cette question et de justifier notre démarche, nous présentons brièvement la différence entre les deux types d'approche.

### **2.3.1 L'approche hypothético-déductive**

L'approche hypothético-déductive procède selon une logique de vérification. Le chercheur qui adopte cette approche part généralement d'une ou de plusieurs propositions faisant partie d'un modèle conceptuel ou d'une théorie, prétendant représenter une réalité qu'on veut comprendre ou expliquer. Le processus hypothético-déductif procède du général au particulier. Il consiste à déduire une hypothèse opérationnelle à partir d'une proposition conceptuelle et à la mettre à l'épreuve à l'aide d'un test empirique. Les résultats de ce dernier amènent le chercheur à confirmer ou à infirmer l'hypothèse de départ. Suit alors un processus inductif qui consiste à déterminer l'impact des résultats de la recherche sur le modèle ou la théorie de départ. Les résultats peuvent augmenter ou, au contraire, relativiser la plausibilité de la proposition théorique.

L'approche hypothético-déductive a le désavantage de limiter le regard du chercheur aux variables identifiées par la théorie de départ. Il est peu probable qu'elle permette au chercheur de dépasser ses *a priori* théoriques et de mener ainsi à d'heureuses trouvailles (Huberman et Miles, 1991). C'est l'une des raisons pour lesquelles cette approche est souvent appliquée quand l'état des connaissances dans un certain domaine de recherche est déjà assez avancé. Cette démarche est souvent associée à la collecte de données quantitatives.

### **2.3.2 L'approche d'élaboration théorique**

L'approche d'élaboration théorique prend comme point de départ le particulier observé. Par un processus inductif de comparaison, le chercheur regroupe ce particulier observé en différentes catégories conceptuelles plus ou moins abstraites. Selon ses observations, il met ces catégories conceptuelles en relation et formule des hypothèses

plausibles pouvant expliquer la situation à l'étude. Ces hypothèses de travail sont alors soumises à un processus de falsification tout au long de la recherche. Elles sont reformulées ou rejetées à la lumière de nouvelles observations auprès d'un échantillon choisi, en fonction de sa capacité à développer la théorie émergente. À la fin, les hypothèses théoriques sont comparées aux résultats d'autres recherches rapportées dans la littérature. Au terme du processus d'élaboration théorique, le chercheur aura développé une série de propositions explicatives rendant compte du phénomène à l'étude. Ces propositions théoriques auront une portée limitée dans la mesure où elles ont été élaborées et vérifiées dans un contexte précis et avec un nombre de données restreint. Or, elles constitueront des explications plausibles pour d'autres cas et pourront servir de point de départ à des recherches de validation dans d'autres contextes.

À l'instar d'autres auteurs (Strauss et Corbin, 1998), nous pensons que les deux approches décrites ci-dessus ne s'opposent pas, mais qu'elles sont complémentaires dans le sens où elles sont toutes les deux nécessaires à l'élaboration de bonnes théories en sciences humaines. Toutefois, en ce qui concerne notre recherche, nous pensons, pour plusieurs raisons, qu'une approche d'élaboration théorique est la plus appropriée. D'une part, nous n'avons que très peu de connaissances sur la dynamique du processus d'abandon prématuré de la carrière au Québec. En abordant l'analyse de ce phénomène avec un modèle d'explication préconçu, nous risquons de passer outre à bien des éléments. En revanche, procéder selon une démarche d'élaboration théorique permet de ne pas limiter notre analyse aux variables identifiées par une théorie déterminée. À partir du discours de jeunes enseignants québécois ayant abandonné la profession, nous pourrions probablement dégager des facteurs associés à leur démission, facteurs ne figurant pas dans les modèles conceptuels de la littérature que nous avons revue. D'autre part, une approche d'élaboration théorique s'avère particulièrement pertinente pour étudier le sens que les enseignants sortants donnent à leur expérience dans l'enseignement et à leur décision d'abandon, c'est-à-dire pour explorer la face subjective du cheminement professionnel des enseignants. Les quelques publications actuellement disponibles sur l'attrition des novices québécois ne contiennent pas de telles descriptions puisqu'il s'agit, à notre connaissance, exclusivement de portraits statistiques.

## 2.4 La théorisation ancrée

Dans cette section, nous présentons sommairement l'approche d'élaboration théorique à la base de la méthodologie de notre recherche, i. e. la démarche de « *grounded theory* » (Glaser et Strauss, 1967; Strauss et Corbin, 1998) que nous traduisons par le terme de « théorisation ancrée » (Laperrière, 1997). Il s'agit d'une méthodologie qualitative dans la mesure où les données auxquelles elle fait appel sont le plus souvent non métriques (interviews, observations, documents, films, etc.) et que les techniques d'analyse utilisées sont de nature interprétative. Cette méthodologie se distingue de certaines autres approches qualitatives. En effet, alors que, par exemple, l'ethnographie a essentiellement une visée descriptive, la théorisation ancrée met l'accent sur l'élaboration théorique (Laperrière, 1997). L'objectif n'est pas seulement de livrer une description détaillée du phénomène à l'étude, mais encore de fournir des explications, d'en comprendre la dynamique.

Les notions de « théorie ancrée », de « théorisation ancrée » ou de « *grounded theory* » (*GT*) réfèrent à l'approche d'élaboration théorique développée en 1967 par les deux sociologues Barney Glaser et Anselm Strauss dans leur livre « *The Discovery of Grounded Theory* ». Ces deux chercheurs étaient reconnus comme appartenant à des traditions scientifiques assez différentes. D'une part, Strauss avait fait ses études à l'Université de Chicago. Les écrits interactionnistes de l'*École de Chicago* lui étaient connus et il avait suivi un enseignement mettant l'accent, entre autres, sur la familiarité du chercheur avec le terrain, la prise en compte du *sens vécu* des acteurs, la nature changeante de la réalité sociale, et les interrelations entre les conditions extérieures, l'interprétation qu'en font les acteurs et leurs actions. D'autre part, Glaser venait de l'Université Columbia, reconnue pour sa longue tradition en recherche quantitative. Les deux chercheurs étaient animés par le même désir d'élaborer une méthodologie scientifique permettant de développer des théories directement dérivées des données et ancrées dans la réalité sociale à l'étude.

Si la majorité des fondements de la théorisation ancrée ont été exposés dans l'ouvrage publié par Glaser et Strauss en 1967, l'approche a fait l'objet de nombreux développements dans les années suivant la publication de « *The Discovery of Grounded Theory* ». Parfois en collaboration avec d'autres auteurs, les deux chercheurs ont

développé, chacun de son côté, leur conception de la *GT*, ce qui a donné lieu à deux approches quelque peu différentes (Babchuk, 1996). Dans le cadre de cette recherche, nous suivons l'approche formulée par Corbin et Strauss (1990, 1998) dont les procédures nous semblent particulièrement claires.

Quelle est la visée principale de la théorisation ancrée? Selon Strauss et Corbin (1998), le chercheur qui adopte cette méthodologie ne commence pas sa recherche avec une théorie préconçue. Il choisit plutôt d'étudier un phénomène en développant les concepts à partir de ses observations. Selon ces deux auteurs, les propositions théoriques dérivées ainsi des données sont davantage susceptibles d'expliquer la réalité à l'étude que des modèles conceptuels élaborés *a priori*. Indiquons que la démarche de théorisation ancrée reconnaît que le chercheur ne commence jamais ses observations avec un esprit vierge. Il est influencé dans ses observations par sa formation, ses expériences, ses lectures, etc. Il possède, par conséquent, une « théorie orientante » plus ou moins élaborée. Toutefois, la « *grounded theory* » stipule qu'il doit tout mettre en oeuvre pour prendre de la distance par rapport à ses idées de départ et essayer de laisser « émerger » les concepts et les hypothèses théoriques des données pour arriver à l'élaboration d'une théorie qui décrit et explique le mieux le phénomène à l'étude.

Mentionnons encore que la *GT* est actuellement utilisée dans une multitude de disciplines, tels les sciences de l'éducation, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, l'architecture, la médecine ou le travail social. De plus, elle a été utilisée pour étudier l'abandon de la carrière enseignante (Dinham, 1992).

## 2.5 Objectifs de notre recherche

Notre recherche vise à mieux comprendre le phénomène d'abandon prématuré de la carrière qui concerne actuellement près de 15% des enseignants débutants au Québec (MELS, 2006). Nous focalisons notre attention sur les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire qui quittent volontairement la carrière, c'est-à-dire pour des raisons autres que la maladie, le renvoi et la mise à pied.

Considérant l'abandon de la carrière comme le résultat d'un processus plutôt que comme une décision isolée, nous voulons, d'une part, dégager les facteurs qui poussent les

novices à démissionner et, d'autre part, documenter leur expérience de l'enseignement et plus particulièrement de l'abandon. Par facteurs nous comprenons les divers éléments ayant influencé la décision d'un jeune enseignant de changer de carrière. Par expérience nous désignons ce que la personne perçoit, sent et pense dans ses rapports au monde qui l'entoure et à lui-même (Dictionnaire de Psychologie, 1998). En étudiant le sens et les émotions que les novices associent à leur décrochage, nous pouvons explorer la face subjective de l'abandon de la carrière que les descriptions statistiques actuelles ne permettent pas de connaître.

Étant donné que nous nous situons dans une démarche de théorisation ancrée, nos questions de recherche sont formulées, d'une part, de manière assez ouverte pour permettre la découverte, d'autre part, de manière assez fermée pour clairement orienter l'étude (Strauss et Corbin, 1998) :

- 1) Quels facteurs influencent l'abandon prématuré de la carrière chez les jeunes enseignants québécois?
- 2) Comment les jeunes enseignants sortants ont-ils vécu leur expérience de l'enseignement et leur abandon de la carrière?

Pour répondre à ces deux questions, nous avons réalisé 16 entrevues avec des enseignants débutants ayant récemment quitté la carrière et comptant moins de cinq ans d'expérience dans l'enseignement. Afin de maximiser la pertinence de notre recherche, nous avons choisi les participants à la recherche selon une démarche d'échantillonnage théorique. Nous avons recruté des personnes qui diffèrent quant aux points suivants : sexe, expérience dans l'enseignement, ordre d'enseignement, statut au moment d'abandonner, etc. Notre outil de collecte de données comportait à la fois des questions fermées d'ordre sociodémographique et des questions ouvertes sur différentes étapes du déroulement de la carrière. L'analyse de données s'est faite selon les techniques de codage de la théorisation ancrée. Nous décrivons plus en détail la méthodologie adoptée dans le prochain chapitre.

## **Chapitre 3 : Cadre méthodologique**

Dans ce chapitre, nous décrivons les différentes étapes de notre recherche et nous explicitons les choix méthodologiques que nous avons opérés. Dans un premier temps, nous revenons brièvement sur les grandes lignes de la théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Strauss et Corbin, 1998), méthodologie qui structure les différentes phases de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous précisons les fondements épistémologiques de notre approche. Dans un troisième temps, nous faisons le portrait des participants à notre recherche et nous décrivons les procédures d'échantillonnage que nous avons utilisées pour les recruter. L'outil et les modalités de collecte de données sont énoncés dans un quatrième temps. Dans un cinquième temps, sont précisées les différentes techniques d'analyse des données. Nous concluons ce chapitre en faisant état des limites de notre recherche.

### **3.1 Orientation générale de la méthodologie**

Souvent, on associe à la notion de théorisation ancrée un ensemble de techniques et de procédures concernant l'échantillonnage, la collecte de données et l'analyse. Or, selon Strauss et Corbin (1998), la « *grounded theory* » (*GT*) est avant tout une manière d'aborder, de penser et de conceptualiser la réalité sociale.

Habituellement, l'objectif de la *GT* est de développer une théorie qui puisse expliquer le phénomène à l'étude. Toutefois, Strauss et Corbin reconnaissent que toute recherche n'a pas pour but de développer une théorie. Certains chercheurs se limitent à la description d'un phénomène ou à la conceptualisation de divers aspects de la réalité étudiée, sans nécessairement arriver à l'élaboration d'une théorie dûment formalisée. Ainsi, dans le cadre de ce travail, nous ne cherchons pas à élaborer une théorie sur l'abandon prématuré de la carrière enseignante. Notre objectif est de générer des explications empiriquement fondées quant au décrochage des jeunes enseignants. Or, pour des raisons que nous préciserons plus loin, notre portrait ne pourra prétendre à la généralisation [cf. 3.6].

## 3.2 Fondements épistémologiques

Selon Corbin et Strauss (1990), les fondements épistémologiques de la théorisation ancrée se situent au niveau du pragmatisme et du symbolisme interactionniste. Les deux auteurs avancent que la démarche de théorisation ancrée emprunte au moins deux idées à ces courants philosophiques. Premièrement, la *GT* reconnaît la nature changeante des phénomènes sociaux. Ainsi, le savoir produit par notre étude est considéré comme contextuel, mais également comme dynamique et, par conséquent, temporaire. Deuxièmement, la *GT* rejette à la fois un déterminisme et un indéterminisme radicaux. Elle considère que les acteurs ont les moyens, même s'ils ne les utilisent pas toujours, de choisir leur destinée dans les limites de certaines conditions qui s'imposent à eux. Selon cette perspective, la décision d'abandon des personnes de notre échantillon n'est pas seulement influencée par certaines conditions extérieures; elle dépend également de l'interprétation que font les novices de leur situation.

## 3.3 Échantillonnage

Dans la problématique, nous avons évoqué qu'il n'existe guère de recherches sur l'abandon prématuré de la carrière enseignante, alors que ce phénomène concerne environ un enseignant débutant sur six au Québec. Ce manque de recherche s'explique, à notre avis, en grande partie par un facteur : il est difficile de retracer les enseignants sortants. En effet, la constitution de l'échantillon de notre recherche a été un processus long et parfois laborieux.

### 3.3.1. Procédures d'échantillonnage

Le recrutement des participants à notre recherche s'est fait selon trois critères. Premièrement, nous avons limité notre échantillonnage à des personnes ayant volontairement abandonné la profession, c'est-à-dire pour des raisons autres que la mise à pied ou la maladie. Deuxièmement, nous avons retenu seulement des personnes ayant abandonné pendant leurs cinq premières années, l'objet de notre recherche étant d'étudier l'attrition des enseignants débutants. Troisièmement, nous avons exclusivement considéré des personnes ayant récemment délaissé la carrière, c'est-à-dire pendant la présente



décennie. Précisons également que nous n'avons pas interviewé de personnes ayant décidé de changer de carrière dès la sortie de la formation initiale. Toutes les personnes de notre échantillon ont assumé quelques contrats d'enseignement au moins.

Nous avons effectué la recherche des participants à notre étude entre janvier et avril 2006, avec l'aide du COFPE, du CRIFPE et de différents syndicats et commissions scolaires. De plus, certaines personnes de notre échantillon ont été recrutées à travers le réseau universitaire. Il faut préciser que la plupart des organismes que nous avons contactés ne disposaient pas d'une banque de données contenant des adresses de personnes ayant abandonné la profession, ce qui a considérablement complexifié notre recherche. Or, certains responsables du dossier de l'insertion professionnelle, que ce soit dans des commissions scolaires ou des syndicats, se rappelaient des enseignants débutants ayant décroché et nous ont transmis leurs coordonnées. De plus, certains enseignants sortants que nous avons interviewés nous ont mis en contact avec d'autres personnes ayant quitté l'enseignement. Sans leur aide, notre recherche n'aurait jamais pris forme.

Afin de constituer un échantillon représentant le mieux possible la population à l'étude, nous avons cherché à recruter des enseignants sortants, différant quant aux variables suivantes : genre, âge, années passées dans l'enseignement, ordre d'enseignement, disciplines d'enseignement, statut d'emploi au moment d'abandon, etc. Le choix de nous limiter à une quinzaine de personnes est essentiellement motivé par le réalisme affectant les étudiants en maîtrise.

### **3.3.2 Échantillon constitué**

Notre échantillon final comporte 16 ex-enseignants dont onze femmes et cinq hommes. Huit personnes ont enseigné au primaire, huit autres au secondaire. Concernant l'âge des participants, dix sont dans la vingtaine, six dans la trentaine. Les personnes de notre échantillon diffèrent quant à leur expérience et à leur statut d'emploi au moment d'abandon. Certains comptent seulement quelques mois d'expérience de travail, d'autres plusieurs années. Au moment d'abandonner, trois personnes faisaient de la suppléance, quatre enseignaient à temps partiel et sept à temps plein. Deux personnes ont décidé de

quitter tout en ayant leur permanence. Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques de notre échantillon.

Tableau III : Portrait de l'échantillon constitué

Genre		Âge		Années dans l'ens.		Ordre d'ens.		Statut d'emploi au moment d'abandon	
H	5	< 30	10	< 1	2	prim.	8	suppléant	3
F	11	30-40	6	1 à 2	6	sec	8	temps partiel	4
				2 à 3	1			temps plein	7
				3 à 4	4			permanent	2
				4 à 5	3			autre	/

En ce qui concerne les ex-enseignants du secondaire ayant participé à notre recherche, deux ont une formation en enseignement des sciences (mathématiques et physique; biologie et chimie), trois ont un baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire. Les trois autres ont une formation en sciences humaines (histoire et morale; histoire et géographie; histoire, géographie et économie).

Notre échantillon ne compte pas d'enseignants ayant travaillé en milieu rural. De plus, nous n'avons pas interviewé de personnes pour lesquelles l'enseignement était une deuxième carrière. Notre échantillon ne comporte pas non plus d'enseignants ayant abandonné la profession pour assumer d'autres fonctions dans l'enseignement (conseiller pédagogique, direction d'école). Les conclusions de notre recherche ne s'appliquent donc pas à ces cas.

### 3.4 Collecte de données

Dans cette partie, nous présentons notre outil de collecte de données : une entrevue semi-dirigée portant sur le déroulement de la carrière et la décision d'abandon. Nous expliquons également la logique sous-jacente au schéma d'entrevue et nous donnons des précisions sur les modalités de collecte de données.

#### 3.4.1 Outil de collecte de données

Quel outil de collecte de données choisir pour étudier l'abandon prématuré de la carrière ? Les observations ne semblent pas de mise dans ce contexte, car le chercheur peut

difficilement suivre au jour le jour des personnes susceptibles d'abandonner l'enseignement, pour déterminer quels facteurs influencent leur décision. De plus, des observations ne renseignent pas sur les perceptions qu'ont les acteurs de leur situation. Les comportements seuls n'étant pas parlants (Poupart, 1997). En enseignement, il n'existe pas de documents donnant accès à l'expérience des novices décrocheurs, alors qu'il n'est pas inhabituel, dans le milieu corporatif, de réaliser (et d'enregistrer) des entretiens avec des personnes ayant décidé de changer de carrière. À plusieurs égards, la réalisation d'entrevues semble donc s'imposer dans le cadre de notre recherche. Savoie-Zajc (2000) définit l'entrevue comme :

Une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées. (p. 265)

En plus du fait que d'autres outils de collecte de données ne semblent pas adéquats pour notre recherche, plusieurs arguments peuvent être avancés en faveur de l'entrevue comme outil de collecte de données.

#### **3.4.1.1 Justification du choix de l'outil de collecte de données**

Un premier type d'arguments est d'ordre épistémologique. Si l'on admet, comme nous l'avons laissé entendre dans la section 3.2, que les comportements des acteurs ne sont pas entièrement déterminés par des facteurs externes mais que ces acteurs sont capables d'interpréter leur situation et qu'ils agissent en fonction de leur compréhension de la réalité, alors on doit analyser la réalité sociale en tenant compte de leur point de vue. Selon Poupart (1997), les tenants de cette position épistémologique, que nous adoptons dans cette recherche, postulent que :

Les conduites sociales ne pourraient être comprises ni être expliquées en dehors de la perspective des acteurs sociaux. L'entretien serait ainsi indispensable, non seulement comme méthode pour appréhender l'expérience des autres, mais également comme outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions. (p. 175)

S'il existe quelques autres outils pour accéder à la subjectivité des acteurs, tels les journaux intimes, les autobiographies ou les lettres, l'entrevue est considérée par bon nombre de chercheurs comme l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs conduites, leur perception du monde et la manière dont ils vivent leur situation (Poupart, 1997). Le choix de l'entrevue comme outil de collecte de données découle donc, en partie, de notre position épistémologique.

Un autre argument que nous faisons nôtre est de type éthico-politique (Poupart, 1997). En effet, l'entrevue permet non seulement de saisir l'expérience et le sens que les acteurs confèrent à leur situation, elle est également un moyen d'accorder la parole à des individus parfois mal placés pour faire valoir leurs points de vue. À notre avis, ceci est particulièrement vrai pour les jeunes enseignants sortants. Actuellement, leur voix n'est pas prise en compte dans les différents débats portant sur le processus d'insertion dans l'enseignement, alors qu'il y aurait sans doute beaucoup à apprendre de leur expérience et des facteurs ayant influencé leur décision d'abandon.

Mentionnons également que certains arguments à l'appui de l'entrevue sont d'ordre méthodologique. En ce sens, la réalisation d'entrevues est considérée comme un moyen précieux pour recueillir des informations sur les structures et la dynamique du contexte dans lequel évoluent les acteurs. Par exemple, les ex-enseignants peuvent nous renseigner sur différents éléments du processus d'insertion et ainsi modifier la compréhension de la transition à l'enseignement que nous avons dégagée de la littérature. Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'entrevue est un moyen privilégié pour prendre en compte le point de vue des acteurs. Or, selon le type d'entrevue choisi, le chercheur peut limiter ou, au contraire, encourager ses interlocuteurs à s'exprimer librement.

#### **3.4.1.2 Type d'entrevue choisi**

Généralement, on distingue trois types d'entrevues : l'entrevue non dirigée, l'entrevue dirigée et l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2000).

Dans le premier cas, seul le thème de l'entrevue est fixé d'avance. L'interviewé a, par conséquent, une grande liberté d'expression et les déroulements d'entrevues peuvent varier grandement en fonction des candidats. Dans le deuxième cas, les questions posées

par le chercheur sont préalablement définies par celui-ci, même s'il peut les adapter quelque peu au contexte. Toutefois, les entretiens dirigés sont le plus souvent caractérisés par un niveau d'uniformité élevé. À mi-chemin entre ces deux approches se situe l'entretien semi-dirigé. Dans ce cas, le chercheur prépare un schéma d'entretien plus ou moins souple, articulé autour de plusieurs thèmes dérivés du cadre analytique. L'interviewé est invité à se prononcer sur ces thèmes, mais il garde une liberté d'expression relativement élevée.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour l'entretien semi-dirigé. En effet, le tour d'horizon de la recherche sur l'attrition des enseignants que nous avons effectué dans le cadre analytique nous a permis de dégager plusieurs thèmes associés à la persévérance dans l'enseignement, par exemple la formation initiale, les premières expériences d'enseignement ou encore certains facteurs environnementaux. Une entretien semi-structuré nous a paru pertinente pour aborder ces différents éléments. En procédant selon une approche non dirigée, nous aurions risqué de passer outre à certains éléments, alors qu'un schéma trop restrictif aurait empêché les participants de raconter « leur histoire ».

#### **3.4.1.3 Structure du schéma d'entretien**

Les entretiens semi-dirigés que nous avons réalisés étaient divisés en deux parties. La première partie comportait exclusivement des questions fermées d'ordre sociodémographique (cf. Annexe I). Il s'agissait de questions précises portant par exemple sur l'âge du participant, son genre, son profil de formation, son statut d'emploi au moment de la démission ou son occupation professionnelle actuelle. La deuxième partie de l'entretien (cf. Annexe II), nettement plus longue, comportait le schéma d'entretien proprement dit. Ce dernier s'articulait autour de plusieurs questions pouvant être divisées en trois groupes :

1. Les questions 1 à 4 portaient sur l'expérience du participant dans l'enseignement, c'est-à-dire sur ce qui précédait la démission (*avant l'abandon*).
2. La décision d'abandon faisait l'objet de la question 5 (*l'abandon*).

3. Les questions 6 et 7 portaient sur les expériences que l'enseignant sortant faisait après avoir démissionné, ainsi que sur ses projets professionnels (*après l'abandon*).

La structure du schéma d'entrevue respectait donc essentiellement une logique chronologique dans la mesure où l'interviewé était invité à s'exprimer sur les différentes étapes de sa carrière. À côté de cette dimension chronologique, certaines questions avaient une dimension thématique, évaluative ou projective. Ainsi, la question 3 du schéma abordait, entre autres, les thèmes de la collégialité, du soutien reçu et de la relation avec les élèves. La question 2 invitait les participants à porter un jugement sur leur formation initiale, et la question 7 mettait l'accent sur les projets professionnels de l'interviewé. Mentionnons également que nous avons ajouté, à la fin de l'entrevue, une huitième question qui permettait aux participants de formuler des mesures qu'ils jugeraient efficaces pour mieux retenir les enseignants débutants dans la profession.

### **3.4.2 Modalités de collecte de données**

Dans cette section, nous décrivons les différentes étapes de notre collecte de données, de la préparation des premières entrevues visant à mettre au point notre outil de collecte de données jusqu'à la réalisation des entretiens servant de base à notre analyse.

#### **3.4.2.1 Préparation de la collecte de données**

Avant de commencer notre collecte de données, nous avons réalisé deux entrevues préparatoires avec des personnes ayant quitté l'enseignement mais ne respectant pas tous les critères d'échantillonnage. Ces entrevues nous ont permis de mettre au point notre outil de collecte de données en clarifiant certaines formulations. La réalisation de ces entrevues nous a été utile pour nous familiariser quelque peu avec l'art d'interviewer.

La formule suivie pour entrer en contact avec des personnes susceptibles de faire partie de notre échantillon a été largement la même dans les différents cas. Après avoir obtenu les coordonnées d'un enseignant sortant, nous avons envoyé un courriel à la personne pour vérifier si elle était intéressée à participer à notre recherche. Ce premier courriel contenait une description sommaire de notre recherche précisant, entre autres, les

critères d'échantillonnage (cf. Annexe III). Si la personne manifestait son intérêt, nous lui envoyions alors un deuxième courriel avec une description détaillée des modalités de participation à notre recherche (cf. Annexe IV). Nous avons également fait parvenir à la personne la première partie du schéma d'entrevue comportant des questions d'ordre sociodémographique, en lui demandant de nous retourner ce questionnaire par courriel (cf. Annexe I). Ceci nous a permis de vérifier si effectivement la personne remplissait les critères d'échantillonnage. Ensuite, nous avons fixé un rendez-vous, par téléphone ou courriel, pour la réalisation de l'entrevue.

Une remarque s'impose au sujet du recrutement des participants à notre recherche. S'il était parfois quelque peu difficile d'obtenir les coordonnées d'enseignants ayant abandonné la carrière, la plupart des personnes contactées acceptaient bien volontiers de partager leur histoire. En effet, nombreuses étaient celles qui soulignaient la pertinence d'une telle recherche et qui nous faisaient part, dès les premiers contacts, de l'expérience souvent douloureuse qu'elles avaient eue de l'enseignement.

#### **3.4.2.2 Réalisation de la collecte de données**

Notre collecte de données s'est déroulée entre janvier et avril 2006. La réalisation des entrevues a eu lieu soit dans les locaux de l'université soit au domicile de la personne interviewée. Avant la réalisation de l'entretien, la personne signait un formulaire de consentement attestant qu'elle était au courant des objectifs et des modalités de la recherche et qu'elle donnait son accord pour l'enregistrement de l'entrevue. Par ailleurs, nous avons pris le temps, avant chaque entrevue, de rappeler à la personne les objectifs de notre étude et de lui présenter les thèmes abordés au cours de l'entretien. Nous avons précisé les mesures prises pour assurer l'anonymat de la personne, i. e. l'utilisation de pseudonymes. La réalisation même de l'entrevue durait généralement entre 60 et 75 minutes.

Suivant les conseils de Poupart (1997), nous avons pris certaines dispositions pour obtenir la collaboration de l'interviewé, pour le mettre à l'aise et pour gagner sa confiance. Ainsi, nous avons clairement mis en évidence l'importance de la contribution des participants à notre recherche pour faire avancer les connaissances sur les difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes enseignants québécois et pour mettre sur pied des plans d'actions appropriés aux besoins de ces derniers. Nous avons également encouragé la

collaboration des interviewés en assurant une certaine réciprocité dans la relation que nous entretenions avec eux. D'un côté, ceci consistait pour nous à garantir une qualité d'écoute et d'empathie élevée tout au long de l'entrevue et à accepter le fait que les participants évoquaient, de temps à autre, des sujets sans lien direct avec l'objectif de la recherche, mais étant significatifs pour eux. D'un autre côté, nous avons remis aux participants à notre recherche une documentation comportant différents articles sur l'insertion et l'attrition des enseignants. Ce geste se voulait une faible compensation dans la mesure où nous mettions à la disposition des personnes un savoir scientifique permettant de mettre en perspective leur situation, en échange de leur savoir d'expérience. Finalement, nous avons essayé de mettre à l'aise les interviewés en prenant soin de réaliser l'entrevue à un moment où ils se sentaient vraiment disponibles.

### **3.4.3 Biais associés à la réalisation d'entrevues**

Selon Poupart (1997), il est possible de dégager trois types de biais concernant les entrevues: 1) les biais liés au dispositif d'enquête 2) les biais associés à la relation intervieweur-interviewé et à leur situation sociale respective 3) les biais rattachés au contexte de l'enquête.

Dans notre étude, nous avons tenté d'éviter le premier type de biais en choisissant des questions délibérément ouvertes, telles que « Pouvez-vous me raconter pourquoi vous êtes devenu(e) enseignant/enseignante ? », « Pouvez-vous m'expliquer pourquoi et comment vous avez pris la décision d'abandonner la carrière enseignante ? » ou « Pouvez-vous me dire ce que vous avez fait après avoir délaissé l'enseignement ? ».

Le deuxième type de biais concerne la relation intervieweur-interviewé. Il est possible que la personne interviewée évoque certaines choses pour répondre aux attentes du chercheur qui réalise l'entrevue. En posant des questions ouvertes invitant la personne interviewée à raconter son histoire, il est possible de limiter ce type de biais. De plus, nous avons choisi d'enregistrer et de transcrire l'ensemble des entrevues. Ceci a permis de ne pas perdre les propos des interviewés. Ainsi, il nous était possible de modifier et d'affiner notre interprétation par de nombreuses relectures des transcriptions d'entrevues.



La troisième catégorie de biais concerne ceux liés au contexte de l'étude. À ce sujet, nous tenons à préciser que nous sommes conscient qu'il est fort probable que les enseignants décrocheurs interviewés nous ont raconté une version de leur processus d'abandon, les faisant apparaître sous un jour favorable. Dans ce contexte, nous reconnaissons qu'il est indispensable de réaliser d'autres recherches prenant en compte le point de vue d'acteurs, tels les directions d'école, les gestionnaires de l'éducation et les novices ayant persévéré dans la profession, afin de dresser un portrait plus nuancé du phénomène d'abandon prématuré de la carrière.

### **3.5 Analyse des données**

L'objet de cette section est d'expliquer comment nous avons analysé nos données. Dans un premier temps, nous décrivons notre démarche analytique qui s'inspire de la théorisation ancrée. Nous donnons notamment des indications sur les techniques d'analyse utilisées. Dans un deuxième temps, nous expliquons les procédures de codage utilisées : le codage ouvert, le codage axial et, dans une certaine mesure, le codage sélectif.

#### **3.5.1 Démarche analytique**

L'analyse de nos données s'est faite en fonction des procédures d'analyse de la théorisation ancrée telles que formulées par Strauss et Corbin (1998) ainsi que par Paillé et Mucchielli (2003).

Avant de commencer l'analyse proprement dite, nous avons pris du temps pour nous approprier les données, par ce que Paillé et Mucchielli (2003) appellent un examen phénoménologique. Il s'agit de se mettre à l'écoute des témoignages des participants en mettant le plus possible entre parenthèse ses préconceptions à propos du phénomène à l'étude. Ainsi, nous avons effectué deux à trois lectures des transcriptions d'entrevue. Ensuite, nous avons rédigé un résumé de chaque témoignage en prenant soin de nous écarter le moins possible des propos des personnes. Ces lectures préliminaires et la rédaction des résumés se sont avérées fructueuses lors des prochaines étapes de l'analyse parce qu'elles nous ont permis de garder en tête l'ensemble en scrutant le particulier.

Une fois l'examen phénoménologique terminé, nous avons commencé l'analyse des données. Cette dernière s'est faite mot par mot, phrase par phrase, paragraphe par paragraphe, l'unité d'analyse retenue étant l'unité de sens. Dans un premier temps, nous avons dégagé tous les phénomènes pertinents par rapport à nos questions de recherche en assignant les faits semblables à une même catégorie. À ce moment de l'analyse, le questionnement était une technique d'analyse précieuse. En scrutant les transcriptions d'entrevues, nous avons posé des questions telles que « Quel phénomène est central dans le récit de cette personne ? » ou « Qu'est-ce qui se passe ici ? ». Les comparaisons entre différentes personnes et différentes situations étaient une autre technique d'analyse utilisée. Dans un deuxième temps, nous avons développé et précisé les catégories constituées en spécifiant leurs propriétés. Des questions plus spécifiques, telles que « Où ? », « Quand ? », « Comment ? », « Dans quelles conditions ? », se sont alors avérées utiles. Grâce aux deux techniques d'analyse que sont le questionnement et les comparaisons, nous avons délimité les catégories les unes par rapport aux autres. Nous avons assigné à chaque catégorie un nom désignant le plus exactement possible le phénomène à l'étude. Finalement, dans un troisième temps, nous avons cherché à analyser les liens existant entre les différentes catégories. Nous avons également dégagé les liens entre les différents faits désignés par les catégories et le principal phénomène à l'étude, c'est-à-dire l'abandon prématuré de la carrière enseignante.

### **3.5.2 Procédures de codage**

Pour coder les transcriptions d'entrevues, nous avons utilisé le logiciel « *Atlas-ti* » qui permet aisément la manipulation de données dans une optique de théorisation ancrée. Les types de codage utilisés ont été le codage ouvert et le codage axial et, dans une moindre mesure, le codage sélectif (Strauss et Corbin, 1998).

#### **3.5.2.1 Le codage ouvert**

L'objectif premier du codage ouvert est d'identifier des concepts pouvant éclairer le phénomène à l'étude. Dans un premier temps, le codage se fait en choisissant des désignations aussi proches que possible des données. Ainsi, dans quelques cas, nous avons décidé de reprendre des termes avancés par les interviewés (« *in vivo code* ») pour nommer

les catégories. Il s'agit, par exemple, de la notion de « surstructuration » de la tâche qui renvoie aux nombreuses contraintes auxquelles le travail des enseignants se trouve soumis (cf. 4.1.1.6). Dans d'autres cas, c'est nous qui avons choisi les noms des concepts. Ainsi, nous parlons de « distance entre le profil du novice et celui de la tâche » pour désigner le fait que certains enseignants doivent assumer des tâches pour lesquelles ils ne sont guère qualifiés [cf. 4.1.1.2]. Quelquefois, nous avons adopté des termes utilisés couramment dans la littérature s'ils s'avéraient pertinents au regard des données analysées. Un autre aspect du codage ouvert est l'élaboration et le développement des concepts, par le jeu des questions et des comparaisons décrit plus haut.

### **3.5.2.2 Le codage axial**

Le codage axial constitue en quelque sorte le prolongement du codage ouvert. C'est un processus qui consiste essentiellement à poursuivre le développement des concepts quant à leurs propriétés et à relier les concepts entre eux. Par exemple, en ce qui concerne la notion de distance entre le profil du novice et celui de la tâche, le chercheur peut poser les questions suivantes : « Quelles sont les conséquences d'un clivage important entre le profil d'un jeune enseignant et celui de sa tâche? », « Quand peut-on parler de clivage entre l'enseignant et sa tâche? », « Quels autres phénomènes sont en lien avec l'attribution de tâches en-dehors du champ de formation? ». En clarifiant les relations entre les concepts, nous avons généré des hypothèses de travail au sujet de l'abandon prématuré de la carrière. Au fur et à mesure que l'analyse progressait, ces hypothèses ont été précisées jusqu'au point où il était impossible de les rejeter dans le cadre de notre échantillon.

### **3.5.2.3 Le codage sélectif**

Le codage sélectif a essentiellement comme objectif d'intégrer les différents concepts dans un schéma explicatif plus vaste en précisant les relations qu'ils entretiennent entre eux. Dans certaines recherches, ce type de codage aboutit à l'élaboration d'une théorie au sujet du phénomène à l'étude. Étant donné que tel n'est pas notre objectif, nous sommes limité à dégager les relations entre les principaux concepts et le phénomène d'abandon prématuré de la carrière.

### 3.6 Limites de la recherche

Notre recherche a au moins deux limites. Premièrement, nous avons fait le choix d'interviewer seulement des enseignants sortants pour mieux comprendre l'abandon prématuré de la carrière enseignante. Afin de dresser un portrait plus nuancé et plus complet, il aurait fallu mettre en perspective les propos des novices décrocheurs avec ceux d'autres acteurs concernés par l'abandon de la carrière enseignante, tels les directeurs d'école, les gestionnaires des commissions scolaires, les enseignants novices ayant persévéré dans l'enseignement, etc. Deuxièmement, notre échantillon ne compte que 16 personnes, ce qui ne nous a pas permis d'atteindre la saturation des données pour toutes les catégories développées. Un échantillon plus large aurait vraisemblablement permis d'affiner et de préciser davantage certaines conclusions de notre recherche. Ainsi, nous n'avons pas pu dégager des différences notables entre les hommes et les femmes en ce qui concerne le processus d'abandon. De même, un échantillon plus large aurait probablement permis de mieux cerner des différences quant aux facteurs influençant l'abandon des enseignants du primaire versus ceux du secondaire.

Les participants à notre recherche ont été choisis selon des critères rigoureux et ils diffèrent quant à plusieurs variables (cf. 3.3.2). Or, nos résultats de recherche ne peuvent prétendre à la généralisation. Ils s'appliquent essentiellement aux personnes de notre échantillon. Toutefois, ils fournissent des descriptions et des explications « plausibles » pour d'autres cas similaires.

## **Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats**

Dans le troisième chapitre, nous avons laissé entendre que le but de notre démarche d'analyse est de générer des explications empiriquement fondées au sujet du décrochage des enseignants débutants québécois. Nous avons également évoqué que notre analyse s'est faite essentiellement en trois temps : 1) dégager des phénomènes en lien avec l'abandon prématuré de la carrière en assignant les faits semblables à une même catégorie 2) développer et nommer les catégories constituées et 3) préciser les liens entre les catégories et l'impact de celles-ci sur l'abandon de la carrière. Dans ce chapitre, nous comptons présenter les résultats de notre recherche en mettant l'accent sur les deux premières étapes de notre analyse. La troisième étape sera davantage l'objet du cinquième chapitre.

Pour présenter les résultats de notre recherche, nous adoptons deux angles différents, mais complémentaires, en fonction des deux grandes questions de recherche ayant guidé notre investigation. Dans la première partie, nous exposons les résultats qui concernent notre principale question de recherche : « Quels facteurs influencent l'abandon prématuré de la carrière chez les jeunes enseignants québécois? ». Par facteurs d'abandon, nous comprenons les divers éléments ayant influencé la décision d'un jeune enseignant de changer de carrière. Notre analyse a permis de dégager plusieurs facteurs, directement ou indirectement liés à la décision d'abandon des personnes de notre échantillon. Nous présentons les facteurs par une description de leurs propriétés, de leurs conditions d'existence et de leur impact sur la non-persévérance des participants à notre recherche. Nous précisons combien de personnes font état du facteur en question en prenant soin de distinguer, s'il y a lieu, les ex-enseignants du primaire et les ex-enseignants du secondaire. Précisons que les noms des personnes de notre échantillon ont été changés pour des pseudonymes.

La première partie de ce chapitre est structurée de manière thématique. Dans la deuxième partie, nous complétons la description de l'abandon prématuré de la carrière en apportant une réponse à la deuxième question de notre recherche : « Comment les jeunes enseignants sortants ont-ils vécu leur expérience de l'enseignement et leur abandon de la carrière? ». Cette question de recherche délibérément large vise à rendre compte des

perceptions, émotions et réflexions des personnes interviewées par rapport à leur cheminement professionnel en enseignement. Ainsi, nous passons en revue les grandes étapes qui ont amené les personnes de notre échantillon à intégrer et, par la suite, à quitter l'enseignement. La structure de cette section suit une logique chronologique.

#### **4.1 Facteurs associés à l'abandon de la carrière chez les personnes interviewées**

L'objet de cette partie est de présenter les principaux facteurs associés à l'abandon de la carrière chez les participants à notre recherche. Notre analyse a permis de distinguer trois types de facteurs : 1) les facteurs reliés à la tâche 2) les facteurs reliés à la personne et 3) les facteurs reliés à l'environnement social. Quelques facteurs ne peuvent pas être assimilés à l'une de ces trois catégories. Ils sont abordés séparément à la fin de cette première partie du chapitre.

##### **4.1.1 Facteurs reliés à la tâche**

Certains facteurs associés à la décision de changer de carrière concernent directement la tâche attribuée à l'enseignant en insertion. Ainsi, les participants à notre recherche sont nombreux à dénoncer le fait que les administrateurs scolaires imposent bien souvent les tâches les plus difficiles aux enseignants débutants : ils ne veillent guère à leur attribuer des tâches correspondant à leur profil de formation et le temps accordé aux novices avant l'entrée en fonction est souvent minime. De plus, de nombreux ex-enseignants que nous avons interviewés évoquent l'impact considérable du travail à faire en-dehors des heures de classe sur leur décision d'abandon. D'autres facteurs d'abandon reliés à la tâche concernent ce que nous avons choisi d'appeler l'invasion des temps de repos sur le lieu de travail, une certaine « surstructuration » de la tâche et la routine associée à l'enseignement.

###### **4.1.1.1 Attribution de tâches particulièrement exigeantes aux débutants**

Plus des trois quarts des ex-enseignants de notre échantillon dénoncent, d'une manière ou d'une autre, une pratique répandue dans plusieurs milieux scolaires qui consiste à attribuer les tâches particulièrement difficiles et incommodes aux enseignants débutants

(Mukamurera et Gingras, 2004). Voilà un des principaux facteurs ayant influencé l'abandon des participants à notre recherche.

Quand les ex-enseignants de notre échantillon parlent de tâches difficiles et incommodes, ils font généralement allusion à plusieurs éléments de la tâche. Certains concernent à la fois les enseignants du primaire et ceux du secondaire. Il s'agit d'emplois dans des milieux difficiles, d'attributions de groupes particulièrement nombreux ou encore de la prise en charge de groupes comportant un nombre élevé d'élèves avec des troubles d'apprentissage et/ou des troubles de comportement. De plus, les enseignants du secondaire doivent souvent composer avec un nombre élevé de préparations de cours et l'enseignement de matières peu valorisées dans les milieux. La liste ci-dessous résume les aspects que les participants à notre recherche associent avec une tâche difficile et incommode.

#### Caractéristiques des tâches particulièrement exigeantes

- Affectation à des cours jugés « peu importants » dans le milieu scolaire
- Affectation à des tâches dans des milieux difficiles (défavorisés, multiethniques, peu performants)
- Affectation à des groupes très hétérogènes
- Nombre élevé d'élèves par classe
- Nombre élevé d'élèves avec des troubles de comportement (TC) et/ou des troubles d'apprentissage (TA)
- Nombre élevé de préparations de cours à faire

Certaines personnes de notre échantillon qui évoquent le poids d'une affectation à des tâches particulièrement exigeantes parlent du fait qu'ils doivent enseigner des matières dont les professeurs expérimentés ne veulent pas parce qu'elles sont difficiles à enseigner et/ou peu considérées par les élèves. Pascale (26 ans), ex-enseignante d'histoire et de morale, critique cette pratique dans les termes suivants :

Ce n'est pas normal qu'un jeune professeur se retrouve avec six planifications différentes [dans] des matières qui ne sont pas considérées par les jeunes, pas juste les jeunes, les professeurs aussi et la direction. Quand les jeunes rentrent dans la classe, ils pensent que c'est le party. [...] des planifications que les vieux profs d'expérience ne veulent pas parce que c'est



difficile à enseigner. Pourquoi mets-tu une jeune enseignante pas expérimentée avec ces élèves-là ?

Le fait de devoir enseigner majoritairement des disciplines peu valorisées dans le milieu rend la tâche très difficile pour les enseignants novices. En effet, il est particulièrement exigeant de relever le défi de la motivation des élèves et de la gestion de la discipline quand on enseigne une matière peu considérée. Dans le même temps, certains débutants doivent également réaliser un nombre considérable de préparations de cours, ce qui contribue à l'alourdissement de leur tâche. Mélanie (29 ans), ex-enseignante de mathématiques s'exprime dans les termes suivants : « *La première année a été rock and roll, j'avais une tâche lourde, j'avais trois niveaux. Donc déjà, juste au niveau de la préparation des cours, c'était lourd.* »

Les participants à notre recherche sont nombreux à être confrontés à des tâches particulièrement exigeantes, que leurs collègues plus expérimentés cherchent à éviter. Dans ce contexte, les caractéristiques des groupes attribués aux jeunes enseignants jouent un rôle déterminant. D'après les propos que nous avons recueillis, certains enseignants sont dépassés par la taille des groupes et la nature des problèmes rencontrés.

C'était fou les problèmes qu'il y avait dans cette classe. Il y avait un élève qui n'était pas diagnostiqué, il était suivi par un pédopsychiatre, il longeait les murs, il ne faisait rien toute la journée... il fallait que je sois constamment à côté de lui pour le faire avancer. Seul, il était incapable de fonctionner. J'avais plusieurs cas de problème de comportement, une classe de fous, je m'arrachais les cheveux. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

J'ai eu une classe qui ne comptait que des enfants à problèmes, des enfants avec des troubles de comportement affectif. Un prof m'avait dit qu'il n'avait jamais vu ça de sa vie. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

J'avais une classe de 38 élèves. C'était peut être ça, être capable de gérer un gros groupe, ça me décourageait. Une dynamique de groupe difficilement gérable, je ne savais pas quoi faire. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

Les sentiments d'impuissance, de débordement et de désarroi que vivent les enseignants débutants alors qu'ils peinent à gérer des groupes particulièrement exigeants,

conduisent certains, au bout de plusieurs expériences négatives, à remettre en question leur choix de carrière.

J'étais terrorisée à l'idée d'avoir une classe difficile et ce que j'appréhendais est arrivé, j'ai eu une classe de 2e année, je l'ai su deux jours avant la rentrée des classes et c'était un groupe difficile. J'avais cinq élèves avec des troubles de comportement, j'ai fait un mois et après ça, il fallait que je m'en aille, j'ai quitté. C'était la goutte qui a fait déborder le vase. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Pour la plupart des enseignants en insertion, la suppléance et l'acceptation de contrats à court terme sont un passage obligé s'ils veulent accéder à des contrats de longue durée. Or, à en croire les participants à notre recherche, le risque d'être confronté à des groupes particulièrement difficiles à gérer, est accru pour les nouveaux enseignants qui assument ce type de contrats.

Ces élèves-là avaient passé cinq profs de maths l'année d'avant et cette année, ils n'ont pas trouvé de suppléant avant le mois de janvier. La personne qui m'a remplacé, après une semaine, ne pouvait plus continuer. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Le prof était parti en burnout. On ne te le dit jamais ça, on te dit un congé maladie. Ça veut dire que la classe est désorganisée. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

J'enseignais [en tant que suppléante] dans des milieux défavorisés. Je pense sincèrement que le quartier où j'enseignais a joué. J'ai eu une ou deux expériences où ça a été super bien mais j'en ai eu d'autres. Un milieu très défavorisé et très difficile. [Je me sentais] débordée et incompétente. Je sentais que je perdais le contrôle de la classe. Je me trouvais nulle de ne pas pouvoir avoir le contrôle de la classe. Le petit côté rassurant, c'est quand les autres profs disaient : non, c'est normal. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Le risque d'avoir des groupes avec une concentration d'élèves ayant des troubles d'apprentissage et/ou de comportement, est également plus élevé dans certains milieux défavorisés et multiethniques. La moitié des participants de notre échantillon ont assumé des contrats dans ce type de milieu au cours de leurs premières années.

J'étais dans un milieu assez multiethnique, ils n'ont pas beaucoup de respect pour l'autorité, une femme ne représente pas une autorité dans leur morale.

Fait que ça, c'est des difficultés en plus. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de la biologie et de la chimie)

J'avais une classe de 30 élèves et là-dessus, j'avais plusieurs nationalités. Ils se parlaient dans leur langue maternelle ou en anglais. [...] c'était des gens plutôt allophones, donc c'était plus difficile au niveau de la langue pour les questions de devoirs, les lectures. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de la biologie et de la chimie)

C'est hétéroclite, c'est hétérogène. des enfants qui me donnent l'impression d'avoir des acquis de secondaire 3, j'en ai peut-être deux comme ça et en même temps, on en a qui vont faire une faute au mot. Ces grosses différences font en sorte que c'est très compliqué, ça prend beaucoup de compétences et de débrouillardise pour le professeur de composer avec toutes ces réalités. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

Les enseignants débutants qui doivent faire leurs premiers pas dans la profession enseignante en assumant des tâches trop exigeantes, se sentent souvent incompetents, dépassés, impuissants. Ils ont l'impression qu'on les envoie « au front de l'enseignement » où l'exercice de la profession est le plus exigeant, alors qu'ils ont à peine le bagage nécessaire pour réussir dans les situations courantes. Pascale (26 ans), ex-enseignante d'histoire et de morale, s'exprime dans les termes suivants : « *Le syndicat protège les profs, oui, c'est bien, sauf que ça a des limites, justement en mettant les profs d'expérience dans la ouate et les jeunes au champ de bataille.* »

#### **4.1.1.2 Écart considérable entre le profil du novice et le profil de la tâche**

Un autre facteur associé à l'abandon des enseignants débutants de notre échantillon est l'écart considérable qui existe dans bien des cas entre le profil du jeune enseignant et le profil de la tâche à laquelle les administrateurs scolaires décident de l'assigner. Deux tiers des ex-enseignants que nous avons interviewés abordent ce sujet.

Tout enseignant a un profil de compétences, lié à sa formation et à ses expériences professionnelles, qui le rend apte à enseigner certaines matières plutôt que d'autres, à prendre en charge certaines clientèles d'élèves plutôt que d'autres, à s'intégrer dans certains contextes plutôt que dans d'autres. Les propos des personnes que nous avons interviewées tendent à montrer qu'un écart important entre le profil de l'enseignant débutant et celui de sa tâche accentue considérablement les difficultés d'adaptation que vivent généralement les

enseignants en insertion. Contraints d'enseigner des matières qu'ils ne maîtrisent guère et de prendre en charge des clientèles d'élèves pour lesquelles ils n'ont pas été formés, certains enseignants débutants se sentent impuissants, débordés. Ils sont alors nombreux à avoir l'impression que leur formation est insuffisante. Dans ce contexte, certains songent à abandonner leur tâche. Les propos ci-dessous illustrent quel impact peuvent avoir des attributions de matières en-dehors du champ de formation pour les enseignants débutants du secondaire.

J'ai remplacé en éducation physique et en écologie. [...] Je ne sentais pas que j'avais les outils, je n'avais pas le bagage nécessaire pour enseigner l'éducation physique, l'écologie, vraiment pas. Et dans un climat désorganisé en plus. J'avais juste hâte, chaque jour, chaque période, je regardais ma montre constamment, c'était un calvaire. J'avais juste hâte que ça passe. Ça, ça a été deux à trois semaines, un mois et ils voulaient que je reste parce que ça allait quand même bien. Moi je ne trouvais pas. J'ai donc dit non, trouvez quelqu'un d'autre, je ne suis plus capable, je m'en vais. Le fait que moi, j'étais formé en histoire et géographie et que je n'ai jamais vraiment enseigné histoire et géo, sauf l'année et demi où j'étais au privé. Ça m'a juste écoeuré [...] Je ne me sentais pas outillé, tous les remplacements que j'avais faits, ce n'était pas dans le domaine où j'avais étudié, ce n'était jamais en sciences humaines. Souvent, j'avais l'impression que ma formation ne servait à rien, il aurait pu mettre un gardien de prison, un surveillant, ça aurait fait la même chose. Je ne me sentais pas valorisé professionnellement et pourtant j'avais acquis un bagage dans mon bac, je ne pouvais même pas le mettre en pratique. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Là, tu enseignes la morale, quand t'as seulement quelques années de plus qu'eux, l'éducation sexuelle, ils ont peut-être plus d'expérience que toi. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

La deuxième année a été difficile parce que j'enseignais l'anglais langue seconde. Moi j'ai fait mon bac en histoire. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Le concept d'écart entre le profil du novice et celui de la tâche ne renvoie pas seulement à des attributions de matières en-dehors du champ de formation, mais aussi à celles de clientèles d'élèves pour lesquels l'enseignant n'a pas été préparé. Ainsi, certaines personnes de notre échantillon formées pour enseigner au secondaire ont pris en charge des groupes du primaire et des groupes en adaptation scolaire. Ces contrats d'enseignement se transforment souvent en expériences traumatisantes. En effet, le clivage entre les

compétences dont dispose l'enseignant débutant et les compétences nécessaires à la bonne exécution de la tâche, est parfois trop prononcé. Dans ce contexte, les enseignants éprouvent un sentiment d'échec, ils deviennent de plus en plus insatisfaits et ne pensent souvent qu'à délaissier leur tâche.

Le groupe en adaptation scolaire, c'était quelque chose, c'était supposément en difficulté d'apprentissage, mais il y avait des troubles de comportement dans ça, c'était épouvantable. C'est eux qui m'ont jetée à terre, j'ai été obligée d'abandonner une partie de ma tâche. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

En arrivant à Montréal, j'avais envoyé mes CV dans les commissions scolaires, j'ai passé une entrevue d'embauche avec la CSDM, dans le formulaire on nous demandait si on voulait faire de la suppléance au primaire. Si ça peut m'ouvrir des portes, pourquoi pas. Le lendemain matin, j'ai fait de la suppléance au primaire. J'étais dans les quartiers difficiles de Montréal. J'étais carrément déstabilisé, la classe n'était pas facile, au moins deux ou trois fois pendant la journée, j'ai failli tout sacrer et m'en aller chez nous. J'avais le goût de pleurer, mais c'est ma conscience professionnelle qui m'a dit d'accepter ça. Disons que ça a mal commencé. [...] J'ai remplacé aussi au primaire, dans une classe en déficience intellectuelle légère, j'ai détesté ça parce que je ne me sentais pas outillé, mais pas du tout. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

La notion d'écart entre le profil du novice et celui de la tâche qu'on lui impose peut également faire référence au milieu d'enseignement. Par exemple, pour une personne ayant grandi dans un milieu favorisé et homogène sur le plan ethnique, le fait de devoir enseigner, sans préparation spécifique, dans un quartier défavorisé et multiethnique peut nécessiter un effort d'adaptation important.

Moi, c'est sûr, venant de Québec, quand j'ai connu la réalité montréalaise, c'est tout autre et ce n'est pas évident dans des écoles secondaires. [...] Je ne connaissais pas, je ne suis pas raciste, j'arrivais de Québec, plein de gens de nationalités autres, du racisme dans la classe, c'était un milieu hyper défavorisé. C'était des jeunes qui avaient des problèmes affectifs et je ne me sentais pas outillé pour faire face à ces problèmes-là. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Les propos de certaines personnes montrent qu'il peut y avoir également un clivage important entre la vision de l'éducation qu'entretient l'enseignant débutant et celle

dominant dans le milieu. Parfois l'enseignant novice a du mal à s'identifier aux pratiques et valeurs de son milieu.

[...] les choix pédagogiques ne me ressemblaient pas du tout. J'enseignais uniquement avec des manuels, des cahiers d'exercice et ça, moi, je n'y crois pas mais je suis obligée de continuer comme ça, on est en fin d'année, je ne peux pas tout changer. Je faisais des planifications et ce que j'avais à faire. Je me disais, ce n'est pas grave, un travail c'est un travail, mais finalement, non, je ne suis pas capable d'arriver chez moi insatisfaite de ce que j'ai fait. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Les différents extraits présentés ci-dessus mettent en évidence qu'un écart important entre le profil du novice et celui de sa tâche rend le processus d'insertion particulièrement exigeant. Par contre, il est intéressant de constater que les personnes que nous avons interviewées racontent souvent en des termes très positifs des expériences de travail dans lesquelles l'écart évoqué est peu prononcé. Dans ces contextes, les enseignants se sentent compétents et ils établissent plus facilement un bon rapport avec les élèves.

J'enseignais la géographie au secondaire 1. C'était dans ma formation. [...] ça a bien été, le prof s'absentait l'année suivante et le directeur m'a demandé de faire l'année au complet et je l'ai enseigné au complet. C'était ma branche, fait que je me sentais qualifié. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Cette année-là, j'avais des élèves de secondaire 3, 4 et 5 et c'est une clientèle régulière et la matière que j'enseignais me passionnait beaucoup, j'avais de la facilité à rendre ça intéressant pour les élèves, ça fait une différence. Des fois, je me pinçais, je n'en revenais pas que ce soit comme ça par rapport à l'année passée. C'était une clientèle qui allait avec ma personnalité. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

La distance qui existe entre le profil d'un enseignant débutant et celui de sa tâche dépend en grande partie de la formation du novice, même si différentes expériences professionnelles peuvent modifier le profil de compétences d'une personne. Par exemple, un enseignant d'histoire auquel on confie plusieurs fois des cours de français, peut éventuellement, au fil du temps, développer des compétences solides dans ce domaine. Toutefois, l'absence de continuité qu'on constate le plus souvent en ce qui concerne les attributions de tâches aux enseignants novices, rend très difficile le développement de compétences dans un domaine autre que le domaine de formation. En effet, les personnes

que nous avons interviewées doivent bien souvent assumer non seulement des tâches pour lesquelles elles n'ont pas été formées, mais elles sont de plus contraintes de s'adapter inlassablement à de nouvelles matières.

J'enseignais l'écologie en secondaire 1. Donc, encore une nouvelle matière, à chaque année j'ai changé de matière et d'école. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Je n'ai jamais enseigné la même matière d'une année à l'autre. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

#### 4.1.1.3 Temps de préparation limité

Jusqu'à présent, nous avons dégagé l'impact de deux facteurs sur la persévérance des enseignants débutants. D'un côté, il s'agit de la pratique qui consiste à attribuer les tâches les plus difficiles et incommodes aux jeunes enseignants. De l'autre côté, il s'agit d'affectations à des tâches ne tenant pas compte du profil du novice. Ces situations représentent des défis considérables pour un enseignant débutant. Une des conditions gagnantes pour relever avec succès ce type de défis, serait d'accorder un temps de préparation adéquat à la personne qui s'apprête à accepter un contrat en enseignement et de lui donner des informations pertinentes sur les caractéristiques des élèves, de l'école, du milieu. Or, plusieurs participants à notre recherche évoquent qu'ils n'ont eu que peu de temps pour se préparer à leur tâche.

Tout était nouveau : le pavillon, la classe, les élèves, la tâche aussi. Quand je suis rentrée, je n'ai pas eu le temps de m'asseoir pour planifier, j'ai planifié en une journée ce que j'allais faire les premiers jours, le reste du temps j'ai fait du ménage. J'étais déjà à terre avant de commencer, de voir comment la classe était, je n'avais rien, fallait tout que j'achète. Tout m'est arrivé en même temps. Donc, ça a été l'enfer. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

La directrice m'a fait visiter l'école un peu, elle m'a montré par la fenêtre la classe que je devrais reprendre. On était autour du 15 septembre, elle me dit : peux-tu rentrer demain matin? Ça, c'est paniquant quand t'as pas l'expérience d'une classe d'élèves et c'était pour du secondaire 4 et 5 doubleurs. J'ai accepté, mais je suis arrivée très stressée. [...] tu ne connais pas l'école, faut que tu planifies une rentrée scolaire en même pas une journée, les élèves connaissent leur école, tu es la nouvelle, tu es supposée

de leur en montrer. Tu n'as pas le temps de te familiariser avec ce nouveau milieu. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

J'ai survécu assez bien à cette première année mais déjà, j'ai pu remarquer qu'il n'y avait aucun processus pour bien intégrer un nouvel enseignant. Ça faisait un mois que j'enseignais quand j'ai su qu'à la cafétéria, il y avait un document imposé aux élèves lorsqu'ils font une production écrite avec une grille d'autocorrection. Si les jeunes n'avaient pas fait l'autocorrection avec un code couleur, on ne corrigeait pas leur copie. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Les propos ci-dessus illustrent que les informations offertes aux enseignants débutants au début d'un contrat sont souvent très limitées. De plus, ces derniers ne bénéficient que de très peu de temps pour préparer leurs cours, parfois moins d'une journée. Le temps de préparation très limité dont disposent les novices est un facteur de stress important. Plusieurs commencent l'enseignement dans des conditions peu favorables.

#### 4.1.1.4 Travail à faire en-dehors des heures de classe

Plus de la moitié des ex-enseignants du secondaire et du primaire que nous avons interviewés, affirment que l'envergure du travail à faire en-dehors des heures de classe a été un des facteurs ayant influencé leur décision de changer de carrière. Par travail à faire en-dehors des heures de classes, nous comprenons l'ensemble du travail quasi quotidien de gestion, de correction et de préparation, mais aussi des tâches ponctuelles telles que la planification de rencontres et de journées portes ouvertes, l'émission des bulletins, la rédaction de rapports, etc. Cette partie de la tâche est nettement moins structurée que le temps que l'enseignant passe avec ses élèves. Elle est également moins bien délimitée, et son envergure varie grandement d'un enseignant à l'autre. Ainsi, certains enseignants sortants que nous avons interviewés affirment qu'ils ont dû travailler régulièrement de multiples heures les soirs et fins de semaine pour venir à bout de leurs corrections et planifications, alors que bien de leurs collègues échappaient à une telle charge. Voici comment les personnes de notre échantillon s'expriment au sujet des différents aspects du travail à faire en-dehors des heures de classe.

Ce métier est très exigeant, non seulement quand t'es dans le feu de l'action mais aussi avant de commencer ta journée, après. Tu ne peux pas arriver chez toi le soir, t'as toujours la correction, la planification, les bulletins. Je



dirais pour résumer, la gestion, la gestion de tout ça, c'est lourd. Et les amis qui sont là-dedans me le disent, vu de l'extérieur ça peut paraître facile d'être professeur mais on travaille beaucoup. Je n'étais jamais capable de décrocher. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Je travaillais des heures de fou, le soir jusqu'à dix heures et les fins de semaine pour faire de la planification. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

La correction, la planification, déjà les premières années, je trouvais que c'était pesant et qu'on en avait beaucoup à faire. [...] planification, rencontres de parents, rencontres de comités le soir, correction, c'est tout ça. Ce n'est pas l'enseignement en tant que tel, c'est tout ce qu'il y a autour, qui est aussi lourd, aussi long et exigeant qu'enseigner. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

Je faisais de la préparation le soir, les fins de semaine à la maison, j'arrivais plus de bonne heure le matin. Je trouvais ça lourd, ma copine faisait autre chose, le soir elle avait fini, moi non, il fallait que je fasse des affaires, préparer des réunions de parents, la journée porte ouverte, etc. C'est tout le temps là. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Je me suis aperçue qu'être enseignant, ça pouvait être 80 heures par semaine. Je n'avais plus aucune vie autre qu'être enseignante pendant deux mois. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Les propos ci-dessus montrent que le travail à faire en-dehors des heures de classe représente pour certaines personnes un stress continu. Les enseignants sortants parlent d'une omniprésence de l'enseignement dans leur vie. Le temps consacré à l'enseignement tend à monopoliser toute la place aux dépens de la vie personnelle et familiale. Le fait qu'une majorité des enseignants réalisent une partie du travail de correction et de préparation à partir de leur domicile contribue à rendre les frontières entre vie professionnelle et vie personnelle plus perméables. Pour plusieurs personnes que nous avons interviewées, le travail à faire en-dehors des heures de classe est une source de stress et d'épuisement qui finit par avoir raison de leur désir de faire carrière dans l'enseignement.

La fin de semaine, je n'étais pas capable de me reposer, je continuais à faire du matériel, c'était trop. J'ai tenu comme ça, j'étais fatiguée, je pleurais, je n'étais pas bien. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

C'est un cumul, je n'avais pas de planifications, je travaillais tout le temps, je n'avais pas de repos. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Je corrigeais toute la fin de semaine, je me couchais à minuit pour préparer des cours, des examens. J'ai vraiment réalisé que ça pouvait être inhumain. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Les citations ci-dessus illustrent l'impact négatif d'une charge de travail nécessitant trop d'investissements les soirs et les fins de semaine. Le stress ininterrompu que vivent les enseignants dans de telles situations, risque de les conduire à un état d'épuisement professionnel qui les force à abandonner temporairement ou même définitivement l'enseignement. Par ailleurs, d'après les entrevues que nous avons réalisées, le poids que représente le travail à faire en-dehors des heures de classe, est accentué par le fait que cet aspect du travail enseignant n'est souvent ni considéré ni rémunéré.

Des charges de travail inimaginables, des fins de semaine et des soirées complètes à travailler sans être payé [...]. La correction, je passais les fins de semaine à corriger sans aucune reconnaissance. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Et il y a aussi le fait qu'il n'y a pas assez de temps payé pour qu'un professeur puisse faire sa planification et être un enseignant compétent. Donc, les professeurs qui débutent n'ont pas le choix de sacrifier des soirées, des fois un an, deux ans, on change, on s'en va en 4<sup>e</sup> année, c'est presque à recommencer à zéro, c'est une autre année, de nouvelles choses à apprendre. Je veux avoir du temps pour moi. [...] Toute la surcharge de travail, à un certain point, tout le travail que le prof doit faire mais qu'on fait comme s'il n'avait pas besoin de le faire (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

D'une manière générale, ce qui précède illustre que le travail à faire en-dehors des heures de cours représente une source de stress importante pour plusieurs ex-enseignants que nous avons interviewés. Confrontés à une tâche nécessitant un investissement démesuré les soirs et les fins de semaine, ces enseignants finissent, au bout d'un certain temps, par s'épuiser. De plus, le manque de reconnaissance sociale et financière pour le travail réalisé renforce la connotation négative que prend ainsi, au fil du temps, cet aspect de la tâche.

#### 4.1.1.5 Invasion des temps de repos sur le lieu de travail

Dans la section précédente, nous avons décrit quelque peu les effets néfastes d'une tâche nécessitant un investissement démesuré les soirs et les fins de semaine. Le stress continu que vivent les enseignants dans une telle situation risque d'aboutir tôt ou tard à une situation d'épuisement professionnel. Les témoignages indiquent que les temps de repos sur le lieu de travail se font particulièrement rares. D'après les propos recueillis, les récréations et les transitions entre les cours ne sont guère des moments pour souffler. Il y a des surveillances à assurer, du matériel didactique à préparer, des locaux à réserver, des interventions à faire auprès de certains élèves, etc. Toutes ces petites parcelles de tâches amplifient le stress vécu par la plupart des personnes de notre échantillon. Un autre élément qui empêche des temps de repos sur le lieu de travail: les discussions dans la salle des profs qui prennent souvent la forme d'une litanie de lamentations.

Le midi, on se retrouvait entre profs, parfois on avait dix minutes pour manger parce qu'on avait des corridors à surveiller, des récupérations à donner et ce dix minutes qu'on avait ensemble, on était en colère et on parlait de nos frustrations, on était constamment en colère et ça a été comme ça pendant trois ans, (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

J'avais un bureau avec mes choses et j'enseignais dans deux locaux qui étaient à l'opposé d'un très long corridor. Dans ma grille-horaire, c'était toujours un cours dans un local, le cours suivant dans l'autre. C'est agressant parce qu'en sciences, il fallait toujours que je traîne beaucoup de choses, de grosses choses parfois et dans la pratique de l'enseignant, quand t'as des élèves qui n'ont pas fait leur travail ou qui ont sali le comptoir, il faut que tu prennes du temps pour leur parler et c'est quand les autres sont sortis, alors tu leur parles, tu effaces le tableau, tu ramasses ton bureau, entre chaque cours il y a dix à quinze minutes et tu as passé dix minutes à tout arranger et à parler et là il faut que tu te dépêches à aller dans ta salle de prof déposer les choses et prendre le matériel pour l'autre cours. Je courais constamment. C'était essoufflant. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

T'as quinze minutes pour respirer dans ta journée et pour prendre un temps pour t'arrêter et ça c'est si tu n'as pas d'interventions à faire. Le fait que sur l'heure du midi, on ne décroche pas parce que les collègues ne font que parler de ça. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Selon les propos des personnes interviewées, les surveillances amplifient le stress vécu sur le lieu de travail.

Un autre irritant pour moi dans l'enseignement, c'était les surveillances. Sur l'heure du midi ou le matin, dans notre tâche, on a des périodes de surveillance. T'es épuisée, t'as plein de choses à faire et il faut que tu fasses de la discipline dans les corridors auprès de jeunes que tu ne connais pas. C'est vraiment plate. Ça demande de l'énergie et c'est de la mauvaise énergie. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de la biologie et de la chimie)

Une autre chose que je n'ai pas mentionnée et je trouvais ça insultant, que les profs aient en plus à surveiller les récréations. Je trouve que la tâche, ça n'a plus de bon sens. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Le fait qu'il n'y a guère de temps et d'espace dans la plupart des écoles pour permettre aux professeurs de souffler, de faire une pause, contribue à nourrir, chez certains, un sentiment de stress permanent qui peut conduire jusqu'à la remise en question du choix de carrière.

#### 4.1.1.6 Surstructuration de la tâche

La notion de surstructuration de la tâche fait référence aux multiples contraintes exercées par les différents paliers de l'administration scolaire sur la pratique des enseignants, plus particulièrement sur l'enseignement en classe. Il s'agit, par exemple, des programmes d'études à respecter, du projet éducatif à appliquer, des examens ministériels ou d'autres évaluations à réaliser et des comptes à rendre à différents acteurs, tels la direction, les parents d'élèves, les collègues, etc. Il est sans doute normal que l'enseignement fasse l'objet de différentes réglementations. Toutefois, certaines personnes ayant participé à notre recherche jugent excessives les différentes contraintes associées à l'enseignement. Elles ont l'impression que ces dernières encadrent trop leur pratique au point d'étouffer toute créativité, toute spontanéité. Pour plusieurs personnes de notre échantillon, les comptes à rendre et les différentes tâches administratives à réaliser prennent tellement de place qu'ils se situent, contre leur gré, au centre plutôt qu'à la périphérie de leurs préoccupations professionnelles.

La surstructuration de la tâche ne figure pas parmi les facteurs le plus souvent évoqués par les enseignants sortants de notre recherche. Un quart des personnes abordent ce sujet. Or, pour ces personnes-là, il s'agit d'un facteur intimement lié à leur décision d'abandon.

Q: D'une façon générale, quelle est l'idée que vous vous faisiez de la profession enseignante au moment de votre choix de carrière?  
 R: T'es avec les enfants pendant un an, t'as du plaisir à enseigner, t'as une certaine structure à respecter, des apprentissages qu'il faut que tu fasses, mais beaucoup plus d'autonomie que je pensais, beaucoup plus de flexibilité, de créativité que la réalité en fait [...] je me suis dit que l'enseignement n'était pas pour moi et là, j'ai laissé. Alors c'est pour plusieurs raisons mais la première, je pense qu'il y avait le fait d'avoir beaucoup de contraintes administratives, les programmes, toute la lourdeur de la commission scolaire avec les examens du ministère. J'avais toujours l'impression que j'étais constamment en évaluation et que je n'enseignais jamais. Et ce que j'aimais de l'enseignement, c'était enseigner. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

Ça a été plusieurs choses. Ce n'est pas arrivé du jour au lendemain, ça s'est installé doucement. On m'a toujours dit : être professeur au primaire, t'es bien, t'es libre, c'est créatif. Moi, c'est l'inverse, je n'ai pas senti ça du tout. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Les comptes à rendre à tout le monde, les millions de parcelles de petites tâches qui s'ajoutent à la tâche de l'enseignant. Mon travail n'était pas seulement d'enseigner. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Les extraits ci-dessus montrent que certains enseignants jugent leur tâche trop structurée. Ils peinent sous le nombre de contraintes et de tâches administratives qu'on leur impose. Il semble bien que ces enseignants ont l'impression que leur pratique en classe est constamment au service des exigences de l'administration, plutôt que de voir celle-ci au service de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Les propos de Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie, illustrent bien ce qu'éprouvent les jeunes enseignants sortants de notre échantillon qui dénoncent la surstructuration de la tâche.

La structure scolaire, le système, la façon que c'est géré, ce n'est pas en fonction d'un humain, on dirait qu'on travaille pour faire fonctionner cette machine, la structure de la direction, du ministère, de la commission scolaire, du gouvernement, toutes les décisions sont dans le but de maintenir et de faire vivre cette structure administrative, ce n'est pas dans le but d'éduquer

des humains, les aider à faire des participants actifs, créateurs de la société de demain et d'aujourd'hui. Mon ressentiment est très profond.

#### 4.1.1.7 Routine associée à la tâche

Environ un tiers des personnes ayant participé à notre recherche avancent que la routine associée à l'enseignement a été un des facteurs à l'origine de leur décision d'abandonner l'enseignement. La notion de routine fait référence à un manque de défis intellectuels, de problèmes appelant des solutions originales. Dans ce contexte, plusieurs enseignants du secondaire regrettent de ne pas pouvoir se consacrer davantage à l'étude de leurs disciplines d'enseignement, étant occupés à enseigner, jour après jour, les mêmes notions de base. Pour d'autres enseignants, la notion de routine renvoie à la forte structuration de la tâche des enseignants. Ainsi, dans bien des cas, le professeur sait déjà au début de l'année scolaire combien de périodes il va passer avec ses élèves, quelle durée auront ces périodes et dans quels locaux l'enseignement aura lieu. De plus, les contenus à enseigner sont également souvent prédéfinis. Par rapport à d'autres professions, l'enseignement semble donc, sous de nombreux égards, une occupation fortement caractérisée par la routine.

Je suis quelqu'un qui a besoin de plus de défis au niveau intellectuel. La routine commençait à me peser un peu. Et c'est assez routinier l'enseignement finalement, ça me tombait sur les nerfs. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

J'ai remarqué qu'il n'y avait pas assez de place aux défis intellectuels. La matière n'était pas assez présente. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

J'ai quitté parce que j'avais besoin de travailler dans un domaine où il y avait moins de routine. Je trouve l'enseignement très routinier comme domaine. J'aime la variété. Je me suis dit : je vais continuer auprès des jeunes, il y a autre chose que l'enseignement, un autre domaine qui m'intéressait, c'était le tourisme (Maurice, 31 ans, ex-enseignant d'histoire et de français)

[...] une autre des raisons d'abandon, ma maîtrise m'a fait goûter à un travail intellectuel plus approfondi et déjà je trouvais qu'au primaire parfois j'étais tannée de mettre autant de temps à répéter des affaires de base. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

L'aspect routinier m'a complètement étouffée, que de telle heure à telle heure, je suis dans les mêmes quatre murs, c'était vraiment dérangeant. J'ai beaucoup de difficulté avec le principe, au primaire, les mêmes enfants avec la même enseignante 200 jours par année, le même local, il y a quelque chose de malsain là-dedans. Moi, en tout cas, je l'ai senti comme ça. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Les propos ci-dessus laissent croire que certaines personnes décident de quitter l'enseignement, entre autres, pour fuir la routine. Aussi, interrogées au sujet des activités professionnelles qu'elles poursuivent après avoir délaissé l'enseignement, les personnes que nous avons interviewées évoquent bien souvent avec enthousiasme la variété de leur nouvelle tâche et la diversification des rôles qu'elle permet [cf. 4.2.8.]

Dans cette section, nous avons passé en revue les différents facteurs d'abandon reliés à la tâche, évoqués par les participants à notre recherche. Il est intéressant de constater que certains de ces facteurs semblent concerner non seulement les enseignants débutants, mais l'ensemble du personnel enseignant, alors que d'autres paraissent davantage liés à la situation spécifique des jeunes enseignants en insertion. Certaines personnes de notre échantillon dénoncent, par exemple, la routine associée à l'enseignement ou encore les nombreuses contraintes et tâches administratives avec lesquelles doit composer le personnel enseignant. Voilà des facteurs qui ne sont certainement pas étrangers aux enseignants expérimentés. Par contre, d'autres éléments pointés du doigt par les jeunes enseignants sortants, semblent être avant tout le lot des débutants dans l'enseignement. Il en va ainsi de l'attribution de tâches particulièrement difficiles et incommodes, de l'affectation à des tâches ne correspondant pas au profil de formation ou encore d'un nombre démesuré de préparations à réaliser les soirs et les fins de semaines. Comme le soulignent plusieurs recherches réalisées au Québec (COFPE, 2002; Mukamurera et Gingras, 2004; Université du Québec, 2000), ces différents aspects touchent avant tout les enseignants en insertion professionnelle et invitent à remettre en question les modalités d'affectation, basées principalement sur le critère d'ancienneté.

#### **4.1.2 Facteurs reliés à la personne**

Parmi les différents facteurs qui peuvent influencer la décision d'un enseignant débutant d'abandonner la carrière, certains sont intimement liés à sa personne. En effet, la

personnalité du jeune enseignant, ses attitudes et la perception qu'il a de certains éléments de sa tâche, sont loin d'être sans influence sur sa décision de persévérer ou non dans l'enseignement. Ainsi, certains ex-enseignants de notre échantillon déclarent que leur incapacité de décrocher du travail figure parmi leurs principaux motifs d'abandon. D'autres parlent de leur perfectionnisme, de leur tendance à se « surresponsabiliser » ou encore de leur peur à revivre des expériences traumatisantes. Certaines personnes disent éprouver des difficultés considérables à assumer un rôle d'autorité et à composer avec le rejet qu'ils vivent de la part de certains élèves. Finalement, plusieurs ex-enseignants affirment qu'ils étaient incapables de se projeter dans l'avenir à partir de la situation professionnelle qui était la leur.

#### **4.1.2.1 Incapacité de décrocher mentalement du travail**

Au cours des entrevues que nous avons réalisées, la moitié des ex-enseignants font état de leur incapacité de décrocher mentalement du travail. Cette catégorie fait référence à l'aptitude d'une personne à cultiver un certain détachement professionnel. Certaines personnes réussissent assez facilement à décrocher mentalement de leur travail, alors que d'autres, travaillant dans des conditions semblables, n'y parviennent que difficilement. Voilà donc un facteur lié à la personne de l'enseignant, même si plusieurs conditions environnementales peuvent jouer un rôle.

L'incapacité de décrocher mentalement du travail est une réalité qui touche à la fois les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire. Plusieurs participants à notre recherche décrivent l'enseignement comme une préoccupation constante à laquelle il est très difficile de se soustraire en-dehors des heures de classe. Interrogés au sujet des éléments qui les empêchent de prendre une certaine distance par rapport à leur travail, les jeunes enseignants sortants que nous avons rencontrés évoquent essentiellement les conflits vécus sur le lieu de travail et l'envergure des préparations à faire les soirs et les fins de semaine. Les propos ci-dessous montrent que les nombreux problèmes rencontrés à l'école suivent bien souvent le jeune enseignant chez lui.

Je n'étais jamais capable de décrocher, j'arrivais le soir à la maison avec les problèmes de la journée en tête. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)



Je me rends compte que le travail en enseignement me suit chez moi. D'être avec 20 enfants, il y a une implication émotive, dont la moitié est en danger académiquement, ils ne sont pas rendus en 6<sup>e</sup> année, ils doivent monter en secondaire et j'ai de la difficulté à évaluer ces enfants-là. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

C'est tellement demandant comme travail, on dirait que je m'apercevais de plus en plus que tu ne peux jamais en sortir. T'arrives le soir chez toi, t'as des choses à faire, tu fais affaire avec des jeunes, 13, 14, 15, 16 ans qui ont des problèmes à la maison et tu vis avec ça au quotidien. J'avais l'impression de ne jamais vraiment complètement sortir de ça, d'être tout le temps imprégné par ça et je trouvais ça lourd à porter. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Et le soir tu reviens à la maison, tu es déprimé, tu n'arrêtes pas de parler des conflits qu'il y a à l'école. [...] J'avais un dégoût, le soir, j'ai le goût de relaxer ou même, à la limite, juste corriger mes petites affaires. Mais là, ça n'arrêtait jamais, ça me suit tout le temps. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

Dans la section précédente, nous avons décrit que certaines personnes de notre échantillon dénonçaient l'envergure du travail à faire les soirs et les fins de semaine. Dans certains cas, l'incapacité de décrocher mentalement du travail est intimement liée au nombre de préparations et de corrections à faire en-dehors des heures de classe.

Confrontés à maintes difficultés pour garder un certain détachement professionnel, les enseignants sortants essayent différents remèdes. Malgré les préparations et corrections à réaliser, certains choisissent de faire régulièrement des activités dans la soirée avec leur partenaire ou leurs amis. Ils tentent ainsi d'échapper à ce qu'on pourrait appeler une monopolisation de leur vie par l'enseignement. Or, le manque de sommeil est souvent le prix à payer pour cette stratégie. D'autres participants à notre recherche refusent délibérément des contrats à temps partiel ou à temps plein. Ils choisissent de faire seulement de la suppléance pour éviter la surcharge de travail due aux planifications et aux corrections. Nous avons choisi d'appeler ce phénomène la suppléance volontaire. Pour plusieurs enseignants, celle-ci est un remède pour échapper temporairement au stress lié à l'enseignement.

J'essayais de m'accomplir avec ma blonde le soir en faisant des activités, j'essayais vraiment de décrocher le soir, de faire autre chose pour ne pas

penser. J'essayais de me coucher le plus tard possible parce que quand je dormais, je me réveillais le lendemain matin et j'avais l'impression que je ne faisais que travailler. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Après ça, en septembre, j'ai pris seulement des suppléances à la période. Ils m'appelaient le matin, c'était moins stressant pour moi, parce que je n'avais pas de planification à faire. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

C'est là que je me suis dit, je n'accepte aucun contrat, je fais de la suppléance, j'arrive le matin, je pars le soir, je « *punchais in* » et je « *punchais out* ». Je ne voulais pas me casser la tête, je ne voulais rien faire, juste ça. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

En résumé, les différentes citations présentées ci-dessus illustrent que plusieurs personnes de notre échantillon décident de quitter l'enseignement, entre autres, parce qu'elles n'arrivent pas à trouver un équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie personnelle. Elles n'arrivent pas à se détacher des problèmes liés à leur travail qui devient souvent une préoccupation omniprésente.

#### 4.1.2.2 Perfectionnisme

Certaines personnes de notre échantillon ont déclaré que leur perfectionnisme figure parmi les éléments ayant influencé leur décision d'abandonner l'enseignement. La notion de perfectionnisme fait ici référence au désir de vouloir accomplir parfaitement une tâche en portant attention aux moindres petits détails. Cette attitude s'avère souvent bénéfique lors des études où les devoirs à réaliser sont clairement définis. Or, à en croire les propos de certains participants à notre recherche, une attitude perfectionniste peut représenter un réel obstacle en enseignement, un domaine où la tâche à réaliser n'est pas nettement délimitée. Dans ce contexte, certaines personnes ont constamment l'impression qu'elles devraient travailler davantage pour venir à bout de leur tâche et elles peinent à accepter qu'elles ne peuvent pas contrôler toutes les variables influençant le bon déroulement de leur travail.

C'était toujours un gros stress, pas parce que je n'étais pas bonne, tout le monde autour de moi n'arrêtait pas de me dire que ça allait bien mais moi, j'aurais voulu être parfaite, que mes élèves soient tous bien assis. J'aurais peut-être voulu contrôler tous les éléments et en enseignement, c'est impossible. [...] Les gens qui ont la performance, le perfectionnisme comme

valeurs importantes dans la vie, quand ils arrivent dans l'enseignement, ils veulent performer et ça engendre du stress, parce que dans l'enseignement tu ne peux pas t'attendre à ce que tous tes élèves réussissent, à ce que tout soit conforme au maximum que tu peux donner, le maximum est infini. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Il y a des raisons qui dépendent de moi, je suis perfectionniste et je trouve que l'enseignement, c'est un métier où il n'y a pas de limites, ça peut me faire tomber dans mon défaut. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

#### 4.1.2.3 Surreponsabilisation

La notion de surreponsabilisation désigne le fait que certains enseignants assument toute la responsabilité au sujet de la réussite de leurs élèves. Si ces derniers n'affichent pas les performances espérées ou s'ils manquent de motivation en classe, les enseignants remettent systématiquement en question leur façon de faire. Ils attribuent les échecs ou les écarts de conduite des élèves à leur propre personne. Cette surreponsabilisation amène, dans certains cas, le jeune enseignant à se culpabiliser. Elle est également associée à l'incapacité de décrocher mentalement du travail que nous avons décrite précédemment.

Je prenais ça beaucoup à cœur, c'était important pour moi que mes élèves réussissent. Je me mettais beaucoup de pression sur les épaules. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

J'avais de la misère à vivre avec ça, j'aurais voulu que tous mes élèves réussissent. Il a fallu que je fasse le deuil de ça et dans ma tête je le voyais comme un échec. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Moi, je le prends plus personnel, si je n'ai pas le contrôle de ma classe, c'est moi, si les jeunes ne font pas bien le travail, c'est moi. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Tu sens que tu as tout sur tes épaules. Peut-être que ça aurait été à moi d'apprendre avec le temps que non, tout ne repose pas sur mes épaules mais en même temps, on passe plus de temps avec ces enfants-là que leurs propres parents. C'est sûr que tu es conscient de l'impact que tu as sur les enfants. Moi, je n'arrivais pas à être dure, à me dire : ok, je fais de mon mieux pendant qu'il est dans ma classe mais après ça, ça ne m'appartient plus. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

#### 4.1.2.4 Peur de revivre une expérience traumatisante

Deux personnes de notre échantillon affirment qu'elles ont choisi de délaisser la profession enseignante par peur de revivre une expérience traumatisante. Même si elles abordent également l'influence d'autres facteurs, il semble bel et bien que leur décision de quitter l'enseignement résulte principalement d'une mauvaise expérience d'enseignement. En ce qui concerne les ex-enseignants, cette expérience a eu lieu pendant le dernier stage de la formation initiale. Les problèmes de disciplines qu'ont connus les deux personnes, combinés à un encadrement défaillant de la part du maître associé et du superviseur, les ont profondément marquées. Ainsi, elles quittent la formation initiale avec une faible confiance dans leurs compétences professionnelles. Elles délaissent d'ailleurs rapidement l'enseignement pour une autre occupation.

J'ai fini ce stage, j'ai fini mon bac, j'ai reçu mon diplôme, mon brevet d'enseignant et j'ai arrêté d'enseigner. Je suis rentré dans l'industrie du jeu vidéo, parce que c'était clair que j'avais peur de revivre une expérience semblable à celle-là. [...] je voyais toujours les risques de me retrouver en enseignement, revivre une expérience comme ça, me sentir seul et donc, quand j'ai vu ça, j'ai complètement mis de côté mon désir de revenir en enseignement. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

Q: En résumé, quelles sont les raisons qui t'ont amenée à quitter l'enseignement?

R: Je dirais un stage beaucoup trop exigeant qui m'a brûlé. [...] Je pense que c'était beaucoup lié aussi à ma mauvaise expérience de stage. Même si j'étais allée consulter un psychologue, j'avoue qu'il ne m'a pas vraiment aidée à digérer cette expérience. C'est tout ça qui revenait. Maintenant, souvent, une des premières choses que je dis c'est : j'ai peur d'être fatiguée quand je pense à l'enseignement. J'ai peur de toujours penser à ça, que ça n'arrête plus, les problèmes, la correction, les réunions. [...] des arrière-goûts de problèmes de discipline me rendent nerveuses aussi. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Les propos ci-dessus illustrent que l'impact d'une expérience d'enseignement traumatisante peut être tel qu'une personne vit constamment dans l'angoisse de revivre des situations semblables. Dans certains cas, l'abandon de la profession semble être le seul moyen de se mettre à l'abri de futures expériences malheureuses. Or, vraisemblablement, ceci est surtout le cas lorsqu'aucun soutien n'est disponible.

#### 4.1.2.6 Difficulté à assumer un rôle d'autorité

Quand les enseignants sortants de notre échantillon évoquent les différents facteurs ayant influencé leur décision de jeter l'éponge, ils sont nombreux à aborder, d'une manière ou d'une autre, des difficultés concernant la gestion de classe. Dans ce contexte, certains parlent de leur malaise par rapport à l'exercice d'un rôle d'autorité. Même si ces enseignants réussissent, dans les faits, à imposer leur autorité par rapport aux élèves, ils ne se sentent pas à l'aise dans leur rôle. Ils ont l'impression de devoir afficher des comportements et des attitudes qui ne correspondent guère à leur personnalité. Certains éprouvent de la difficulté à gérer les émotions qu'ils vivent en exerçant un rôle d'autorité.

Moi, je ne suis pas quelqu'un de naturellement autoritaire. J'ai de la difficulté avec ma gestion de classe, je le sais, et j'avais tout le temps l'impression - j'y arrivais - de jouer un rôle et de jouer à la police pour être capable de me faire respecter et je haïssais ça. J'avais l'impression de jouer un rôle, ce n'était pas moi, de devoir imposer ta façon de faire pour être crédible. Je n'étais pas bien dans tout ça. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Je devenais fâchée et il y a des fois où je me suis surprise à lever le ton et me dire que ce n'était pas moi ça. Là, ça me faisait vivre des émotions que je n'aime pas, trop souvent. [...] Apprendre à se définir comme enseignant, prendre sa place comme personne d'autorité, je n'aime pas trop ça. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Les propos ci-dessus illustrent que le fait de ne pas se sentir à l'aise dans son rôle d'enseignant peut favoriser la remise en question du choix de carrière chez certains jeunes enseignants.

#### 4.1.2.6 Difficulté à composer avec le rejet de certains élèves

La difficulté qu'éprouvent quelques personnes de notre échantillon à accepter que certains élèves leur témoignent de l'hostilité ou simplement de l'indifférence, est un autre élément lié à leur décision d'abandonner l'enseignement. En effet, plusieurs ex-enseignants ayant participé à notre recherche ne savent pas comment réagir face à des élèves qui se montrent antipathiques à leur égard. Leur difficulté à composer avec le rejet de ces élèves

est souvent d'autant plus grande qu'ils déploient beaucoup d'énergie et de moyens pour gagner leur confiance.

Je pense que j'allais me cacher dans mon auto à tous les midis pour pleurer. Quand je revenais le soir, je pleurais aussi. C'était comme un surplus de ne pas se sentir acceptée complètement. C'était comme une vague d'antipathie, t'as beau tout faire pour essayer de t'affirmer et t'as l'impression que tu ne gagnes pas instantanément. Ça a peut-être pris un ou deux mois avant que je gagne tous les élèves, ce qui n'est pas long mais comme personne humaine, quand tu le vis à chaque jour, constamment, c'est très difficile. [...] Je n'étais pas capable de faire le deuil de dire qu'il y a certaines personnes que je vois jour après jour pendant un an, mais qui ne m'aiment pas et n'ont pas d'empathie envers moi. S'ils me manifestaient de l'antipathie, ça m'obsédait. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

La gestion des comportements des élèves. Je n'étais pas capable de donner des conséquences, j'avais l'impression qu'en en donnant, les enfants n'allaient pas m'aimer. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Ça me faisait mal de ne pas me sentir aimée par les enfants. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Les enseignants passent la plupart du temps seuls en classe avec les élèves. La relation qu'ils entretiennent avec ces derniers se situe donc au coeur de leur tâche. Aussi, le type de « *feed back* » qu'ils reçoivent des élèves influence-t-il grandement l'évaluation qu'ils font de leur pratique (Johnson et Birkeland, 2003). Plusieurs ex-enseignants de notre échantillon composent difficilement avec le rejet de certains élèves, ce qui les amène petit à petit à reconsidérer leur attachement à la profession.

#### **4.1.2.7 Incapacité de se projeter dans l'avenir**

Certaines personnes arrivent à faire face aux exigences de la profession dans le moment présent, mais elles ne sont pas capables de se projeter dans l'avenir à partir de leur situation professionnelle. Ainsi, deux ex-enseignantes faisant partie de notre échantillon affirment avoir quitté l'enseignement, entre autres, parce qu'elles voyaient que leur tâche en enseignement ne laisserait guère de place à une vie de famille. Dans les deux cas, le stress vécu au travail et l'envergure des planifications et corrections à faire les soirs et les fins de semaine, sont perçus comme de réels obstacles au projet de fonder une famille.

Je savais que je voulais des enfants un jour et je me disais qu'il n'y avait aucune place pour ça dans ma vie. Je savais déjà que ça ne marchait pas, je savais déjà que rentrer le soir et pleurer dans les bras de son conjoint parce qu'on haït son travail, ce n'est pas normal. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

J'étais incapable de m'arrêter et je ne me voyais pas avec des enfants en faisant ce métier-là, je ne les verrais jamais. Et c'est un peu ce que j'ai vécu, mes parents étaient beaucoup dans le travail et je ne veux pas répéter ça chez mes enfants. C'est une autre chose qui a fait que j'ai lâché. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Les citations ci-dessus mettent en doute la conception selon laquelle l'enseignement serait la profession idéale pour concilier vie de famille et vie professionnelle, du moins pour certains enseignants débutants en charge de tâches particulièrement exigeantes.

D'une manière générale, l'objectif de cette section était de présenter les facteurs d'ordre personnel dont font état les enseignants sortants. Les différents extraits d'entrevues montrent que la décision d'abandonner l'enseignement n'est pas seulement la résultante de facteurs externes. Elle dépend largement de la manière dont chaque enseignant compose avec le stress, le rejet de certains élèves, l'expérience de situations traumatisantes, l'exercice de l'autorité, etc. De plus, certains traits de personnalité ou certaines attitudes comme le perfectionnisme ou la tendance de se surresponsabiliser semblent également jouer un rôle. Finalement, la façon dont chaque enseignant se projette dans son avenir professionnel et familial influe sur sa décision de persévérer ou non dans l'enseignement.

#### **4.1.3 Facteurs reliés à l'environnement social**

Dans cette section, nous allons faire état de différents facteurs d'abandon reliés à l'environnement social. Ces facteurs renvoient essentiellement à la relation qu'entretient l'enseignant débutant avec les principaux acteurs de la vie scolaire : les élèves, le personnel enseignant, la direction et les parents des élèves. Ces acteurs ont une grande influence sur la satisfaction au travail des jeunes enseignants et ils jouent également un rôle important en ce qui concerne leur persévérance dans l'enseignement. En décrivant les facteurs d'abandon reliés à la tâche et ceux reliés à la personne, nous avons déjà touché à certains aspects de la relation qu'entretient l'enseignant débutant avec les différents acteurs de la vie scolaire. Or,

dans cette section, nous souhaitons pousser plus loin cette analyse, en cernant la nature spécifique de l'impact de différents acteurs sur la décision des personnes de notre échantillon d'abandonner l'enseignement. À ce sujet, les ex-enseignants ayant participé à notre recherche évoquent la démotivation et l'indiscipline de certains élèves, l'absence de concertation et de collaboration avec les collègues et le manque de soutien de la direction. Certains parlent également de différends avec les parents des élèves. D'une manière générale, plusieurs ex-enseignants dénoncent le manque de reconnaissance obtenue pour leur travail. Il est également intéressant de constater que les encouragements à quitter que reçoivent de leurs proches la plupart des personnes au moment où ils s'apprêtent à délaisser l'enseignement, influencent leur choix de carrière.

#### **4.1.3.1 Démotivation de certains élèves**

La démotivation de certains élèves constitue pour plusieurs participants à notre recherche un motif associé à leur décision d'abandonner la profession enseignante. Ainsi, près d'un tiers des personnes que nous avons interviewées affirment avoir connu des difficultés sérieuses pour motiver leurs élèves. Au tout début de leur carrière, certains sont confiants qu'ils réussiront à motiver les élèves avec les stratégies qui se sont avérées efficaces dans leur propre cas. D'autres se sentent forts de plusieurs expériences d'animation en tant que moniteurs dans des camps de vacances. La confrontation avec des élèves peu enclins à se mettre au travail, malgré bien des incitations, est souvent vécue comme un choc. Après avoir épuisé en vain leur répertoire de stratégies de motivation, certaines personnes de notre échantillon se sentent impuissantes, incompetentes, découragées. Or, comme nous l'avons mentionné dans le deuxième chapitre du présent travail (cf. 2.2.3), plusieurs recherches démontrent que les enseignants débutants qui ne se sentent pas compétents dans leur classe et n'éprouvent pas de sentiment de réussite dans leur travail avec les élèves, sont particulièrement enclins à reconsidérer leur choix de carrière (Johnson et Birkeland, 2003).

Les élèves n'étaient pas motivés, ils ne voulaient pas fournir d'effort, ils savaient qu'ils s'en allaient au secondaire l'année prochaine, que peu importe ce qu'ils fassent, ils allaient passer de toute façon parce qu'il n'y a plus de redoublement. Moi, je ne savais plus comment les prendre, quoi leur dire pour les motiver. [...] C'est ce qui m'a découragée, la discipline et le fait de voir que les enfants, il faut toujours qu'ils aient une récompense au bout



pour les faire avancer. Et ce n'était pas dans mes valeurs. Les enfants aujourd'hui fonctionnent par récompense. C'était comme ça dans toutes les classes, on dirait qu'on a besoin de ça pour les tenir, pour les motiver. Ce n'est pas évident. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Ça été le dur choc de la réalité parce que mes enfants au camp de jour, ils avaient le goût d'être là et les activités que je leur présentais, c'était tout le temps le fun. Mais les élèves de cette école-là n'avaient pas le goût d'être là et les activités qu'on leur présentait, c'était tout le temps plate dans leur tête. Fait que peu importe ce que je faisais, c'était plate et là c'est le fun de déranger. Moi, c'était la première fois que j'étais confrontée à ça. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

On nous dit que si les jeunes ne sont pas motivés, c'est de ta faute, parce que tes activités ne sont pas assez variées. Ce n'est pas vrai du tout, t'as beau faire le clown en avant, les jeunes, s'ils n'ont pas à être motivés, ils ne le seront pas. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Il convient de faire ici un lien avec certains facteurs reliés à la tâche. En effet, les propos des enseignants sortants de notre recherche laissent croire que les nombreux problèmes que connaissent certains débutants pour motiver leurs élèves sont loin d'être seulement attribuables à un manque de compétences ou d'expérience. Le fait qu'on attribue souvent aux enseignants débutants des groupes particulièrement difficiles, ou des groupes ne correspondant pas à leur profil de formation, y est vraisemblablement pour beaucoup.

#### **4.1.3.2 Indiscipline de certains élèves**

Au cours des entrevues que nous avons eues avec des ex-enseignants du primaire et du secondaire, les problèmes de discipline ont certainement été le sujet le plus souvent abordé. À l'exception d'une seule personne, tous les enseignants sortants évoquent avoir connu, d'une manière ou d'une autre, des difficultés liées à l'indiscipline de certains élèves, et plusieurs personnes citent ces difficultés parmi leurs motifs de départ.

Chez certains, les problèmes de discipline sont bien visibles : ces enseignants ne réussissent pas à s'imposer face aux élèves. Il leur est impossible de faire régner un climat de travail en classe, malgré tous les efforts déployés. Chez d'autres, par contre, les difficultés sont plus cachées mais tout aussi réelles. Il s'agit des enseignants qui réussissent dans les faits à imposer leur autorité, mais qui éprouvent beaucoup de difficultés à gérer

intérieurement le rejet de certains élèves ou qui ont du mal à se sentir à l'aise dans le rôle d'autorité qu'ils doivent assumer. Nous avons explicité ces derniers facteurs au cours de la section précédente [cf. 4.1.2.5 et 4.1.2.6].

Si certaines personnes connaissent passagèrement des problèmes de discipline avec des groupes, d'autres semblent vivre ces difficultés de manière récurrente. Indépendamment du groupe en charge, la gestion de la discipline leur pose problème. Ces personnes vivent alors bien souvent des sentiments de frustration, de découragement, d'épuisement. Elles souffrent du manque de respect de la part des élèves et commencent à douter de leurs compétences professionnelles. Ainsi, certains se remettent en question au point de décider de changer de carrière.

La discipline. C'est clairement ça, arriver à contrôler la classe, à avoir un minimum de respect. C'est parfois infernal. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Je sentais que je perdais le contrôle de la classe. Je me trouvais nulle de ne pas avoir le contrôle de la classe. De me sentir impuissante ou incompétente, je trouvais ça vraiment difficile. De perdre le contrôle de la situation par rapport aux enfants. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Ce n'est pas pour rien que j'ai laissé l'enseignement. Je sentais que je n'avais pas le contrôle de ma classe. J'avais des problèmes de discipline avec les enfants. [...] la discipline, ça a toujours été ma bête noire, même avec des petits de 1<sup>ère</sup> année. Ce qui est frustrant, c'est que tu te dis : ils ont six ans, ils ont le dessus. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

J'avais beaucoup de difficulté en classe à maintenir une discipline acceptable. Je ne me sentais pas bien en classe. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

Les problèmes de discipline que connaissent certains participants à notre recherche dépendent certes de leur aptitude à gérer un groupe, mais la tâche qu'on leur attribue y est également pour beaucoup. Comme nous l'avons souligné au début de ce chapitre, plusieurs jeunes enseignants sortants, devaient, par exemple, composer avec des groupes comportant un nombre élevé d'élèves dont plusieurs avec des troubles de comportement ou d'apprentissage. Dans certains cas, les personnes devaient prendre en charge des groupes

pour lesquels elles n'avaient pas été formées. Dans de telles situations, la gestion de la discipline est particulièrement difficile.

Par ailleurs, il convient de préciser ici que, dans certains cas, les remarques et comportements indisciplinés des élèves prennent une forme particulièrement violente. Ainsi, quelques personnes ont vécu des agressions verbales, des menaces ou même des agressions physiques. Certaines ont subi des violences pendant des mois ou des années avant de prendre la décision d'abandonner la profession.

En cheminement particulier, je me suis faite lancer des étagères de métal, j'ai eu des menaces de mort, des histoires vraiment difficiles. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

J'ai eu des problèmes de comportement, des cas d'impolitesse majeure, un jeune m'a menacée. [...] Je vivais des agressions verbales à longueur de journée. [...] J'ai aussi eu une agression, six élèves se sont mis autour de moi pour m'engueuler après un exposé oral parce que je ne leur avais pas donné une bonne note. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Il y avait des élèves qui étaient très violents et dangereux dans la classe. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire).

Plusieurs personnes de notre échantillon dénoncent avec vigueur que les mesures disciplinaires prévues pour mettre en garde les élèves impolis, punissent non seulement ceux-ci mais également l'enseignant lui-même. En effet, dans bien des cas, l'enseignant est contraint d'assurer la surveillance lorsqu'il met en retenue certains élèves. Victime de violence, il doit bien souvent sacrifier plusieurs heures, sans être payé, pour que justice soit rendue.

Je suis allée voir la directrice en panique et ce que ça m'a donné, c'est que j'ai dû passer un lundi complet dans le bureau de la directrice à recevoir les jeunes un à un. J'ai fait sept heures de travail non payées pour réparer les dégâts des élèves. Donc, c'est un autre facteur. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Le soutien au niveau de la direction et des ressources dans une école, quand t'es enseignant, si tes élèves se présentent en retard à ton cours, s'ils n'ont pas fait leurs devoirs, tout ce qui enfreint aux règlements ou au bon fonctionnement d'une classe pour punir les élèves, il faut que tu te punisses toi-même, donc tu les gardes après la classe, le midi. Toi, tu prends ton midi

pour aller dans la classe avec les élèves qui t'ont fait mal. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

En résumé, les résultats de notre recherche montrent que les problèmes de discipline figurent parmi les principaux facteurs associés à l'abandon de la carrière chez les participants à notre recherche. Ces résultats rejoignent ceux de la vaste étude de Smithers et Robinson (2003), citée dans la problématique. Près de la moitié des 1000 ex-enseignants ayant participé à leur recherche avançaient que l'indiscipline des élèves figurait parmi leurs motifs d'abandon.

#### 4.1.3.3 Absence de concertation et de collaboration avec collègues

Mis à part les élèves, les collègues de travail sont généralement ceux avec qui l'enseignant débutant passe le plus de temps. Les rapports qu'entretient le jeune enseignant avec ses collègues jouent donc un rôle de premier plan en ce qui concerne sa satisfaction au travail et sa décision de persévérer ou non dans la profession. En effet, la moitié des ex-enseignants du primaire et du secondaire que nous avons interviewés, établissent un lien entre leur décision de changer de carrière et la relation souvent décevante qui les a liés à leurs collègues. Certaines personnes ont enseigné à plusieurs reprises dans des milieux caractérisés par une absence quasi totale de collaboration et de concertation entre les différents membres du corps enseignant. Dans ces milieux, chaque enseignant s'occupe seul des groupes qu'il a en charge. Les échanges et l'entraide se limitent au minimum. Les novices éprouvent des difficultés à s'intégrer et à se sentir à l'aise dans de tels milieux. Ils se sentent souvent isolés, démunis. Le désir qu'ils éprouvent de travailler en équipe n'est point réalisable. Dans d'autres contextes de travail, le partage et l'entraide existent seulement à l'intérieur de certaines cliques et le climat de travail est marqué par des tensions entre ces cliques.

Je me sentais isolé. Je pense que c'est vraiment un des facteurs qui a fait que [j'ai décroché]. Je pense que si j'étais tombé dans une autre école, ça aurait peut-être été autrement. Et je le pense vraiment (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

Après réflexion, à la fin de l'année, je me suis dit que l'enseignement n'était pas pour moi et là j'ai laissé. Alors c'est pour plusieurs raisons, [entre

autres], ne pas avoir de liens avec les autres profs. La collaboration était vraiment zéro. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

Le climat de travail était très désagréable, il n'y avait personne qui pensait comme moi, j'étais toute seule sur mon île, tout le temps, à vouloir faire quelque chose de nouveau et de différent. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Ce que je n'ai pas aimé, c'est qu'il y avait des cliques, les professeurs ne s'entraidaient pas entre eux, quand un professeur avait de la difficulté ils le bitchaient entre eux mais quand t'étais bon, c'était correct. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

À en croire les participants à notre recherche, certains milieux semblent caractérisés par la tendance des enseignants à cacher leurs problèmes. Il faut paraître bon et compétent si l'on ne veut pas perdre l'estime et le respect de ses pairs. Dans un tel contexte, peu d'enseignants débutants osent parler des difficultés qu'ils vivent en classe.

Pour tous les autres profs autour, pour eux, tout va bien en classe. La plupart des profs n'oseront pas dire que ça se passe mal dans leur classe. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Et je regarde, il y a d'autres profs qui continuent et qui vivent les mêmes situations mais qui ne lâchent pas. Mais ce n'est pas une ou deux personnes qui ont des difficultés dans une école là, ce n'est juste pas su. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Les propos des ex-enseignants que nous avons interviewés montrent que la culture professionnelle régnant dans un milieu peut avoir une grande incidence sur la persévérance d'un jeune enseignant dans l'école ou même dans la profession. Dans ce sens, certains enseignants déplorent avoir connu une culture caractérisée par le chacun pour soi et le paraître. Par contre, les ex-enseignants évoquent avec enthousiasme leurs expériences de travail dans des contextes où la collaboration, la concertation et le soutien étaient présents.

Heureusement, j'ai eu des profs qui m'ont appuyée. J'appartenais justement au secondaire 1, même si j'enseignais au secondaire 1, 2 et 3. Cette équipe-là était géniale, tout le monde t'appuyait, tout le monde avait des difficultés avec différents groupes mais on avait vraiment l'esprit d'équipe. [...] à un moment donné, on avait un groupe qui était totalement dysfonctionnel, en secondaire 1. On s'est mis en groupe, les différents profs et on a fait un plan de classe à tout le monde et on annonçait aux élèves : vous ne fonctionnez

pas dans plusieurs cours, voici le plan de classe commun. Déjà là, ça montrait qu'il y avait une équipe, on se parlait, on s'entraidait, on s'encourageait. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Heureusement que j'avais Michèle qui était l'enseignante chez qui j'avais fait mon dernier stage. Elle m'a beaucoup aidée. Je pense que si elle n'avait pas été là, je ne serais pas restée quatre ans. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Nous ouvrons ici une parenthèse. Il est intéressant de constater qu'aucun enseignant sortant de notre échantillon n'a bénéficié d'un programme d'insertion professionnel. Le soutien obtenu par les personnes de notre échantillon est de nature largement informel. Parfois, une complicité s'installe entre quelques enseignants débutants, une autre fois un enseignant d'expérience est prêt à jouer le rôle de mentor. Finalement, dans certains cas, plusieurs collègues chevronnés organisent volontairement des rencontres à l'intention des débutants. Toutefois, à l'image de la plupart des enseignants débutants du Québec (COFPE, 2002), les enseignants sortants de notre échantillon n'ont pas bénéficié de mesures d'accueil ou d'encadrement formelles pendant leur période d'insertion.

J'ai pu identifier qu'il n'y avait aucun processus d'accueil, pas de mentorat, rien du tout pour te donner tous les outils, t'apprendre la culture du milieu, parce que d'une école à l'autre, il n'y a rien qui fonctionne de la même façon. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Il nous a manqué un système de mentors. Moi, je me suis trouvé un, c'était la professeure d'histoire, elle n'était pas dégagée, le travail, les conseils que je lui demandais, c'était en surplus de sa tâche. Des fois, elle n'avait pas le temps, elle me donnait plein d'activités. Elle m'a beaucoup aidée mais ce n'était pas officiel. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Dans cette école, il y avait deux enseignants d'expérience qui étaient un peu les parrains des nouveaux enseignants, les précaires, ceux qui n'ont pas de poste à temps plein, ils organisaient des rencontres parfois et nous demandaient comment ça allait dans nos classes. C'était pour socialiser entre nous et pour faire part de nos inquiétudes ou difficultés pour avoir des conseils. C'était bien au niveau social, ça ne m'a pas du tout aidé à gérer ma classe mais ça m'a aidé à me faire un réseau social, me sentir moins isolée. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Par hasard, je me suis retrouvée avec une fille qui a fait le bac ici avec moi, on est au même niveau et une autre enseignante d'expérience dans la cinquantaine. On était trois et on avait beaucoup de plaisir, on planifiait

ensemble, on s'échangeait du matériel. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Les propos ci-dessus illustrent que les enseignants débutants voient généralement d'un bon oeil les différentes formes de collaboration avec leurs collègues. Ces résultats de recherche confirment les conclusions de certaines études (Johnson, 2004; Kargos, 2004) selon lesquelles les nouveaux enseignants valoriseraient davantage la collaboration et le travail en équipe que leurs collègues d'expérience. Or, il n'en est pas toujours ainsi. En effet, certains débutants sont réellement choqués par le désillusionnement qu'affichent certains enseignants d'expérience par rapport à leur tâche. Ces derniers expriment parfois sans retenue leur résignation et leur dégoût par rapport à la profession devant des jeunes enseignants qui entrent souvent avec beaucoup d'enthousiasme et d'élan dans la carrière. Dans ce contexte, une personne de notre échantillon parle du risque de se faire « contaminer » par les profs d'expérience désillusionnés, en adoptant peu à peu leur vision et leur discours pessimiste au sujet des élèves, de leurs parents, de la direction, etc. Certains ex-enseignants semblent être conscients de ce risque quand ils affirment avoir quitté l'enseignement, découragés par l'attitude de leurs pairs plus anciens.

Les collègues m'ont fait vraiment réaliser c'était quoi l'enseignement. En jasant avec les professeurs dans la salle des profs, souvent tu entends : Ah! C'est plate, mon groupe, j'ai tant d'élèves, des TC qui devraient être dans des classes spéciales. Là tu écoutes et tu te dis : ouais, est-ce que ça me tente vraiment de tomber blasé comme eux. C'est plus par le bouche à oreille et des étudiantes entre eux qui trouvent que c'est quelque chose. Mais c'est plus sur le terrain et par le bouche à oreille que je me suis fait mon propre jugement. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

Mon premier stage m'a vraiment ouvert les yeux, parce que mon enseignant associé était assis avec un autre enseignant avec sa liste d'élèves, on était au début de l'année, et il passait chaque élève et lui disait : elle, elle ne vaut pas la peine, lui est ci, elle est ça. Il avait un commentaire négatif pour presque chacun des élèves. J'étais vraiment dégoûtée, ça m'a traumatisée. [...] Je me suis dit que la pire chose qui peut arriver à un bon enseignant, c'est de se faire contaminer dans la salle de profs. [...] Moi, si quelqu'un m'avait dit ça avant de sortir de l'université : fais attention, tu vas arriver dans une salle de profs où il y a des gens qui sont écoeurés de travailler dans une école. N'écoute pas tout le monde, ne te laisse pas décourager par les gens autour de toi. Je pense vraiment que c'est le plus gros problème des jeunes profs, c'est que tu te fais contaminer tellement qu'après une étape à la table de dîner avec des profs d'expérience, tu finis par parler comme eux. Tu finis par

voir la direction comme une source de conflits. l'enseignement comme étant quelque chose de pesant et de désagréable. Je pense que ça, ça décourage. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Les autres enseignants, eux aussi trouvent ça difficile et la plupart des enseignants d'expérience disent que ce n'est plus comme avant et même certains disent que t'es bonne de vouloir faire cette profession. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Ce qui précède témoigne de l'influence de la culture professionnelle sur la décision d'un jeune enseignant de persévérer ou non dans la profession. Les personnes de notre échantillon sont nombreuses à avoir travaillé dans des contextes caractérisés plutôt par une absence de collaboration et de concertation entre les enseignants. Il est légitime de penser que certains participants à notre recherche auraient revu leur décision de quitter l'enseignement s'ils avaient obtenu le soutien nécessaire de leurs collègues pour assumer une tâche souvent très exigeante. Les résultats de notre recherche montrent aussi que certains enseignants d'expérience désillusionnés constituent de vrais contre-exemples pour les jeunes enseignants qui envisagent parfois de quitter l'enseignement par peur d'être rattrapés, petit à petit, par le dégoût et la résignation dont font preuve certains de leurs pairs.

#### **4.1.3.6 Manque de soutien de la direction d'école**

Environ la moitié des participants à notre recherche évoquent le manque de soutien de la direction en lien avec leur décision de quitter l'enseignement. Certes, ce facteur joue rarement seul, mais il semble tout de même que la relation qu'entretient un jeune enseignant avec sa direction est loin d'être sans incidence sur son désir de poursuivre ou non sa carrière. Les ex-enseignants sont nombreux à souligner qu'il est très important pour un novice de se sentir soutenu par sa direction. Si certains enseignants de notre recherche font l'éloge de supérieurs qui leur ont témoigné de la confiance et leur ont accordé du soutien dans différentes situations, d'autres semblent très déçus de l'attitude adoptée par leur direction d'école. Apparemment, certains directeurs jouent un rôle purement administratif. Ils émettent des règlements, mais déchargent sur le personnel enseignant toute responsabilité pour ce qui est de leur application. Dans ce contexte, l'enseignant débutant est censé composer seul avec les différents problèmes qu'il rencontre en classe.



Voilà une logique qui veut que l'enseignant qui n'arrive pas à assurer, par ses propres forces, un climat de travail en classe, n'est pas compétent. D'ailleurs, certaines directions d'école refusent d'accueillir, dans leur bureau, des élèves qui ont enfreint le règlement de l'école. D'autres reçoivent les élèves sans assurer un suivi pertinent. Dans certains cas, elles accordent régulièrement plus de crédit à la parole des élèves qu'à celle des enseignants. Les enseignants perdent alors rapidement leur autorité auprès des élèves qui savent que leur comportement déviant ne sera pas sanctionné. Les propos ci-dessous montrent dans quelle mesure le manque de soutien de la direction a accentué les sentiments de découragement et d'impuissance éprouvés par certains ex-enseignants.

Le directeur faisait des règlements, mais on n'avait pas de soutien de sa part, il ne mettait pas les règlements en application. Comment veux-tu réussir à avoir une certaine crédibilité face aux enfants, si t'es la seule à essayer de te battre pour appliquer le règlement, fait que les profs, on a pas mal tous eu la même réaction, on a essayé d'avoir un certain contrôle sur les élèves mais quand on a vu qu'on était un peu les seuls à essayer d'avoir de l'ordre, c'était impossible, on n'avait pas d'appui du directeur, fait que ça a dégénéré. On pouvait passer quinze minutes à attendre le silence dans les rangs, c'était de la perte de temps à chaque jour. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Le directeur a carrément dit à une intervenante de l'école : cette fille-là n'a pas de discipline, je n'ai pas à l'aider, qu'elle se débrouille seule. Ta première année d'enseignement là, t'as deux mois de fait dans ton année et tu te fais dire ça. En entendant ça, on n'a plus le goût d'aller voir la direction pour dire les interventions qu'on fait auprès des élèves et pour demander de l'aide. On se retrouve un peu coincée avec notre problème, ce qui n'est pas nécessairement l'idéal. [...] les jeunes le savaient, c'est ça qui est dommage. Ils savaient qu'ils pouvaient dire n'importe quoi sur ce qui se passait en classe et le directeur allait gober, aucune personne ne se fait expulser pour impolitesse et rendue au directeur, c'est parce que je n'avais pas mon crayon, elle n'a pas le droit de me sortir de la classe. Et le directeur croyait l'élève plutôt que l'enseignant. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Je n'avais pas d'aide extérieure. La direction n'acceptait pas de recevoir les enfants dans son bureau. [...] Je pense que les directions ont un gros travail à faire pour dire qu'ils sont derrière leurs jeunes profs et ils ne le font pas assez. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Si l'absence d'appui de la part de la direction rend la tâche particulièrement difficile pour les jeunes enseignants, force est de constater qu'une direction qui leur témoigne de la

confiance et assure un suivi rapide et pertinent en cas de conflits avec les élèves, peut faire toute la différence. Dans de telles situations, les enseignants débutants se sentent capables de faire face aux difficultés qu'ils vivent et ils ont davantage confiance en leurs compétences.

Je sentais que dans mon école la direction me donnait beaucoup de crédibilité. Aussitôt que j'allais voir la direction pour un cas d'élève, la seconde même, le directeur sortait le téléphone et appelait l'élève. La direction d'école était ouverte, ça fonctionnait bien. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

J'ai eu du soutien de l'adjointe. Ensemble, elle et moi, on avait bâti une façon de gérer les deux cas de la classe qui étaient vraiment très difficiles. En gérant ces deux cas, c'était moins pire en classe. Elle m'avait aidée à bâtir un plan d'intervention et à le mettre en place. Elle n'était pas venue dans la classe, mais c'était elle mon soutien, je lui envoyais les élèves et c'est avec elle que je faisais le retour après. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

La directrice était vraiment chouette. Si on demandait son aide, elle était là tout de suite, ses interventions étaient pertinentes. On ne se sentait pas comme la petite nouvelle qui n'est pas capable. Elle disait : si tu as appelé, c'est que tu as bien fait. Ça m'a beaucoup aidée. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Et au niveau de l'appui de la direction, s'il y avait un problème avec un élève, ils ne nous faisaient pas sentir coupable, ils voulaient savoir ce qui s'était passé pour pouvoir mieux nous appuyer et pour intervenir auprès de l'élève et non pas camoufler le problème. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Les différentes citations présentées plus haut illustrent l'importance de l'attitude qu'adopte une direction d'école à l'égard des enseignants en insertion professionnelle. Un directeur qui décharge toute la responsabilité de l'encadrement des élèves sur le personnel enseignant et n'assure guère de suivi pertinent en cas de signalisation de problèmes, risque de rendre la tâche particulièrement difficile aux jeunes enseignants.

Le lien entre le soutien de la direction et la persévérance des novices, établi par plusieurs recherches américaines (Luekens et al., 2004), se confirme en ce qui concerne les participants à notre recherche. L'absence d'appui de la direction accentue les difficultés rencontrées en classe, alors qu'un soutien ciblé peut contribuer à les diminuer.

#### 4.1.3.5 Différends avec les parents des élèves

En exposant les résultats de notre recherche, nous avons analysé l'influence de plusieurs groupes de personnes sur la décision d'abandon qu'ont prise les personnes de notre échantillon. Il apparaît clairement que le rapport d'un enseignant débutant avec ses élèves, mais également avec ses collègues et les différents membres de la direction est une variable importante en ce qui concerne sa persévérance dans la profession. Dans ce contexte, on peut s'interroger sur le rôle d'un quatrième groupe de personnes en lien avec l'enseignant : les parents des élèves. Or, force est de constater que la plupart des ex-enseignants ayant participé à notre recherche, n'évoquent que rarement ce sujet. Même si les différends ou conflits avec les parents ne semblent pas figurer parmi les principaux facteurs associés à l'abandon, deux personnes de notre échantillon, une enseignante du primaire et une enseignante du secondaire, s'expriment à ce sujet.

Q: En résumé, pour quelles raisons avez-vous abandonné la carrière enseignante?

R: Donc, des parents vraiment déconnectés, qui mettent des bâtons dans les roues, des charges de travail inimaginables, des fins de semaine et des soirées complètes à travailler sans être payé. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Pour la plupart des élèves, il n'y a aucun suivi parental. Les enfants étaient pas mal laissés à eux-mêmes et c'était difficile d'avoir la collaboration des parents. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

#### 4.1.3.6 Manque de reconnaissance

Plusieurs ex-enseignants ayant participé à notre recherche se plaignent du manque de reconnaissance qu'ils reçoivent, alors qu'ils déploient beaucoup de moyens et d'énergie pour assurer la réussite de leurs élèves. En effet, dans certains milieux, ni les élèves ni leurs parents n'approchent les enseignants pour leur exprimer une quelconque reconnaissance. De plus, les signes d'appréciation ou d'encouragement sont souvent rares de la part de l'employeur, i. e. l'école ou la commission scolaire. Certaines personnes ont l'impression que la société ne reconnaît pas assez la valeur du travail des enseignants. Le témoignage de Pascale (26 ans), ex-enseignante d'histoire et de morale au secondaire, montre que le

manque de reconnaissance est un des facteurs qui peuvent amener un enseignant débutant à reconsidérer son choix de carrière :

Q: En résumé, quelles ont été les raisons qui t'ont amenée à quitter ?

R: Manque de considération, la société ne réalise pas à quel point les enseignants, c'est important. Tu n'as pas de reconnaissance de la société, des jeunes. Si t'en as, c'est exceptionnel. De la part des parents, on ne les voit à peu près jamais, quand tu les appelles, c'est pour leur dire que leur jeune ne fonctionne pas, c'est négatif.

Il est légitime de supposer que le manque de reconnaissance et d'encouragement favorise la remise en question du choix de carrière chez les enseignants en insertion. Confrontés à des situations d'enseignement particulièrement exigeantes, les enseignants débutants ont besoin de marques d'attention et de reconnaissance pour rester motivés. Si ces dernières font défaut, les novices ont parfois l'impression que leur travail n'intéresse personne. Certains se découragent alors au point d'envisager un changement de carrière. Ceci est d'autant plus vrai si les débutants ont à leur actif des expériences de travail où la reconnaissance a été très présente. À ce sujet, Pascale compare son travail en tant que monitrice dans des camps de vacances à sa tâche d'enseignante au secondaire.

Q: Quelle différence vois-tu entre ton travail en tant qu'animatrice dans les camps de vacances et ton travail en tant qu'enseignante au secondaire ?

R: Je te dirais que l'école, c'est négatif, le camp de vacances, c'est positif. Beaucoup plus de reconnaissance au camp de vacances.

Q: Pourquoi ?

R: Par rapport à mes employeurs, plus de soutien au camp de vacances, les jeunes sont beaucoup plus reconnaissants. C'est un contexte positif. C'est ça, plus de soutien aussi. C'est une petite famille dans le camp de vacances.

Les propos ci-dessus montrent que certains enseignants sont particulièrement sensibles à l'attention qu'on porte à leur travail. S'ils doivent continuellement faire face aux critiques des élèves ou de leurs parents, ainsi qu'à l'indifférence de la direction, leur motivation à persévérer dans l'enseignement s'effrite.

#### 4.1.3.7 Encouragements des proches à quitter l'enseignement

Les participants à notre recherche ont tous délaissé la carrière enseignante pendant leurs cinq premières années dans l'enseignement. Certains ont enseigné quelques semaines seulement, d'autres ont abandonné la profession au bout de cinq ans. Dans un cas comme dans l'autre, la décision de changer de carrière est une décision importante qui n'est pas prise à la légère. Dans ce contexte, il est intéressant de constater que les trois quarts des ex-enseignants interviewés affirment avoir eu des encouragements à quitter l'enseignement de la part de leurs proches. Seules quelques rares personnes affirment avoir reçu principalement des encouragements à rester dans la carrière. Ainsi, parfois les parents du jeune enseignant ne semblent guère enthousiastes à l'idée que celui-ci s'apprête à délaisser une profession qui offre une sécurité d'emploi et plusieurs avantages sociaux. Toutefois, dans la plupart des cas, les proches du novice semblent conscients des nombreuses difficultés que vit celui-ci dans l'exercice de sa profession et ils soutiennent la décision d'abandon.

J'ai reçu beaucoup d'encouragements de la part de mon chum à « slacker ». Lui voyait que je n'étais pas heureuse là-dedans. Il m'a encouragée, pas à lâcher, mais à écouter mon idée. Ma mère aussi, un moment donné, s'est rendu compte que je n'étais pas bien là-dedans. Oui, j'ai eu de l'encouragement mais pas à persévérer, les gens voyaient que je n'étais pas heureuse. J'ai eu plus d'encouragements à lâcher qu'à persévérer. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Mon père me disait de sortir de l'enseignement parce que ça va de mal en pis. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Mes proches voyaient que je ne me plaisais pas là-dedans et que je n'étais pas super heureux. Ma copine et mes parents m'ont encouragé à aller à l'École des pompiers. Ils m'ont aidé bien gros dans ces deux années. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

Quand j'ai annoncé que j'avais l'intention de quitter l'enseignement, mes collègues, il y en a beaucoup qui sont venus me voir avec admiration et envie. Il y a beaucoup d'enseignants qui auraient aimé faire autre chose et qui se sont ramassés là par défaut. Et ma famille, pour autant que je fasse de quoi de ma vie, non, personne ne m'a découragée. Moi, c'était tellement acquis qu'il fallait que j'essaie autre chose. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Je pense que dès le départ les gens auraient été prêts à n'importe quoi pour que j'arrête l'enseignement. Mes proches, mon conjoint, mes parents voyaient que c'était débile. Je pense qu'il n'y a personne qui m'aurait forcée à rester. Je rentrais à la maison et je parlais juste de comment j'avais été agressée, je pense qu'ils ne comprenaient pas pourquoi je restais. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Il est peut-être quelque peu surprenant de constater que les encouragements à abandonner la carrière proviennent dans certains cas de membres de la famille travaillant eux-mêmes depuis des années dans l'enseignement.

Si je pense à ma mère qui est enseignante, je pense qu'elle le voyait que je n'étais pas heureux, c'est sûr qu'elle se demandait ce que j'allais faire après, elle était un peu angoissée. Et mon oncle qui est conseiller pédagogique et qui avait enseigné aussi, me disait que l'enseignement c'est tellement demandant, tellement prenant émotivement que si t'es pas prêt à te donner 100% là-dedans, t'es aussi bien de tourner la page tout de suite parce que tu ne seras pas heureux. Et moi, je n'avais pas le goût d'être malheureux toute ma vie. Fait qu'ils l'ont bien pris. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Si je regarde mes parents qui sont tous les deux enseignants, ils ont vu le milieu changer, les conditions dans lesquelles les jeunes profs enseignent et ils m'ont dit : t'es encore jeune, change. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Avoir un entourage qui comprend et soutient la décision d'abandonner l'enseignement est certainement un facteur qui a facilité le changement de carrière de bon nombre de personnes de notre échantillon. Il nous semble intéressant de relever que certaines avaient parmi leurs connaissances des ex-enseignants. Elles ne se lançaient donc pas dans un changement de carrière dépourvues de repères.

J'ai une amie qui, suite à un incident, a lâché complètement du jour au lendemain, un autre prof qui s'est fait frapper par un élève. Tout ça mis ensemble a fait en sorte que non ce n'est pas pour moi. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Ma meilleure amie a lâché aussi la même année. Pour avoir jasé avec d'autre monde, on s'est ramassé dans des situations où on ne peut pas continuer. C'était préférable de lâcher maintenant que de dire : je vais essayer de m'accrocher et de me brûler encore cinq ans avant de prendre la décision. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Les résultats de notre recherche montrent que la plupart des enseignants sortants ont été encouragés par leurs proches au moment où ils voulaient changer de carrière. Visiblement, le soutien des proches a été, pour plusieurs, un des facteurs déterminants permettant de faire le saut. On peut émettre l'hypothèse que certains enseignants désireux de changer de carrière, mais ne bénéficiant pas du soutien de leur entourage, persistent dans l'enseignement, malgré un attachement professionnel en déclin.

Dans cette section, nous avons fait état de plusieurs facteurs d'abandon liés à l'environnement social. Les résultats de notre recherche montrent que la démotivation de certains élèves et l'envergure des problèmes de discipline en classe figurent parmi les principaux facteurs associés à l'abandon chez les participants à notre recherche. Plusieurs enseignants sortants dénoncent l'absence de partage et d'entraide entre les membres du personnel enseignant et le manque de soutien de la direction. Pour quelques enseignants, les différends avec les parents des élèves ou le manque de reconnaissance figurent parmi les motifs de départ. Les propos des ex-enseignants interviewés semblent également montrer que les encouragements à quitter qu'ont reçus de leurs proches la plupart des personnes de notre échantillon, ont facilité la prise de décision de changer de carrière.

#### **4.1.4 Autres facteurs évoqués**

Nous avons trouvé utile de distinguer trois grandes catégories de facteurs associés à l'abandon de la carrière enseignante : les facteurs liés à la tâche, ceux liés à la personne et ceux liés à l'environnement social. Or, certains facteurs sont difficilement assimilables à l'une de ces catégories. Nous les regroupons dans cette section. Il est question de l'impact du salaire et du manque de ressources matérielles et financières sur la persévérance des jeunes enseignants.

##### **4.1.4.1 Salaire dénotant une faible valorisation**

Les jeunes enseignants sortants que nous avons interviewés sont peu nombreux à citer le salaire parmi leurs motifs d'abandon. En effet, moins d'un quart des personnes abordent ce sujet. Pour ces personnes, le salaire est loin d'être leur principale raison d'abandon. Certains ex-enseignants notent que le salaire des enseignants est faible par

rapport à la durée de leur formation. Ils précisent également que le salaire n'est guère élevé si on le compare à d'autres professions.

Je dirais que le salaire, c'est sûr que je trouve que c'est sous-payé, ça joue mais ce n'est pas la raison principale. Ce n'est pas valorisant d'être prof. en plus il n'y a pas de possibilités d'avancement. Ce sont tous des facteurs qui ne sont pas motivants dans le métier, ça n'a pas aidé à ce que je reste mais ce ne sont pas les facteurs principaux. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Et le salaire aussi qui n'est vraiment pas élevé. J'ai un bac de quatre ans. Si je compare avec des amis qui sont avocat, pharmacien ou ingénieur qui gagnent le double. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

En général, les ex-enseignants que nous avons interviewés n'ont pas quitté l'enseignement en quête d'un meilleur salaire, mais il semble bien que la faible valorisation, associée au salaire relativement modeste des enseignants, irrite certains d'entre eux et qu'elle pèse dans la balance au moment où ils envisagent de changer de carrière.

#### **4.1.4.2 Manque de ressources matérielles et financières**

Certains participants à notre recherche dénoncent le manque de ressources matérielles et financières en enseignement. Environ une personne sur quatre évoque ce sujet. Les enseignants sortants nous parlent d'un manque d'équipements, de locaux qui sont dans un état pitoyable ou encore du budget très limité dont ils disposaient pour acheter du matériel didactique pour leurs groupes.

On n'avait pas beaucoup de budget, on n'avait pas un vrai gymnase, les murs n'étaient pas très beaux. Tout décollait, tombait en morceaux. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

Déjà en partant quand je suis arrivée dans ma classe, c'est comme s'il y avait eu un bulldozer qui était passé dans la classe. Le prof d'avant était parti, je pense qu'il prenait sa retraite, il a tout laissé traîner. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

C'était fatigant, l'état des locaux laissait vraiment à désirer. Pour agrémenter mon enseignement, je n'avais rien de visuel. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)



Maintenant, je travaille dans un petit organisme qui vit de peu et j'ai un téléphone et un ordinateur et on me donne des stylos, je trippe, parce qu'à l'école, il n'y a rien de ça. Il y a une boîte vocale pour vingt enseignants, dix ordinateurs pour trente enseignants. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Il est peu probable qu'une personne décide d'abandonner la profession enseignante uniquement parce que les équipements et les locaux de son école ne sont pas dans un bon état. Chez les participants à notre recherche, il s'agit plutôt d'un facteur secondaire qui vient renforcer l'impact d'autres facteurs liés aux conditions de travail dans une école, comme par exemple la relation avec les collègues ou l'appui obtenu de la direction.

Dans cette partie, nous avons abordé les différents facteurs d'abandon, évoqués par les participants à notre recherche. Il apparaît clairement que la plupart des personnes indiquent non pas un seul mais plusieurs facteurs pour motiver leur décision de changer de carrière. Nous n'avons guère identifié de facteurs « immédiats », capables de provoquer directement l'abandon de la carrière. On observe plutôt que certains facteurs constituent une constellation influençant négativement la satisfaction au travail du jeune enseignant et l'incitant ainsi, peu à peu, à reconsidérer son choix de carrière.

#### **4.2 Intégrer et quitter l'enseignement : analyse des grandes étapes du parcours professionnel des jeunes enseignants sortants**

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons présenté différents facteurs qui ont influencé la décision des participants à notre recherche de quitter l'enseignement pendant leur période d'insertion. Nous avons mis l'accent sur des facteurs, présents au moment même où la personne exerce la profession enseignante. Dans cette deuxième partie, nous voulons élargir quelque peu notre champ de vision en analysant de manière chronologique les grandes étapes du parcours professionnel des enseignants sortants. Dans un premier temps, nous étudions comment les ex-enseignants se sont engagés dans l'enseignement en posant des questions telles que « Pourquoi ont-ils choisi cette profession? », « Envisageaient-ils de faire une carrière à vie dans l'enseignement? », « Quelle idée se faisaient-ils de l'enseignement au moment de leur choix de carrière? » ou encore « Comment évaluent-ils la formation qu'ils ont reçue? ». Les réponses à ces

différentes questions permettent de mettre en perspective l'influence des différents facteurs d'abandon dégagés dans la première partie. Dans un deuxième temps, nous abordons l'expérience que les jeunes enseignants sortants ont eue de leur parcours dans l'enseignement en rendant compte de leurs émotions et réflexions par rapport à divers aspects du travail enseignant. Dans un troisième temps, nous nous intéressons au processus de désengagement qui amène les personnes de notre échantillon à délaisser l'enseignement pour une autre occupation. Nous apportons une réponse à des questions telles que « Dans quelles circonstances les enseignants sortants décident-ils d'abandonner la carrière? », « Comment se passe leur transition vers une nouvelle occupation? », « Dans quels domaines se réorientent-ils? », « Sont-ils satisfaits de leur décision? », « Envisagent-ils un retour à l'enseignement? » ou encore « Quelles mesures les ex-enseignants suggèrent-ils pour mieux retenir les nouveaux enseignants dans la profession? ». En abordant successivement les grandes étapes du parcours professionnel des jeunes enseignants sortants, les pages suivantes visent à compléter le portrait de l'abandon prématuré de la carrière qui se dégage de la première partie de ce chapitre.

#### **4.2.1 Choix de carrière et la décision d'abandon**

Si l'on veut mieux comprendre pourquoi de multiples jeunes enseignants délaissent la carrière enseignante après un certain temps, il peut être utile d'étudier pour quelles raisons, au départ, les « *leavers* » ont choisi d'intégrer l'enseignement. En ce qui concerne les 16 ex-enseignants que nous avons interviewés, nous avons pu distinguer quatre types de motifs de choix de carrière : 1) un choix par passion pour une discipline 2) un choix par passion pour l'enseignement 3) un choix par élimination et 4) un choix pragmatique. Ces catégories ne se sont pas mutuellement exclusives. Une personne peut choisir l'enseignement pour des raisons essentiellement pragmatiques tout en étant passionnée par une discipline déterminée. Toutefois, généralement une raison est dominante par rapport aux autres. Nous avons assigné les participants à notre recherche à l'une des quatre catégories dégagées en fonction de leur raison dominante.

#### 4.2.1.1 Choix par passion pour une discipline

Le choix de carrière de certains ex-enseignants du secondaire ayant participé à notre recherche, est motivé principalement par l'amour pour une discipline d'enseignement. Au départ, ces personnes semblent moins attirées par l'enseignement en tant que tel que par la perspective de pouvoir exercer une profession liée à leur discipline de prédilection. Par ailleurs, certaines personnes réalisent que les perspectives d'emploi sur le marché du travail ne sont guère roses avec une formation purement disciplinaire, par exemple en histoire. Dans ce contexte, l'enseignement, particulièrement l'enseignement secondaire, semble être une carrière attractive permettant de se consacrer à l'étude d'une discipline tout en bénéficiant d'une sécurité d'emploi et de certains avantages sociaux.

Q : Pourquoi as-tu choisi de devenir enseignant au secondaire ?

R : Je dirais que j'aimais l'histoire. Je suis allé par discipline au départ, j'aimais bien l'histoire, j'ai fait une année en histoire avant d'aller dans le bac en enseignement au secondaire, histoire et science politique. Mais, je ne savais pas quoi faire avec ça. Je n'avais pas nécessairement envie d'être historien, de créer ou d'être seul dans un bureau enfermé avec des archives. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

Moi, c'est les maths que je voulais enseigner, c'était LA matière que j'aimais. Ça me donnait le choix entre le secondaire et le cégep et tant qu'à avoir à faire de la discipline, je préférais le secondaire plutôt que le cégep avec des supposés adultes. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

J'ai choisi d'abord l'histoire. [...] je m'étais inscrit en histoire, mais là je me suis dit : qu'est-ce que je vais faire avec un bac en histoire. Je voyais qu'il n'y avait pas de débouchés, tandis qu'en enseignement, je vais enseigner. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Les résultats de notre recherche montrent que les personnes de notre échantillon qui intègrent l'enseignement principalement par passion pour une certaine discipline sont particulièrement enclines à remettre en question leur choix de carrière si elles constatent que l'enseignement de cette discipline ne constitue qu'une infime partie de leur tâche. En effet, les affectations à de tâches en-dehors du champ de formation étant monnaie courante pendant la période d'insertion (COFPE, 2002), plusieurs participants à notre recherche n'enseignent qu'occasionnellement la discipline qui était à l'origine de leur décision de

faire carrière dans l'enseignement. De plus, certains sont confrontés à des groupes particulièrement difficiles. Dans ces contextes, la gestion de classe semble parfois prendre toute la place aux dépens de l'enseignement de la matière. On comprend aisément que des personnes ayant choisi la profession enseignante principalement par passion pour une certaine discipline, sont susceptibles de reconsidérer leur choix de carrière dans de telles situations. Le témoignage de Pascale (26 ans), ex-enseignante d'histoire et de morale, est éloquent en ce sens.

On t'enseigne à enseigner une matière mais quand tu arrives et ce n'est pas cette matière que tu enseignes, tu vas en enseigner plein d'autres et même l'affaire que tu enseignes, c'est très minoritaire, elle n'a presque pas de place parce qu'il faut que tu fasses de la discipline.

#### 4.2.1.2 Choix par passion pour l'enseignement

La passion pour l'enseignement est à l'origine du choix de carrière de plusieurs participants à notre recherche. Il s'agit majoritairement de personnes ayant fait un baccalauréat en éducation primaire. Généralement, ces personnes éprouvent du plaisir à transmettre des connaissances, à favoriser des apprentissages, à aider les autres à progresser. Elles aiment travailler avec des enfants ou des jeunes. D'ailleurs, plusieurs ont de multiples expériences de travail en ce sens.

Q: Pouvez-vous me raconter pourquoi vous êtes devenue enseignante?  
 R: Il y a deux raisons principalement. La première, ça n'a jamais changé, j'avais beaucoup de plaisir à enseigner, à transmettre des connaissances. Je le fais encore avec mes enfants et j'ai toujours aimé ça. Même quand j'étais jeune, au secondaire, j'étais dans les fortes au niveau académique et j'avais beaucoup de plaisir à montrer à mes collègues. [...] La deuxième, c'est que j'aimais beaucoup les enfants. Tous mes emplois au secondaire, jusqu'à 20 ans à peu près, j'ai gardé des enfants. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

Depuis que j'étais toute petite, je voulais enseigner, je jouais à enseigner avec ma sœur, les enfants du voisinage. Au fond, j'ai eu des expériences de travail toujours dans ce sens-là. J'ai fait beaucoup de gardiennage, j'ai travaillé dans les camps de jour, j'ai fait des cours de natation. C'était comme une suite logique, je ne me suis pas vraiment questionnée. J'ai décidé là-dedans parce que j'aimais ce que je faisais et je trouvais que ça me ressemblait. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

Je savais que je voulais être avec les enfants. Je pensais que c'était vraiment quelque chose que je voulais, l'idée d'aide, de soutenir, ça a toujours été là, mais je pensais le vivre en classe. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Il est difficile d'établir un lien entre le choix de carrière par passion qu'affichaient plusieurs personnes de notre recherche et leur décision, quelques années plus tard, de quitter l'enseignement. En effet, toute une panoplie de facteurs peuvent faire obstacle au plaisir d'enseigner et d'être avec les élèves. Par exemple, pour certains, le défi de la gestion de classe se révèle être plus difficile que prévu, d'autres évoquent les nombreuses contraintes et tâches administratives associées à leur tâche, d'autres encore peinent sous le fardeau du travail à faire en-dehors des heures de classe.

#### 4.2.1.3 Choix par élimination

Certains ex-enseignants de notre échantillon affirment qu'ils ont choisi l'enseignement par élimination. Il s'agit de personnes qui ne savent pas dans quel domaine s'orienter à la fin de leurs études secondaires. Même si plusieurs choix s'offrent à elles, certains sont écartés parce qu'ils exigent une formation particulièrement longue, d'autres parce qu'ils n'offrent guère de sécurité d'emploi, d'autres encore par manque d'intérêt. Dans ce contexte, certaines personnes de notre échantillon optent, souvent sans grande conviction, pour l'enseignement. À défaut d'avoir un intérêt marqué pour un métier en particulier, ils décident d'intégrer l'enseignement, un domaine qui leur est quelque peu familier « parce que tout le monde va à l'école ». Or, chez certains, les doutes quant au choix de carrière effectué sont présents dès le début.

Pourquoi j'ai choisi d'être enseignante ? Je ne suis pas allée là par passion. Quand je suis sortie de l'école secondaire, je ne savais pas dans quel domaine me diriger. J'y suis allée par élimination. C'est aussi simple que ça, je regardais ce qui s'offrait à moi, je me disais, les sciences, ce n'est pas quelque chose qui me passionne, l'informatique non plus. J'aimais les gens, je ne me voyais pas travailler toute seule dans un bureau, ça me prenait du monde autour de moi et je me suis dirigée comme ça, en me disant : on va voir ce que ça va donner et c'est comme ça que j'ai mis le pied dans l'engrenage. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Je ne savais pas trop quoi faire en sortant du cégep. Je savais que je voulais aller en sciences humaines. Je savais que pour devenir psychologue, c'était

huit ans d'études et ça ne m'intéressait pas tant que ça de faire du counseling, c'était plus l'étude de la psycho qui m'intéressait. Je ne savais pas vraiment ce que je voulais faire dans la vie et comme j'étais monitrice de camp de vacances l'été, j'aimais beaucoup les enfants et je me trouvais bonne comme monitrice alors je me suis dit que je pourrais être un bon prof, probablement que ce serait le fun. C'est tout simplement par déduction que je suis allée là-dedans mais pas par passion. Il y a plein de chose que j'ai éliminées comme sociologie, psychologie. [L'enseignement], c'était le métier qui me semblait le moins pire. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Vers la fin du cégep, j'essaie de trouver mon orientation professionnelle, je me pose plein de questions. Ce n'est pas écrit dans le ciel ce que je veux faire plus tard, je me le demande encore. Il y avait les arts, mais je ne voyais pas de débouchés. Comme bien des gens en enseignement, il y a un de mes deux parents qui était enseignant, ma mère était professeure. Pour moi, ça démystifiait un peu le métier et je trouvais ça intéressant. C'est pour ça que j'ai fait application dans un programme de formation des maîtres mais je n'avais aucune conviction, je n'étais pas sûr à 100 % que j'allais devenir enseignant. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

Les citations ci-dessus montrent que certains jeunes enseignants doutent dès le début de leur choix de carrière. Au moment de s'engager dans l'enseignement, leur attachement à la profession semble faible. Même si certaines expériences heureuses, au cours de la formation initiale et pendant la période d'insertion, réussissent à faire taire temporairement les doutes éprouvés, ces derniers réapparaissent souvent, une fois que les enseignants sont confrontés aux multiples exigences de la profession.

#### **4.2.1.4 Choix pragmatique**

Certaines personnes de notre échantillon choisissent d'entamer des études en enseignement pour des raisons largement pragmatiques. Ainsi, une jeune femme a choisi de devenir enseignante parce qu'elle considérait que l'enseignement était la profession qui lui permettait le mieux de concilier vie de famille et vie professionnelle. D'autres personnes ont décidé d'intégrer la carrière enseignante principalement parce que les perspectives d'emploi semblaient prometteuses. Dans certains cas, les parents ont fait pression pour qu'ils choisissent l'enseignement plutôt qu'une occupation n'offrant pas de sécurité d'emploi. Ces personnes renoncent alors souvent à leur premier choix de carrière. Or, une

fois confrontés aux difficultés de la profession enseignante, plusieurs se remettent en question et décident, après quelque temps, de se réorienter.

J'avais un bac en histoire, je ne savais pas quoi faire avec, il y avait très peu de débouchés et je suis tombée enceinte, j'ai eu une petite fille et le choix de carrière que je voyais, qui me donnait le plus de possibilités de passer du temps avec mon enfant, c'était l'enseignement. J'avais vraiment en tête que ce serait toutes les vacances scolaires, les mêmes que les enfants. Je n'avais pas pensé à la correction, à toutes ces choses-là. La raison pour laquelle je suis rentrée là-dedans : je pouvais me servir de mon bac et je pouvais avoir du temps avec mon enfant. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Mon premier choix était d'aller en éducation physique mais je m'étais fait décourager, on me disait que c'était très contingenté et que je n'aurais jamais de job. J'ai fait un autre choix, je vais essayer enseignement primaire. [...] J'ai été accepté en éducation physique à toutes les universités et mon deuxième choix était au primaire où j'avais aussi été accepté partout. Finalement, j'ai décidé d'aller au primaire afin de pouvoir travailler après mon bac. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

Mon choix premier aurait été d'aller dans le domaine des sciences humaines, comme l'histoire. J'adorais l'histoire. Selon « mon idéal », j'aurais voulu faire un bac en histoire pour enseigner l'histoire au cégep. Mais, comme il n'y avait pas de job en histoire et qu'au primaire j'avais des bons souvenirs, j'ai choisi d'aller plus vers le primaire. Quand je suis passée, en 1997, on nous annonçait que quand on sortirait, ce serait les belles années pour trouver de l'emploi. [...] Et aussi la pression parentale, mon père était stressé à l'idée que je cherche un boulot dans un domaine qui n'allait pas donner de job et il m'incitait à aller au primaire. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Les résultats de notre recherche montrent que certaines personnes viennent à l'enseignement pour des raisons très pragmatiques. Bien évidemment, ceci n'exclut pas que ces personnes éprouvent une certaine passion pour l'enseignement et le travail avec les élèves, mais au départ, ce sont surtout des raisons telles que la sécurité d'emploi ou la conciliation travail-famille qui font pencher la balance en faveur de l'enseignement. En choisissant l'enseignement, certains suivent davantage les conseils de leurs parents que de faire confiance à leur propre intuition.

Ce qui précède montre que la nature du choix de carrière est loin d'être sans incidence sur la persévérance des enseignants dans la carrière. Dans plusieurs cas, les

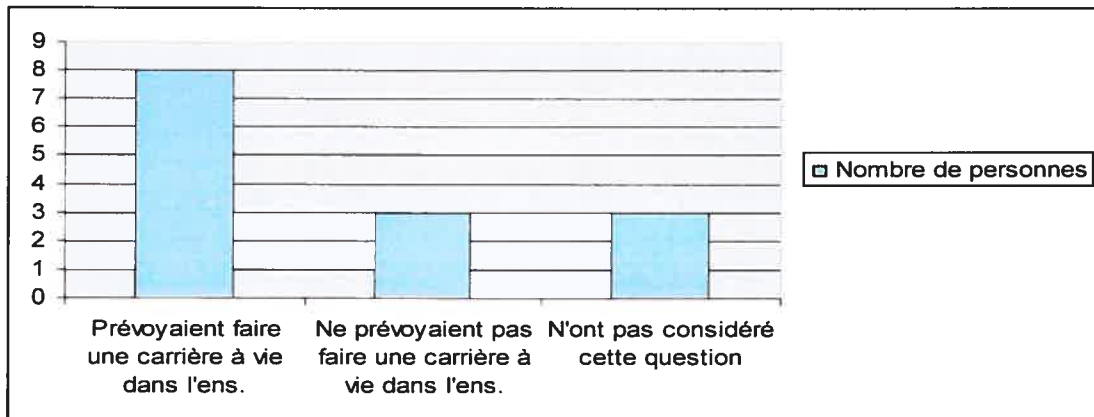
motifs qui amènent la personne à s'engager dans la carrière sont susceptibles d'éclairer les motifs qui la conduisent, après quelque temps, à se désengager de l'enseignement.

#### 4.2.2 Plan de carrière initial : carrière à vie ou passage vers autre chose?

Il est intéressant d'analyser quel était le plan de carrière des enseignants sortants au moment où ils choisissaient d'intégrer l'enseignement. Envisageaient-ils de faire une carrière à vie ou prévoyaient-ils de rester seulement quelques années? En effet, comme nous l'avons précisé dans le deuxième chapitre du présent travail (cf. 2.2.4), des recherches menées aux États-Unis montrent que certains enseignants prévoient, dès le départ, de rester seulement quelques années dans la carrière (Johnson et Birkeland, 2003).

En ce qui concerne les participants à notre recherche, 14 personnes évoquent leur plan de carrière. Parmi ces personnes, huit affirment qu'au départ, ils pensaient faire une carrière à vie dans l'enseignement, trois indiquent qu'ils n'envisageaient pas de rester durablement dans la profession et trois autres personnes disent ne pas avoir considéré cette question. La figure 3 résume les réponses données.

Figure 3 : Plan de carrière au moment du choix de carrière



La majorité des ex-enseignants de notre échantillon envisageaient, au départ, faire une carrière à vie dans l'enseignement. La perspective d'exercer une même profession pendant trois décennies ou plus ne leur fait pas peur, au contraire. Par ailleurs, les investissements considérables que nécessite la formation à l'enseignement, longue de



quatre ans, confirment certains dans leur volonté de s'engager durablement dans l'enseignement.

La possibilité de faire 30 ans dans l'enseignement, ça ne me faisait pas nécessairement peur, j'avais envie aussi. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

À ce moment-là, c'était une carrière à vie. Avec la maturité que j'avais à l'époque, je m'en allais à l'université pour aller travailler plus tard et faire ça toute ma vie. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

Au début, c'était à vie parce que je m'engageais pour quatre ans d'université et déjà en partant l'école, moi, je n'en raffolais pas. Je l'ai fait parce que je me disais que j'aurais une bonne job, des avantages sociaux mais c'était permanent, je voulais faire ça pour le restant de mes jours. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

Ah oui, je rentrais dans l'enseignement pour 35 ans. Une carrière d'enseignant, c'est 35 ans. Oui, fait que là, ça a été un peu plus court. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Je crois que j'étais capable de m'imaginer faire ma vie là-dedans parce que je voyais qu'à l'intérieur même d'une carrière en enseignement on pouvait explorer toutes sortes de pistes. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

La plupart des participants à notre recherche envisageaient de faire une carrière à vie dans l'enseignement au moment de leur choix de carrière. Ils pensent qu'il est possible d'avoir un parcours professionnel riche et diversifié à l'intérieur de l'enseignement. Par contre, quelques personnes de notre recherche n'ont pas cette conception linéaire de la carrière et, dès le départ, n'excluent pas la possibilité de changer de profession après quelque temps.

C'était évident que ce n'était pas un choix de carrière jusqu'à ma retraite. Toute ma vie, les emplois que j'ai eus, je me suis toujours promenée d'une place à l'autre. Pendant ma formation, je n'allais pas travailler dans les camps de jour l'été, moi, j'allais chercher complètement autre chose, je travaillais pour les événements, les festivals. Je savais que j'avais trop d'intérêts pour me centrer que sur un. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Ça n'a jamais été une pensée de faire une carrière toute une vie de toute façon, dans n'importe quoi. Je ne sais pas, je pensais que j'aurais du plaisir à faire ce travail, le plus longtemps possible, mais ça n'a jamais été un objectif de faire carrière toute une vie. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

Je pense que déjà je savais que ça serait un passage vers autre chose, mais j'étais certaine que j'y resterais aussi longtemps que mon enfant était à l'école. Je voyais vraiment ça comme la meilleure façon d'être parent pour moi. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Les trois citations ci-dessus montrent que certaines personnes n'envisageaient jamais de rester toute une vie dans l'enseignement. Certains ex-enseignants affirment ne pas avoir réfléchi, au moment de leur choix de carrière, s'ils allaient intégrer l'enseignement temporairement ou durablement.

En résumé, les résultats de notre recherche montrent que la majorité des enseignants débutants ayant participé à notre étude, envisageaient, au moment de leur choix de carrière, de passer leur vie dans l'enseignement. Leur décision de délaisser la profession après quelques mois ou quelques années apparaît comme une remise en cause radicale de leur plan de carrière. Toutefois, quelques personnes envisageaient, dès le départ, d'exercer la profession enseignante seulement pour quelque temps. D'une certaine façon, leur décision de quitter l'enseignement n'est donc guère surprenante.

#### **4.2.3 Vision de l'enseignement au moment du choix de carrière**

Au cours des entrevues que nous avons eues, nous avons demandé aux enseignants sortants de nous expliciter quelque peu la vision qu'ils avaient de l'enseignement au moment de leur choix de carrière. Les réponses à cette question apportent des éclaircissements intéressants en vue d'une meilleure compréhension de l'abandon prématuré de la carrière. En effet, les propos des participants à notre recherche montrent clairement que les futurs enseignants intègrent parfois un programme de formation des maîtres avec une conception de l'enseignement qui ne correspond guère à ce qu'ils vont vivre pendant leur période d'insertion. La vision de l'enseignement qu'ont les personnes au moment de choisir la profession, dépend essentiellement de leur propre vécu scolaire, de leurs expériences de travail en lien avec les enfants ou encore de l'influence de quelques

enseignants modèles. Or, dans bien des cas, la réalité sur le terrain est loin de correspondre à cette vision. Ainsi, certaines personnes de notre échantillon affirment que la valorisation qu'elles anticipaient ne s'installait pas, d'autres évoquent que l'envergure du travail de gestion de classe était nettement plus grande que prévue, d'autres encore disent avoir sous-estimé le volume des préparations et corrections à faire les soirs et fins de semaine. Certaines personnes sont déçues de voir que le fait d'être authentiques avec les élèves et d'avoir un réel désir de les aider, ne suffit parfois pas à les motiver.

Je voyais plus le beau côté, les échanges riches avec des jeunes. Ce n'est pas l'expérience que j'ai vécue mais je voyais ça. J'allais échanger, les jeunes vont avoir des initiatives et ça va m'emballer, fort possiblement qu'on va faire des projets, des projets parascolaires. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

Moi, mon désir, c'était de faire apprendre des choses, d'aider les autres. Je trouve que c'est valorisant aussi quand tu vois les progrès de tes élèves. Au début, je voyais ça comme une valorisation mais ce n'est pas tout à fait comme ça que ça s'est passé. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Le simple fait - et c'est là que j'ai été naïve - d'avoir vraiment le réel désir d'aider et d'y croire vraiment, de ne pas être là à peu près mais totalement et d'aimer réellement les personnes pour lesquelles tu travailles. Je pensais que c'était suffisant pour aller chercher leur respect. C'est là que j'ai été désillusionnée. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Je voyais ça un peu comme mon travail au camp de vacances. Je savais que ce serait différent, qu'avec les enfants je ne ferais pas les mêmes activités. Au lieu de faire des sports et des jeux, j'aurais plus de choses théoriques et d'apprentissages à faire mais je voyais le métier un peu semblable. Une relation amicale avec les enfants, un esprit d'équipe, mais mettons que ça ne correspondait pas tellement à ce que je m'imaginai, je suis retombée sur terre quand je suis arrivée. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Honnêtement, moi, je suis allée dans une école privée catholique en Saskatchewan qui était très rigoureuse et très structurée. Ça a beaucoup teinté ce que je pensais que ça allait être. Je pensais vraiment qu'un enseignant de secondaire, c'était quelqu'un qui apprenait la matière à quelqu'un et je me sentais très à l'aise là-dedans. [...] J'ai sous-estimé, je ne pensais pas qu'il y avait de la discipline comme ça. J'avais une vision très utopique de ce que ça pouvait être. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Je voyais ça plus rose que c'était concernant les élèves, la discipline et moins d'ouvrage en dehors de la classe. La préparation, la planification, la correction, probablement que je m'imaginai que c'était moins pesant. Si j'avais su à quel point que ça demandait de l'ouvrage le soir, de la planification et tout ça, probablement que j'aurais repensé mon choix. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

Il existe dans bien des cas un écart important entre la vision de l'enseignement qu'entretiennent les participants à notre recherche au moment de leur choix de carrière et la réalité qui les attend quelques années plus tard dans les écoles. Ceci explique, du moins en partie, pourquoi certaines personnes remettent en question leur orientation professionnelle et décident de changer de carrière. En effet, la réalité scolaire qu'ils s'appêtent à quitter n'a que très peu en commun avec la vision de l'enseignement à la base de leur choix de carrière.

#### **4.2.4 Formation initiale et décision d'abandon**

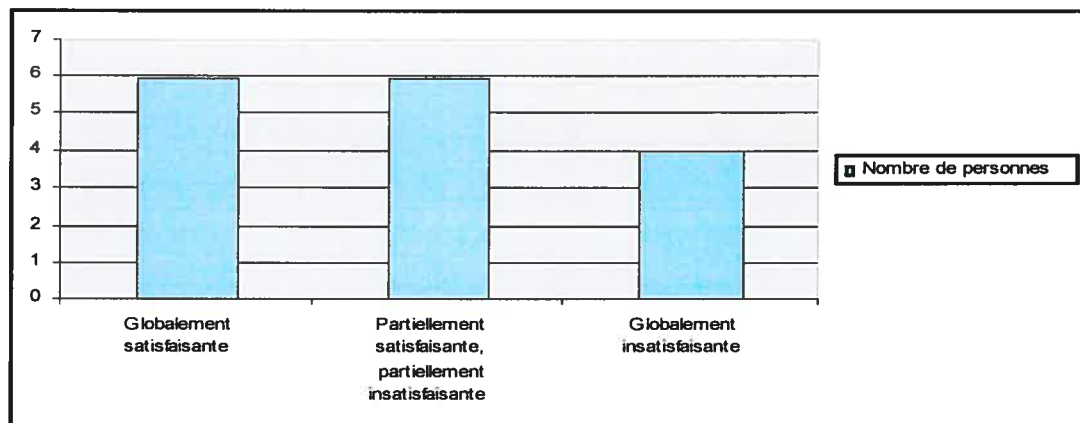
Dans cette section, nous abordons les liens que les personnes de notre échantillon établissent entre leur préparation à l'enseignement et leur décision d'abandonner la carrière. Dans un premier temps, nous rendons compte de l'évaluation que les jeunes enseignants sortants font de leur formation. Dans un deuxième temps, nous décrivons brièvement comment ils ont vécu leur préparation à l'enseignement. En effet, nos résultats de recherche montrent que certaines personnes doutent dès le début de la formation initiale de leur choix de carrière mais décident, pour différentes raisons, de persévérer sur le chemin emprunté.

##### **4.2.4.1 Évaluation de la formation initiale par les ex-enseignants**

Dans le deuxième chapitre du présent travail [cf. 2.2.3], nous avons fait état de certaines recherches qui montrent que la formation initiale peut influencer de plusieurs manières sur la persévérance des novices dans l'enseignement. Dans le cadre de notre propre recherche, nous avons demandé aux jeunes enseignants sortants comment ils évaluent la formation qu'ils ont reçue. Notre objectif était de déterminer dans quelle mesure les ex-enseignants établissent un lien entre leur décision de changer de carrière et leur préparation à l'enseignement.

À première vue, le regard que les personnes de notre échantillon portent sur leur formation initiale, peut surprendre. En effet, plus d'un tiers des ex-enseignants ayant participé à notre recherche se disent globalement satisfaits de leur formation. Le même nombre de personnes, c'est-à-dire six sur 16, jugent que celle-ci a été partiellement satisfaisante et partiellement insatisfaisante. Seules quatre personnes qualifient leur formation de globalement insatisfaisante. Ces résultats semblent remettre en cause certains discours attribuant prioritairement le décrochage des jeunes enseignants à une formation lacunaire.

Figure 4 : Évaluation de la formation initiale par les personnes interviewées



Une analyse plus raffinée des transcriptions d'entrevues permet de déterminer sur quels aspects particuliers de la formation initiale portent les critiques des ex-enseignants. En effet, nous avons tenu compte des critiques concernant la formation disciplinaire, la formation didactique, la formation psychopédagogique et la formation pratique lors des stages.

En général, la formation disciplinaire n'est pas mise en cause par les enseignants débutants ayant participé à notre recherche. La plupart des personnes ont apprécié ces cours. Ils soulignent la nécessité d'avoir des connaissances solides dans les disciplines d'enseignement pour avoir une crédibilité auprès des élèves, mais n'établissent pas de lien entre leur formation disciplinaire et les nombreux problèmes rencontrés ultérieurement dans les classes.

Je crois que c'est important qu'on ait de grandes connaissances dans les disciplines spécifiques parce que quand on enseigne, ce qui nous donne beaucoup de crédibilité, ce sont nos savoirs. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Nos cours d'histoire, oui, c'est important parce qu'il faut avoir un bagage pour enseigner. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

L'évaluation que font les participants à notre recherche de leur formation didactique diffère considérablement d'une personne à l'autre. Certains soulignent la pertinence des cours de didactique qu'ils ont suivis et évoquent avec enthousiasme que ces cours leur ont appris à rendre la matière à enseigner accessible aux élèves.

[...] un cours de didactique où j'ai appris tellement de trucs, c'est didactique du français, on ressortait de là avec un codex d'environ 1 500 pages de trucs que tu pouvais faire en classe et ça, ça m'a outillée. Ce sont toutes des stratégies d'apprentissage brillantes. Ce cours-là m'a beaucoup aidée. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Les cours qui ont été les plus utiles, c'était les cours de didactique, parce qu'on travaillait plus avec la matière qu'on allait enseigner, c'est quoi les difficultés, comment aider l'élève à contourner les difficultés pour pouvoir progresser dans ses apprentissages. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Or, d'autres personnes de notre échantillon critiquent vivement la qualité médiocre de leurs cours de didactique, ces cours ne leur ayant pas permis de développer des outils pour rendre la matière enseignée intéressante et pour prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves. Les problèmes rencontrés dans les classes semblent dans ces cas partiellement dus à une formation lacunaire.

Comment rendre concrètes les connaissances ? À ce niveau, il y a un manque de formation. Dans les cours de didactique, en biologie et chimie dans mon cas, il n'y a pas beaucoup d'application des notions. En didactique, je n'ai pas appris comment transférer mes connaissances de façon amusante, intéressante, concrète, simple à des enfants. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Ils ne nous ont jamais montré comment enseigner à un enfant à lire en 1<sup>ère</sup> année, comment enseigner des mathématiques en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. Ils ne nous ont jamais montré les techniques d'enseignement de choses précises, l'addition, jamais. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Les cours de psychopédagogie constituent le volet de la formation à l'enseignement qui est le plus souvent critiqué par les participants à notre recherche. En général, ces derniers dénoncent que les contenus de ces cours ne sont que difficilement applicables sur le terrain. D'après les propos que nous avons recueillis, il semble y avoir un clivage important entre, d'un côté, les connaissances développées dans les cours et, de l'autre côté, les compétences nécessaires pour gérer la dynamique enseignant-élèves dans les classes. Parfois, les théories enseignées à l'université ne semblent guère pertinentes pour comprendre les situations complexes sur le terrain ou pour guider les interventions pédagogiques. Par ailleurs, plusieurs personnes remettent en question la compétence de leurs formateurs en psychopédagogie.

Les cours de pédagogie, souvent c'est hyper théorique, souvent ce sont des gens qui n'ont pas connu le terrain, qui ont étudié les théories mais dans la pratique, je ne sais pas dans quels milieux ces théories ont été validées. C'était beau sur papier mais dans une classe, non. On arrivait avec un paquet de solutions mais ce n'était pas vraiment applicable en classe. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Psychopédagogie aurait dû être utile mais c'était trop déconnecté, ça ne parlait pas assez de la réalité qu'on vivait dans les classes. Quand on faisait des études de cas, c'était beaucoup trop de cas simples et non pas les vrais cas complexes qu'on finit par avoir dans les classes et avec qui on doit travailler. [...] Il y a des trucs qu'on voyait en classe et on allait voir les profs et on leur disait qu'on ne pouvait pas appliquer ça dans la vraie vie, tu vas perdre le contrôle de ton groupe. Et il y a d'autres trucs, c'était tellement théorique, c'était très beau en théorie, supposément applicable mais dans la vraie vie, ça ne marche pas. Exemple, sur la motivation, ils disaient : augmenter le niveau de difficulté des tâches présentées aux élèves pour présenter un défi. Mais juste avec le niveau de difficulté normal, on les perd. Donc, il y avait des trucs qui n'étaient pas adaptés. (Mélanie, 29 ans, enseignante de mathématiques)

Les extraits d'entrevues présentés plus haut mettent en évidence le clivage entre les savoirs construits dans les cours de psychopédagogie et les savoir-faire nécessaires pour faire face aux situations rencontrées dans les classes. Un aspect des cours de psychopédagogie est particulièrement dans la ligne de mire des ex-enseignants que nous avons interviewés. Il s'agit de la gestion de classe. En effet, les personnes de notre échantillon sont nombreuses à pointer du doigt le manque de formation de qualité en gestion de classe. Plusieurs personnes affirment ne pas avoir été préparées à gérer les

comportements indisciplinés de certains élèves. Il convient de rappeler ici que la grande majorité des participants à notre recherche évoquent les problèmes de discipline en lien avec leur décision d'abandonner la carrière.

Les mesures disciplinaires n'ont jamais été expliquées de façon claire. Oui, on nous a parlé des styles de gestion de classe, il y a un style autoritaire et un style plus libre. Oui, mais comment on le fait dans le quotidien ? (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Le cours de gestion de classe avait été offert par Internet. On participait à des forums de discussion, on parlait de nos expériences de stage et on posait des questions. J'aurais préféré des mises en situation, quelque chose d'un peu plus concret. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

J'aurais aimé avoir beaucoup plus de formation au niveau de la dynamique de la classe, les problèmes de comportement. C'était vraiment une lacune. C'est sûr que ça a été déterminant pour moi dans la mesure où la gestion de groupe, je n'avais pas vraiment de plaisir à faire ça. Je n'avais pas de difficulté, pas de problème à gérer ma classe mais je n'aimais pas ça, je n'y prenais pas plaisir, peut-être par manque de formation. On n'était pas très bien outillé, c'est certain. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

Il y a plein de cours de gestion de classe, des cours sur l'adolescent, c'est intéressant mais c'était tellement loin du terrain que ça ne faisait pas de sens. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Oui, ma formation m'a apporté quelque chose, mais je pense que c'est sur le terrain qu'on apprend le plus, qu'on voit si on aime ça, si on est capable de gérer la discipline. Tu ne peux pas apprendre à gérer la discipline assise dans une classe avec 60 étudiants disciplinés, ça n'a rien à voir. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

À en croire les propos des ex-enseignants de notre échantillon, l'université semble peiner à offrir des cours de gestion de classe qui s'avèrent réellement pertinents dans la pratique. Certains participants à notre recherche regrettent qu'ils n'aient pas eu de préparation pour ne pas se sentir personnellement visés par certains comportements ou remarques des élèves. Rien ne les aurait préparés à gérer « intérieurement » les conflits avec les élèves.

Il n'y a pas beaucoup de cours de psychologie. Dans la formation, il devrait y avoir un cours sur le développement personnel, comment être outillée à



affronter les comportements des jeunes, comment ne pas prendre ça personnel. Un psychologue va apprendre à ne pas prendre personnel les problèmes des autres, à mettre une limite, nous, on ne nous l'a pas dit. Ils ne nous ont pas préparé à ça. Il devrait y avoir un suivi psychologique même pendant notre formation et pendant les premières années que l'enseignant est sur le marché du travail. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

En résumé, ce qui précède montre que les personnes de notre échantillon sont nombreuses à dénoncer le manque de formation en gestion de classe. Les résultats de notre recherche suggèrent qu'il y a parfois un lien étroit entre 1) le manque de formation en gestion de classe 2) les difficultés qu'éprouvent plusieurs novices à gérer leurs classes et 3) la décision de certains d'entre eux d'abandonner la carrière.

Les stages sont un autre volet de la préparation à l'enseignement abordé par les participants à la recherche. D'après les propos que nous avons recueillis, le maître associé apparaît comme la figure charnière de la formation pratique. En effet, le bon déroulement du stage dépend en grande partie de la relation qu'entretient le stagiaire avec son tuteur. Dans certains cas, le maître associé fait confiance au stagiaire, prépare la classe avant son arrivée et lui fait des commentaires fondés et pertinents. La formation pratique est alors évoquée en des termes positifs.

L'enseignante associée qui m'accompagnait me faisait confiance. Elle me laissait toute la place. J'ai adoré ça et les enfants m'ont aimée et je suis sûre qu'ils sentaient aussi qu'elle m'aimait beaucoup et qu'elle me faisait confiance. Il y avait beaucoup de gens dans l'école qui me connaissaient. Il y avait une belle ambiance. Les autres gens me faisaient confiance et je le ressentais beaucoup. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Mon premier stage j'essayais de me retrouver avec un maître associé, qui est un excellent mentor, c'était agréable d'être avec lui. Lui, il m'a fait une confiance absolue, mais j'ai réalisé aussi qu'il avait préparé le terrain. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

Dans mes stages, j'ai beaucoup appris, j'ai eu des très bons maîtres de stage. Je demandais aux enseignants de me donner un quart de travail et je bâtissais des activités en fonction de ce qu'ils me demandaient. J'y allais à tâtons et la plupart du temps, les enseignantes disaient : tu aurais pu faire ça comme ça et après ça j'ai changé ma façon de faire pour aller dans le sens de ce qu'ils disaient et je voyais que je m'améliorais d'un stage à l'autre. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

Les citations ci-dessus montrent que les stages peuvent constituer des moments privilégiés de la formation à l'enseignement. Toutefois, plusieurs personnes nous parlent également d'expériences de stage qui se sont transformées en cauchemar. Certains disent avoir été confrontés à des maîtres associés qui ne leur faisaient guère confiance. D'autres font état de nombreux commentaires négatifs qu'ils ont obtenus de leur maître de stage. Finalement, plusieurs personnes affirment avoir souffert continuellement d'un manque d'appui lors de leur formation pratique.

J'ai eu un stage où ça ne s'est pas bien passé, l'enseignante faisait de la violence psychologique sur ses élèves et je l'ai réalisé par après. Au lieu de me dire comment m'améliorer, elle me disait que je n'étais pas bonne. Je ne savais pas quoi faire pour m'améliorer, ça a été vraiment désastreux ce stage. [...] J'avais beaucoup de difficulté à maintenir une discipline acceptable en classe. Je ne me sentais pas bien et l'enseignante ne voulait pas m'aider, fait que j'ai passé tout le temps à ne pas me sentir bien. Elle me disait que quand elle était là, ça ne se passait pas comme ça. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

L'enseignante qui m'a reçue dans sa classe en était à sa dernière année d'enseignement. Elle n'avait jamais eu de stagiaire, elle voulait absolument faire ça avant de partir. C'était une enseignante très gentille, très créative mais elle avait peur de me laisser sa classe. Elle me faisait faire des petites choses mais jamais de grande envergure et elle-même avait des problèmes avec la discipline dans sa classe. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

J'ai commencé à sentir que l'enseignante associée ne m'aidait plus du tout. Je me suis retrouvé seul dans une classe qui explosait et étant donné que je ne pouvais pas régler les problèmes en utilisant de l'aide extérieure, je devais les régler dans la classe, en créant des îlots d'isolement. Ça a été la pire classe que j'aie jamais vue. Je me sentais très incompetent, parce que c'était aussi ce qu'on me renvoyait. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

La citation ci-dessous montre que la relation avec le superviseur de stage influe également sur l'expérience qu'ont les novices de leur stage.

C'était très tendu comme situation. J'avais une superviseure qui venait de faire une dépression. Cette année-là, ça m'a donné le dégoût de l'enseignement. Je suis sortie de là brûlée, je suis tombée malade, j'ai été hospitalisée. J'en avais trop eu. La superviseure me disait que je n'étais pas une bonne enseignante. Ma dernière expérience de stage n'a vraiment pas été drôle. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Quel est l'impact des expériences de stage négatives sur la persévérance des novices? Comme nous l'avons précisé au cours de la première partie de ce chapitre [cf. 4.1.2.4], deux ex-enseignants ayant participé à notre recherche établissent un lien direct entre une expérience de stage traumatisante et leur décision d'abandonner la carrière enseignante. Ils ont peur de revivre une autre expérience cauchemardesque et quittent l'enseignement quelques semaines après avoir fini leur formation en enseignement. La formation pratique et particulièrement la qualité de l'encadrement pendant les stages, semblent donc avoir une influence considérable sur la décision de certains novices de persévérer ou non dans la carrière enseignante.

Ce qui précède rend compte de l'évaluation que les ex-enseignants de notre échantillon font de leur formation à l'enseignement. Nos résultats de recherche montrent que seul un quart des ex-enseignants interviewés se disent complètement insatisfaits de leur formation initiale. La plupart des personnes dénoncent seulement certains aspects de celle-ci. Dans ce contexte, la formation psychopédagogique essuie la grande majorité des critiques. En général, les personnes interviewées affirment qu'il y a parfois un énorme clivage entre les savoirs enseignés à l'université et les compétences nécessaires pour gérer la dynamique enseignant-élèves dans les classes. Plus précisément, les résultats de notre recherche indiquent que certaines personnes de notre échantillon n'ont guère bénéficié d'une formation solide en gestion de classe, alors qu'il est établi que le maintien de la discipline constitue une des plus grandes difficultés des enseignants en insertion (cf. revue de littérature de Veenman, 1984).

Interrogées au sujet de la qualité de leur formation initiale, certaines personnes de notre recherche précisent qu'elles se sentaient prêtes à intervenir dans des classes « normales » à leur sortie du baccalauréat, mais qu'elles n'étaient aucunement préparées à assumer des contrats dans des milieux particulièrement difficiles. D'une certaine manière, ces propos invitent à remettre en question les modalités d'affectation de tâches plutôt que la formation initiale. Le témoignage de Jonathan (30 ans), ex-enseignant du primaire, résume bien le regard que la plupart des personnes de notre échantillon portent sur leur formation.

J'étais outillé pour les belles classes, oui. Mais pas pour les milieux difficiles. J'étais outillé pour enseigner, pour intervenir, en gros. C'est sûr quand tu sors de l'université t'as besoin d'expérience et ça, ça s'acquiert sur

le terrain, mais je pense qu'une personne qui sort de l'université et qui a un beau groupe va être capable de passer une belle année, sans trop de stress, de burnout et de dépression. Mais quand tu sors de l'université, tu as les pires classes, ça ne te fait pas aimer la job. Tu te retrouves dans les écoles les plus défavorisées, où il y a le plus de problèmes de comportement, de classes jumelées, d'élèves en difficulté et tu te retrouves avec ça et avec zéro expérience. Juste ça, c'est assez pour te faire détester la job. Dans ces cas-là, je pense qu'il n'y a pas un prof qui est outillé.

#### 4.2.4.2 La formation initiale, temps des premières remises en question

Les résultats de notre recherche montrent que certains enseignants sortants doutent dès la formation initiale de leur choix de carrière. En effet, dans plusieurs cas, les remises en question aboutissant plus tard à un changement de carrière, apparaissent dès les premières expériences de stage. Force est de constater que ce ne sont pas les cours suivis à l'université qui provoquent une remise en question. Seul le contact avec la réalité sur le terrain semble avoir le pouvoir de susciter de réels questionnements quant au choix de carrière. Plusieurs personnes de notre échantillon vivent leurs premières expériences de stage comme un choc. Certains éprouvent des difficultés à gérer la discipline. D'autres peinent à venir à bout des nombreuses préparations de leçons et des corrections. Plusieurs facteurs associés à l'abandon de la carrière chez les enseignants débutants, semblent ainsi être présents dès la formation initiale.

J'ai eu un stage qui n'a pas bien été et à partir de ce moment-là, j'ai commencé à avoir des doutes. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

En fait tout au long de ma formation, je commençais déjà à me douter que je n'aimerais pas ça parce que pendant mes stages j'avais hâte de revenir à l'université. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

C'était un stage de trois semaines et on avait trois journées à prendre en charge. Moi j'étais tellement stressée que je n'ai même pas réussi à prendre ma prise en charge au complet. Ça a été un cauchemar mais ça a bien fini. Fait que j'ai dit : je vais rester. Je me suis dit que j'allais me donner une chance, c'était mon premier stage, ce n'est probablement pas la réalité que j'ai vécue. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Mon dernier stage m'a fait déchanter. Je me suis retrouvée dans une école où le prof avait trois préparations de cours. Là pour la première fois j'ai vu qu'il y avait un grand déséquilibre d'un prof à l'autre par rapport à ses tâches. Moi, cette session, j'étais épuisée, j'ai trouvé ça très difficile et j'ai

commencé déjà à m'inquiéter beaucoup pour l'avenir. Mais jusqu'à ce stage-là, j'étais emballée. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

On peut se demander pourquoi des personnes qui doutent dès la formation initiale de leur choix de carrière ne décident pas de changer de programme. Pourquoi persévèrent-elles, alors que les doutes semblent présents dès le départ? À ce sujet, les ex-enseignants de notre échantillon fournissent plusieurs explications. Certains parlent de l'engrenage du baccalauréat pour désigner le fait que plusieurs dynamiques sont susceptibles de faire obstacle à un changement de programme. Tout d'abord, les impératifs de la formation initiale ne laissent souvent que peu de place aux remises en question. Aux prises avec des examens à préparer, des travaux à rendre, des lectures à faire, la plupart des étudiants n'ont guère de temps pour réfléchir à un changement de programme. Certains développent un sentiment d'appartenance par rapport à leur cohorte, ce qui les incite à mettre en veilleuse des interrogations qui resurgissent souvent quelques années plus tard. Plusieurs personnes de notre recherche affirment également que les différents encouragements qu'elles ont reçus en manifestant leurs doutes, les ont poussées à persévérer. Par ailleurs, les bonnes évaluations que reçoivent certaines personnes dans les différents cours contribuent également à faire taire temporairement leurs doutes. En ce qui concerne certaines expériences de stages négatives, un bon nombre de personnes se disent que la réalité sera différente une fois qu'elles auront « leur classe ». Bref, différentes dynamiques amènent certaines personnes à terminer leur formation de maîtres et à entrer dans l'enseignement malgré des doutes très ancrés quant à leur choix de carrière.

[...] j'ai mis le pied dans l'engrenage. Et j'ai le défaut ou la qualité, quand je commence quelque chose, je le finis. [...] j'ai toujours continué, même si mon premier stage n'a pas été facile et ça ne l'a jamais été non plus par la suite. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

[...] j'ai continué mon bac parce que je n'avais pas les résultats pour aller en médecine. Je n'ai pas eu le temps non plus parce que j'ai eu une session où j'avais sept ou huit cours. [...] Cette session-là, j'étais débordée, je n'avais pas le temps de m'arrêter, j'essayais juste d'avoir des résultats satisfaisants. Donc, mon bac, ça a été un peu ça, d'être à la course et d'essayer de bien réussir. [...] Je m'investissais et je voulais juste réussir et j'ai développé un certain sentiment d'appartenance aussi à ce programme-là, à l'école, aux cours, à la profession, sans vraiment jamais être sûre. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Je dois te dire qu'à ma première année de bac, j'ai déjà réalisé que je n'étais peut-être pas à ma place. Je ne trippais pas énormément mais je me disais que tant qu'à avoir commencé, je vais finir, je vais enseigner, je vais essayer d'avoir ma classe, ce sera peut-être différent de ce que je peux voir. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

La deuxième année de bac, j'avais la moitié de mon bac de fait, de toute façon, je me disais que j'allais le finir. J'ai pensé à abandonner mais à partir du deuxième stage qui a bien été, je me suis dit que ça allait être correct, je vais aimer ça. Mais c'est revenu plus tard. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Il faut préciser que chez certaines personnes de notre échantillon, les remises en question quant au choix de carrière n'apparaissent pas pendant la formation initiale mais seulement au bout de quelques années d'enseignement. Pour ces personnes, les débuts dans la carrière enseignante sont largement exempts de doutes. À l'opposé, certains participants à notre recherche éprouvent dès leur formation de sérieuses réserves par rapport à l'enseignement. Il s'agit souvent de personnes ayant choisi la carrière par élimination plutôt que par passion. Si elles arrivent à faire taire temporairement leurs doutes pendant la formation initiale, ces derniers refont surface au cours de la période d'insertion. Confrontée à la perspective de devoir enseigner pendant plus de trente ans, la personne ne peut plus ignorer ses remises en question et décide de se réorienter dans un autre domaine.

#### **4.2.5 Expérience vécue de l'enseignement**

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons énuméré plusieurs facteurs qui ont influencé la décision des personnes de notre échantillon à changer de carrière. Or, il faut préciser que ces facteurs n'agissent pas directement sur la persévérance des novices. Leur impact dépend de l'évaluation cognitive et émotionnelle que font les enseignants débutants de leur situation professionnelle [cf. 2.2.8]. Il est donc essentiel de comprendre comment les ex-enseignants ont vécu leur expérience de l'enseignement. Comment se sentaient-ils en tant qu'enseignant? Quel regard posaient-ils sur leur situation professionnelle? Trouver réponse à ces questions permet de mieux comprendre l'abandon prématuré de la carrière, car la décision de persévérer ou non dans l'enseignement est liée étroitement à la perception qu'a un enseignant de sa condition. À ce sujet, plusieurs personnes de notre échantillon affirment avoir connu une certaine démotivation par rapport

à leur travail. Confrontés à toutes sortes de difficultés, ces enseignants perdent, au fil du temps, le plaisir d'enseigner. Ils n'ont plus le goût d'aller travailler, leur tâche devient synonyme de fardeau. Plusieurs se sentent incompetents, débordés. Certains perdent complètement confiance en leurs propres compétences professionnelles. D'autres se sentent dévalorisés. Ils ont l'impression que leur travail n'est pas apprécié à sa juste valeur. Lorsque les ex-enseignants de notre recherche parlent de leur parcours en enseignement, ils sont nombreux à faire état d'un sentiment de stress et d'épuisement. Voici comment les participants à notre recherche décrivent leur expérience de l'enseignement.

Je ne me sentais pas moi-même. Je n'avais aucun plaisir à enseigner. Je perdais ma motivation, j'étais fatiguée, je n'avais pas le goût d'aller travailler. Le dimanche soir, quand je me couchais et que je voyais que j'avais la semaine devant moi, ça pouvait me prendre des heures avant de m'endormir. Et aussi, tu veux toujours bien paraître devant le reste de l'école, devant les élèves, j'essayais d'être positive, souriante, ça me demandait un effort. À un moment donné, je n'étais plus capable. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Je me sentais dépourvue de moyens, démotivée, la tête pleine, à exploser, épuisée et c'est sûr aussi qu'au niveau de ma confiance en moi [...]. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Je me sentais débordée et incompetente. Je sentais que je perdais le contrôle de la classe. Je me trouvais nulle de ne pas avoir le contrôle de la classe. Le petit côté rassurant, c'est que les autres profs disaient : c'est normal. (Christine, 27 ans, ex-enseignante du primaire)

Je ne me sentais pas à ma juste valeur, je pensais que j'avais plus de potentiel que ça. Et je n'étais pas payée à ma juste valeur par rapport à ce que je faisais comme travail et aussi par rapport à mes compétences et à ce que j'étais capable de faire. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

J'étais très stressée, je ne dormais pas bien, je n'avais pas le goût d'y aller le matin et je revenais chez nous et j'étais soulagée de revenir à la maison mais j'avais déjà peur du lendemain. C'était toujours un gros stress. (Valérie, 25 ans, enseignante du primaire)

Il y a des soirs où j'arrivais et quand j'avais eu une journée avec deux ou trois cas problèmes, j'étais brûlé, j'étais exténué. Le fait d'être fatigué comme ça, ça a sûrement joué un peu. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

On comprend aisément que les sentiments de stress, d'épuisement, d'incompétence ou d'impuissance qu'éprouvent certains jeunes enseignants au début de leur carrière constituent un terrain propice à des remises en question. Par ailleurs, certaines personnes connaissent de telles difficultés qu'elles affichent des symptômes de burnout et de dépression. Dans de telles situations, les effets néfastes d'une tâche trop exigeante dépassent largement le cadre de la vie professionnelle. En effet, parfois la vie privée est affectée au point que l'abandon de l'enseignement semble être la seule solution pour améliorer la situation.

Je crois que j'ai fait une dépression [...]. Je me sentais très incompétent. Heureusement, j'ai abandonné parce que ça a eu un impact jusque dans ma vie privée aussi. Je pleurais beaucoup quand je revenais de l'école, je ne me reconnaissais pas, ça allait de moins en moins bien avec ma copine, ça faisait cinq ans qu'on était ensemble. Tout ça commençait à se détériorer, non, je ne me voyais pas très bien en tant qu'enseignant. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

J'ai tenu comme ça, j'étais fatiguée, je pleurais, je n'étais pas bien, rendue au mois d'avril, je n'étais plus capable de retourner dans la classe et j'ai dit à la directrice que je ne retournerais plus et j'ai pris une pause de deux semaines et après j'ai continué mon petit contrat d'une journée par semaine en maternelle jusqu'à la fin de l'année scolaire. J'étais fatiguée. C'est un burnout que j'ai fait. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

Les gens voyaient que je n'étais pas bien là-dedans, ils ont vu que j'étais malade, en dépression, donc ils ont compris que je ne me sentais vraiment pas bien. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

Les différentes citations présentées dans cette section montrent que de nombreux ex-enseignants ayant participé à notre recherche ont eu une expérience largement douloureuse de l'enseignement. Au regard de l'évaluation qu'ils font de leur situation, leur décision d'abandonner la profession ne semble guère étonnante. Il est intéressant de remarquer que la grande majorité des personnes de notre échantillon ont quitté l'enseignement sur un fond de désillusion. Une seule personne affirme avoir décidé de changer de carrière, non par insatisfaction, mais essentiellement par attrait pour une autre profession. Ces résultats s'alignent sur ceux de l'étude de Smithers et Robinson (2003), citée dans la problématique. Les deux chercheurs ont montré que la plupart des enseignants



britanniques changent de carrière parce qu'ils sont découragés par divers aspects de leur tâche et non parce qu'ils sont attirés « positivement » par d'autres carrières.

#### 4.2.6 La décision d'abandon

La plupart des personnes de notre échantillon ne décident pas du jour au lendemain de changer de carrière. Voilà une décision qui mûrit bien souvent pendant des mois, sinon des années. Généralement les enseignants essayent, dans un premier temps, de faire face aux différentes difficultés qu'ils rencontrent. À ce moment, leur engagement dans la profession demeure très élevé. Ils déploient de nombreux efforts pour venir à bout de leur tâche. Si leurs tentatives se soldent par un échec, certains mettent en doute leur choix de carrière. Commence alors un processus de désengagement dont l'aboutissement est souvent la décision d'abandon. Toutefois, les propos des enseignants sortants de notre échantillon montrent que certaines personnes persistent quelques années dans des situations très difficiles avant de prendre la décision de changer de carrière. Les citations ci-dessous illustrent dans quel état d'esprit les participants à notre recherche prennent la décision de délaissier la profession enseignante.

[...] je n'étais plus capable, je pleurais pour rien, je suis allée voir un médecin, il m'a signé un billet pour que j'abandonne mon groupe d'adaptation scolaire. Je me suis dit : ça n'a pas de bon sens, ma carrière n'est pas pour nuire au restant de ma vie. Alors j'ai dit : je change de profession. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

Je sortais avec Christine, qui voyait que je n'aimais pas ça du tout. Le matin, je me levais et souvent j'y allais de reculons. À un moment donné, je me suis posé la question : qu'est-ce que je pourrais faire, qu'est-ce qui me permettrait de vraiment aimer ma job ? Et là, je voyais deux choix : policier ou pompier. [...] je me disais qu'il fallait que je fasse le « move », t'as 25 ans de carrière à faire minimum, veux-tu être heureux ? Oui ! J'avais deux années de sacrifice à faire, à temps plein sur les bancs d'école. J'ai décidé de le faire et je ne le regrette pas du tout aujourd'hui. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

Cette année-là, de voir que j'avais tout à recommencer, je suis tombée malade, j'ai vraiment disjoncté. Un matin, je n'ai pas pu rentrer en classe. J'avais le choix entre être encore sur les médicaments et risquer d'avoir des problèmes ou quitter. J'ai lâché. C'était préférable de lâcher maintenant que de dire : je vais essayer de m'accrocher et de me brûler encore cinq ans avant de prendre la décision. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Ça a mûri et pendant les vacances de Noël, je me suis séparée de mon conjoint. Ça a eu un effet, je me sentais vraiment démunie après cette séparation [...], c'est comme si tout devenait trop gros. Tout ce que j'avais vécu et que je tolérais, ça devenait trop gros, je n'avais plus le choix de me remettre en question. La séparation a été un déclencheur, ça me procure quoi ce métier? Plus de bien que de mal ? Alors, c'est peut-être mieux d'aller voir ailleurs. (Geneviève, 28 ans, ex-enseignante de biologie et de chimie)

Les témoignages des enseignants sortants de notre échantillon montrent que ceux-ci ont tous connu un moment où ils ont fait le bilan de leur situation professionnelle et personnelle. Parfois, des événements liés à la vie personnelle ont déclenché ce moment de vérité. Faisant le point sur leur situation, certaines personnes identifient l'enseignement comme un facteur nuisant à l'ensemble de leur vie. L'abandon de la profession semble alors s'imposer comme seule solution. Dans certains cas, une offre d'emploi précipite la prise de décision.

Mon conjoint est devenu conseiller pédagogique au cégep, c'est lui qui travaillait à temps plein pour une maison d'édition et ils avaient besoin d'un auteur. J'étais tellement fatiguée que ça n'a rien pris pour me convaincre. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Il y a eu une opportunité dans l'industrie du jeu vidéo. Je me suis dit que j'avais le potentiel de travailler à la création d'un jeu. Je voyais toujours les risques de me retrouver en enseignement et de revivre une expérience traumatisante, me sentir seul. Donc, quand j'ai vu ça, j'ai sauté sur le projet, j'ai effectivement eu la job très rapidement. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

En ce qui concerne les émotions associées à la décision d'abandon, force est de constater que celle-ci est le plus souvent vécue comme une libération par les personnes de notre échantillon. En effet, la plupart affirment avoir connu un sentiment énorme de soulagement après avoir quitté l'enseignement. Quitter la carrière équivaut pour plusieurs à se défaire d'une importante source de tensions, de conflits, de stress. Or, certains vivent également des sentiments d'échec. Pour ces personnes, sortir de l'enseignement veut dire mettre une croix sur un rêve qu'elles nourrissaient parfois depuis des années. Certaines personnes se sentent quelque peu coupables de délaisser leurs élèves.

J'étais soulagée, mais j'avais aussi un sentiment d'échec parce que j'avais choisi l'enseignement. (Mélanie, 29 ans, ex-enseignante de mathématiques)

Quand j'ai choisi d'abandonner, je me suis senti très soulagé. [...] J'ai l'impression que j'ai fait une dépression nerveuse mais ça n'a jamais été diagnostiqué. Ça a été une grande libération quand j'ai quitté. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

C'était une libération mais en même temps quand je repensais à ce que je vivais avec les enfants, eux quand ils ont su que je partais, ils ne voulaient pas que je m'en aille, ça me déchire un peu aussi. C'est la première fois dans ma vie que j'avais à laisser de côté quelque chose que je réussissais bien. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

J'étais soulagée. Enfin je quitte pour une profession dans laquelle je vais être bien et c'est vrai, j'ai commencé à travailler en bibliothéconomie, il y a beaucoup plus de reconnaissance. Je ne travaille pas le soir, ni les fins de semaine, c'est super, c'est le paradis. (Pascale, 26 ans, ex-enseignante d'histoire et de morale)

J'étais très déchirée pour les élèves mais soulagée pour ma propre santé mentale. J'avais le sentiment de laisser tomber les enfants et en partie leurs parents, mais d'un autre côté, je me rendais compte que ça allait me donner du temps pour voir un peu grandir ma fille, avec mon conjoint. J'étais soulagée pour moi mais déçue pour les élèves. (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

J'avais beaucoup de peine, même encore aujourd'hui, parce que l'enseignement pour moi c'était un rêve. J'ai toujours voulu avoir une classe, mon rêve est là, mais je le pousse parce que dans le contexte actuel, c'est impossible pour moi de le réaliser. J'ai eu beaucoup de peine, c'est tout. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

Les citations ci-dessus montrent que la décision d'abandonner l'enseignement est généralement vécue comme un soulagement. Elle intervient souvent à la suite d'un moment de vérité où la personne fait le bilan de sa situation. Pour certaines personnes de notre échantillon, ce moment de vérité se situe peu après une expérience d'enseignement traumatisante ou un burnout, alors que d'autres décident de changer de carrière parce qu'elles perçoivent les premiers signes précurseurs d'un possible burnout.

#### **4.2.7 La transition de l'enseignement vers une nouvelle occupation**

Peu de personnes de notre échantillon ont dûment planifié leur changement de carrière. Peu savent au moment de quitter l'enseignement quelle sera leur nouvelle

occupation professionnelle. La plupart des ex-enseignants que nous avons interviewés n'avaient qu'une vague idée de leurs projets professionnels au moment d'abandonner leur carrière. Pour ces personnes, la période de transition entre l'abandon de l'enseignement et l'engagement dans une nouvelle occupation peut prendre plusieurs mois, parfois jusqu'à deux ans. À l'opposé, les personnes qui ont soigneusement préparé leur départ, ou les personnes qui sont parties pour accepter une offre d'emploi dans un autre domaine connaissent une transition beaucoup plus courte. Il est intéressant de constater que la plupart des personnes de notre échantillon font essentiellement deux choses après avoir délaissé l'enseignement. D'une part, elles préparent leur réorientation professionnelle en consultant des conseillers d'orientation, en participant à des ateliers sur la recherche d'emploi, etc. D'autre part, plusieurs personnes mettent à profit leur temps pour retrouver un certain équilibre psychologique après avoir vécu un burnout ou une dépression. Dans ce contexte, certains consultent des psychologues ou des travailleurs sociaux. D'autres partent en voyage pour se ressourcer. En ce qui concerne la recherche d'un nouvel emploi, elle s'avère dans bien des cas difficile. En effet, plusieurs personnes sont contraintes d'accepter, dans un premier temps, des emplois pour lesquels elles sont largement surqualifiées.

J'ai trouvé un emploi comme secrétaire, j'ai pris le temps de guérir les blessures et pendant tout ce temps, j'essayais de réfléchir, j'ai rencontré des psychologues, des travailleurs sociaux, plein de gens pour m'aider. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

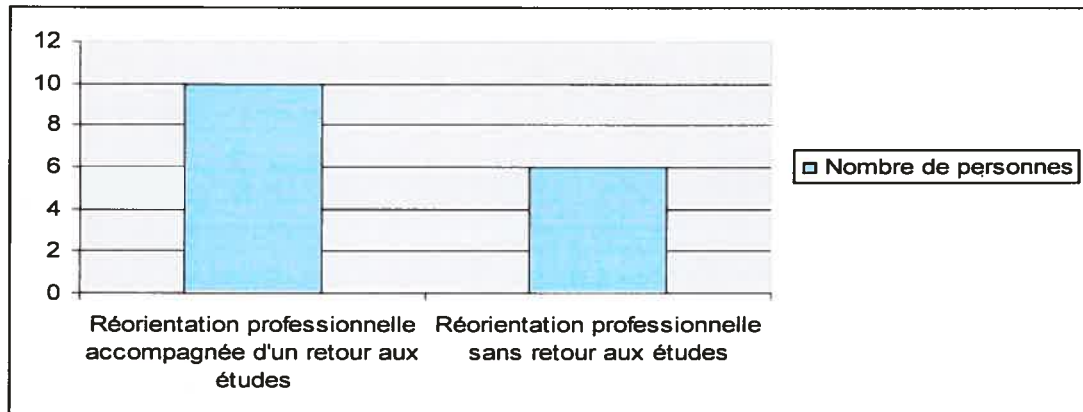
Je trouvais ça moins risqué de faire ma remise en question en allant travailler dans l'industrie du jeu vidéo, une job que je ne considérais pas meilleur à l'époque. C'était plus pour me reposer le cerveau, l'âme un peu. [...] c'est une job très aliénante et répétitive, mais ça m'a permis de faire le point tout en étant rentable. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

Même avant de faire le choix d'aller à l'École de pompiers, j'ai appliqué dans des usines dans mon coin. C'est te dire à quel point j'étais découragé. Heureusement, ça n'a pas fonctionné et c'est à ce moment-là que je me suis tourné vers l'École de pompiers. (Jonathan, 30 ans, ex-enseignant du primaire)

La réorientation professionnelle des personnes de notre échantillon passe le plus souvent par un retour aux études. Il n'y a guère de débouchés pour une personne avec une formation des maîtres en dehors de l'enseignement. Voilà le constat que font la plupart des

participants à notre recherche. En effet, ils sont environ deux tiers à retourner aux études après avoir délaissé l'enseignement, seul un tiers réussit à trouver un poste sans retourner sur les bancs de l'école.

Figure 5 : Réorientation professionnelle et retour aux études



Les participants à notre recherche évoquent à plusieurs reprises les sacrifices considérables qu'impose un retour aux études. Certains sont contraints de s'endetter davantage. D'autres peinent à réussir des cours préparatoires pour être admis dans le programme de leur choix. Bref, la transition de l'enseignement vers une nouvelle occupation est loin d'être sans obstacles.

#### 4.2.8 La nouvelle occupation professionnelle

Dans quels domaines se réorientent les enseignants sortants de notre échantillon? Il semble y avoir deux groupes. Les uns poursuivent des activités qui restent quelque peu en lien avec l'éducation. Il s'agit essentiellement de personnes travaillant pour des maisons d'édition ou entamant des études de maîtrise en sciences de l'éducation. Les autres, qui représentent la majorité des enseignants sortants ayant participé à notre recherche, se réorientent dans des domaines peu connexes à l'enseignement. Ainsi, une personne est devenue pompier, une autre concepteur de jeu vidéo, une autre encore directrice d'une clinique médicale. La liste qui suit indique quelle occupation les personnes de notre échantillon exerçaient au moment de l'entrevue.

Occupations exercées par les ex-enseignants interviewés au moment de l'entrevue

- Agente de projets en coopération internationale
- Agent(e) de soutien pédagogique pour une maison d'édition (2 personnes)
- Auteure de manuels scolaires
- Bibliothécaire
- Concepteur de jeu vidéo
- Coordinatrice de programmes dans un organisme communautaire
- Directrice d'une clinique médicale
- Études en bibliothéconomie
- Études en hygiène dentaire
- Études en orthophonie
- Études en ressources humaines
- Études en sciences de l'éducation
- Études en tourisme
- Pompier
- Secrétaire

Au cours des entrevues, la grande majorité des personnes ont exprimé leur satisfaction par rapport à leur nouvelle occupation. Nous n'avons pas interviewé de personne ayant regretté sa décision de changer de carrière. Au contraire, dans la plupart des cas, les participants à notre recherche font l'éloge de leur nouvelle situation professionnelle. Dans ce contexte, plusieurs soulignent que les conditions de travail sont nettement meilleures qu'en enseignement. Certains soulignent qu'ils disposent de plus de ressources financières. D'autres apprécient surtout la flexibilité de leur horaire de travail et le fait de ne pas devoir travailler les soirs et les fins de semaine.

J'ai un budget à gérer, si je suis débordée de travail, je peux engager quelqu'un pour m'aider. Donc, on me fait confiance. En enseignement aussi, mais ici j'ai des ressources. Je peux manifester mes besoins, mes insatisfactions et il y a réellement quelque chose de concret qui est fait.

(Geneviève, 28 ans, agente de soutien pédagogique pour une maison d'édition)

Je fais mon horaire, je planifie mes rendez-vous, je décide de mon emploi du temps. Quand je rentre le soir, j'ai fini. Je ne suis pas avec des jeunes qui ont des problèmes, donc, je n'ai pas à me soucier de ça. J'ai un salaire plus élevé, de bonnes conditions de travail, un compte de dépenses, mes repas sont payés, mon kilométrage est payé. (Daniel, 30 ans, agent de soutien pédagogique pour une maison d'édition)

Le travail que je fais maintenant, quand tu fermes ton ordinateur, la journée est terminée. Les conditions de travail, c'est vraiment ça la différence. J'ai beaucoup plus de temps. (Chantal, 34 ans, auteur de manuels scolaire)

En s'exprimant au sujet de leur nouvelle occupation, plusieurs personnes de notre échantillon soulignent également le fait qu'elles bénéficient d'un environnement de travail plus calme, que leur tâche est nettement plus stimulante et variée et qu'elles ne doivent plus adopter un rôle professionnel dans lequel elles ne se sentent pas à l'aise.

Il n'y a pas de routine. C'est tout le contraire de l'enseignement. Tu te lèves le matin, tu ne sais pas ce qui va t'arriver au bureau, jamais. C'est très stimulant intellectuellement et c'est ce qui me manquait au niveau de l'enseignement, il faut que j'apprenne tous les jours quelque chose de nouveau. (Marie-France, 36 ans, directrice d'une clinique médicale)

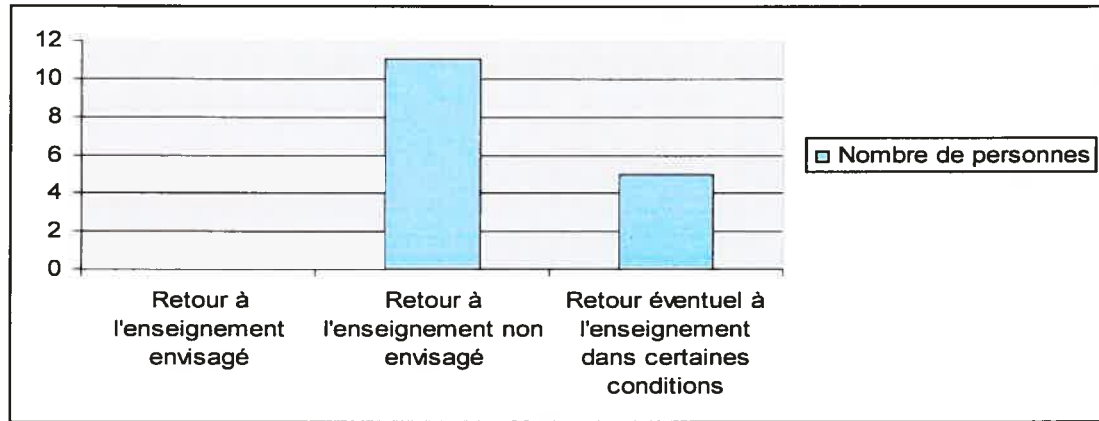
Je peux me permettre d'être vraie, d'être moi-même, de ne pas rentrer dans des stéréotypes de personnalité et je me démarque par ça (Geneviève, 28 ans, agente de soutien pédagogique pour une maison d'édition)

[...] un autre côté positif : je ne dois plus m'occuper de 25-30 élèves en même temps. Mon attention sera plus concentrée sur une personne, j'aurai plus de temps à lui accorder, l'environnement sera plus calme. Je vois plein d'avantages. (Aude, 29 ans, ex-enseignante du primaire)

D'une manière générale, les résultats de notre recherche montrent que les enseignants sortants sont satisfaits de leur nouvelle occupation. Les différents facteurs associés à l'abandon de l'enseignement ne semblent pas présents dans le nouveau contexte professionnel. Il n'est donc pas surprenant qu'aucune personne de notre échantillon n'envisage, à court terme, un retour dans l'enseignement. En tout, cinq participants à notre recherche envisagent éventuellement un retour dans plusieurs années et dans certaines

conditions, alors que onze personnes excluent complètement d'intégrer de nouveau l'enseignement primaire ou secondaire.

Figure 6 : Retour à l'enseignement envisagé



La figure ci-dessus laisse croire que la plupart des jeunes enseignants de notre échantillon quittent l'enseignement non temporairement mais durablement. Toutefois, notre recherche ne permet pas de vérifier si effectivement les personnes de notre échantillon réintègrent ou non la profession enseignante à un moment donné.

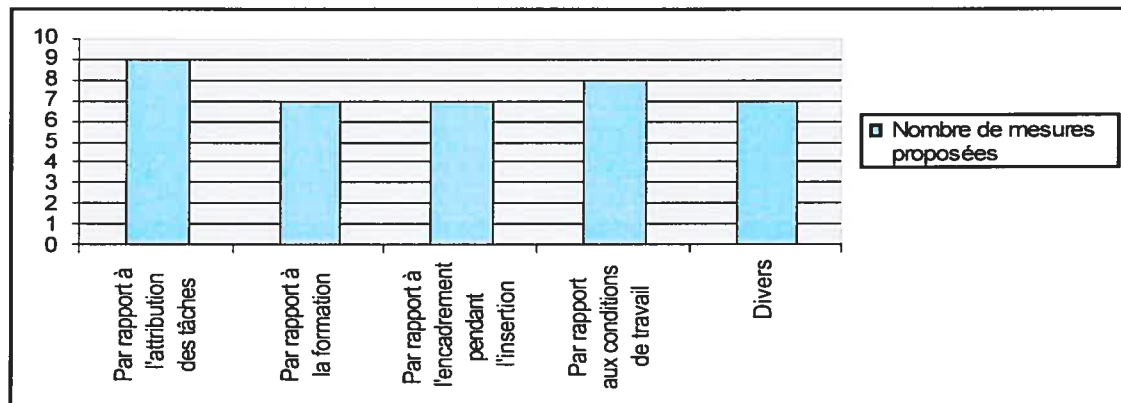
#### 4.2.9 Soutenir et retenir les enseignants débutants : des mesures proposées par les sortants

Au cours des entrevues que nous avons réalisées, nous avons demandé aux participants à notre recherche de nous indiquer quelles mesures ils jugeraient efficaces pour mieux soutenir et retenir les enseignants débutants dans la profession. Nous avons trouvé intéressant de poser cette question puisque la voix des personnes qui quittent l'enseignement n'est généralement pas prise en compte dans les différents débats concernant les mesures à prendre pour favoriser la rétention des enseignants débutants. Si quelques personnes de notre échantillon affichent un certain pessimisme quant à une évolution favorable de la situation des enseignants débutants, d'autres suggèrent des mesures concrètes pour changer les choses. La figure 7 résumé la nature des remarques avancées. Neuf suggestions concernent directement les modalités d'affectation de tâches,



sept réfèrent à la formation initiale, sept autres portent sur l'encadrement pendant la période d'insertion, et huit suggestions sont en lien avec les conditions de travail. Finalement, sept remarques appartiennent à des domaines différents.

Figure 7 : Mesures proposées par les participants à notre recherche pour mieux retenir les enseignants débutants



Plusieurs personnes de notre échantillon proposent des mesures par rapport aux modalités d'attribution des tâches. Elles suggèrent notamment de limiter le nombre de préparations de cours à faire et de prendre des dispositions pour garantir un meilleur arrimage entre le profil de la tâche et le profil du jeune enseignant. D'une manière générale, les enseignants sortants de notre recherche affirment qu'il faudrait faire des ajustements aux modalités d'affectation de tâches en vigueur, en vue d'une répartition de tâches plus équitable entre jeunes enseignants et enseignants d'expérience.

Les groupes réguliers souvent, le prof est là depuis 15 ans. Le nouveau qui arrive va prendre les miettes et ça ne devrait pas être ça, il devait avoir également des groupes plus faciles. Une mesure à prendre, ce serait d'avoir des groupes plus appropriés pour les nouveaux enseignants. (Julien, 29 ans, ex-enseignant en sciences humaines)

Il faudrait faire des ajustements au système d'affectation de tâches sans changer toute la logique. (Catherine, 28 ans, ex-enseignante du primaire)

Il nous faudrait un système d'affectation de tâches plus équitable. Par exemple, lorsque le directeur distribue les tâches, il devrait mettre à chaque prof expérimenté une queue de tâche pour éviter que le jeune enseignant n'accumule les queues de tâche, c'est-à-dire une tâche hyper morcelée, avec

plusieurs préparations de cours. (Viviane, 32 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Je ne sais pas pour quelles raisons les autres enseignants décrochent, mais moi, j'aurai aimé avoir une classe avec des élèves qui correspondent à la formation que j'ai eue. (Nathalie, 24 ans, ex-enseignante du primaire)

Les enseignants sortants de notre échantillon formulent également plusieurs remarques au sujet de la formation initiale. Ils militent notamment en faveur d'une formation plus solide en gestion de classe et d'un meilleur encadrement des stagiaires. Certains suggèrent également de rémunérer le dernier stage, qui dure toute une session, afin d'éviter que certains étudiants soient obligés de travailler pendant leur formation pratique, ce qui provoque des situations de surcharge.

Dans la formation universitaire, il devrait y avoir plus de cours de gestion de classe donnés par des gens du milieu, des gens qui ont déjà enseigné, plus de mises en situation. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Il faudrait mettre en place un processus plus fonctionnel pour permettre à un stagiaire de trouver un maître associé. Il faut s'assurer d'avance que ça va fonctionner ensemble. Trois ou quatre semaines après le début du stage, c'est trop tard. (Normand, 29 ans, ex-enseignant du primaire)

En ce qui concerne l'encadrement pendant la phase d'insertion, plusieurs personnes de notre échantillon affirment que les directions d'école devraient mieux appuyer les jeunes enseignants. Si plusieurs se déclarent en faveur d'un système de mentorat, d'autres attirent l'attention sur les effets perniciose des jumelages avec des profs d'expérience désillusionnés.

Instaurer un programme de mentorat, encadrer le jeune. T'arrives en classe, t'es un nouvel enseignant, t'as un enseignant d'expérience qui t'aide, qui te donne des trucs, qui te suis pas à pas dans le concret. Un enseignant qui aime ce qu'il fait, je pense que c'est la première chose que je mettrais en place. (Daniel, 30 ans, ex-enseignant d'histoire et de géographie)

Il ne faut pas laisser seul un prof qui vient d'arriver dans une nouvelle école. Moi j'étais très forte de caractère mais je pense à quelqu'un qui est un peu déboussolé, qui a 22 ans, ça doit être assez traumatisant. Il faudrait qu'il y ait des aînés, des seniors qui parrainent et pas juste une fois par semaine,

vraiment de la co-gestion de classe pendant un an, un peu comme un résident en médecine. (Marie-France, 36 ans, ex-enseignante du primaire)

Le mentorat, ça peut être une façon de se faire contaminer. Si ça pouvait être du mentorat avec des tuteurs impliqués, oui. Mais ce n'est pas parce que ça fait 20 ans qu'un prof travaille que c'est un prof mentor. Veux-tu vraiment associer un jeune prof avec quelqu'un qui hait sa job ? (Chantal, 34 ans, ex-enseignante d'histoire et de français)

Les enseignants sortants de notre échantillon formulent également plusieurs remarques au sujet des conditions de travail dans l'enseignement. Ils suggèrent notamment de réduire le nombre d'élèves par classe et de mettre à la disposition des enseignants le matériel didactique et l'équipement dont ils ont besoin pour bien faire leur travail. D'autres mesures proposées par les personnes de notre échantillon invitent à revoir à la hausse le salaire des enseignants, à engager davantage de spécialistes pour s'occuper des élèves à besoins particuliers ou encore à favoriser la concertation et la collaboration des enseignants. Finalement, certaines personnes soulignent la nécessité de prendre des mesures pour promouvoir la valeur du travail enseignant dans la société.

Les différentes mesures suggérées par les personnes de notre échantillon concernent des réalités diverses : le système d'attribution de tâches, la formation initiale, l'encadrement pendant la période d'insertion, les conditions de travail, etc. La lutte pour contrer le décrochage des jeunes enseignants semble complexe. Selon les personnes de notre échantillon, il ne suffit pas de s'attaquer à un seul domaine si l'on veut durablement améliorer la situation des enseignants débutants.

Dans cette deuxième partie, nous avons analysé les grandes étapes du parcours professionnel des participants à notre recherche. Nous avons mis en évidence que ce qui se passe avant même la période d'insertion dans l'enseignement a une influence considérable sur la persévérance des novices. Les motifs sous-jacents au choix de carrière, la vision initiale de l'enseignement, le plan de carrière, l'expérience de la formation initiale, voilà des éléments à prendre en considération pour comprendre l'abandon prématuré de la carrière enseignante. Concernant la décision d'abandon, nos résultats de recherche montrent clairement que la grande majorité des ex-enseignants interviewés ont quitté sur un fond de désillusion, de frustration et d'insatisfaction, et non par attrait pour une autre profession.

D'ailleurs, la majorité des personnes interviewées n'envisagent pas de réintégrer l'enseignement à un moment ultérieur. Après une phase de transition parfois difficile, prime généralement la satisfaction par rapport à la nouvelle occupation professionnelle.

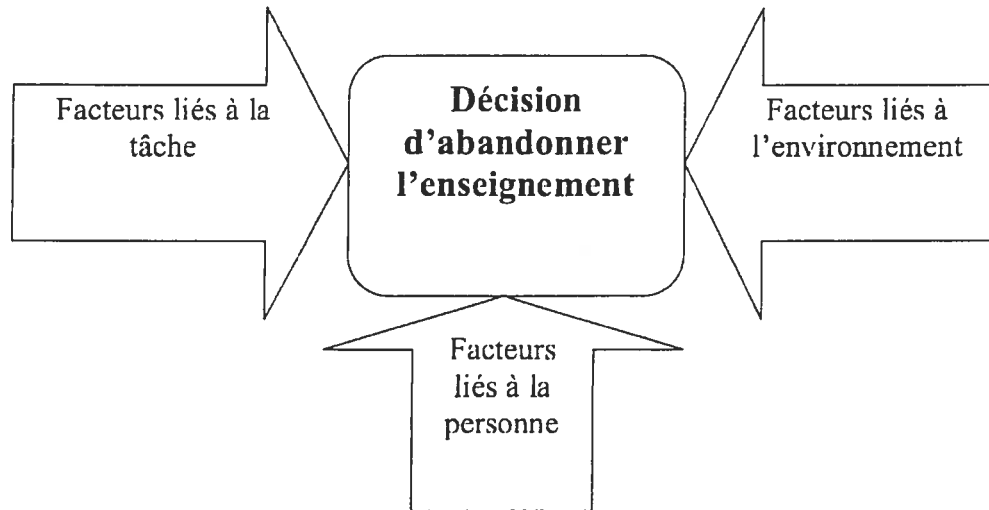
## **Chapitre 5 : Synthèse et discussion**

Dans le quatrième chapitre, nous avons présenté de manière détaillée plusieurs facteurs influençant l'abandon de la carrière enseignante et nous avons décrit, à l'aide d'extraits d'entrevues, comment les ex-enseignants de notre échantillon ont vécu les grandes étapes de leur parcours professionnel. L'objet de ce cinquième chapitre est de faire la synthèse des principaux résultats de notre analyse en scrutant les relations entre les phénomènes dégagés et en précisant l'impact de ces derniers sur l'abandon de la carrière enseignante. Pour ce faire, nous reprenons nos deux questions de recherche (cf. 2.5). Nous comptons répondre à ces questions 1) en résumant les principales découvertes et 2) en situant celles-ci par rapport à d'autres recherches. Nous concluons ce chapitre en présentant un schéma qui intègre les principales influences associées à l'abandon prématuré de la carrière que nous avons dégagées.

### **5.1 Synthèse des résultats concernant la 1<sup>re</sup> question de recherche**

Notre première question de recherche vise à dégager des facteurs associés à l'abandon de la carrière chez des enseignants débutants au Québec. Selon les résultats de notre étude, on peut considérer l'abandon prématuré de la carrière enseignante comme la résultante d'un processus dépendant essentiellement de trois types de variables : celles liées à la tâche, celles liées à l'environnement social et celles liées à la personne de l'enseignant.

Figure 8 : Types de facteurs associés à l'abandon prématuré de la carrière enseignante



Pour comprendre pourquoi un enseignant débutant décide de délaissier la profession pendant les premières années, il faut s'intéresser à ces trois types d'influences, et à leurs interrelations, en posant des questions telles que « Quelle tâche devait assumer cet enseignant? », « Dans quelle mesure était-il préparé à cette tâche? », « Pouvait-il compter sur le soutien de ces collègues, de la direction? », « Bénéficiait-il d'un soutien formel? », « Comment composait-il avec le stress, avec l'indiscipline de certains élèves? ».

Notre analyse a permis de dégager plusieurs facteurs d'abandon liés à la dynamique enseignant-tâche-environnement. Nous les présentons de façon succincte dans le tableau IV. Par la suite, nous discutons brièvement de l'impact de chaque type de facteurs sur la persévérance en carrière des enseignants débutants.

Tableau IV : Facteurs associés à l'abandon de la carrière chez les enseignants débutants

<b>Facteurs liés à la tâche</b>	<b>Facteurs liés à la personne</b>	<b>Facteurs liés à l'environnement social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Affectation à des tâches particulièrement exigeantes</li> <li>- Affectation à des tâches en-dehors du champ de formation</li> <li>- Temps de préparation à la tâche limité</li> <li>- Envergure du travail à faire en-dehors des heures de classe</li> <li>- Invasion des temps de repos au travail</li> <li>- Surstructuration de la tâche</li> <li>- Routine associée à la tâche</li> <li>- Salaire dénotant une faible valorisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incapacité de décrocher mentalement du travail</li> <li>- Perfectionnisme</li> <li>- Surresponsabilisation</li> <li>- Peur de revivre une expérience traumatisante</li> <li>- Difficulté à assumer un rôle d'autorité</li> <li>- Difficulté à composer avec le rejet de certains élèves</li> <li>- Incapacité de se projeter dans l'avenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Démotivation de certains élèves</li> <li>- Indiscipline de certains élèves</li> <li>- Absence de concertation et de collaboration entre collègues</li> <li>- Manque de soutien de la direction</li> <li>- Manque de ressources matérielles et financières</li> <li>- Différends avec les parents des élèves</li> <li>- Manque de reconnaissance</li> <li>- Encouragements des proches à quitter</li> </ul>

### 5.1.1 Une tâche jugée trop lourde

Interrogés au sujet de leurs principaux motifs d'abandon, la grande majorité des enseignants de notre échantillon ont dénoncé le poids de leur tâche. En effet, nombreux sont ceux qui affirment avoir croulé sous une charge de travail inadaptée à leur statut de novice. Par exemple, certains devaient réaliser un nombre bien élevé de préparations de cours, d'autres étaient confrontés à des groupes particulièrement exigeants et peu maniables, d'autres encore devaient assumer de nombreuses charges de cours en dehors de



leur champ de formation. Les résultats de notre recherche montrent clairement que nombre d'ex-enseignants ont abandonné la profession essentiellement en vue d'échapper à une tâche jugée trop lourde.

Ces résultats s'alignent sur ceux d'une vaste étude américaine (Luekens et al., 2004) démontrant que de nombreux novices américains changent d'école ou de profession en quête d'une meilleure tâche. Aussi, selon l'OCDE (2005), la lourdeur de la tâche figure parmi les principaux motifs d'abandon pour 52% des enseignants du primaire et 39% des enseignants du secondaire en Angleterre. Or, quels éléments risquent de transformer la tâche d'un enseignant débutant en fardeau? Quand une tâche risque-t-elle de devenir trop lourde? À ce sujet, plusieurs éléments sont évoqués de manière récurrente par les ex-enseignants.

Plus des trois quarts des ex-enseignants de notre recherche affirment avoir assumé souvent des tâches particulièrement difficiles et ingrates. Il s'agit, par exemple, d'affectations à des cours jugés « peu importants » par les élèves (et parfois les collègues), d'affectations à des groupes particulièrement nombreux et peu dociles (comportant un nombre élevé d'élèves avec des troubles de comportement et des troubles d'apprentissage) et d'emplois dans des milieux dits difficiles (défavorisés, peu performants, multiethniques). En outre, bon nombre de personnes de notre échantillon font état de tâches nécessitant beaucoup de planifications de cours et de corrections.

Les résultats de notre recherche montrent également qu'il existe bien souvent un clivage important entre le profil de l'enseignant débutant et le profil de la tâche qu'on lui affecte. Ainsi, certaines personnes formées pour l'enseignement secondaire devaient enseigner au primaire ou en adaptation scolaire. D'autres ont dispensé des cours dans des disciplines pour lesquelles elles n'étaient pas formées sans pour autant bénéficier d'un temps de préparation adéquat. Ces expériences sont le plus souvent évoquées en des termes très négatifs. Les enseignants débutants se sentent incompetents, impuissants, dévalorisés. Les résultats de notre recherche invitent à émettre l'hypothèse suivante : plus la distance entre le profil de l'enseignant débutant et celui de la tâche est élevée, plus l'effort d'adaptation que doit fournir la personne est considérable, plus les risques que cette adaptation se solde par un échec (burnout, abandon de la carrière) sont grands.

Dans son livre devenu un classique, *La vie des enseignants*, Huberman (1989) affirme qu'une des conditions pour passer d'un stade de survie à un stade de stabilisation est de trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle et familiale. Or, force est de constater que la grande majorité des participants à notre recherche n'ont pas atteint cet équilibre. Plus encore, le travail à faire les soirs et les fins de semaine figure parmi les motifs d'abandon les plus souvent cités. Les résultats de notre recherche montrent que plusieurs ex-enseignants ont peiné régulièrement sous le poids des préparations, planifications et corrections à faire en dehors des heures de classe. Cette partie du métier constituait pour certains une charge de travail énorme, nécessitant de multiples heures de travail les soirs et les fins de semaine. À en croire les personnes de notre échantillon, elles devaient souvent assumer plus de préparations de cours que leurs collègues expérimentés. Dans certains milieux, on demande non seulement aux enseignants débutants de faire ce que font les enseignants d'expérience; on leur demande bien davantage, à un moment où ils ne maîtrisent point toutes les ficelles du métier.

En lien avec leur tâche, certaines personnes de notre échantillon évoquent que les écoles sont de moins en moins des lieux où il est possible de se soustraire temporairement au stress. Elles affirment que les pauses prévues dans l'horaire ne constituent pas des moments permettant de souffler. Au contraire, plusieurs ex-enseignants racontent qu'ils étaient constamment en train de courir. Pendant les pauses et transitions de leçons, il fallait échanger des informations sur des élèves ou des projets, faire des évaluations, préparer le matériel didactique, faire des copies, etc. Impossible d'être inaccessible, d'être « off » pour plusieurs minutes. Après quelque temps, certains n'arrivent plus à suivre le rythme et souffrent d'épuisement, de démotivation, de frustration. Dans ce contexte, une étude doctorale récemment réalisée en Suède auprès de 144 enseignants montre que les temps de repos sur le lieu de travail se font de plus en plus rares (Nordanger et Lindqvist, 2002). Bon nombre d'enseignants ayant participé à cette étude affirment qu'ils pouvaient rarement passer la pause avec leurs collègues, étant constamment sollicités par les impératifs de la profession.

Quand les participants à notre recherche évoquent une tâche lourde, certains font également référence à une certaine surstructuration de leur travail. Voilà une notion qui renvoie aux contraintes exercées par les différents paliers de l'administration scolaire sur le

travail des enseignants. Il s'agit de programmes d'études à respecter, d'examens à réaliser, de rapports et de notes à rédiger, mais aussi de comptes à rendre à différents acteurs de la vie scolaire. Certaines personnes de notre échantillon avaient l'impression qu'elles étaient constamment au service de l'administration, ce qui les empêchait de concentrer leurs efforts sur le travail avec les élèves.

On peut se demander si la lourdeur de la tâche dont parlent si souvent les enseignants de notre échantillon, est davantage une lourdeur perçue ou une lourdeur objective. Autrement dit, les enseignants débutants doivent-ils effectivement assumer des tâches plus exigeantes que leurs collègues plus expérimentés ou perçoivent-ils leur tâche comme particulièrement lourde à cause de leur manque d'expérience. À notre connaissance, il n'existe pas de recherche d'envergure montrant qu'à travers l'ensemble de la province, les enseignants débutants ont des tâches plus exigeantes que les enseignants d'expérience. Or, une telle recherche nous semble indispensable si l'on veut oeuvrer en faveur d'un système d'affectation de tâches plus équitable et plus responsable aussi.

### **5.1.2 L'influence de facteurs personnels**

Plus haut, nous avons précisé qu'à la lumière des résultats de notre étude, nous considérons l'abandon prématuré de la carrière comme le résultat d'un processus influencé par des variables reliées à la tâche, des variables reliées à l'environnement social et des variables reliées à la personne. Or, force est de constater que bon nombre d'études sur l'attrition des novices ne prennent pas en compte ce dernier type de variables. En dégagant des facteurs associés à l'abandon de la profession chez les enseignants novices, elles mettent exclusivement en évidence des facteurs externes. La recherche montre pourtant qu'il existe des différences marquées d'un individu à l'autre dans la capacité à faire face à certaines situations (Massin et Sauvegrain, 2006). Assurément, le déroulement de la période d'insertion dans l'enseignement ne dépend pas seulement de la tâche affectée et des différentes facettes de l'environnement de travail, mais aussi de la manière dont chaque enseignant perçoit et interprète sa situation, de sa capacité à y faire face. À ce sujet, notre échantillon ne permet pas de comparer les enseignants qui quittent à ceux qui restent, ce qui serait sûrement très intéressant. Pourtant, les résultats de notre recherche montrent

clairement l'influence considérable qu'exercent des variables personnelles sur l'abandon prématuré de la carrière.

La moitié des personnes de notre échantillon font état de leur incapacité à décrocher mentalement du travail les soirs ou les fins de semaine. Pour plusieurs, l'enseignement apparaît comme une préoccupation omniprésente dont elles n'arrivent pas à se soustraire. Certains ex-enseignants affirment avoir éprouvé un sentiment de stress continu pendant l'exercice de la profession. Si les conflits avec les élèves et l'envergure du travail à faire les soirs et les fins de semaine sont souvent cités pour expliquer ce stress, il faut également interroger la capacité des personnes à faire face à des situations stressantes. En effet, on pourrait émettre l'hypothèse qu'indépendamment du contexte, certains novices décrocheurs réussissent moins bien à gérer le stress associé à l'enseignement et à se détacher de leur travail, que leurs collègues persévérant dans la carrière. Le fait que certaines personnes de notre échantillon consultent pendant des mois en psychologie pour apprendre à mieux gérer le stress, donne du poids à cette hypothèse.

De même, certains ex-enseignants ayant participé à notre recherche font état de leurs difficultés à composer avec le rejet qu'ils vivent de la part de certains élèves. Leur décision d'abandon semble intimement liée à ces difficultés. Or, les résultats de notre recherche montrent que ce qui est en cause ici n'est pas seulement l'indiscipline des élèves, mais également la capacité de la personne à faire face à cette indiscipline, à gérer intérieurement des expériences d'enseignement plus troublantes. D'ailleurs, les propos des personnes de notre échantillon laissent croire que la formation initiale ne prépare guère à développer cette capacité.

Un autre facteur personnel lié à l'abandon de la carrière semble être une capacité relativement faible à digérer des expériences d'enseignement traumatisantes. En effet, deux personnes de notre échantillon quittent l'enseignement après un contrat qui s'est transformé en cauchemar, même si leurs expériences antérieures ont été très heureuses. Certes, il faut souligner que ces deux enseignants débutants ont été très isolés dans leur situation et qu'ils n'ont guère eu de soutien leur permettant de mettre en perspective leur situation. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse que les deux personnes en question étaient caractérisées par une vulnérabilité psychologique relativement élevée.

À en croire les ex-enseignants interviewés, certaines attitudes semblent également représenter de vrais obstacles à une insertion réussie dans l'enseignement. Ainsi, plusieurs personnes se remettent systématiquement en question si les élèves n'affichent pas les résultats escomptés. Elles attribuent les comportements de ces derniers à leur seule personne. Si elles n'atteignent pas les objectifs fixés en classe, elles se sentent incompetentes, démotivées ou même coupables. Les préoccupations de ces novices tournent autour de leurs déficiences et insuffisances, mais ne sont pas orientées vers une analyse lucide de la situation et la planification d'interventions pour mieux y faire face.

Le perfectionnisme élevé qui caractérise certaines personnes de notre échantillon semble également être une attitude pouvant s'avérer fatale dans l'enseignement. En effet, des personnes qui désirent accomplir parfaitement leur tâche et contrôler toutes les variables reliées à celle-ci, ne connaissent que rarement un sentiment de réussite en enseignement, un domaine où la tâche à réaliser semble infinie (Nordanger et Lindqvist, 2002).

### **5.1.3 L'importance de l'environnement social**

L'enjeu de la période d'insertion dans l'enseignement peut être considéré comme la maîtrise d'une tâche, par une personne, dans un certain environnement social. Jusqu'à présent, nous avons explicité dans quelle mesure la tâche et les facteurs personnels peuvent influencer la persévérance d'un jeune enseignant dans la profession. Or, l'environnement dans lequel évolue ce dernier joue également un rôle très important. La nature des interactions avec les élèves, la qualité des relations avec les collègues et la direction, les liens avec les parents des élèves, le soutien obtenu de l'entourage personnel et familial, voilà autant d'éléments susceptibles d'influencer la persévérance dans l'enseignement.

Plusieurs auteurs, cités dans les deux premiers chapitres, soulignent la nécessité de rapports satisfaisants avec les élèves pour bien s'insérer dans l'enseignement (Huberman, 1989; Johnson et Birkeland, 2003). Dans ce contexte, les résultats de notre recherche montrent clairement que bon nombre d'ex-enseignants ayant participé à notre recherche ont connu des rapports problématiques avec leurs groupes. En effet, mise à part la lourdeur de la tâche, l'indiscipline de certains élèves constitue le motif d'abandon le plus souvent cité.

Certaines personnes que nous avons interviewées, connaissent inlassablement des problèmes de gestion de classe, ce qui provoque des sentiments d'incompétence, de frustration et de découragement. D'autres arrivent à imposer une certaine discipline en classe mais éprouvent beaucoup de difficulté à assumer leur rôle de personne d'autorité ou à composer avec l'hostilité de certains élèves. À l'instar de plusieurs études citées dans la problématique (Ingersoll et Smith, 2003; Smithers et Robinson, 2003), les résultats de notre recherche invitent donc à établir un lien entre les difficultés liées à la gestion de la discipline et la décision d'abandon de certains enseignants sortants. Si les enseignants peinent durablement à gérer leurs classes, ils sont nombreux à développer un sentiment d'incompétence et à reconsidérer leur désir de faire carrière dans l'enseignement. En effet, se basant sur une recherche menée sur l'insertion professionnelle de 34 enseignants en Israël, Edgar et al. (2003) soulignent que les élèves sont le groupe de personnes qui influence le plus l'évaluation qu'un jeune enseignant fait de ses compétences professionnelles. « Si je ne réussis pas en classe, je ne suis pas un bon prof. » Voilà la réflexion que semblent faire nombre de jeunes enseignants.

À plusieurs égards, les élèves constituent le premier groupe de référence pour un enseignant débutant. Néanmoins, la relation qu'entretient ce dernier avec ses collègues et les membres de la direction a également toute son importance. À ce sujet, les résultats de notre recherche montrent qu'environ une personne sur deux décide de quitter l'enseignement, entre autres, à cause de relations décevantes avec les collègues de travail. En effet, certains participants à notre recherche ont enseigné à plusieurs reprises dans des milieux caractérisés par une absence quasi totale de collaboration et de concertation entre les enseignants. Dans ces contextes, les échanges et l'entraide se réduisent soit au strict minimum, soit prennent forme uniquement à l'intérieur de certaines cliques. Règne dans certains milieux une culture professionnelle caractérisée par le chacun pour soi et le paraître : il faut se débrouiller seul et ne point montrer ses faiblesses si l'on veut garder l'estime de ses pairs. Dans de telles situations, les enseignants novices se sentent souvent isolés et démunis. Ils essayent de camoufler leurs difficultés plutôt que de les résoudre, ce qui entraîne certains dans un engrenage fatal. À l'opposé, dans des milieux caractérisés par la collaboration et la concertation, les novices ont moins peur d'admettre leurs faiblesses, sachant qu'ils peuvent compter sur la confiance et le soutien de leurs collègues.

Les résultats de notre recherche mettent également en évidence le rôle que jouent les directions d'école dans la rétention des nouveaux enseignants. Certains directeurs fournissent encouragements, soutien et reconnaissance. Le jeune enseignant se sent alors en confiance, appuyé. Il doute moins de lui-même. Confrontés à des élèves parfois peu maniables, il fixe son attention sur la mise en oeuvre de stratégies et non sur ses incapacités, ses faiblesses. D'autres directions se retranchent derrière un rôle purement administratif en restant sourdes aux demandes de soutien du novice et en déchargeant toute la responsabilité de la gestion de la discipline sur celui-ci. Dans de tels contextes, le novice, découragé, n'ose pas approcher la direction, même si de graves difficultés se présentent à lui. En effet, les propos des participants à notre recherche montrent que les nouveaux enseignants hésitent souvent à faire appel à la direction d'école s'ils ne se sentent pas en confiance. En cas de problèmes, ils essaient alors de faire face seuls à des situations qui les débordent parfois largement.

Concernant la culture professionnelle dominant dans certains milieux, il faut également noter que les participants à notre recherche n'ont pas bénéficié de mesures d'accueil ou d'encadrement. Il est légitime de penser qu'un programme d'insertion professionnelle comportant, par exemple, des formations en gestion de classe ou un accompagnement par un mentor qualifié, aurait constitué une aide précieuse pour plusieurs, un argument pour persévérer dans la carrière chez certains.

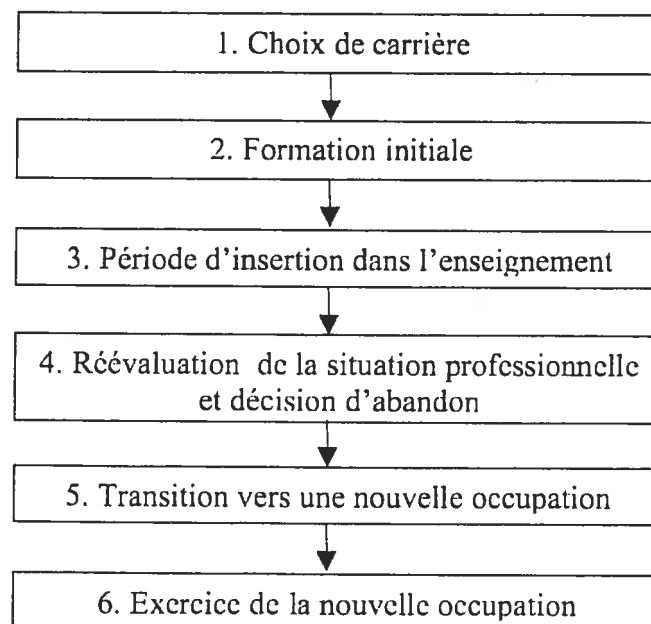
Au sujet des facteurs environnementaux associés à l'abandon de la carrière enseignante, mentionnons également que plusieurs ex-enseignants ayant participé à notre recherche dénoncent le manque de reconnaissance obtenue pour le travail réalisé. Dans certains milieux, ni les élèves ni leurs parents ni même la direction d'école ne prennent le temps d'adresser quelques paroles de reconnaissance aux enseignants débutants. Ces derniers ont alors parfois l'impression que les nombreux efforts qu'ils fournissent pour faire un travail de qualité ne sont pas reconnus. En conséquence, certains se sentent découragés, démotivés. Dans ce contexte, plusieurs personnes de notre échantillon dénoncent le fait que le salaire du personnel enseignant ne dépend pas de la performance, mais de l'âge. En enseignement, pas de prime pour récompenser l'excellence. Certaines personnes de notre échantillon ont l'impression que le travail enseignant n'est pas reconnu à sa juste valeur par la société.

Si les divers éléments évoqués plus haut concernent l'environnement de travail dans lequel évolue l'enseignant débutant, les propos que nous avons recueillis montrent que l'environnement familial et personnel influence également l'abandon prématuré de la profession. En effet, les trois quarts des ex-enseignants que nous avons interviewés ont été encouragés par leurs proches à changer de carrière. Pour certains, cet encouragement a été un des facteurs clés les ayant confirmés dans leur décision de faire le saut.

## 5.2 Synthèse des résultats concernant la 2e question de recherche

Dans cette partie, nous présentons de façon synthétique les résultats qui concernent notre deuxième question de recherche. Cette dernière vise à approfondir la vision de l'abandon prématuré de la carrière qui se dégage de notre question de recherche principale en adoptant une approche chronologique. Il s'agit d'analyser comment les enseignants sortants ont vécu les grandes étapes de leur intégration dans l'enseignement et de leur abandon de la carrière. À ce sujet, notre analyse a permis de distinguer six moments clés, résumés dans la figure ci-dessous.

Figure 9 : Intégrer et quitter l'enseignement : étapes du cheminement professionnel des enseignants sortants





Les résultats de notre deuxième question de recherche vont nous permettre de proposer une explication de l'abandon prématuré de la carrière qui intègre les différents éléments cités dans la première partie de ce chapitre. En outre, ils montrent que ce qui se passe avant et après la période d'insertion est susceptible d'apporter des éclaircissements intéressants pour la compréhension de l'abandon en début de carrière.

### **5.2.1 Choix de carrière et abandon de la carrière**

D'une manière générale, les résultats de notre recherche mettent en évidence que les motifs sous-jacents au choix de carrière peuvent avoir une influence considérable sur la persévérance des novices. Il faut comprendre que ces motifs traduisent toujours des attentes envers la profession. Si la plupart de ces attentes sont remplies, l'enseignant débutant est susceptible de persévérer dans la carrière. Or, plusieurs participants à notre recherche ont intégré l'enseignement avec des attentes qui n'ont pas été remplies. Au bout de quelque temps, ils reconsidèrent alors leur désir de faire carrière dans l'enseignement et se réorientent.

Notre analyse a permis de distinguer quatre types de choix de carrière : 1) un choix par passion pour une discipline 2) un choix par passion pour l'enseignement 3) un choix par élimination et 4) un choix pragmatique. Par la suite, nous résumons brièvement dans quelle mesure ces choix de carrière concordent avec certaines raisons d'abandon.

Les propos des participants à notre recherche illustrent que certaines personnes intègrent l'enseignement (secondaire) prioritairement par passion pour une discipline et moins par intérêt pour l'enseignement en tant que tel. Nos résultats de recherche montrent que ces personnes sont particulièrement enclines à remettre en question leur choix de carrière, si elles doivent assumer majoritairement des charges de cours ne laissant que très peu de place à leur discipline de formation. D'autres personnes entrent dans la profession essentiellement par passion pour l'enseignement. Elles aiment transmettre des connaissances et travailler en contact avec des enfants ou des adolescents. Or, certaines personnes de notre échantillon sont tellement accablées par le travail à faire en dehors des heures de classe, par l'ampleur de la gestion de la discipline ou par différentes contraintes

s'exerçant sur l'enseignement, que le plaisir anticipé ne s'installe que rarement. Quelques personnes de notre échantillon ont choisi d'intégrer l'enseignement principalement pour des raisons pragmatiques. Elles espèrent, par exemple, pouvoir concilier aisément obligations familiales et professionnelles. Toutefois, la plupart se rendent progressivement compte que leur tâche demande nettement plus d'investissements que prévus, ce qui les incite à explorer d'autres avenues professionnelles. Mentionnons également que plusieurs ex-enseignants ayant participé à notre recherche affirment avoir choisi l'enseignement par élimination plutôt que par passion. Ne sachant pas dans quel domaine s'orienter, ces personnes optent parfois sans grand enthousiasme pour l'enseignement. Dans certains cas, les doutes quant au choix de carrière opéré sont présents dès le début.

En résumé, les différents exemples cités ci-dessus montrent que ce qui se passe au moment du choix de carrière est loin d'être sans incidence sur la persévérance dans la profession. À notre avis, il faut répondre à la question « Qu'est-ce que cet enseignant débutant attendait de la carrière enseignante? » afin de pouvoir mieux comprendre sa décision d'abandon. Dans ce contexte, notre recherche montre que certaines personnes intègrent l'enseignement avec une vision de la profession qui est parfois très loin de ce qu'elles vont vivre sur le terrain. À l'instar d'autres recherches (Johnson et Birkeland, 2003), les résultats de notre étude permettent aussi de constater que quelques personnes planifient dès le début de rester seulement quelques années dans la profession. Bref, selon les propos des ex-enseignants que nous avons interviewés, les motifs du choix de carrière, le plan de carrière et la vision initiale de l'enseignement, sont des éléments influant considérablement sur la persévérance dans la carrière enseignante.

### **5.2.2 Formation initiale et abandon de la carrière**

Au sujet de la formation initiale, notre recherche met en lumière plusieurs faits intéressants. Elle récuse l'idée que les enseignants sortants sont nécessairement insatisfaits de leur formation. En effet, plus d'un tiers des participants à notre recherche jugent leur formation globalement satisfaisante, le même nombre l'évalue comme partiellement satisfaisante. Seuls quatre « *leavers* » sur 16 se disent globalement insatisfaits de leur formation. D'une manière générale, la plupart des ex-enseignants que nous avons rencontrés affirment qu'ils se sentaient outillés pour enseigner dans des contextes

« normaux ». Or, comme nous l'avons précisé dans la première partie, la majorité d'entre eux ont dû composer avec des tâches particulièrement exigeantes. Si plusieurs personnes disent avoir fait des burnouts dans de telles situations, il faut vraisemblablement davantage mettre en cause le système d'affectation qu'une formation lacunaire.

Interrogés au sujet des principaux déficits de leur formation, les participants à notre recherche évoquent le plus souvent le manque de formation de qualité en gestion de classe. De nombreuses personnes de notre échantillon pointent du doigt le clivage existant entre, d'un côté, certaines théories enseignées à l'université et, de l'autre, la réalité dans les milieux. Dans ce contexte, plusieurs personnes ont l'impression que les compétences développées pendant la formation initiale ne s'avèrent guère pertinentes sur le terrain. Les résultats de notre recherche laissent croire qu'une meilleure formation en gestion de classe pourrait diminuer les difficultés rencontrées par les enseignants débutants pour instaurer un climat de discipline et pour composer avec le rejet de certains élèves.

Il est intéressant de noter que pour certaines personnes de notre échantillon, la formation initiale marque le début de leur processus d'abandon. Souvent ces personnes vivent un vrai « choc de la réalité » pendant leurs premières expériences d'enseignement lors des stages (Veenman, 1984). Certaines peinent à venir à bout de leurs corrections et préparations, d'autres n'arrivent pas à motiver et à discipliner les élèves. Ainsi, dans plusieurs cas, les déterminants de l'abandon de la carrière s'annoncent dès les premières expériences d'enseignement. Cependant, les impératifs de la formation initiale empêchent souvent une remise en question à ce moment-là. Mentionnons, toutefois, que certaines personnes connaissent une formation peu problématique. Dans ces cas, les difficultés n'apparaissent que plus tard.

### **5.2.3 Expérience de la période d'insertion dans l'enseignement**

Comment les ex-enseignants ont-ils vécu leur expérience d'insertion dans l'enseignement? Voilà une question présente tout au long de notre démarche d'analyse. En effet, dès le début de notre recherche, nous étions curieux de savoir quels types d'histoires allaient nous livrer les enseignants sortants. Des histoires de personnes attirées par des professions plus prestigieuses, plus lucratives? Des histoires de personnes délaissant

l'enseignement pour des raisons personnelles ou familiales (expérience de travail à l'étranger, éducation des enfants)? Des histoires de personnes quittant l'enseignement par insatisfaction, par épuisement? Au moment de commencer notre recherche, nous ne savions pas quels récits nous allions entendre. Or, désormais, il apparaît assez clairement que la majorité des témoignages sont assimilables, de près ou de loin, à des expériences de burnout. En effet, le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1993) définit la notion de burnout de la manière suivante :

État d'épuisement physique et psychique d'une personne qui a consommé son bagage d'énergie dans un contexte où elle n'a pu les renouveler, et qui se traduit par une attitude et une image négative envers soi, son travail et la vie en général. (p. 149)

En nous livrant leur récit de carrière, 13 des 16 personnes de notre échantillon décrivent des symptômes typiques des situations d'épuisement professionnel. Parmi ces personnes, sept quittent effectivement l'enseignement à la suite d'une expérience de burnout, alors que six autres abandonnent alors qu'ils perçoivent les signes précurseurs d'un état d'épuisement professionnel. Le tableau V met en parallèle l'expérience de l'enseignement telle que décrite par les participants à notre recherche (cf. 4.2.5) et les manifestations du burnout, énumérées dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1993).

Tableau V : Manifestations d'un burnout versus expérience des participants à notre recherche

<b>Manifestations d'un burnout selon Legendre (1993)</b>	<b>Expérience des ex-enseignants participant à notre recherche</b>
fatigue extrême, lassitude	sentiment d'épuisement et de stress permanent, la tâche devient synonyme de fardeau
affaiblissement physique, exténuation émotive	déclin de la santé, perte du plaisir d'enseigner
diminution de la confiance en soi, sentiment d'inutilité	sentiment d'incompétence, sentiment de dévalorisation
perte de motivation, d'enthousiasme	démotivation par rapport au travail
piètre rendement au travail	incapacité de composer avec les situations quotidiennes du travail enseignant
sentiment d'impuissance	sentiment d'être débordé, impuissant
attitude négative généralisée, désespoir	attitude dépressive, tristesse

Le tableau V illustre que l'expérience de l'enseignement qu'ont eue les personnes de notre échantillon s'apparente à plusieurs égards à une expérience de burnout. Certes, il faut préciser que les symptômes évoqués plus haut n'ont pas été nécessairement vécus continuellement par l'ensemble des participants à notre recherche. Ainsi, une personne de notre échantillon a quitté l'enseignement simplement par attrait pour une autre occupation

et deux enseignantes ont délaissé la carrière par insatisfaction sans avoir vécu des symptômes d'épuisement professionnel. Toutefois, en résumé, les indices décrits plus haut caractérisent bien le vécu de la plupart des ex-enseignants que nous avons interviewés. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les facteurs d'abandon que nous avons dégagés dans le cadre de notre recherche, recourent les causes du burnout figurant dans la littérature. Ainsi, Hiebert (1985) souligne que la surcharge de travail ainsi que l'interaction avec des élèves perturbateurs et les tensions que cela entraîne, sont les éléments que les enseignants citent le plus souvent en relation avec des situations de burnout. Or, les résultats de notre recherche montrent justement que la lourdeur de la tâche et l'indiscipline de certains élèves figurent parmi les motifs d'abandon principaux. D'autres causes du phénomène d'épuisement professionnel citées dans la littérature, font également écho aux facteurs d'abandon dégagés par notre analyse. Le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1993) évoque, par exemple, le manque de soutien administratif, l'absence d'un système de valorisation, le manque de communication, la routine associée à l'enseignement mais aussi une certaine vulnérabilité personnelle au burnout.

En résumé, les différents éléments abordés plus haut permettent de constater que treize ex-enseignants ayant participé à notre recherche abandonnent la carrière, soit à la suite de ce qu'ils décrivent comme un burnout, soit à un moment où ils perçoivent les premiers signes précurseurs d'un état d'épuisement professionnel. La décision d'abandon de la grande majorité des personnes de notre échantillon est donc associée à une expérience d'épuisement professionnel. Il serait sans aucun doute intéressant de vérifier, par de futures recherches, si ce constat se confirme pour des échantillons plus larges.

#### **5.2.4 Réévaluation de la situation professionnelle et décision d'abandon**

Les résultats de notre recherche montrent que la décision d'abandon se prend souvent à la suite d'un moment de vérité où l'enseignant débutant réévalue sa situation professionnelle et personnelle. Parfois les symptômes liés au burnout, tels que la démotivation, la frustration ou l'épuisement, peuvent provoquer ce moment de vérité. Se posent alors souvent les questions suivantes: « Dans quelle mesure suis-je satisfait de mon travail, de ma carrière? », « Que me procure cette profession? », « Dans quelle mesure mes attentes sont-elles réalisées? », « Qu'est-ce qui me permettrait d'être vraiment satisfait dans

ma vie professionnelle? ». Ces questions interrogent à la fois la satisfaction par rapport à la tâche et la satisfaction par rapport à la carrière. Dans ce contexte, les participants à notre recherche dressent majoritairement un bilan négatif de leur situation. Ils attribuent leur insatisfaction non seulement à la tâche mais à la carrière en général et, par conséquent, décident de quitter. L'abandon de l'enseignement semble être le seul moyen de se soustraire à l'épuisement et à la démotivation qu'ils vivent. Par ailleurs, au moment de mettre en doute leur choix de carrière, les trois quarts des ex-enseignants ayant participé à notre recherche reçoivent des encouragements de leurs proches à changer de carrière.

Il faut comprendre que le jugement que portent les enseignants débutants sur leur situation ne dépend pas seulement de facteurs externes. Il est étroitement lié à l'interprétation que font les novices de leur situation. Dans ce contexte, il faut souligner que bon nombre des personnes de notre recherche étaient isolées et ne pouvaient compter sur l'aide d'un mentor ou d'autres collègues expérimentés. On peut supposer que l'accompagnement par un mentor qualifié et passionné aurait évité, du moins dans certains cas, qu'une insatisfaction par rapport à une certaine tâche ne se transforme en insatisfaction par rapport à la carrière tout court et n'amène ainsi le novice à abandonner celle-ci.

### **5.2.5 Transition vers une nouvelle occupation**

Concernant la transition entre l'enseignement et la nouvelle occupation, notre recherche a mis en évidence quelques résultats intéressants. Tout d'abord, il apparaît que la sortie de l'enseignement n'est le plus souvent guère planifiée. Seules quelques rares personnes de notre échantillon avaient dûment préparé leur passage de l'enseignement à une nouvelle occupation en suivant une formation ou en commençant leur recherche d'emploi avant même d'abandonner. Il s'agit des personnes n'ayant pas connu de symptômes de burnout. Par contre, la plupart des participants à notre recherche quittent l'enseignement un peu comme on fuit une agression. D'abord, on court pour se mettre à l'abri, après seulement on se demande comment continuer le chemin.

Il est frappant de constater que les enseignants qui ont préparé leur changement de carrière et ceux qui acceptent une offre d'emploi dans un autre secteur, connaissent une transition généralement courte et peu problématique. À l'opposé, ceux qui délaissent

l'enseignement à la suite d'un burnout vivent un passage souvent bien difficile. Ils doivent non seulement préparer leur réorientation professionnelle mais également se refaire une santé mentale et physique avant de pouvoir réintégrer le marché du travail. Ainsi, pour certains, la transition vers une nouvelle occupation prend des mois, sinon toute une année ou plus encore.

### **5.2.6 Nouvelle occupation**

Les participants à notre recherche diffèrent quant aux domaines dans lesquels ils se réorientent. Certains choisissent de poursuivre des activités professionnelles dans des secteurs connexes à l'éducation. Ainsi, une personne devient auteure de manuels scolaire, une autre bibliothécaire, une autre encore animatrice dans un organisme de coopération internationale. Par ailleurs, plusieurs personnes de notre échantillon optent pour des carrières n'ayant pas de lien avec l'éducation, telles qu'hygiéniste dentaire, pompier ou concepteur de jeu vidéo.

Il est intéressant de constater que la grande majorité des ex-enseignants que nous avons interviewés sont largement satisfaits de leur changement de carrière. Ils apprécient leurs nouvelles conditions de travail, font état de la variété de leur tâche et affirment recevoir davantage de reconnaissance et de soutien. Il est donc peu surprenant qu'aucune personne interviewée n'envisage à court terme de retourner en enseignement. En tout, onze personnes excluent tout retour dans les écoles, alors que cinq restent ouvertes à un éventuel retour à un moment ultérieur mais sous certaines conditions seulement. Mentionnons également que bon nombre de personnes ont un salaire plus élevé dans leur nouvelle occupation qu'en enseignement.

Lors de notre analyse, nous avons été quelque peu surpris de constater que la grande majorité des enseignants sortants étaient largement satisfaits de leur nouvelle carrière. Au bout de peu d'années, plusieurs ont eu des promotions. Certains assument aujourd'hui la direction d'équipes de travail et gèrent des dossiers impliquant des responsabilités élevées. Ces faits remettent en question certains discours soutenant que les enseignants débutants qui quittent le système, constituent les « éléments les plus faibles » et qu'il faudrait, par conséquent, considérer l'abandon en début de carrière comme un processus de sélection



exogène, retenant les candidats les plus aptes à la profession. Ne doit-on pas mieux interpréter le parcours professionnel des personnes de notre échantillon comme un processus de sélection endogène par lequel des personnes recherchent activement une situation professionnelle correspondant au mieux à leurs besoins, à leurs forces, à leurs compétences aussi? Dans une telle optique, l'abandon de la carrière n'est pas nécessairement signe de faiblesse ou d'échec, mais constitue plutôt une décision aboutissant à l'amélioration des conditions d'existence en général et des conditions de travail en particulier pour les personnes en question.

### **5.3 Schéma des influences associées à l'abandon de la carrière enseignante pendant la période d'insertion**

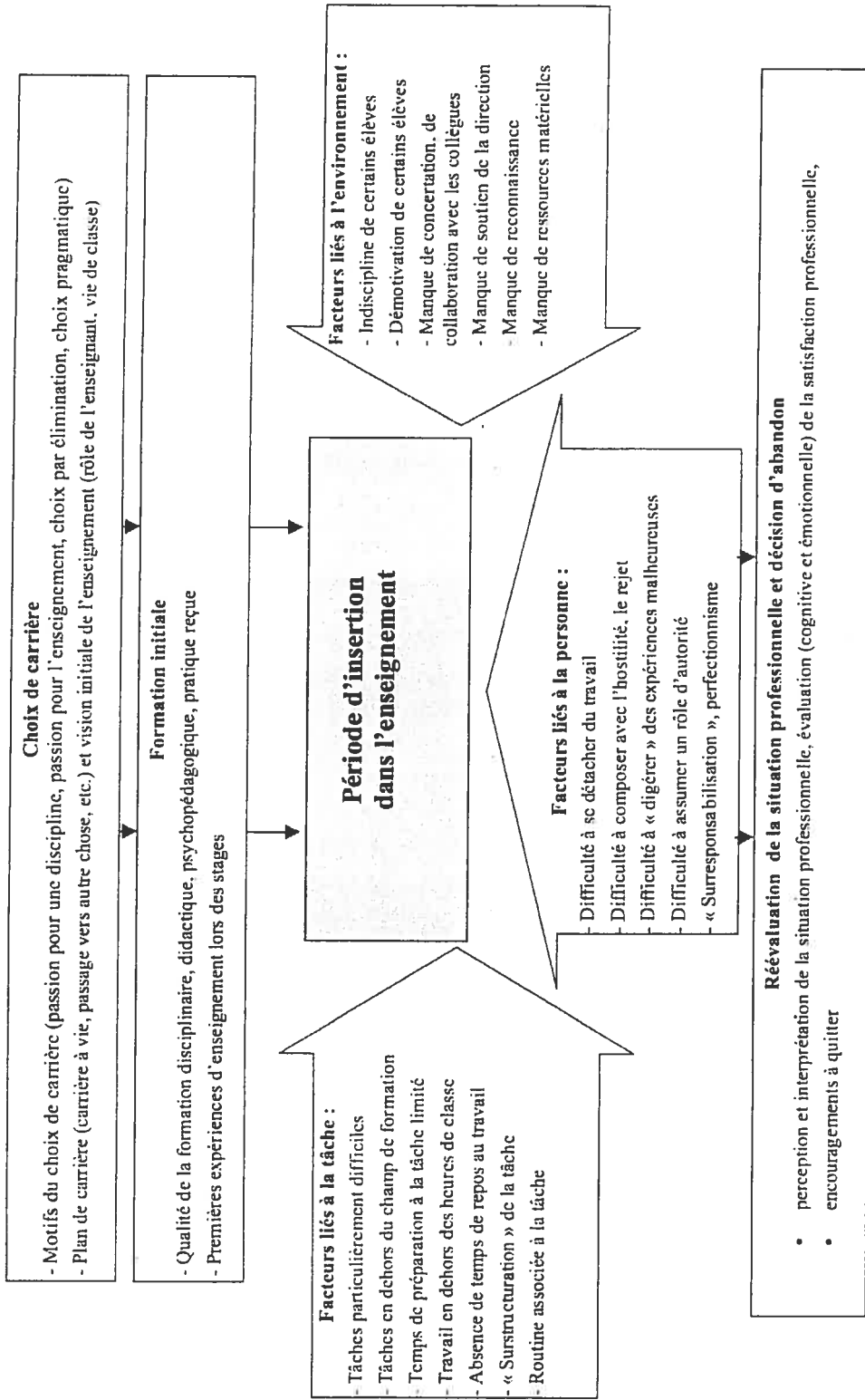
Nous concluons ce chapitre en présentant un schéma qui reprend les principales influences associées à l'abandon de la carrière enseignante que nous avons dégagées. Notre schématisation comprend les trois types de facteurs d'abandon mis en évidence en réponse à notre première question de recherche. De plus, elle tient compte de l'influence de ce qui se passe avant même la période d'insertion. Le schéma permet également de voir que la décision de changer de carrière n'est jamais le fruit d'un ou de plusieurs facteurs immédiats; elle dépend intimement de l'interprétation qu'une personne fait de sa situation professionnelle.

L'objectif principal de notre recherche était de générer des explications ancrées, c'est-à-dire empiriquement fondées, quant à l'abandon des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec. Dans ce sens, on peut considérer la schématisation présentée dans cette partie comme une première ébauche d'une théorisation ancrée du phénomène d'abandon prématuré de la carrière au Québec. Évidemment, cette schématisation devra être développée et mise à l'épreuve par d'autres recherches plus poussées.

Selon l'explication que propose notre schématisation, la décision d'abandonner la carrière enseignante intervient à la suite d'une réévaluation de la situation professionnelle. Cette réévaluation dépend intimement de la perception et de l'interprétation que fait un enseignant débutant de sa situation. Dans ce contexte, les proches peuvent exercer une

influence considérable sur le regard qu'une personne porte sur sa condition. Or, d'une manière générale, cette dernière est fonction de trois types de facteurs : 1) ceux liés à la tâche 2) ceux liés à l'environnement de travail et 3) ceux liés à la personne. De plus, le schéma met en évidence que la préparation à l'enseignement influe sur la période d'insertion. Par exemple, une formation de qualité en gestion de classe peut diminuer les difficultés liées à l'instauration d'un climat de discipline en classe. Finalement, les motifs du choix de carrière, le plan de carrière et la vision initiale de l'enseignement qu'entretient une personne, exercent une influence non seulement sur le déroulement de la formation initiale, mais également sur celui de la période d'insertion et sur l'évaluation qu'une personne fait de sa situation professionnelle.

Figure 10 : Schéma des influences associées à l'abandon de la carrière enseignante pendant la période d'insertion



## **Conclusion**

L'objet de la conclusion est de résumer les principaux résultats de notre étude, d'indiquer des pistes pour de futures recherches et de proposer quelques mesures concrètes pour mieux retenir les enseignants débutants dans la profession. Pour ce faire, nous rappelons d'abord les objectifs et l'intérêt de notre recherche. Ensuite, nous résumons le déroulement de celle-ci. Nous faisons la synthèse des résultats trouvés et nous dégagons, à partir de ces derniers, quelques moyens pour favoriser la rétention des nouveaux enseignants au Québec. Finalement, nous précisons les limites de notre recherche.

Les objectifs de notre recherche dépendent d'un double constat que nous avons fait au tout début de notre maîtrise. D'une part, les statistiques officielles montrent que 15% des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire abandonnent la carrière au cours des cinq premières années au Québec. D'autre part, on constate qu'il n'existe quasiment pas de recherches sur les motifs des novices qui quittent l'enseignement. Vu le manque de connaissances empiriquement fondées sur l'abandon prématuré de la carrière enseignante, l'objectif principal de notre recherche a été de répondre à la question suivante : « Quels facteurs influencent l'abandon de la carrière chez les enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec? ». Un second objectif a été d'explorer la face subjective de la décision de délaisser la profession. Il s'agissait de dégager le sens et les émotions que les enseignants décrocheurs associent à leur expérience en répondant à la question : « Comment les jeunes enseignants sortants ont-ils vécu leur expérience de l'enseignement et leur abandon de la carrière? ».

Notre recherche s'est faite selon une approche d'élaboration théorique : la théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2003; Strauss et Corbin, 1998). Il est possible de résumer le déroulement de notre processus de recherche en quatre étapes : 1) élaboration du projet de recherche 2) recherche de participants et réalisation des entrevues 3) codage et analyse des entrevues 4) rédaction des chapitres présentant les résultats et écriture finale.

L'élaboration du projet de recherche et des documents nécessaires à la collecte de données s'est faite entre juillet et novembre 2005. En décembre, le projet a été accepté par

un jury d'évaluation de l'Université de Montréal et en janvier 2006, le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'université a donné son accord à la réalisation de la recherche.

Le recrutement de participants, qui s'est déroulé entre janvier et mars 2006, a été un grand défi, car il n'existe guère de bases de données sur les personnes ayant abandonné l'enseignement au Québec. Certes, la base de données PERCOS permettrait de retracer les personnes en question, mais les démarches à réaliser pour avoir accès à ces données sont trop longues et laborieuses pour être réalisées dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Étant donné que nous n'avons pas eu accès à des bases de données, nous avons recruté les participants à notre recherche à l'aide de divers organismes concernés par la situation des nouveaux enseignants, tels que le COFPE, le CRIFPE, ainsi que les universités et certains syndicats et commissions scolaires de la région de Montréal. En tout, une quarantaine d'ex-enseignants ont manifesté leur intérêt à participer à notre recherche. Plusieurs personnes n'ont pas été retenues parce qu'elles ne remplissaient pas tous les critères d'échantillonnage, c'est-à-dire avoir abandonné volontairement l'enseignement primaire ou secondaire pendant la présente décennie, avant d'avoir accompli cinq ans d'expérience. En définitive, l'échantillon de notre recherche compte seize personnes, huit enseignants du primaire et huit enseignants du secondaire. Chacune des personnes recrutées a participé, entre janvier et avril 2006, à une entrevue semi-dirigée portant sur le déroulement de la carrière et la décision d'abandonner l'enseignement. La réalisation de ces entrevues durait environ une heure.

Une fois les entrevues réalisées et transcrites, le codage des données s'est fait à l'aide du logiciel Atlas-ti. Entre avril et août 2006, nous avons analysé les données en suivant la démarche de théorisation ancrée, méthodologie particulièrement adaptée à nos objectifs de recherche (Paillé et Mucchielli, 2003; Strauss et Corbin, 1998). Nous avons suivi les canons de la théorisation ancrée dans la mesure où nous n'avons pas commencé notre analyse avec une grille préconçue. Nous avons pris soin de cerner la dynamique de l'abandon prématuré de la carrière et de dégager des concepts pouvant s'appliquer à l'analyse d'autres cas, plutôt que de fournir les descriptions détaillées des différents récits recueillis (Laperrière, 1997). Précisons que l'objectif de notre recherche n'était pas d'élaborer une théorie du phénomène à l'étude. Les explications générées constituent

certainement un premier effort de théorisation, mais d'autres études sont nécessaires, afin de les développer et de les mettre à l'épreuve.

La rédaction des chapitres concernant les résultats de notre recherche s'est faite entre juillet et novembre 2006. Rappelons qu'un des objectifs était de cerner l'expérience que les ex-enseignants ont eue de leur parcours dans l'enseignement et de leur décision d'abandon. À ce sujet, les résultats de notre analyse montrent clairement que la grande majorité des témoignages recueillis s'apparentent à des expériences de burnout. Ainsi, treize personnes sur seize ont évoqué des symptômes typiques des situations d'épuisement professionnel pour décrire leur expérience de l'enseignement: sentiment de stress permanent, fatigue extrême, perte du plaisir d'enseigner, démotivation, sentiment d'incompétence, débordement, attitude dépressive et déclin de la santé. Plusieurs personnes interviewées ont connu une dégradation sérieuse de leur état de santé à la suite de diverses expériences d'enseignement. Certains participants ont consulté régulièrement un médecin ou un psychologue, d'autres ont pris de manière prolongée des médicaments antidépresseurs. Une personne n'a pu éviter l'hospitalisation. En tout, selon les propos recueillis, sept personnes ont quitté la profession après avoir fait un burnout, alors que six autres ont décidé de jeter l'éponge en percevant les premiers signes précurseurs d'un état d'épuisement professionnel. Dans ces deux cas de figure, la décision d'abandonner la profession est intervenue à la suite d'un moment de vérité où le novice a réévalué sa situation professionnelle. Une fois la profession abandonnée, certaines personnes ont pris des mois pour se refaire une santé et se réorienter.

Les résultats mentionnés ci-dessus donnent du poids à l'hypothèse qu'il existe un lien étroit entre les nombreuses difficultés vécues par les enseignants en insertion professionnelle (COFPE, 2002; Mukamurera et Gingras 2004) et la décision de certains d'entre eux d'abandonner la carrière. Il faut certainement réaliser d'autres recherches pour déterminer si les nombreux départs d'enseignants débutants sont réellement en majorité associés à des situations d'épuisement professionnel.

Un deuxième objectif de notre recherche a été de dégager des facteurs influençant l'abandon de la carrière pendant la période d'insertion. Dans ce contexte, les résultats de notre travail montrent qu'il est peu probable qu'un enseignant débutant décide de délaiss

la profession pour une seule raison. Ni un burnout, ni une insatisfaction par rapport à la carrière ne sont la résultante d'un facteur immédiat. Au contraire, le plus souvent plusieurs éléments forment une véritable constellation de facteurs à risque, rendant l'exercice de la profession si pénible qu'un changement de carrière semble être la seule solution pour éviter une dégradation durable du bien-être physique et mental. Jeffrey et Fu Sun (2006), qui ont analysé l'impact de différents facteurs, liés à la violence subie, sur le désir de quitter l'enseignement, tirent des conclusions semblables de leurs analyses. Ils écrivent :

Les trajectoires professionnelles sont imprédictibles. Toutefois, il est possible [...] de mettre en évidence des facteurs qui contribuent au désir de quitter la profession (facteurs de risque) et des facteurs qui contribuent au désir de demeurer dans la profession (facteurs de protection). Un facteur de contribution n'a pas le sens d'une cause. Il est impossible de déterminer avec exactitude des variables qui causent le départ d'un enseignant. En revanche, il y a des facteurs qui y contribuent. (p. 180)

Notre recherche a permis de dégager trois catégories de facteurs contribuant à l'abandon de la carrière : 1) ceux reliés à la tâche 2) ceux reliés à l'environnement social et 3) ceux reliés à la personne de l'enseignant.

Les trois quarts des ex-enseignants interviewés affirment avoir croulé sous le poids d'une tâche particulièrement lourde. Ils dénoncent le nombre démesuré de préparations de cours et de corrections à faire, la prise en charge de groupes d'élèves particulièrement nombreux et peu maniables et l'affectation à des cours en-dehors de leur profil de formation. En outre, bon nombre de participants à notre recherche soulignent que l'envergure du travail à faire les soirs et les fins de semaine épuisait toutes leurs forces et ne leur permettait pas de trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle. En résumé, plusieurs motifs d'abandon cités par les ex-enseignants interviewés concernent directement une charge de travail jugée démesurée.

Dans ce contexte, il serait certainement intéressant de réaliser des recherches permettant de comparer les tâches des enseignants en insertion à celles de leurs collègues expérimentés, afin de déterminer si l'on attribue effectivement les charges plus exigeantes et ingrates aux enseignants débutants. Il serait également pertinent de réaliser des études visant à cerner avec plus de précision les divers éléments qui contribuent à rendre la tâche d'un enseignant particulièrement lourde. Par ailleurs, des mesures concrètes peuvent être



prises pour éviter que la tâche d'un enseignant débutant ne se transforme en fardeau. Il serait important d'accorder un temps de préparation adéquat aux jeunes enseignants qui s'apprêtent à accepter une tâche. Parfois un délai de quelques jours peut suffire pour qu'un enseignant ait le temps de s'approprier la matière, de se procurer du matériel didactique, de demander des conseils à des collègues et d'aborder ainsi les élèves avec plus de sérénité. En outre, il faut éviter de confronter les nouveaux enseignants aux tâches les plus exigeantes au tout début de leur carrière. La recherche en sciences de l'éducation montre de manière convaincante que l'aptitude à l'enseignement se développe considérablement au cours des premières années (Hanushek et al., 2004). Par conséquent, il est irresponsable d'imposer aux novices des tâches démesurément lourdes que même des enseignants experts peineraient à maîtriser. Nous pensons qu'il faut concéder aux nouveaux enseignants le statut de novice et adapter progressivement les pratiques et les règlements en ce sens. Une autre mesure concerne le clivage important qui existe bien souvent entre le profil de l'enseignant débutant et celui de la tâche qu'on lui attribue. Les résultats de notre recherche montrent que de telles affectations sont souvent associées à des sentiments d'incompétence, de dévalorisation et d'impuissance. À notre avis, il est possible de réduire considérablement le nombre d'appariements malheureux en favorisant des entretiens d'embauche informatifs permettant un réel échange entre l'enseignant débutant, briguant le poste, et le représentant de l'école, qui connaît bien les exigences de la tâche. L'entretien doit permettre à celui-ci de répondre aux questions : « Étant donné son profil, cette personne est-elle réellement capable d'assumer cette tâche ? Ses attentes sont-elles compatibles avec la tâche ? ». De même, le novice doit apprendre suffisamment sur l'école, le type d'élèves pris en charge et les caractéristiques de la tâche qu'on lui propose pour être capable de prendre une décision réfléchie. Certes, réaliser des entretiens d'embauche informatifs prend du temps, mais il s'agit d'un bon investissement. Par contre, attribuer des tâches aux enseignants débutants sans égard à leur profil et à leurs attentes est un pari dangereux. Précisons qu'il peut être très intéressant pour une école ou une commission scolaire de réaliser des entretiens de sortie avec des personnes s'apprêtant à quitter leur poste. Dans le milieu corporatif, la réalisation de tels entretiens se fait couramment, afin de mieux cibler les mesures destinées à retenir le personnel dans l'entreprise.

Les résultats de notre recherche mettent en évidence que l'environnement dans lequel évolue un jeune enseignant influe également sur sa décision de persévérer ou non dans la profession. Dans ce contexte, la qualité des relations entretenues avec les élèves, les collègues, la direction d'école et les parents des élèves joue un rôle primordial. Bon nombre d'ex-enseignants interviewés évoquent l'indiscipline et la démotivation de certains élèves comme facteurs ayant influencé leur décision d'abandon. En effet, certaines personnes ont connu inlassablement des problèmes de discipline et elles ont été régulièrement victimes d'agressions verbales, de menaces ou d'agressions physiques. D'autres arrivaient à imposer leur autorité en classe, mais peinaient à gérer intérieurement les conflits avec les élèves. Il apparaît clairement qu'avoir de solides capacités en gestion de classe semble une condition absolument nécessaire, quoique insuffisante, pour bien s'insérer dans la profession. Or, la grande majorité des participants à notre recherche portent un jugement défavorable sur les cours de gestion de classe, suivis pendant leur formation initiale. Ces derniers sont jugés trop théoriques. Les compétences développées ne serviraient pas vraiment sur le terrain. À notre avis, il est nécessaire de prendre au sérieux ces appréciations, en réalisant d'autres recherches à ce sujet et en intégrant au programme de formation des maîtres des cours de qualité en gestion de classe et en management de conflits. En effet, contrairement à d'autres corps de métiers, comme les policiers, les agents correctionnels ou les éducateurs spécialisés, les enseignants ne sont actuellement guère préparés à faire face à ces situations difficiles, devenues quasi quotidiennes (Jeffrey et Fu Sun, 2006).

Les résultats de notre recherche montrent que les collègues de travail et la direction peuvent jouer un rôle crucial dans la rétention des enseignants débutants. La moitié des ex-enseignants interviewés établissent un lien entre leur décision d'abandon et la relation décevante qui les a liés à leurs pairs. Ces personnes ont enseigné plusieurs fois dans des milieux caractérisés par une absence quasi totale de collaboration et de concertation entre les membres du corps enseignant. Domine dans ces milieux une culture professionnelle, déterminée par le chacun pour soi et le paraître. Dans de tels contextes, les nouveaux enseignants cachent leurs problèmes et évitent de demander du soutien pour ne pas s'écarter de la norme. Par contre, les participants à notre recherche évoquent avec enthousiasme les expériences de travail dans des écoles où le soutien et la concertation étaient présents. À notre avis, les écoles et commissions scolaires doivent se doter de

programmes d'accueil et d'encadrement pour ne pas laisser au hasard la rencontre entre nouveaux enseignants et collègues expérimentés. Une journée d'accueil, un programme de mentorat, des rencontres entre novices et experts ou des sessions de formation axées, sur les besoins des enseignants en insertion professionnelle, constituent autant d'initiatives pouvant favoriser l'intégration des nouveaux arrivants. De plus, l'attitude qu'affiche la direction envers les enseignants débutants joue un rôle important.

La moitié des personnes interviewées affirment avoir manqué régulièrement de soutien de la part de leur directeur. Elles étaient confrontées à un personnel de direction se retranchant derrière un rôle purement administratif et déchargeant toute la responsabilité de la gestion de classe sur les enseignants. À en croire les propos des ex-enseignants interviewés, certains directeurs sont loin de maîtriser les bases en matière de leadership, alors qu'il existe des techniques simples et efficaces permettant de soutenir et de motiver le personnel sans investir beaucoup de temps (Blanchard et Johnson, 1983).

Si les facteurs reliés à la tâche et à l'environnement social influencent profondément la persévérance dans l'enseignement, nos résultats de recherche montrent que certains facteurs liés à la personne de l'enseignant ont également toute leur importance. Plusieurs participants à notre recherche nous ont fait part ouvertement de leur difficulté à gérer le stress lié au travail de préparation et de correction à faire les soirs et les fins de semaine. D'autres n'arrivaient pas à composer avec le rejet qu'ils vivaient de la part de certains élèves. Les propos recueillis invitent à émettre l'hypothèse que certains enseignants décrocheurs sont caractérisés par une capacité de gestion de stress (et de conflits) relativement faible. Les résultats de l'étude de Jeffrey et Fu Sun (2006) vont dans le même sens. Ces deux auteurs ont trouvé que des enseignants anxieux et plutôt fragiles émotionnellement sont plus enclins à envisager d'abandonner la profession.

Comment interpréter les différents résultats de notre recherche ? Tout d'abord, il faut souligner que celle-ci comporte quelques limites importantes. Ainsi, nous avons exclusivement interviewé des jeunes enseignants décrocheurs. Notre conception de l'abandon prématuré de la carrière est donc tributaire de leur vision des choses. De plus, notre échantillon compte seulement 16 personnes. Les conclusions et résultats présentés ci-dessus ont pu être validés pour ces dernières, mais ils ne s'appliquent pas nécessairement à

tous les jeunes enseignants sortants du Québec. Comme pour la plupart des recherches qualitatives, le savoir produit est un savoir contextuel. Toutefois, il est « plausible » que les descriptions et explications générées soient également pertinentes pour expliquer le départ d'enseignants n'ayant pas participé à notre recherche. Le schéma des influences associées à l'abandon de la carrière pendant la période d'insertion (cf. p. 190), qui synthétise nos principales découvertes, présente des variables pouvant s'avérer pertinentes pour réaliser des études dans d'autres contextes. Il faudrait bien sûr préciser les définitions des variables et chercher des moyens pour les rendre opérationnelles, afin qu'elles puissent servir dans le cadre d'une recherche quantitative plus large, qui pourrait faire l'objet d'une thèse de doctorat. Par ailleurs, il serait intéressant de réaliser une recherche avec des enseignants débutants ayant persévéré dans la carrière malgré la présence de certains facteurs à risque. Une telle recherche permettrait de dégager des facteurs de protection pouvant favoriser la persévérance dans l'enseignement des nouveaux enseignants.

## **Bibliographie**

- ALLIANCE FOR EXCELLENT EDUCATION (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- BABCHUK, W. (1996). *Glaser or Strauss?: Grounded theory and adult education*. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. University of Nebraska-Lincoln, Nebraska.
- BLANCHARD, K., & JOHNSON, S. (1987). *Le manager minute*. Paris : Éditions d'Organisation.
- BLOCH, H. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- BOE, E. E., BOBBITT, S. A., COOK, L. H., WHITENER, S. D., & WEBER, A. L. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30, 4, 390-411.
- BUCKLEY, J., SCHNEIDER, M., & SHANG, Y. (2004). *The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts*. Chestnut Hill, MA: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- CÉRÉ, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue... des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.
- CHAPMAN, D. W. (1983). A model of the influences on teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 34, 5, 43-49.
- CHOCHRAN, C. C., CARTER, G. W., DORSEY, D. W. (2003). *Identifying career paths: A review of the literature*. Minneapolis, Minnesota: Personnel Decisions Research Institutes.
- CHOUINARD, M.-A. (2003). Près de 20 % des jeunes profs désertent. *Le Devoir*, 15 octobre 2003, p. A1.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT [COFPE] (2002). *Offrir la profession en héritage – Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- COMMISSION PARENT (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. Tome II, 1, Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION [CSE] (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante – Avis au ministère de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CORBIN, J., & STRAUSS, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13, 1, 3-21.
- CRESPO, S. (1996). *Les approches de la carrière professionnelle: une revue de la littérature descriptive, analytique, comparative, et contextuelle*. Document non publié.
- DALTON G. W. (1989). Developmental views on careers in organizations. In D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.). *Handbook of career theory* (p. 89-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- DINHAM, S. (1992). *Human perspectives on the resignation of teachers from the New South Wales Department of School Education: Towards a model of teacher persistence*. Doctor of Philosophy thesis, University of New England, Armidale.
- DOLTON, P. J., & VAN DER KLAUW, W. (1995). Leaving teaching in the UK – A duration analysis. *Economic Journal*, 105, 429, 431-444.
- DOLTON, P. J., & VAN DER KLAUW, W. (1999). The turnover of teachers: a competing risks explanation. *Review of Economics and Statistics*, 81, 3, 543-550.
- DOLTON, P. J., TREMAYNE, A., & CHUNG T.-P. (2003). *Le cycle économique et l'offre d'enseignants*. Rapport établi à la demande de la Division des politiques d'éducation et de formation de l'OCDE pour la recherche « Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité ».
- ELDAR, E., NABEL, N., SCHECHTER, C., TALMOR, R., & MAZI, K. (2003). Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 45, 1, 29-48.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS [FCE] (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT [FSE] (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants*. Québec : FSE.

- FRIEDSON, E. (1986). *Professional powers, a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- GAUTHIER, C., & MELLOUKI, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec – Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- GERVAIS C. (2004). Entrevue avec Lorraine Lamoureux par Colette Gervais. *Formation et Profession*, 10, 2, 26-33.
- GERVAIS, C. (2004). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Formation et Profession*, 10, 2, 13.
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GRISSMER, D. W., & KIRBY, S. N. (1987). *Teacher attrition: The uphill climb to staff the nation's schools*. Santa Monica, California: Rand Corp.
- HANUSHEK, E. A., KAIN, J. F., & RIVKIN, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39, 2, 326-354.
- HENKE, R. R., CHEN, X., & GEIS, S. (2000). *Progress through the teacher pipeline: 1992-93 college graduates and elementary/secondary teaching as of 1997*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- HIEBERT, B. (1985). *Stress and teachers: The Canadian Scene*. Toronto: Canadian Education Association.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M., & MILES M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- INGERSOLL, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organisational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 3, 499-534.
- INGERSOLL, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 631, 16-30.
- INGERSOLL, R. M., & SMITH, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*. 60, 8, 30-33.



- JEFFREY, D., & SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- JOHNSON, S. M., & BIRKELAND, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 3, 581-617.
- JOHNSON, S. M., & THE PROJECT ON THE NEXT GENERATION OF TEACHERS (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- JOHNSON, S., BERG, J., & DONALDSON, M. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of literature on teacher retention*. Harvard Graduate School of Education: The Project on the Next Generation of Teachers.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- KARDOS, S. M. (2004). *Supporting and sustaining new teachers in schools: The importance of professional culture and mentoring*. Cambridge, MA: Harvard University.
- KIRBY, S. N., BERENDS, M., & NAFTEL, S. (1999). Supply and demand of minority teachers in Texas: Problems and prospects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21, 1, 47-66.
- KIRBY, S. N., & GRISSMER, D. W. (1993). *Theory, evidence, and suggested policy options*. Santa Monica, California: Rand Corp.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counselling Psychologist*, 6, 1, 71-80.
- LADINSKY, J. (1963). Careers of lawyers, law practice and legal institutions. *American Sociological Review*, 28, 47-54.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 309-332). Montréal : Gaëtan Morin.
- LEGENDRE, R. (1993). *Le Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 1993.
- LESSARD, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

- LOEB, S., & REININGER, M. (2004). *Public policy and teacher labor markets: What we know and why it matters*. East Lansing: The Education Policy Center at Michigan State University.
- LUEKENS, M. T., LYTER, D. M., FOX, E. E., & CHANDLER, K. (2004). *Teacher attrition and mobility: Results from the Teacher Follow-up Survey*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- MACDONALD, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 839-848.
- MASSIN, C., & SAUVEGRAIN, I. (2006). *Réussir sans se détruire – Des solutions au stress du travail*. Paris : Albin Michel.
- MARTEL, R., & OUELLETTE, R. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- MARTINEAU, S., PRESSEAU, A., & PORTELANCE, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Texte d'une communication prononcée dans le cadre des lundis interdisciplinaires, le 11 avril 2005 à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- MCDONALD, F. (1980). *The problems of beginning teachers: A crisis in training – study of induction programs for beginning teachers*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- MIECH, R., & ELDER, J. (1996). The service ethic and teaching. *Sociology of Education*, 69, 237-253.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MEQ] (1995a). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Des mesures d'application*. Document de travail. Québec : Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC [MEQ] (1995b). *La formation à l'enseignement. L'insertion professionnelle des nouvelles et des nouveaux enseignants. Orientation*. Document de travail. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC [MELS] (2005). *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire*. Document en ligne [www.meq.gouv.qc.ca] (version juin 2005).

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC [MELS] (2006). *Statistiques concernant la persévérance des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire*. Production spéciale.
- MITCHELL, L. K., & KRUMBOLTZ, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counselling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.). *Career choice and development* (p. 233-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MUKAMURERA, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- MUKAMURERA, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Eds.). *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MUKAMURERA, J., & GINGRAS, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants du secondaire. *Formation et Profession*, 10(2), 14-17.
- MURNANE, R. J., SINGER, J. D., WILLETT, J. B., KEMPLE, J. J., & OLSON, R. J. (1991). *Who will teach?: Policies that matter*. Cambridge: Harvard University Press.
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- NAULT, T. (2003). Qu'est-ce que l'insertion professionnelle dans l'enseignement?. *Vie pédagogique*, 128, 21-22.
- NORDANGER, U.-K., & LINDQVIST, P. (2002). *The impact of the invisible*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon.
- ONTARIO TEACHER COUNCIL [OTC] (2003). *Transition à l'enseignement – Rapport des nouveaux enseignants de 2001 et de 2002 sur leurs deux premières années d'enseignement en Ontario*. Toronto : OTC.
- ONTARIO TEACHER COUNCIL [OTC] (2004). *Rapport sur la transition à l'enseignement*. Toronto : OTC.

- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE [OCDE] (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Direction de l'éducation, OCDE.
- OUELLETTE, R. (2001). *Prévisions de l'effectif enseignant au Québec et des besoins de recrutement*. Étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation.
- PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- POUPART, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- ROBINSON, R., MUNN, P., & MACDONALD, C. (1992). Once a teacher always a teacher? Encouraging return to teaching. Survey of teachers not teaching. *Statistical Bulletin. Scottish Council for Research in Education Spotlights*, 33, 1-4.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.). *Introduction à la recherche en éducation* (171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- SHEN, J. (2003). *New teachers' certification status and attrition pattern: A survival analysis using the Baccalaureate and Beyond Longitudinal Study 1993-97*. Paper presented at the AERA annual meeting. Chicago.
- SHIN, H. S. (1995). Estimating future teacher supply: any policy implications for educational reform?. *International Journal of Educational Reform*, 4, 4, 442-433.
- SMITH, T., & INGERSOLL, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 3, 681-714.
- SMITHERS, A., & ROBINSON, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Research Report n° 430. Liverpool: University of Liverpool, Centre for Education and Employment Research.
- STINEBRICKNER, T. (2001). A dynamic model of teacher labour supply. *Journal of Labour Economics*, 19, 1, 196-230.

- STOEL, C. F., & THANT, T.-S. (2002) *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, D.C.: Milken Family Foundation.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- TARDIF, M. (2005). Histoire et avenir de la profession enseignante. *Virage*, 7, 3, 11-13.
- TEXAS CENTER FOR EDUCATIONAL RESEARCH (2000). *The cost of teacher turnover*. Austin: Texas State Board for Educator Certification.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2000). *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Québec : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- VANDENBERGHE, V. (2000). Leaving teaching in the French-Speaking Community of Belgium: a duration analysis. *Education Economics*, 8, 3, 221-239.
- VEENMAN, Simon. (1984). Perceived problems of beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 2, 143-178.
- VONK, J. H. C., & SCHRAS, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10,1, 95-110.

## **ANNEXES**

## Annexe I : Entrevue – 1<sup>re</sup> partie

Code : \_\_\_\_\_

### Partie 1 : Données sociodémographiques

<b>1. Âge :</b>	
<b>2. Genre (m/f) :</b>	
<b>3. Études :</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Formation initiale à l'enseignement</i> (diplôme, disciplines de formation, années p. ex. 1998-2002)</li> <li>- <i>Autres qualifications</i> (diplômes, disciplines de formation, années)</li> </ul>	
<b>4. Expérience professionnelle dans l'enseignement</b> (années, mois) :	
<b>5. Ordre d'enseignement au moment de l'abandon</b> (primaire/secondaire) :	
<b>6. Commission scolaire au moment de l'abandon</b> (nom, région) :	
<b>7. Statut d'emploi au moment de l'abandon</b> (permanent à temps plein, en voie de permanence à temps plein, à temps partiel, suppléant, autre)	
<b>8. Occupation(s) suivant l'abandon de la carrière enseignante</b> (années/mois) :	
<b>9. Occupation actuelle :</b>	
<b>10. Salaire moyen touché dans le cadre des nouvelles occupations par rapport au salaire dans l'enseignement</b> (inf., sup., comparable) :	

## Annexe II : Entrevue – 2<sup>e</sup> partie

Code : \_\_\_\_\_

### Partie 2 : Entrevue sur le déroulement et l'abandon de la carrière enseignante<sup>18</sup>

*L'entrevue que nous allons réaliser ensemble porte sur le déroulement de votre carrière et plus particulièrement sur votre décision d'abandonner l'enseignement primaire/secondaire. Je vous rappelle que l'objectif de notre recherche est 1) de dégager quels facteurs influencent l'abandon de la carrière chez les enseignants débutants au Québec et 2) de cerner l'expérience que les enseignants « sortants » ont eue de leur processus d'insertion professionnelle.*

*Est-ce qu'il vous reste encore des questions par rapport au déroulement de l'entrevue?*

#### 1. Choix de carrière

Pouvez-vous me raconter pourquoi vous êtes devenu(e) enseignant/enseignante du primaire/secondaire?

- Avez-vous considéré d'autres choix de carrière ?
- L'enseignement primaire/secondaire a-t-il été votre premier choix ?
- À cette époque, avez-vous considéré l'enseignement primaire/secondaire comme une carrière à vie, comme un passage vers autre chose, etc.

Quelle idée vous faisiez-vous de l'enseignement primaire/secondaire au moment de votre choix de carrière?

#### 2. Formation initiale

Pouvez-vous me raconter quel est le souvenir que vous gardez de votre formation initiale ?

- Comment évaluez-vous la formation que vous avez reçue?
- Dans quelle mesure votre formation vous a-t-elle outillé pour votre pratique professionnelle?
- Comment se sont passées vos premières expériences d'enseignement lors des stages?

---

<sup>18</sup> Certaines questions de cette entrevue sont inspirées de schémas d'entrevue utilisés par Johnson et Birkeland (2003) ainsi que par Dinham (1992).



Votre perception du travail enseignant a-t-elle changé au cours de votre formation initiale à l'enseignement?

### 3. Entrée dans la carrière enseignante

Pouvez-vous me raconter comment s'est déroulée votre entrée dans la carrière enseignante ?

- Comment avez-vous trouvé votre premier poste en enseignement ? Comment s'est déroulé le processus d'embauche ?
- Dans quel type d'école avez-vous enseigné ?
- Quelles ont été vos relations avec les collègues? Quel a été votre lien avec la direction ?
- Comment s'est passé l'enseignement en classe avec les élèves ?
- Dans quelle mesure avez-vous bénéficié de formes de soutien ou d'encadrement formelles ou informelles?

Comment vous sentiez-vous en tant qu'enseignant/enseignante à cette époque ?

### 4. Déroulement de la carrière

Comment se sont passées les années suivantes ?

- Avez-vous changé d'école ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a été source de satisfaction pour vous au cours de ces années ? Qu'est-ce qui a été source d'insatisfaction pour vous au cours de ces années ?

Votre idée de l'enseignement primaire/secondaire a-t-elle changé au cours de ces années ?

Si oui, pour quelles raisons ?

*Nous arrivons maintenant au coeur de notre entretien, c'est-à-dire nous abordons votre décision de quitter l'enseignement.*

### 5. Décision de quitter l'enseignement

Pouvez-vous m'expliquer pourquoi et comment vous avez pris la décision d'abandonner la carrière enseignante ?

- Est-ce que vous avez pris cette décision à la suite de certains événements précis ou est-ce une décision qui a mûri peu à peu ?
- Dans quelle mesure les personnes de votre entourage vous ont-elles encouragé à persévérer ou non dans l'enseignement primaire/secondaire?
- En résumé, quelles ont été vos principales raisons pour quitter l'enseignement?

- Est-ce que certains autres éléments ont influencé votre décision d'abandon (p. ex. le salaire, la situation sur le marché du travail, les modalités pour avoir la permanence, les modalités d'affectation des tâches, les possibilités limitées de promotion dans l'enseignement, certaines raisons personnelles, etc.)?

Quelles ont été vos émotions au moment où vous avez décidé d'abandonner l'enseignement ? Est-ce que quelque chose aurait pu vous faire changer d'avis?

#### 6. Situation professionnelle après l'abandon

Pouvez-vous me décrire ce que vous avez fait après avoir délaissé l'enseignement ? Dans quelle mesure aimez-vous votre nouvelle occupation/vos nouvelles occupations ?

- Comment évaluez-vous votre nouvelle occupation?
- Quels sont les aspects intéressants de votre nouvelle occupation? Quels sont les aspects moins intéressants?
- Après avoir quitté l'enseignement, continuez-vous à penser à votre processus d'insertion? Si oui, dans quels termes?
- Changez-vous d'emploi? Pour quelles raisons?

(Pourquoi et comment avez-vous décidé de retourner à l'enseignement?<sup>19</sup>)

#### 7. Aspirations professionnelles

Quels sont vos projets professionnels ? (Pensez-vous retourner à l'enseignement à un certain moment ?)

- Quels sont vos projets à court terme, à moyen terme, à long terme ?
- Dans quelles conditions envisageriez-vous un retour à l'enseignement ?

#### 8. Rétention des enseignants débutants

Quelles seraient, selon vous, des mesures efficaces pour favoriser la persévérance des nouveaux enseignants dans la carrière?

- Selon vous, dans quelle mesure certains facteurs tels que des programmes d'insertion, un meilleur salaire, un accès plus rapide à un poste stable, etc. pourraient-ils favoriser la persévérance des novices dans l'enseignement ?

---

<sup>19</sup> Cette question sera posée si la personne interviewée est retournée à l'enseignement après l'avoir quitté au cours des cinq premières années.

9. Divers

Y a-t-il d'autres remarques concernant vos expériences dans l'enseignement ou votre démission que vous souhaitez ajouter ?

*Merci d'avoir participé à notre recherche.*

## Annexe III : Résumé du projet de recherche pour les participants

### L'abandon de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire

#### Problématique

La période d'insertion est un moment particulièrement névralgique du développement professionnel et personnel d'un enseignant. C'est pendant cette phase, plus que pendant la formation initiale, qu'une personne décide si elle veut durablement faire carrière dans l'enseignement ou, au contraire, chercher un travail dans un autre domaine. En ce qui concerne le Québec, plusieurs recherches et rapports mettent en évidence les difficultés auxquelles doivent faire face les enseignants en insertion. Certaines de ces publications attirent l'attention sur le fait que **15% des enseignants novices québécois choisissent de délaisser la profession pendant les cinq premières années.**

#### Objectif de notre recherche

**L'objectif de notre recherche est de mieux comprendre *pourquoi* certains jeunes enseignants décident de quitter l'enseignement.** Pour cela, nous comptons mener des entrevues avec des personnes ayant récemment abandonné la carrière enseignante. Les entrevues, qui auront une durée ne dépassant pas deux heures, porteront sur le déroulement de la carrière et la décision d'abandon.

#### Participants recherchés

**Les participants à notre recherche seront des enseignants « sortants » du primaire et du secondaire ayant volontairement abandonné la carrière au cours de leurs cinq premières années.**

#### Intérêt à participer

Votre participation à cette recherche permettra de mieux cerner les raisons qui sont à l'origine de l'abandon de la carrière enseignante pendant la période d'insertion. En effet, actuellement la voix des nouveaux enseignants sortants n'est pas prise en compte dans les différents débats portant sur le processus d'insertion dans l'enseignement, alors qu'il y aurait sans doute beaucoup à apprendre de leur expérience et des facteurs ayant influencé leur décision d'abandon.

#### Contact

Si vous êtes intéressé à participer à ma recherche ou si vous connaissez des personnes susceptibles de vouloir y participer, vous pouvez me contacter à l'adresse suivante :

Robert Kirsch  
Étudiant en M. A. en psychopédagogie  
sous la direction de Colette Gervais  
Université de Montréal,  
Faculté des sciences de l'éducation,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie,  
Bureau C-563, téléphone : (514) 343 6111 poste 1- 4048,  
courriel : [REDACTED]

Université   
de Montréal



## Annexe IV : Renseignements aux participants

### Renseignements aux participants

**Titre de l'étude :** de « *Recherche qualitative sur l'abandon de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* »

**Chercheur :** Robert Kirsch,

Étudiant en maîtrise ès arts (M. A.) en psychopédagogie,

Faculté des sciences de l'éducation,

Département de psychopédagogie et d'andragogie,

Université de Montréal,

Bureau C-563 (téléphone : (514) 343-6111 poste 4048), courriel :

**Objectif de l'étude :** de L'objectif de notre étude est de mieux comprendre *pourquoi* certains enseignants débutants abandonnent la carrière au cours de leur période d'insertion dans l'enseignement au Québec. D'un côté, nous voulons dégager quels facteurs poussent certains enseignants novices à délaissier la profession. D'un autre côté, nous souhaitons documenter l'expérience que les enseignants sortants ont eue de l'enseignement et plus particulièrement de l'abandon de la carrière.

**Modalités de participation à l'étude :** de Vous participerez à une entrevue semi-dirigée d'une durée ne dépassant pas deux heures. Cette entrevue sera divisée en deux parties. La première comportera des questions fermées d'ordre sociodémographique, la deuxième comportera des questions ouvertes qui vous invitent à vous prononcer sur le déroulement de votre carrière et sur votre décision de quitter l'enseignement. Mentionnons que la réponse aux questions d'ordre sociodémographique peut se faire par courriel avant la réalisation de l'entrevue proprement dite.

**Conditions de participation :** Les participants à notre recherche seront des enseignants sortants du primaire et du secondaire ne comptabilisant pas plus que cinq ans d'expérience dans l'enseignement.

**Avantages à participer :** Votre participation à cette recherche nous permettra de mieux cerner les raisons qui sont à l'origine de l'abandon de la carrière enseignante pendant la période d'insertion.

En guise de remerciement, nous vous remettons une pochette avec quelques articles concernant l'insertion dans l'enseignement en général et l'abandon de la carrière en particulier. Ce geste se veut une petite compensation dans la mesure où le chercheur met à votre disposition un savoir scientifique en échange de votre savoir d'expérience.

**Risques et inconvénients :** Cette recherche ne comporte aucun risque particulier. Aucune information ne sera communiquée à des tiers. En outre, la transcription des entrevues fera l'objet d'un processus d'anonymisation.

**Participation volontaire et retrait :** Votre participation à la recherche est volontaire. Vous êtes libre de vous retirer sans préjudice et en tout temps, sans avoir à justifier votre décision. Pour vous retirer, il suffit d'aviser le chercheur verbalement ou par écrit.

**Caractère confidentiel des informations :** Votre nom n'apparaîtra nulle part sur la transcription d'entrevue. Il figurera seulement sur le formulaire de consentement. Un numéro reliera celui-ci à la transcription de l'entrevue. De cette manière, seul le chercheur peut retracer l'auteur des propos.

**Questions sur l'étude :** Si vous avez des questions sur la recherche, vous pouvez me contacter par téléphone (domicile : (514) 735-3801, bureau : (514) 343 6111 poste 4048) ou [redacted] [redacted] [redacted]

## Annexe V : Statistiques concernant la persévérance des nouveaux enseignants du primaire et du secondaire

Production spéciale : **Persévérance de la cohorte de 1998** (enseignants présents au 30 septembre 1998 et absent au 30 septembre 1997 et qui ont obtenu leur autorisation d'enseigner en 1997 ou plus tard - ORDRE PRIMAIRE et SECONDAIRE EN 1998)

Categorie emploi 1999 (N+1)	Statut emploi en 1998							Statut emploi en 1998							Statut emploi en 1998		
	E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1 + E3	Autres statuts	Autres statuts		
ABSENT	5	110	29	372	38	554	3%	13%	22%	30%	26%	22%	115	439	28,5%		
Cadres	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%		
Direction	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%		
Enseignant	137	747	94	848	109	1935	94%	86%	71%	67%	73%	76%	884	1051	68,3%		
Enseignant FP-Adulte	0	4	3	17	2	26	0%	0%	2%	1%	1%	1%	4	22	1,4%		
PNE	1	2	1	1	0	5	1%	0%	1%	0%	0%	0%	3	2	0,1%		
Soutien	2	4	5	19	0	30	1%	0%	4%	2%	0%	1%	6	24	1,6%		
Total	145	867	132	1257	149	2550	100%	100%	100%	100%	100%	100%	1012	1538	100%		
Categorie emploi 2000 (N+2)																	
ABSENT	9	121	26	284	17	457	6%	14%	20%	23%	11%	18%	130	327	21,3%		
Cadres	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%		
Direction	0	0	0	0	1	1	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0	1	0,1%		
Enseignant	134	732	101	943	129	2039	92%	84%	77%	75%	87%	80%	866	1173	76,3%		
Enseignant FP-Adulte	0	6	2	14	0	22	0%	1%	2%	1%	0%	1%	6	16	1,0%		
PNE	1	5	2	4	2	14	1%	1%	2%	0%	1%	1%	6	8	0,5%		
Soutien	1	3	1	12	0	17	1%	0%	1%	1%	0%	1%	4	13	0,8%		
Total	145	867	132	1257	149	2550	100%	100%	100%	100%	100%	100%	1012	1538	100%		

Categorie emploi 2001 (N+3)	Categorie emploi 2001 (N+3)							Categorie emploi 2002 (N+4)							Categorie emploi 2003 (N+5)							Autres statuts	
	E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1 + E3	Autres statuts
ABSENT	14	135	27	287	16	479		16	121	28	265	12	442		15	110	26	266	16	433		149	330
Cadres	0	0	0	0	1	1		0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0		0	1
Direction	0	1	0	1	0	2		1	2	0	1	1	5		1	5	1	2	1	10		1	1
Enseignant	127	718	98	940	130	2013		127	722	96	962	132	2039		127	731	96	960	127	2041		845	1168
Enseignant FP-Adulte	0	7	3	13	0	23		0	9	4	15	1	29		0	9	4	16	2	31		7	16
PNE	3	5	4	8	2	22		1	12	4	7	3	27		1	12	5	8	3	29		8	14
Soutien	1	1	0	8	0	10		0	1	0	7	0	8		0	1	0	5	0	6		2	8
Total	145	867	132	1257	149	2550		145	867	132	1257	149	2550		145	867	132	1257	149	2550		1012	1538
Categorie emploi 2002 (N+4)																							
ABSENT	E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1 + E3	Autres statuts
ABSENT	11%	14%	21%	21%	8%	17%		11%	14%	21%	21%	8%	17%		11%	14%	21%	21%	8%	17%		137	305
Cadres	0%	0%	0%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	0%	0%	0%		0	0
Direction	1%	0%	0%	0%	1%	0%		1%	0%	0%	0%	1%	0%		1%	0%	0%	0%	1%	0%		3	2
Enseignant	88%	83%	73%	77%	89%	80%		88%	83%	73%	77%	89%	80%		88%	83%	73%	77%	89%	80%		849	1190
Enseignant FP-Adulte	0%	1%	3%	1%	1%	1%		0%	1%	3%	1%	1%	1%		0%	1%	3%	1%	1%	1%		9	20
PNE	1%	1%	3%	1%	2%	1%		1%	1%	3%	1%	2%	1%		1%	1%	3%	1%	2%	1%		13	14
Soutien	0%	0%	0%	1%	0%	0%		0%	0%	0%	1%	0%	0%		0%	0%	0%	1%	0%	0%		1	7
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%		100%	100%	100%	100%	100%	100%		100%	100%	100%	100%	100%	100%		1012	1538
Categorie emploi 2003 (N+5)																							
ABSENT	E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1 + E3	Autres statuts
ABSENT	10%	13%	20%	21%	11%	17%		10%	13%	20%	21%	11%	17%		10%	13%	20%	21%	11%	17%		125	308
Cadres	0%	0%	0%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	0%	0%	0%		0%	0%	0%	0%	0%	0%		0	0
Direction	1%	1%	1%	0%	1%	0%		1%	1%	1%	0%	1%	0%		1%	1%	1%	0%	1%	0%		6	4
Enseignant	88%	84%	73%	76%	85%	80%		88%	84%	73%	76%	85%	80%		88%	84%	73%	76%	85%	80%		858	1183
Enseignant FP-Adulte	0%	1%	3%	1%	1%	1%		0%	1%	3%	1%	1%	1%		0%	1%	3%	1%	1%	1%		9	22
PNE	1%	1%	4%	1%	2%	1%		1%	1%	4%	1%	2%	1%		1%	1%	4%	1%	2%	1%		13	16
Soutien	1%	0%	0%	0%	0%	0%		1%	0%	0%	0%	0%	0%		1%	0%	0%	0%	0%	0%		1	5
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%		100%	100%	100%	100%	100%	100%		100%	100%	100%	100%	100%	100%		1012	1538



Production spéciale : **Persévérance de la cohorte de 1999** (enseignants présents au 30 septembre 1999 et absent au 30 septembre 1998 et qui ont obtenu leur autorisation d'enseigner en 1998 ou plus tard - ORDRE SECONDAIRE EN 1999)

Categorie emploi 2000 (N+1)	Statut emploi en 1999							Statut emploi en 1999							Statut emploi en 1999		
	E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1 + E3	Autres statuts	Autres statuts	
ABSENT	5	61	21	124	9	220		8%	14%	24%	23%	15%	18%	66	154	22,1%	
Cadres	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%		
Direction	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%		
Enseignant	58	375	67	417	50	967		92%	84%	75%	76%	83%	80%	433	534	76,5%	
Enseignant FP-Adulte	0	7	1	6	0	14		0%	2%	1%	1%	0%	1%	7	7	1,0%	
PNE	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Soutien	0	2	0	2	1	5		0%	0%	0%	0%	2%	0%	2	3	0,4%	
Total	63	445	89	549	60	1206		100%	100%	100%	100%	100%	100%	508	698	100%	
Categorie emploi 2001 (N+2)																	
ABSENT	3	73	17	121	7	221		5%	16%	19%	22%	12%	18%	76	145	20,8%	
Cadres	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Direction	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Enseignant	58	356	69	416	53	952		92%	80%	78%	76%	88%	79%	414	538	77,1%	
Enseignant FP-Adulte	0	10	2	9	0	21		0%	2%	2%	2%	0%	2%	10	11	1,6%	
PNE	2	3	0	0	0	5		3%	1%	0%	0%	0%	0%	5	0	0,0%	
Soutien	0	3	1	3	0	7		0%	1%	1%	1%	0%	1%	3	4	0,6%	
Total	63	445	89	549	60	1206		100%	100%	100%	100%	100%	100%	508	698	100%	
Categorie emploi 2002 (N+3)																	
ABSENT	7	73	20	126	7	233		11%	16%	22%	23%	12%	19%	80	153	21,9%	
Cadres	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Direction	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Enseignant	54	364	65	414	51	948		86%	82%	73%	75%	85%	79%	418	530	75,9%	
Enseignant FP-Adulte	0	3	4	5	1	13		0%	1%	4%	1%	2%	1%	3	10	1,4%	
PNE	2	4	0	2	0	8		3%	1%	0%	0%	0%	1%	6	2	0,3%	

Soutien	0	1	0	2	1	4	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1	3	0,2%	0,4%
Total	63	445	89	549	60	1206	100%	100%	100%	100%	100%	100%	508	698	100%	100%
Categorie emploi 2003 (N+4)																
	E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1 + E3	Autres statuts	E1 + E3	Autres statuts
ABSENT	6	65	23	114	8	216	10%	15%	26%	21%	13%	18%	71	145	14,0%	20,8%
Cadres	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	0,0%
Direction	0	0	0	1	0	1	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	1	0,0%	0,1%
Enseignant	55	366	64	421	51	957	87%	82%	72%	77%	85%	79%	421	536	82,9%	76,8%
Enseignant FP-Adulte	0	7	2	8	1	18	0%	2%	2%	1%	2%	1%	7	11	1,4%	1,6%
PNE	2	6	0	3	0	11	3%	1%	0%	1%	0%	1%	8	3	1,6%	0,4%
Soutien	0	1	0	2	0	3	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1	2	0,2%	0,3%
Total	63	445	89	549	60	1206	100%	100%	100%	100%	100%	100%	508	698	100%	100%
Categorie emploi 2004 (N+5)																
	E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1 + E3	Autres statuts	E1 + E3	Autres statuts
ABSENT	7	69	17	114	7	214	11%	16%	19%	21%	12%	18%	76	138	15,0%	19,8%
Cadres	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	0,0%
Direction	0	6	1	2	0	9	0%	1%	1%	0%	0%	1%	6	3	1,2%	0,4%
Enseignant	54	358	68	420	52	952	86%	80%	76%	77%	87%	79%	412	540	81,1%	77,4%
Enseignant FP-Adulte	0	7	3	9	1	20	0%	2%	3%	2%	2%	2%	7	13	1,4%	1,9%
PNE	2	4	0	3	0	9	3%	1%	0%	1%	0%	1%	6	3	1,2%	0,4%
Soutien	0	1	0	1	0	2	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1	1	0,2%	0,1%
Total	63	445	89	549	60	1206	100%	100%	100%	100%	100%	100%	508	698	100%	100%

Production spéciale : **Persévérance de la cohorte de 2000** (enseignants présents au 30 septembre 2000 et absents au 30 septembre 1999 et qui ont obtenu leur autorisation d'enseigner en 1998 ou plus tard - ORDRE PRIMAIRE et SECONDAIRE EN 2000)  
MELS (2006)

Categorie emploi 2001 (N+1)	Statut emploi en 2000							Statut emploi en 2000							Statut emploi en 2000		
	E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1 + E3	Autres statuts	Autres statuts	
ABSENT	5	104	21	343	24	497		3%	9%	15%	20%	8%	15%	109	388	8,6%	
Cadres	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Direction	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Enseignant	158	989	115	1330	258	2850		96%	89%	83%	78%	90%	84%	1147	1703	90,2%	
Enseignant FP-Adulte	0	10	3	12	0	25		0%	1%	2%	1%	0%	1%	10	15	0,8%	
PNE	1	3	0	3	3	10		1%	0%	0%	0%	1%	0%	4	6	0,3%	
Soutien	0	2	0	10	1	13		0%	0%	0%	1%	0%	0%	2	11	0,2%	
Total	164	1108	139	1698	286	3395		100%	100%	100%	100%	100%	100%	1272	2123	100%	
Categorie emploi 2002 (N+2)	E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1 + E3	Autres statuts	Autres statuts	
ABSENT	6	128	19	279	27	459		4%	12%	14%	16%	9%	14%	134	325	10,5%	
Cadres	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Direction	0	0	0	0	0	0		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	0	0,0%	
Enseignant	155	970	116	1401	256	2898		95%	88%	83%	83%	90%	85%	1125	1773	88,4%	
Enseignant FP-Adulte	1	5	2	10	1	19		1%	0%	1%	1%	0%	1%	6	13	0,5%	
PNE	2	3	1	4	2	12		1%	0%	1%	0%	1%	0%	5	7	0,4%	
Soutien	0	2	1	4	0	7		0%	0%	1%	0%	0%	0%	2	5	0,2%	
Total	164	1108	139	1698	286	3395		100%	100%	100%	100%	100%	100%	1272	2123	100%	
Categorie emploi 2003 (N+3)	E1	E3	E4	E6	E7	Total		E1	E3	E4	E6	E7	Total	E1 + E3	Autres statuts	Autres statuts	
ABSENT	10	132	17	291	28	478		6%	12%	12%	17%	10%	14%	142	336	11,2%	
Cadres	0	0	0	1	0	1		0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	1	0,0%	
Direction	1	2	0	0	1	4		1%	0%	0%	0%	0%	0%	3	1	0,2%	
Enseignant	150	961	120	1386	255	2872		91%	87%	86%	82%	89%	85%	1111	1761	87,3%	
Enseignant FP-Adulte	1	7	0	13	0	21		1%	1%	0%	1%	0%	1%	8	13	0,6%	

PNE	2	4	1	5	2	14	1%	0%	1%	0%	1%	0%	1%	0%
Soutien	0	2	1	2	0	5	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	164	1108	139	1698	286	3395	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<b>Categorie emploi 2004 (N+4)</b>	<b>E1</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E6</b>	<b>E7</b>	<b>Total</b>	<b>E1</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E6</b>	<b>E7</b>	<b>Total</b>		
ABSENT	8	125	16	307	29	485	5%	11%	12%	18%	10%	14%		
Cadres	0	0	0	0	0	0	0%	0%	0%	0%	0%	0%		
Direction	2	5	0	3	1	11	1%	0%	0%	0%	0%	0%		
Enseignant	151	962	122	1372	252	2859	92%	87%	88%	81%	88%	84%		
Enseignant FP-Adulte	1	7	0	8	2	18	1%	1%	0%	0%	1%	1%		
PNE	2	6	1	5	2	16	1%	1%	1%	0%	1%	0%		
Soutien	0	3	0	3	0	6	0%	0%	0%	0%	0%	0%		
Total	164	1108	139	1698	286	3395	100%	100%	100%	100%	100%	100%		

	6	8	0,5%	0,4%
	2	3	0,2%	0,1%
	1272	2123	100%	100%
<b>E1 + E3</b>	<b>E1 + E3</b>	<b>Autres statuts</b>	<b>E1 + E3</b>	<b>Autres statuts</b>
	133	352	10,5%	16,6%
	0	0	0,0%	0,0%
	7	4	0,6%	0,2%
	1113	1746	87,5%	82,2%
	8	10	0,6%	0,5%
	8	8	0,6%	0,4%
	3	3	0,2%	0,1%
	1272	2123	100%	100%

## Légende : Les statuts d'emploi du personnel enseignant

### Régulier (code du statut dans PERCOS : "E1")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui n'est ni «à la leçon», ni «à temps partiel», et qui a un contrat d'engagement écrit conforme à la convention collective applicable.

Sauf si elle est en disponibilité ou en surplus, cette personne occupe un poste à temps plein. Après deux ans de service, elle a droit à la permanence.

On désigne les membres du personnel bénéficiant de ce statut par effectif ou personnel enseignant «régulier» ou par les «réguliers».

### Non régulier (code du statut dans PERCOS : "E2")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui n'est pas *légalement qualifié* et qui est engagé pour enseigner à temps plein pendant une année scolaire.

Comme les personnes bénéficiant de ce «statut» sont très peu nombreuses, quelques dizaines de personnes environ, et comme elles occupent des emplois de «réguliers», on a assimilé les emplois que ces personnes occupent à ceux des «réguliers».

### À temps partiel (code du statut dans PERCOS : "E3")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui a un contrat d'engagement pour enseigner à temps partiel. Elle ou il est employé soit pour une journée scolaire non complète, soit pour une semaine non complète, soit pour une année scolaire non complète.

Cependant, l'enseignante ou l'enseignant peut être employé à temps plein pour une année scolaire complète s'il est engagé à titre de remplaçant d'un «régulier».

On désigne le personnel bénéficiant de ce «statut» par effectif ou personnel enseignant «à temps partiel» ou par «les temps partiel». Les enseignantes et enseignants «à temps partiel» sont rémunérés selon les mêmes échelles que les «réguliers».

### À la leçon (code du statut dans PERCOS : "E4")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant qui a un contrat d'engagement pour enseigner à la leçon. Ce contrat précise le type d'enseignement que l'enseignante ou l'enseignant doit donner aux élèves; le nombre d'heures d'enseignement ne peut toutefois dépasser **le tiers de la tâche éducative** à temps plein. Ce statut est réservé à l'enseignement au secteur des jeunes.

### À taux horaire (code de statut dans PERCOS : "E5")

Il s'agit d'une enseignante ou d'un enseignant employé directement par la commission scolaire pour enseigner *aux adultes ou à la formation professionnelle*, qui n'a aucun contrat d'engagement écrit et qui est rémunéré selon un taux horaire fixé par la convention collective en vigueur au secteur des adultes et à la formation professionnelle.

**Suppléant occasionnel** moins de 20 jours (code de statut dans PERCOS : "E6")

Il s'agit de toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant «régulier», engagée pour une période de moins de 20 jours afin de remplacer une enseignante ou un enseignant absent. Ce statut est réservé à l'enseignement au secteur des jeunes.

**Suppléant 20 jours et plus** (code de statut dans PERCOS : "E7")

Il s'agit de toute personne, sauf une enseignante ou un enseignant «régulier», engagée pour une période de 20 jours consécutifs et plus afin de remplacer une enseignante ou un enseignant absent. Cette personne a droit alors aux échelles de rémunération des «réguliers». Ce statut est réservé à l'enseignement au secteur des jeunes.

