

1. Problématique

1.1 Évolution de la profession enseignante au Québec²

1.1.1 L'enseignant : homme de religion

Dans les débuts de la Nouvelle-France et jusqu'à la Révolution tranquille, l'Église est influente dans toutes les sphères de la société québécoise. Le système d'éducation n'y fait pas exception. Les écoles sont chrétiennes et l'éducation, vouée au catéchisme (Proulx, 2009). Le système est sexiste et élitiste : l'éducation est surtout accessible aux jeunes garçons issus de la bourgeoisie qu'on désire former selon les valeurs de l'Église catholique (Robert et Toudreau, 1997). Les premiers enseignants en Nouvelle-France sont des hommes et des femmes de religion (Lessard et Tardif, 1996).

Au lendemain de la Conquête, l'arrivée des anglophones dans la *Province of Quebec* entraîne l'ouverture d'écoles protestantes. S'installent dès lors deux réseaux confessionnels, l'un catholique, l'autre protestant (Proulx, 2009). Le réseau scolaire protestant est largement plus accompli que le réseau catholique : les anglophones sont plus et mieux éduqués. Les francophones ont davantage un mode de vie agricole et s'affairent à défendre leurs droits (Robert et Toudreau, 1997) alors qu'ils se retrouvent sous les ordres britanniques. Dans les zones rurales, l'éducation apparaît néfaste pour la relève agricole (Leclerc, 1989). L'Église demeure toujours très influente dans le réseau catholique et oriente son enseignement à la recherche du salut. Son opposition face à l'intervention étatique en matière d'éducation nuira à la modernisation du système (Plumelle, 2002). La société francophone québécoise accusera un retard considérable en matière d'éducation au 20^e siècle pour ces raisons (Proulx, 2009 ; Robert et Toudreau, 1997).

² Ceci n'est qu'un portrait sommaire du contexte d'évolution du métier d'enseignant au Québec. Il cherche à mettre en contexte l'évolution de la profession enseignante.

L'enseignement demeure majoritairement occupé par des religieux et des religieuses jusque dans les années cinquante (Proulx, 2009) quoique la profession enseignante doit graduellement s'ouvrir aux laïcs en raison de l'augmentation de la fréquentation scolaire. Comme l'enseignement était desservi par les membres de communautés religieuses qui faisaient serment de vouer toute leur vie à Dieu, la profession fut longtemps considérée comme une vocation (Lessard et Tardif, 1996). Cela explique probablement le salaire extrêmement faible octroyé aux enseignants à cette époque (Leclerc, 1989) qui plus est, variait selon le sexe et la confession religieuse : les écarts étant élevés (Lessard et Tardif, 1996) entre les hommes et les femmes, les religieux et les laïcs. À ce moment et jusqu'en 1939, aucune formation particulière n'était exigée pour devenir enseignant. Si les écoles normales pour former le personnel enseignant ouvrent au milieu du 19^e siècle (Nault, T., 2003), il n'était pas obligatoire de s'y instruire pour obtenir son brevet d'enseignement. Il suffisait de se présenter au bureau central des examinateurs afin que soient vérifiées les connaissances sur les contenus scolaires (Lessard et Tardif, 1996). Les laïcs, qui occupaient un poste d'enseignant, le faisaient généralement de manière temporaire. Comme il n'y avait pas d'exigences, sinon très peu, pour enseigner, et donc, que les enseignants quittant l'emploi étaient facilement remplacés par d'autres, le roulement de la main-d'œuvre n'était pas considéré comme problématique (Sauvé, 2012).

1.1.2 L'enseignant laïc

Au milieu du 20^e siècle, les Québécois manifestent leur désir de transformer leur société dans plusieurs secteurs d'activités. L'état de l'éducation au Québec fait partie des grandes préoccupations de l'époque. En 1960, le Québec vit d'importants changements par la Révolution tranquille dont les idées phares sont la justice sociale, la démocratie et le développement économique. Cette révolution a des effets sur toute l'organisation de la société, particulièrement sur le système scolaire considéré comme son « pan le plus important » (Robert et Toudreau, 1997, p.29). On assiste à une véritable laïcisation du corps enseignant durant ces années (Lessard et Tardif, 1996) et à la démocratisation de l'éducation, propulsée par le rapport de la Commission Parent. L'Église perd

progressivement son influence en matière d'éducation : c'est l'État qui prend en charge le système scolaire notamment en instaurant un ministère de l'Éducation en 1964 (Gouvernement du Québec, 2014a). Alors que le corps enseignant fut longtemps majoritairement composé d'hommes de religion, les trois quarts des enseignants dans les années soixante sont laïcs (Parent, 1963).

La Commission Parent occasionne des changements radicaux dans les structures du système éducatif au Québec. Le rapport vise notamment l'accessibilité à l'école pour tous, objectif qui s'atteindra en partie en structurant le système scolaire éclaté que connaissait jusqu'alors le Québec (Robert et Toudreau, 1997). L'augmentation considérable de la scolarisation au Québec chez les francophones (Lessard et Tardif, 1996) résultera certes des actions de la Révolution tranquille, mais aussi d'une croissance démographique impressionnante au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (Leclerc, 1989) de même qu'une vague d'immigration importante à cette même période (Parent, 1963). La Commission Parent rend également l'école obligatoire jusqu'à quinze ans³ alors qu'elle était obligatoire depuis 1943 jusqu'à l'âge de quatorze selon la Loi sur l'instruction publique (Valiquette, 2014). En 1950, la durée moyenne des études était de huit ans : les élèves quittaient l'école dès qu'ils n'étaient plus obligés de la fréquenter. L'obligation scolaire n'est toutefois pas responsable de l'augmentation des effectifs scolaires. Elle permet plutôt la mise en place de deux ordres d'enseignement : d'abord secondaire, puis collégial (Lessard et Tardif, 1996).

Cette conjoncture entrainera une pénurie d'enseignants qualifiés pour répondre à la forte demande. Pour pallier ce problème, on forme hâtivement le personnel enseignant, diminuant dès lors la qualité de la formation, ce qui tendra à dévaloriser la profession et à la maintenir au rang d'occupation temporaire (Parent, 1963). Durant les deux décennies suivantes (1960-1970), les besoins en personnel enseignant continueront leur ascension de telle sorte que les enseignants auront « peu de difficulté à avoir accès à un poste régulier » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2004, p. 51).

³ Il faudra attendre 1988 pour que l'école devienne obligatoire jusqu'à seize ans (Gouvernement du Québec, 2014b).

1.1.3 L'enseignant en transformation

La commission Parent des années 60 soulève la nécessité de former des enseignants compétents pour engendrer la réforme désirée en éducation (Lessard et Tardif, 1996). La formation des enseignants était jusqu'alors offerte dans les écoles normales bien que les universités dispensaient parallèlement une formation aux futurs enseignants depuis les années 50 (Lessard et Tardif, 1996). Il faut néanmoins attendre 1967 pour que le rôle de formation des enseignants soit entièrement accordé aux établissements universitaires (Proulx, 2009). Cet événement marquera l'autonomie et l'émancipation du système scolaire face à l'Église (Lessard et Tardif, 1996). Il sera alors question de faire carrière en enseignement : l'occupation sera reconnue socialement (Mukamurera, 1999).

À ses débuts, le baccalauréat en enseignement s'étend sur trois ans et s'accompagne de stages en milieu scolaire, suivi d'une période d'essai (ou stage probatoire). Le brevet d'enseignement autorisant la pratique est délivré lorsque l'enseignant réussit cette période d'essai. Cette méthode connaît des difficultés d'application (Proulx, 2009). Les problèmes soulevés étaient notamment le manque de continuité dans la progression de l'apprentissage des futurs enseignants en raison d'une longue période d'attente avant l'obtention d'un stage et une disparité dans les programmes d'insertion professionnelle entre les milieux scolaires (Nault, T., 2003). La difficulté pour les responsables des stages probatoires à intervenir adéquatement auprès des nouveaux enseignants et à superviser leur entrée sur le marché du travail, n'étant pas formés en ce sens, est également soulevée (Nault, T., 1993). De plus, il faut souligner qu'au début des années 80, la demande en personnel enseignant devient moins grande que le nombre d'enseignants disponibles à l'emploi en raison, notamment de la facilité d'accès aux programmes de formation à l'enseignement (CSE, 2004).

Depuis 1994, la formation des enseignants a une durée de quatre ans (Nault, T., 2003) incluant des périodes de stage en milieu scolaire cumulant au moins sept-cents heures (Lacourse, Martineau et Nault, T., 2011). Les universités prennent en charge l'évaluation des stagiaires et le brevet d'enseignement est maintenant délivré par le MEES pour quiconque obtient son diplôme universitaire. L'évaluation s'axe, depuis 2001, sur un

référentiel des douze compétences professionnelles (MEQ, 2001) qui soutient l'entreprise du MEES de bonifier le statut de l'enseignant en lui conférant le statut de professionnel de l'éducation. Le référentiel des douze compétences fait d'ailleurs partie des changements apportés à la formation initiale des enseignants dont l'objectif est de rapprocher la théorie et la pratique (Fournier et Marzouk, 2008). Le baccalauréat en enseignement, à quelques exceptions près, est aujourd'hui un passage obligé pour être autorisé à enseigner au sein du système éducatif québécois. Or, afin de pallier le manque de main-d'œuvre dans certains programmes, une autorisation provisoire d'enseigner peut être délivrée à un enseignant diplômé hors Québec ou à un enseignant de la formation professionnelle inscrit à un baccalauréat en enseignement (Lacourse, et al., 2011). La proportion d'enseignants ne disposant pas de toutes les qualifications requises dans les établissements primaires et secondaires du Québec n'atteint toutefois pas plus de 4 % des effectifs (OCDE, 2005).

Si 1980 ne fut pas une bonne décennie pour entrer dans la profession enseignante, l'ouverture de classes préscolaires (Mukamurera, 1999) et le contrôle des admissions aux programmes universitaires en enseignement (Martel, Ouellette et Ratté, 2003), qui s'effectua selon des prévisions ministérielles, facilitent l'insertion professionnelle des enseignants dans les années 1990. Toutefois, l'anticipation de la clientèle scolaire par le ministère demeure une simple ligne directrice, car, en réalité, « force est de constater que les prévisions des besoins de recrutement et celles des effectifs enseignants disponibles pour répondre à ces besoins sont impossibles à réaliser avec certitude » (CSE, 2004, p. 48). En effet, on ne saurait notamment prévoir la répartition des enseignants sur le territoire québécois même si on y formait le nombre nécessaire d'enseignants chaque année (CSE, 2004). Une disproportion difficilement contrôlable demeure ainsi selon les régions, voire selon les commissions scolaires : tantôt il y a surplus, tantôt pénurie. Aux États-Unis, Shakrani (2008) rapporte que les universités forment suffisamment de personnel enseignant, mais qu'il y a pénurie parce que trop d'enseignants quittent la profession. Il ajoute que des études soulèveraient même l'étroit lien entre la pénurie d'enseignants dans une région donnée et son taux d'abandon de la profession.

En somme, la profession enseignante se transforma considérablement au lendemain de la Révolution tranquille. La formation des enseignants se bonifia au cours des décennies suivantes permettant de rehausser le statut de la profession. Toutefois, le domaine de l'enseignement connaîtra une « précarisation persistante » pendant toutes ces années (Gingras et Mukamurera, 2008)⁴.

1.2 L'abandon de la profession enseignante : un problème au cœur de l'éducation

L'éducation est un des piliers de la santé socioéconomique de tout pays et l'enseignant y est défini comme l'un des acteurs les plus influents (OCDE, 2005). Pour une éducation de qualité, il faut des enseignants de qualité (Alliance for Excellent Education [AEE], 2014; Hattie, 2003). Ces derniers influencent, plus que tout autre facteur scolaire, les résultats des élèves (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, et al., 1966 dans Borman et Dowling, 2008) et sont les plus susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation (OCDE, 2005). Or, l'enseignement est la profession qui présente le plus haut taux d'abandon en Amérique du Nord (King et Peart, 1992). Ailleurs dans le monde, les enseignants quittent aussi leur profession en plus grande proportion que les autres professionnelles : une réalité qui, en plus de nuire à la qualité de l'enseignement (Ingersoll, 2001 ; Karsenti, et al., 2013 ; Karsenti, 2015 ; Sauvé, 2012), coûte très cher financièrement (Karsenti et Collin, 2009 ; Karsenti, Colin et Dumouchel, 2013 ; Karsenti, 2015 ; Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho, 2013 ; OCDE, 2005). Les pertes financières sont notamment liées au coût « de la formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel des enseignants » (Karsenti et Collin, 2009, p.4). En effet, aux États-Unis, l'AEE (2014) a évalué à deux-milliards par année, le coût de l'abandon de la profession enseignante. Une étude de Barnes, Crowe et Schaefer (2007) estime entre 4 000 \$ et 18 000 \$, selon les régions étudiées, le coût lié à l'abandon d'un seul enseignant. Ces coûts servent notamment au recrutement, à l'engagement et à la formation de nouveaux enseignants. De plus, quand le personnel d'un établissement scolaire n'est pas

⁴Pour la suite du présent mémoire, il sera uniquement question du système scolaire public.

régulier, la cohésion de l'équipe-école en est affectée notamment, ce qui a un effet négatif sur la qualité de l'enseignement (Ingersoll, 2001) sans compter que l'abandon en enseignement ne serait pas « sain », au sens où le système ne tendrait pas à dégager naturellement les moins bons enseignants, mais au contraire, à se séparer de ses enseignants les plus qualifiés (Borman et Dowling, 2008 ; Weva, 1999). La forte influence des enseignants sur la société est également quantitative, le corps enseignant représentant un très grand groupe de travailleurs, le plus important au Canada possédant une formation universitaire (Tardif, 2012).

1.2.1 L'abandon et ses statistiques

Les écarts entre les taux d'abandon de la profession enseignante sont considérables compte tenu de la diversité des définitions associées à ce concept (De Stercke, 2014 ; Macdonald, 1999). Partons d'une définition qui semble relativement neutre de l'abandon de la profession enseignante pour mieux cerner ses variations. « L'abandon d'un enseignant débutant est généralement constaté au vu de son absence du système éducatif de son pays à un temps donné » (De Stercke, 2014, p. 30). Dans un premier temps, le terme « abandon » fait davantage référence à une action volontaire. Or, si des chercheurs s'entendent pour décrire le décrochage enseignant comme un départ volontaire (Borman et Dowling, 2008 ; Macdonald, 1999 ; OCDE, 2005), d'autres soutiennent que la décision est tantôt volontaire, tantôt subie (Karsenti, et al., 2013 ; Sauvé, 2012), reconnaissant dès lors des facteurs externes à l'individu. On pourrait alors préférer le terme « attrition » qui apparaît plus inclusif (Sauvé, 2012). L'OCDE (2005) préfère, quant à elle, le terme « taux de déperdition », incluant à ses statistiques, la retraite, le congédiement, l'émigration et le départ pour des raisons personnelles ou familiales, mais excluant les congés ou les déplacements de milieux scolaires, voire le passage du public au privé et vice-versa. De plus, si De Stercke (2014) ne reconnaît que l'abandon des enseignants comme le « décrochage effectif de la profession » (p. 31), Barnes et ses collègues (2007) ainsi qu'Ingersoll (2001) s'intéressent à d'autres formes d'abandon : outre ceux qui quittent la profession, les « *leavers* » (Barnes, et al., 2007), il existe un phénomène d'abandon qui se

définit par le déplacement des enseignants entre différents milieux scolaires. Ces enseignants, les « *movers* » (Barnes, et al., 2007), se répartissent en deux catégories : ceux qui changent d'école au sein d'un même district⁵ et ceux qui changent complètement de district (Barnes, et al. 2007). Cette rotation des enseignants ne serait pas sans conséquence selon Barnes, et al. (2007). En effet, ces derniers soutiennent que le déplacement des enseignants aurait un impact sur les résultats des élèves tout autant que les faibles résultats des élèves feraient augmenter le déplacement des enseignants, créant ainsi un phénomène cyclique.

Dans un deuxième temps, le terme « enseignant débutant » est imprécis. D'abord, certaines études ne tiennent pas uniquement compte des enseignants « débutants » puisqu'elles incluent à leurs statistiques, les départs à la retraite (Ingersoll, 2001 ; OCDE, 2005). Il peut être aussi question d'une absence liée à une maladie, à un congé de maternité, à une inactivité temporaire (De Stercke, 2014) ou à un congédiement (Ingersoll, 2001). Ensuite, si on s'intéresse plus précisément à la définition d'un enseignant débutant, il appert que là encore, les sens sont pluriels. Que l'abandon soit considéré comme un départ prématuré (Borman et Dowling, 2008 ; Macdonald, 1999 ; OCDE, 2005) ou précoce (De Stercke, 2014), il semble que les auteurs ne souhaitent pas cantonner l'abandon des débutants dans une période de temps fixe et qu'ils ne le font qu'à des fins statistiques. Ainsi, des études s'intéresseront au départ des enseignants dans leur première année en fonction alors que d'autres identifieront les départs durant les cinq premières années d'enseignement par exemple.

Toutes ces variantes expliquent notamment qu'au Québec, le taux d'abandon de la profession enseignante oscille entre 3 % (OCDE, 2005) et 20 % (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002 ; Martineau, 2006), le MELS (2006) établissant à 15 % le taux d'abandon de la profession chez les nouveaux enseignants dans leurs cinq premières années. Mais en dehors de ces écarts, l'enseignement demeure en tête de liste des professionnels québécois quittant le plus massivement leur carrière (De Stercke,

⁵Un district est une division administrative, dont la taille est variable, qui regroupe des écoles d'un territoire donné. L'étude américaine emploie le terme district comme on pourrait employer le terme commission scolaire au Québec.

2011). Au Canada, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2004) rapportait en 2004 un taux d'abandon de 30 % durant les cinq premières années.

Aux États-Unis, il est question d'un taux d'abandon de 15 % pour les enseignants quittant après la première année d'enseignement (Sénéchal, et al., 2008), de 33 % au cours des trois premières années (Shakrani, 2008) et de 50 % au cours des cinq à six premières années (Shakrani, 2008 ; Sénéchal, et al., 2008). Selon Shakrani (2008), en divisant le nombre d'enseignants qui quittent la profession sur une année par le nombre de jours d'école, c'est 1000 enseignants américains qui abandonnent l'enseignement pour chaque jour de classe.

La problématique de l'abandon du personnel enseignant est mondiale. En Belgique francophone, le taux d'abandon des enseignants serait de 34 % (De Stercke, et al., 2010) alors qu'au Royaume-Uni, il atteindrait les 40 % chez les enseignants de moins de trois années d'expérience (Stoel et Thant, 2002). Selon l'OCDE (2005), les taux d'abandon les plus élevés, atteignant au moins 6 %, se retrouvent aux États-Unis, en Angleterre et dans les Pays de Galles, en Suède, en Israël et en Belgique flamande. Si les taux rapportés par l'OCDE (2005) paraissent moins alarmants, il n'en demeure pas moins que la déperdition des enseignants est une question qui préoccupe fortement l'organisation. Ces taux plus conservateurs peuvent notamment s'expliquer par l'accessibilité de l'organisation aux données des différents pays : chaque pays ayant été invité à transmettre les informations à l'OCDE. Enfin, les statistiques liées à l'abandon de la profession enseignante peuvent aussi différer selon les organisations qui les émettent : une instance gouvernementale et un syndicat n'ayant pas les mêmes intentions en divulguant leurs chiffres. En somme, c'est l'imprécision liée au concept d'abandon qui expliquerait les différences statistiques importantes associées au taux d'abandon de la profession enseignante, voire, qui serait une « source d'erreurs dans le calcul du taux de décrochage » (De Stercke, 2014, p. 263).

1.2.2 Les causes de l'abandon

Si l'on définit que l'abandon de la profession enseignante n'est pas qu'une décision volontaire (Karsenti, et al., 2013), on soulève un élément fort important : le problème se décentralise de l'enseignant. Tout en reconnaissant que les caractéristiques d'un enseignant peuvent influencer l'abandon d'une carrière, plusieurs autres facteurs entrent en jeu pour expliquer cette réalité (Johnson, Berg et Donaldson, 2005 ; Karsenti et Collin, 2009 ; Ingersoll, 2001 ; Macdonald, 1999 ; Ouyang et Paprock, 2006 ; Sauvé, 2012). L'abandon des enseignants s'expliquerait par l'accumulation de ces facteurs, laquelle serait facilitée par leur interdépendance, à savoir que plusieurs facteurs seraient propices à en impliquer logiquement d'autres (Karsenti et Collin, 2009). La littérature scientifique dresse un large éventail de facteurs expliquant l'abandon de la profession enseignante qui se découpent généralement selon trois catégories : les facteurs propres aux caractéristiques personnelles des individus, ceux liés à la tâche enseignante et ceux liés à l'environnement social (Karsenti, et al., 2013 ; Ouyang et Paprock, 2006).

Sur le plan des caractéristiques personnelles des individus, c'est dans la sélection des candidats admissibles aux programmes universitaires en enseignement que l'on pourrait agir comme c'est le cas dans certains programmes de santé (Bowles, Hattie, Dinham, Scull et Clinton, 2014). Une étude portant sur les causes de l'abandon des enseignants (Kirsch, 2006) indique que sur le plan personnel, l'incapacité à décrocher mentalement du travail, le perfectionnisme, la surresponsabilisation et la difficulté à assumer un rôle d'autorité serait caractéristique des enseignants ayant prématurément abandonné l'enseignement. Or, Sauvé (2012) appelle à la prudence à l'égard de ces constats soulignant qu'une bonne analyse de l'abandon d'un enseignant doit impliquer toutes les catégories de facteurs en cause. Dans l'étude de Sauvé (2012), les facteurs les plus fréquemment soulevés par les participants pour expliquer leur départ du milieu de l'enseignement étaient premièrement les difficultés liées à la gestion de classe et deuxièmement, la précarité d'emploi et les difficultés liées à l'insertion professionnelle. Des facteurs similaires sont soulevés par De Stercke (2014) : lourdeur de la tâche, gestion de classe, insécurité financière due à la précarité. Pour ce dernier, dont les résultats de recherche établissent la concordance entre les motifs

d'abandon de la profession et les attentes professionnelles des enseignants, c'est aussi la « distorsion » (De Stercke, 2014) entre les attentes des enseignants et la réalité de la profession qui encourageait l'abandon. L'étude de Karsenti (2015) nomme la charge de travail trop importante comme facteur premier du décrochage, suivi par la gestion de classe, le climat à l'école, le manque de formation initiale ou continue, le manque de ressources et la gestion difficile des élèves en difficulté. Enfin, la discipline est un facteur qui, il y a 30 ans, revenait fréquemment dans les études portant sur la profession enseignante (Varah, Theune et Parker, 1986) et qui semble encore aujourd'hui prédominante, quoiqu'on y préfère de nos jours l'appellation gestion de classe.

1.2.3 L'abandon significatif des nouveaux

Si les taux d'abandon en enseignement diffèrent de manière importante, ils convergent néanmoins tous vers des abandons significativement plus élevés en début de carrière (Borman et Dowling, 2008 ; Macdonald, 1999 ; OCDE, 2005). Ceci s'expliquerait par la lourdeur de la tâche, le manque d'expérience et de soutien (Sénéchal, et al., 2008), la prise en charge de classes difficiles généralement attribuées aux nouveaux enseignants (Karsenti, et al., 2013 ; Mukamurera, et al., 2013), les conditions d'embauche et d'affectation (Karsenti, 2015) et l'insécurité résultant de la précarité d'emploi (De Stercke, 2014 ; Mukamurera, et al., 2013) Cette précarité obligerait notamment une grande proportion des nouveaux enseignants à occuper un emploi n'exigeant pas de compétences spécifiques à leur champ de formation (CSE, 2004 ; Désormeau, 2009 ; Fournier et Marzouk, 2008). Pourtant, le domaine des sciences de l'éducation a le plus haut taux de placement selon une étude portant sur l'insertion professionnelle des bacheliers de dix domaines d'étude différents. Son taux d'emploi est même de vingt pour cent supérieur à la moyenne. Or, les sciences de l'éducation dégringolent au classement en termes d'emploi à temps plein. Le domaine de l'éducation se classe deuxième, tout juste derrière celui des arts, en ce qui a trait au domaine ayant le plus de diplômés exerçant un emploi à temps partiel qui soit lié à leur champ d'étude (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie [MESRS], 2013).

Au-delà de l'abandon, demeurent dans le réseau scolaire des enseignants qui souffrent (Jeffrey et Sun, 2008) ou qui sont en état d'épuisement professionnel et ne peuvent, dans leur condition, offrir un enseignement optimal. L'enseignement est une profession comportant de hauts risques d'épuisement, mais aussi de stress et de désordres émotionnels (Sénéchal, et al., 2008). Ces symptômes, qui augmentent le taux d'absentéisme des enseignants au travail, touchent, selon l'Organisation internationale du travail (OIT), particulièrement les jeunes enseignants (Sénéchal, et al., 2008), lesquels sont généralement en situation précaire. Ainsi, s'ils n'ont pas encore abandonné la profession, 76 % des enseignants précaires contre 37 % des enseignants réguliers auraient envie de le faire dans les cinq prochaines années selon une étude québécoise de Mukamurera, Bourque et Gingras (2008). Le stress et l'épuisement chez les nouveaux enseignants s'expliqueraient généralement par des tâches trop lourdes que ceux-ci accepteraient afin de ne pas perdre leur priorité d'emploi (Leroux, 2014).

À partir de l'étude de Martineau, Portelance et Presseau (2009), Jeffrey (2011) constate que « les futurs enseignants, comme tous les autres professionnels en formation, n'échappent pas à une certaine idéalisation de leur milieu de travail » (p.29). Si les préoccupations entourant le passage de la formation initiale à l'exercice d'une profession ne peuvent être exclusives au domaine de l'éducation (De Stercke, 2014), en début de carrière, la réalité en enseignement s'accompagne d'une situation précaire et de lourdes responsabilités, égales à celles des enseignants d'expérience (Gervais, 1999 ; Weva, 1999), « ce qui serait inconcevable en chirurgie, en pratique du droit, ou en ingénierie, où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, sous l'œil vigilant de personnes expérimentées » (Gervais, 1999, p. 13). T. Nault (1993) souligne que l'enseignement ne permet pas, « contrairement aux autres professions (...) une période de transition planifiée, universellement reconnue et obligatoire » (p.40).

1.2.4 Abandon versus persévérance

La problématique de l'abandon de la profession enseignante peut être vue sous l'angle d'une dichotomie de type abandon versus persévérance (De Stercke, 2014). Dans la littérature scientifique, la notion de persévérance est fortement définie sous l'angle de la persévérance scolaire, celle des élèves ou des étudiants. Si on s'y réfère également en sciences de l'éducation du point de vue de la persévérance professionnelle des enseignants, ce concept est, quant à lui, nettement moins circonscrit. Pourtant, la persévérance en milieu de travail est considérée comme étant fort importante dans le contexte de l'abandon massif des nouveaux enseignants, notamment en raison de son influence sur la réussite des élèves (Karsenti, 2017 ; Mukamurera, 2014).

Mukamurera (2014) définit la persévérance professionnelle comme « le fait de maintenir son choix de carrière et de persister ou de poursuivre de manière stable et à long terme dans la profession choisie. » Boies et Portelance (2014) soulignent que « la persévérance peut difficilement être appréhendée indépendamment de certains concepts qui offrent un éclairage susceptible de mieux expliciter l'action de persévérer » (p.196). On lie notamment la persévérance à la motivation (Bandura, 1997/2003 ; Boies et Portelance, 2014 ; Deci et Ryan, 1985 ; Desmeules, 2016 ; De Stercke, 2014 ; Jeffrey et Sun, 2008 ; Vallerand, Fortier et Guay, 1997), plus précisément à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) et à celle du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997/2003). Pour Bandura (1997/2003), le sentiment d'efficacité personnelle d'une personne, à savoir, son sentiment de pouvoir à l'égard de ses actions et de son environnement, est prédicteur de sa persévérance : « Plus le sentiment d'efficacité personnelle est élevé, plus la persévérance et la probabilité que l'activité choisie sera réalisée avec succès sont importantes » (Bandura, 2003, p.72). La persévérance s'aborde également par le biais des concepts d'engagement professionnel (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005), de sentiment de compétence (Jeanson, 2014) et de résilience (Leroux, 2014, Desmeules, 2016). La capacité de résilience, par exemple, vue sous l'angle d'une adaptation positive dans un environnement quotidien de souffrances jugées plus « ordinaires », apparaît comme favorable à la persévérance des jeunes enseignants (Leroux, 2014).

Pour bien encadrer l'opposition entre l'abandon et la persévérance, il faut préciser que, bien qu'étant des facteurs prédictifs de l'abandon ou de la persévérance dans la profession enseignante (Rots, Aelterman, Devos et Vlerick, 2010), les intentions d'abandonner ou de persister ne sont pas tributaires de l'abandon ou de la persévérance d'un enseignant. En d'autres mots, même si un enseignant avait de fortes intentions de quitter sa profession, que celles-ci s'étendent sur une courte période de temps ou sur plusieurs années d'enseignement, il serait toujours considéré comme un enseignant qui persévère dans la profession enseignante.

1.3 Une solution à l'abandon de la profession : l'insertion professionnelle

1.3.1 Le développement professionnel

La réforme dans la formation à l'enseignement au Québec dans les années 90 visait la professionnalisation de l'acte d'enseigner (COFPE 2002 ; CSE, 2004). Elle s'articulait autour de trois volets : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue (COFPE, 2002). Ces trois volets constituent les éléments clés du développement professionnel de l'enseignant : la première phase étant la formation initiale, la deuxième, l'insertion professionnelle et la dernière, la formation continue (Mukamurera, 2014). Ces trois phases sont interreliées (COFPE, 2002 ; Mukamurera, 2014) et s'inscrivent dans « une trame de progression logique et cohérente » (Mukamurera, 2014, p. 15) : l'insertion professionnelle des enseignants passerait par la collaboration entre les milieux scolaires et universitaires lors de la formation initiale et la formation continue aurait pour « point de départ » (COFPE, 2002, p. 15), l'insertion professionnelle (COFPE, 2002). Malheureusement, dans la réalité, « les trois étapes sont souvent pensées et vécues séparément » (Mukamurera, 2014, p. 15) de telle sorte qu'elles manquent d'harmonisation entre elles (Mukamurera, 2014).

Le moment où la première phase du développement professionnel d'un enseignant débute ne fait pas consensus (Mukamurera, 1999) et il est en tout autant pour le moment où elle se termine. D'ailleurs, l'autorisation légale d'enseigner est octroyée, selon les pays, soit automatiquement, lors de la diplomation, au terme d'une formation initiale incluant des stages en milieu de travail, soit à la suite d'une expérience variable en emploi (De Stercke, 2014). La limite entre ce qui est du domaine de la formation initiale ou de l'insertion professionnelle est alors difficile. De surcroît, la frontière entre la phase d'insertion professionnelle et la phase de formation continue est elle aussi floue (Mukamurera, 2014) : « la difficulté de déterminer exactement la durée de l'insertion professionnelle est due aux différences individuelles qui existent dans le temps requis pour faire des enseignants des professionnels compétents et des individus qui se sentent relativement à l'aise dans leur rôle » (Weva, 1999, p. 194).

Le modèle de socialisation professionnelle de T. Nault (1999) dresse un portrait du développement professionnel de l'enseignant en cinq phases. En premier lieu, il y a une socialisation informelle qui s'axe sur le vécu de l'individu et ses préconceptions à l'égard de la profession avant même sa formation initiale. En deuxième lieu, il y a une socialisation formelle qui s'effectue en cours de formation initiale. En troisième lieu, T. Nault (1993) identifie un modèle d'insertion professionnelle en trois étapes : l'anticipation, la première rencontre et la consolidation. En quatrième lieu, la socialisation est dite personnalisée et porte sur l'engagement et l'autonomie : l'enseignant entre alors en formation continue. En dernier lieu, l'enseignant se retrouve dans une socialisation de rayonnement marquée par le partage de son expertise professionnelle, laquelle peut se traduire par une orientation de carrière axée sur le travail de mentor, de conseiller pédagogique, de chargé de cours ou de professeur universitaire. Selon T. Nault (1999), à ce stade, l'enseignant n'est plus en formation continue, mais plutôt en autoformation. Mukamurera (2014) considère également que l'enseignant peut se tourner vers le rôle de mentor ou de conseiller pédagogique, voire peut participer aux recherches ou aux débats dans le domaine de l'éducation, et ce, dès son entrée en formation continue. Le modèle de développement professionnel proposé par T. Nault (1999) suggère que le processus d'insertion professionnelle est marqué par la formation initiale de l'enseignant, qui est une passerelle vers l'insertion professionnelle.

1.3.2 La formation initiale : une passerelle vers l'insertion professionnelle

La formation initiale des enseignants au Québec a connu de grandes transformations. Depuis le rapport Parent (Parent, 1963), ces transformations cherchent notamment à pallier la discontinuité entre la formation initiale et le marché du travail (Nault, T., 2003). La réforme en éducation de 1994 « a été l'occasion d'allonger et de renforcer la formation pratique », mais aussi, de « mieux encadrer les stages d'enseignement et de fonder la formation pratique en enseignement sur le partenariat entre l'université et le milieu scolaire » (COFPE, 2002, p. 11). Cette réforme prévoyait également des programmes d'insertion professionnelle pour les nouveaux enseignants dont le milieu scolaire devait être responsable. Or, rien depuis n'a été mis en place de manière officielle par le MEES afin que de telles mesures soient instaurées dans les commissions scolaires et aucun support financier n'a été offert en ce sens (COFPE, 2002). Seuls des projets expérimentaux dans les deux premières années suivant la réforme des programmes de formation à l'enseignement ont été mis sur pied, lesquels n'ont donné suite d'aucune façon (Martineau, Gervais, Portelance et Mukamurera, 2008).

Il semble que les changements apportés au cours des dernières décennies pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants ne soient toujours pas suffisants : le passage des futurs enseignants vers le marché du travail connaissant encore une vive rupture, les nouveaux enseignants étant confrontés au choc de la réalité (CSEE, 2008 ; De Stercke, 2011 ; Gervais, 1999 ; Jeffrey, 2011 ; Mukamurera, *et al.*, 2013 ; Nault, T., 2003 ; OCDE, 2005 ; Tardif, Gérain-Lajoie, Anderson, Lessard, Clermont, Mujawamariya, et al., 2001). Dans la littérature américaine, c'est l'expression « *sink or swim* » qui est employée pour définir cette étape difficile et déterminante (Collinson et Ono, 2010 ; Howe, 2006 ; Varah, et al., 1986). Ainsi, cette cohérence entre les milieux universitaires et scolaires nécessite toujours des améliorations : alors que l'étudiant est accompagné et soutenu dans ses stages tout au cours de sa formation initiale, autant par le milieu universitaire que par le milieu scolaire, le nouvel enseignant est subitement laissé à lui-même lorsqu'il obtient son diplôme (Karsenti et Collin, 2009). De plus, malgré l'accroissement des exigences pour exercer la profession enseignante, il appert que le bachelier en éducation a encore bien des

apprentissages à faire au-delà de sa formation initiale à l'université. « Les concepteurs de programmes universitaires et les formateurs universitaires ne considèrent pas achevée la formation d'un enseignant au terme des quatre années et estiment que, durant la première étape en carrière, le novice sera appelé à poursuivre le développement de ses compétences [selon le référentiel des douze compétences professionnelles du MEES] tout en consolidant son identité professionnelle » (Lacourse, et al., 2011, p. 4). C'est dire que le brevet d'enseignement « atteste [des] compétences professionnelles [du bachelier] même si ces dernières demeurent à parfaire » (COFPE, 2002, p. 12). L'étude de Fournier et Marzouk (2008) soulève que les formateurs universitaires reconnaissent que la préparation des futurs enseignants à l'insertion professionnelle est faible et suggèrent, pour pallier ce problème, une meilleure articulation entre les milieux universitaires et les milieux de pratique. Karsenti (2015), dont l'étude a révélé que moins de 5 % des futurs et des nouveaux enseignants se sentent réellement préparés à exercer leur profession, suggère aux universités la création de réseaux de partage de ressources pédagogiques destinées particulièrement aux futurs enseignants, une meilleure préparation des étudiants à la réalité de la gestion de classe et un système d'aide et de soutien par les technologies de l'information et de la communication. Ainsi, il est clair que, non seulement, le soutien aux nouveaux diplômés au-delà de leur formation initiale est important, mais aussi, que les programmes d'insertion professionnelle doivent être reliés à la formation de base (Howe, 2006).

L'étude de Cattonar (2008) portant sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique met en relief la désillusion vécue par les enseignants : cette rupture entre les conceptions de la profession enseignante et la réalité. Durant cette période critique, les participants qui avaient vécu une révision identitaire d'ordre majeur ou mineur ont pu se délier des tensions survenues lors de leur insertion professionnelle. Cette révision de l'identité professionnelle s'établissait par le biais d'une conception plus large de la tâche enseignante. Les enseignants plus à risque de décrocher n'avaient, quant à eux, pas réalisé d'ajustement identitaire et rejetaient une partie de la tâche enseignante. À la suite de cette étude, Cattonar suggérait que les futurs enseignants travaillent davantage sur leurs préconceptions de la profession enseignante en

formation initiale afin de diminuer le choc entre l'expérience universitaire et l'expérience sur le marché du travail. Le rapprochement entre les deux milieux faisait aussi partie de la solution aux difficultés des enseignants fraîchement sortis des universités. Jeanson (2014), qui s'est intéressée aux raisons qui motivent les jeunes enseignants à rester ou à quitter le milieu, tient le même discours : pour réduire le décrochage enseignant, il faut s'assurer que les enseignants en devenir connaissent bien la réalité de leur future profession en ajustant leurs attentes en cours de formation. Elle suggère également d'éclairer les futurs étudiants sur la profession avant même qu'ils s'inscrivent dans un programme en enseignement. Pelletier et Jutras (2008), quant à eux, proposent de développer des habiletés à improviser chez les futurs enseignants, ce qui leur permettrait de mieux gérer les imprévus en classe et ainsi de compenser le peu d'expérience qu'ils possèdent. L'acquisition de ce type de compétences pourrait, selon les auteurs, réduire le nombre d'enseignants qui quittent prématurément le milieu, déstabilisés par la réalité de leur profession.

Au Québec, en termes de formation initiale spécifique aux futurs enseignants du primaire, le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire est disponible dans les neuf universités francophones et les trois universités anglophones. Les programmes varient d'une université à l'autre (Desjardins et Dezutter, 2009), mais ils sont tous agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)⁶. Dans la région de Québec, deux universités offrent le programme : l'Université Laval et l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. L'Université Laval admet un maximum de 270 étudiants par année alors que l'UQAR permet 80 étudiants au plus. L'Université Laval peut donc former jusqu'à trois fois et demie plus d'enseignants destinés à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. C'est pour cette raison que nous nous intéresserons plus spécifiquement à la formation offerte à cette université.

Un rapport d'évaluation du programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) de l'Université Laval a été réalisé par le CAPFE en 2012. Ce rapport recommande notamment que l'on fasse mieux connaître aux futurs enseignants

⁶ Le CAPFE est un comité autonome et indépendant qui relève du MEES dont la mission est notamment d'examiner et d'agréer les programmes de formation pour l'enseignement primaire et secondaire.

les réalités du marché du travail (Gouvernement du Québec, 2014d). Dans le plan d'action du doyen, en réaction à cette recommandation, on souligne que « comme les conditions d'insertion ne sont pas idéales », il faut « fa [ire] preuve de doigté afin de ne pas décourager [les futurs enseignants] tout en les sensibilisant davantage à ces réalités (...) » (Université Laval, 2014, p. 3). L'action que le BÉPEP entend mener à ce sujet est d'examiner la possibilité d'intégrer les aspects liés aux conditions d'entrée dans la profession (statut d'emploi de suppléant, fonctionnement des commissions scolaires et leur programme respectif d'insertion professionnelle) à deux cours en ligne abordant les aspects politiques et sociaux de l'éducation. Nous prenons ici la liberté d'en conclure que si l'Université Laval est consciente que ses étudiants ne connaissent pas suffisamment la réalité du marché du travail, elle aborde la question avec réserve pour éviter de les démotiver.

1.3.3. L'insertion professionnelle

L'enseignement étant une profession complexe, son insertion semble l'être tout autant. L'interdépendance entre les trois volets du développement professionnel (formation initiale, insertion professionnelle et formation continue) peut expliquer le caractère complexe de l'insertion professionnelle de même que la pluralité des définitions y étant associée (De Stercke, 2014).

Le concept d'insertion professionnelle, quoique fortement employé, apparaît « plutôt ambigu, polysémique et souvent difficile à circonscrire » (Martineau, et al., 2008, p. 2). Il peut être défini comme un processus en continuité, un processus d'adaptation (Peyrache, 1999 ; Martineau, et al., 2008) et d'évolution (Martineau, et al., 2008) ou plutôt comme un passage marquant une rupture « entre deux lieux, de l'établissement de la formation initiale à l'exercice, du milieu d'origine au nouveau, inconnu, d'un côté de la classe à cet autre opposé » (Baillauquès, 1999, p. 25). Or, il ne pourrait s'agir d'un simple changement de statut d'étudiant à employé salarié selon Mukamurera (1999). Il existe une pluralité d'« itinéraires professionnels tels le chômage, l'inactivité, les périodes de recherche

d'emploi, le retour aux études, des emplois de nature différente, etc. » (Mukamurera, 1999, p. 33) qui caractérisent la transition vers le marché de l'emploi.

Selon Weva (1999), l'insertion professionnelle est un « processus formel et planifié visant à introduire, à orienter ou à initier les nouveaux enseignants à leur profession afin de maximiser leur satisfaction, leur motivation au travail et leur rendement » (p. 189). Ces visées semblent rejoindre celles de Wong (2004) : former et supporter les nouveaux enseignants en vue de les retenir. C'est par le biais d'un processus de développement professionnel complet et bien organisé, qui implique plusieurs personnes et diverses composantes, que Wong (2004) croit possible la persévérance des enseignants dans la profession. Mais l'insertion professionnelle ne s'effectue pas nécessairement par le biais de situations formelles (Howe, 2006) ou de programmes structurés (Weva, 1999), elle peut se faire par l'entremise de situations informelles (Howe, 2006) ou d'activités non structurées, qui, si elles sont moins dispendieuses et plus authentiques, ne répondent toutefois pas systématiquement aux besoins réels des nouveaux enseignants (Weva, 1999).

Certains auteurs (Karsenti et Colin, 2009 ; Nault, T., 2003 ; Vonk et Schras, 1987) établissent à environ sept ans, la période d'insertion dans la profession enseignante, qu'ils déterminent comme étant généralement longue et laborieuse. Pour Mukamurera (1999), il « n'apparaît pas de critères fiables et universels permettant de fixer le moment de début et de fin de l'insertion » (p. 12) même si cette dernière admet que la période d'insertion pourrait se situer entre cinq et sept ans. Castetter (dans Weva, 1999) estime même que cette période pourrait ne durer qu'une demi-journée. Or, il semble qu'il y ait d'autres manières de déterminer la période d'insertion professionnelle. Selon Vernières (1997), le concept d'insertion professionnelle renvoie à l'accès à une position stabilisée dans le système d'emploi, d'où se précise le moment jusqu'auquel un individu est en processus d'insertion professionnelle : tant qu'il n'a pas une stabilité d'emploi. En enseignement, la stabilité passe par le statut d'enseignant permanent. Ce statut n'est accessible que par « un passage obligé et parfois difficile » (Nault, T., 2003, p. 22) à des années de précarité. T. Nault (1999) considère également que c'est par la stabilité (la permanence) que l'enseignant

quitte la phase d'insertion professionnelle, s'engageant dès lors, dans un processus de formation continue.

1.3.4 Les modèles d'insertion professionnelle

Plusieurs modèles d'insertion professionnelle ont été proposés pour décrire ce passage obligé en enseignement. En voici quelques-uns qui se sont démarqués. Fuller (1969) propose un modèle d'insertion professionnelle en trois phases. Durant la première, l'enseignant s'engage peu dans la tâche d'enseignement, ses préoccupations étant davantage centrées sur lui-même : il est en survie. Durant la seconde, l'enseignant se concentre maintenant sur la qualité de son enseignement ainsi que sur la structure organisationnelle de l'école et de la classe. Enfin, durant la troisième phase, l'enseignant se préoccupe des élèves et de son impact sur leurs apprentissages.

Gervais (1999) aborde l'insertion professionnelle sous plusieurs dimensions, lesquelles elle nomme des frontières que le nouvel enseignant devait arriver à franchir. La première frontière s'axe sur l'efficacité dans le travail, elle se veut une frontière dite fonctionnelle. La seconde est une frontière inclusive, à savoir une acquisition de la culture professionnelle pour une inclusion au groupe. La dernière se veut une frontière hiérarchique par laquelle le nouvel enseignant parviendra à la reconnaissance sociale.

Comme mentionné précédemment, T. Nault (1999) identifie un modèle d'insertion professionnelle en trois étapes. La première étape est celle de l'anticipation. À la suite de la diplomation, le finissant vit une période d'euphorie. Il anticipe ses débuts dans la profession. La deuxième étape se nomme première rencontre ou choc de la réalité. C'est l'entrée dans le milieu professionnel, laquelle est vécue généralement difficilement. Finalement, la dernière étape de l'insertion professionnelle est la consolidation des acquis, lors de laquelle les compétences professionnelles de l'enseignant se confirment.

Les trois précédents modèles sont relativement similaires. Ils se découpent en trois étapes consécutives à travers lesquelles l'enseignant progresse vers la maîtrise de la profession enseignante (voir Figure 1). Le modèle de Mukamurera se distingue des autres : il ne décrit pas l'insertion professionnelle de manière séquentielle, mais plutôt de manière multidimensionnelle (Mukamurera, et al., 2013). Il s'appuie sur des recherches qui rendent compte de la non-linéarité et de la discontinuité des trajectoires en insertion (Mukamurera, 1999). La première dimension se rapporte à l'intégration au marché du travail, à savoir, aux conditions d'accès à l'emploi. La deuxième dimension touche les conditions de travail liées à la tâche. La troisième est associée à la socialisation organisationnelle, vue comme un enjeu majeur dans le processus d'insertion professionnelle des enseignants. Il exige une entrée du personnel dans l'organisation scolaire laquelle porte une culture, des valeurs, des attentes et des règles spécifiques. La quatrième dimension correspond à la professionnalité, c'est-à-dire au développement et à la maîtrise des compétences professionnelles. La cinquième dimension est axée sur les aspects personnels de l'insertion sur les plans psychologique et émotionnel (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Mukamurera, et al., 2013).

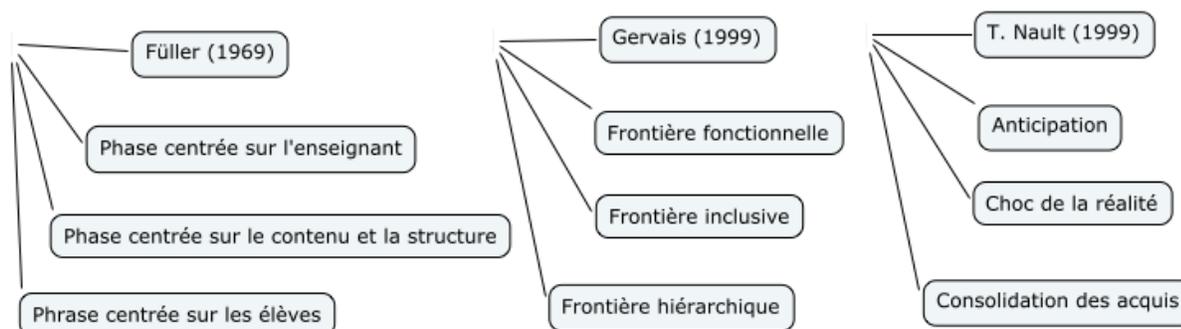


Figure 1 : Modèles d'insertion professionnelle

1.3.5 Miser sur l'insertion professionnelle pour vaincre l'abandon de la profession

Karsenti et Collin (2009) envisagent l'amélioration des systèmes d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants comme « l'une des solutions les plus

prometteuses » au problème de l'abandon de la profession (p. 4). Une phase d'insertion est en fait considérée comme étant décisive dans la pratique future de l'enseignant et dans le développement d'une identité professionnelle positive (Sauvé, 2012) de même que dans la consolidation des savoirs et des compétences (Karsenti et Collin, 2009). La période initiale dans l'enseignement est très importante : elle a des effets sur le développement professionnel de l'individu, son efficacité et sa durée de carrière (Zuljan et Pozarnik, 2014) de même que sur sa satisfaction au travail (Howe, 2006 ; Zuljan et Pozarnik, 2014). Le soutien aux nouveaux enseignants dans leurs premières années de pratique est une recommandation commune faite par plusieurs chercheurs pour pallier les difficultés vécues par le nouvel enseignant (Weva, 1999), dont l'épuisement professionnel et l'abandon de la profession (Borman et Dowling, 2008 ; Colbert et Wolf, 1992 ; CSEE, 2008 ; Howe, 2006 ; Martineau, 2006 ; OCDE, 2005 ; Sauvé, 2012 ; Sénéchal, *et al.*, 2008 ; Shakrani, 2008 ; Tardif, 2009). Le CSEE (2008) estime d'ailleurs « qu'un encadrement et un soutien systématiques des enseignants débutants au cours de la première année de leur vie professionnelle devraient constituer à la fois un droit et une obligation pour l'enseignant nouvellement qualifié » (p. 9) et les mesures suivantes devraient notamment y être associées : une réduction de la tâche sans conséquence sur la rémunération, le soutien de la part de conseillers pédagogiques et la participation à un programme obligatoire d'encadrement. Karsenti (2015) propose également « un horaire de travail allégé » (p. 8), mais aussi un système de mentorat, un plan de soutien pour l'insertion professionnelle au sein duquel chaque acteur scolaire jouerait un rôle et des ressources pédagogiques telles que du matériel scolaire aux nouveaux enseignants.

Une étude menée en Californie dans des milieux scolaires difficiles où plus de 50 % des enseignants quittent annuellement a pu montrer l'impact positif des programmes de soutien à l'insertion professionnelle. L'étude rapporte que 95 % des jeunes enseignants affectés au projet enseignaient encore dans le même milieu trois ans plus tard (Colbert et Wolf, 1992). Borman et Dowling (2008) rapportent également que les taux d'abandon sont moins élevés dans les milieux où les enseignants reçoivent un soutien par divers dispositifs d'insertion professionnelle.

En 2004, le CSE a rédigé un avis au MEES : *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Dans cet avis sont présentées trois orientations pour le développement de la profession enseignante dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. L'une d'elles est de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et de reconnaître officiellement l'expertise développée. L'un des axes de développement s'y rattachant (axe 4) vise à « baliser l'insertion des nouveaux enseignants dans une perspective d'équité, en considérant leur formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession » (CSE, 2004, p. 5). Le CSE décrit en ces termes cet axe de développement :

Le Conseil est d'avis qu'une insertion professionnelle mieux soutenue dans l'enseignement permettrait de rendre la profession plus attrayante et valorisante. En reconnaissant l'importance de soutenir les enseignants débutants, on reconnaît également la complexité et la difficulté de l'exercice de cette profession et on montre davantage l'importance que l'on accorde à la qualité des services d'enseignement dispensés aux élèves. Par ailleurs, si l'on ne tient pas compte de l'inexpérience des enseignants débutants, c'est donc que l'on ne reconnaît pas non plus la valeur de l'expérience des enseignants en poste pour ce qui est d'assumer la complexité de leur fonction. Dans le cadre des consultations du Conseil, plusieurs organismes ont insisté sur l'importance à accorder à l'entrée dans la profession enseignante et aux modalités d'insertion professionnelle devant favoriser une intégration harmonieuse des nouveaux enseignants. Actuellement, les modalités d'entrée dans la profession ne semblent pas de nature à favoriser le développement des compétences professionnelles du nouveau personnel enseignant et à assurer un enseignement de qualité pour les élèves. Le problème de l'insertion dans l'enseignement est grave et il témoigne d'un manque de reconnaissance de la profession. Il prend deux formes particulières qui sont vécues de façon parfois concomitante. De façon imagée, on pourrait les nommer ainsi : survivre jusqu'à l'embauche (le problème de la précarité) et survivre après l'embauche (les conséquences des règles d'affectation du personnel enseignant sur le poste attribué) (p. 51).

Mettre sur pied des programmes d'insertion professionnelle satisfaisant les enseignants débutants pourrait contribuer à résoudre la problématique de l'abandon de la carrière enseignante. Les mesures d'insertion professionnelle accompagnant l'enseignant dans son développement permettraient d'atténuer la difficile transition que vit le nouveau diplômé (Karsenti et Collin, 2009). Pour parvenir à se développer professionnellement de façon à maîtriser les douze compétences professionnelles nécessaires à la pratique de la profession

enseignante, les nouveaux enseignants ont besoin d'un accompagnement dans leur insertion au marché du travail tel que l'avaient suggéré les récentes réformes de la formation à l'enseignement. C'est d'une insertion graduelle à la profession enseignante, structurée et bien supervisée, dont les enseignants ont besoin (Howe, 2006). Cette insertion professionnelle devrait débuter dès la formation universitaire par le biais d'une franche association entre les universités et les milieux de pratique favorisant un meilleur passage des stages en formation initiale à un emploi dans une commission scolaire. C'est ainsi que, par une insertion professionnelle réussie pour les enseignants, pourrait être assurée la qualité de l'enseignement (COFPE, 2002 ; CSE, 2004).

1.4 Portrait de l'insertion professionnelle

1.4.1 Les programmes

Si l'insertion professionnelle est largement reconnue comme importante au développement professionnel des enseignants, les façons de procéder varient considérablement d'un pays à l'autre (Zuljan et Pozarnik, 2014). Le rapport de l'OCDE (2005) dresse un portrait de l'insertion professionnelle des enseignants à travers le monde. Selon ce rapport, en Corée, au Japon, en Grèce, en Israël, au Royaume-Uni et en Suisse, les programmes d'insertion professionnelle sont obligatoires. Ces programmes nationaux s'étendent généralement sur une année. Certains pays comme les États-Unis, l'Australie et la Suède de même que la province de Québec ont, quant à eux, des programmes d'insertion dont l'offre varie selon les établissements. D'autres comme l'Allemagne, l'Autriche et la Belgique n'ont tout simplement pas de programmes officiels. Or, le statut officiel des pays ne rend pas nécessairement clairement compte des pratiques mises sur pied sur le terrain. En Autriche, par exemple, bien qu'il n'y ait aucune phase d'insertion pour les enseignants des niveaux de scolarité obligatoire au pays, il y en a une d'une année pour les enseignants dans certains domaines (Zuljan et Pozarnik, 2014). Le cas de l'Allemagne est encore plus saisissant. Avec le Japon et la Nouvelle-Zélande, Howe (2006) considère l'Allemagne comme l'un

des pays possédant la meilleure politique d'insertion professionnelle. Comment est-ce donc possible puisque l'Allemagne ne possède pas de programme officiel d'insertion professionnelle selon l'OCDE ? En fait, c'est dans sa formation initiale, reconnue pour être la plus efficace au monde, que l'Allemagne se démarque : tous les étudiants s'investissent dans le milieu de pratique durant un stage de deux ans (Howe, 2006 ; Zuljan et Pozarnik, 2014), ils participent également à des séminaires, reçoivent des commentaires d'un mentor et des pairs (Zuljan et Pozarnik, 2014). Les nouveaux enseignants doivent ensuite passer un examen qui relève du milieu de pratique et non de l'université pour pouvoir exercer leur profession (Zuljan et Pozarnik, 2014). C'est ainsi que l'ambiguïté liée à la définition du concept d'insertion professionnelle peut créer certaines incohérences si l'on veut comprendre cette problématique.

Malgré l'implantation de programmes d'insertion professionnelle, il existe un risque, et ce, particulièrement dans les régions où l'insertion professionnelle n'est pas systématique, que les enseignants ne soient simplement pas informés des mesures qui leur sont offertes. Le COFPE (2002) rapporte ce problème au Québec où seules quelques initiatives ponctuelles ont été mises sur pied par certaines commissions scolaires comme une journée d'accueil, des réunions d'information ou des ateliers de formation (Nault, G., 2003). Les programmes d'insertion professionnelle étant encore trop peu répandus, ils tardent encore à être mis en place par les commissions scolaires (Martineau, 2006) et sont insuffisants pour répondre aux besoins de soutien des nouveaux enseignants québécois (Martineau, et al., 2008). De plus, comme ils ne sont pas systématiquement évalués, il est encore difficile d'établir leur impact effectif (Mukamurera, et al., 2013). Une politique d'insertion professionnelle pour le Québec est donc attendue pour pallier ces difficultés (Martineau, 2006).

L'implantation d'un programme d'insertion n'est pas garant de résultats positifs. Certaines conditions apparaissent nécessaires à la réussite des programmes. Par le biais de l'analyse d'une recension d'écrits portant sur les programmes d'insertion professionnelle, Leroux et Mukamurera (2013) en soulèvent huit : l'identification des besoins des nouveaux enseignants et des ressources du milieu, la clarification des buts du programme pour l'établissement d'une action cohérente avec les besoins, la combinaison des dispositifs, leur

accessibilité, l'engagement de la direction et du milieu, l'évaluation du programme, l'engagement politique et financier ainsi que le partage des responsabilités à l'égard de tous les acteurs concernés par l'insertion professionnelle des enseignants.

1.4.2 Les dispositifs

Plusieurs dispositifs d'insertion professionnelle sont possibles ; les programmes d'insertion combinent, la plupart du temps, un bon nombre de ces dispositifs pour favoriser l'entrée dans l'emploi. Il peut notamment s'agir de mentorat, de groupes collectifs de soutien, de réseaux d'entraide à distance, de formations ou de mesures d'accueil (Lacourse, et al., 2011). Le soutien de l'administration, l'évaluation formative des débutants, l'ajustement des conditions de travail (Desmeules et Hamel, 2017 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera, et al., 2013), le portfolio, la vidéo et les classes de démonstration (Wong, 2004) s'ajoutent au lot de dispositifs possibles pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants.

Le mentorat apparaît comme le dispositif d'insertion professionnelle le plus populaire (Leroux et Mukamurera, 2013). Ingersoll et Strong (2011) soulignent que bien qu'il y ait de nettes différences entre les programmes de mentorat, ceux-ci ont un impact positif chez les enseignants, notamment sur leur persévérance dans la profession. Mais pour que le mentorat ait les effets escomptés, Zuljan et Pozarnik (2014) soulèvent les conditions de son application. Ils soutiennent que la qualité du développement professionnel du nouvel enseignant dépend de son mentor, lequel doit posséder des qualités spécifiques comme croire au potentiel de l'enseignant mentoré, créer une relation professionnelle avec ce dernier, avoir une bonne capacité de communiquer et être motivé à réfléchir sur sa propre pratique.

Malheureusement, même si le mentorat est de plus en plus utilisé depuis les années 80, il est rare que les mentors soient sélectionnés selon des qualifications particulières ou qu'ils reçoivent une formation destinée au mentorat (Howe, 2006). Dans son article « *Mentoring*

can't do it all », Wong (2001) explique que s'il n'est pas contre le mentorat, il est contre l'idée que ce dispositif d'insertion professionnelle soit considéré comme un programme complet d'insertion pour les nouveaux enseignants, soulignant la synonymie actuelle entre « *Mentoring program* » et « *Induction program* ». Ce « *buzzword* » dont les impacts ne sont pas encore suffisamment documentés semble, selon lui, une solution simpliste à une question complexe (Wong, 2001), le mentorat ne pouvant, à lui seul, retenir les enseignants qualifiés (Howe, 2004).

Martineau (2006) marque d'ailleurs plusieurs limites au mentorat : danger de favoriser le conformisme et une pratique individualiste, d'affaiblir le développement d'une démarche réflexive chez le nouvel enseignant et de créer l'inconfort entre mentors et mentorés. Relativement aux divers groupes de travail, Martineau (2006) établit aussi des difficultés possibles liées à une lourdeur administrative. Il souligne que les effets positifs de ce genre d'organisation appartiennent au leadership de celui qui structure un tel groupe de soutien.

1.4.3 Des exemples d'insertion professionnelle

Voici quelques exemples de la coordination de dispositifs d'insertion professionnelle au sein de programmes à travers divers pays. En Écosse, l'OCDE souligne que, malgré qu'il n'y ait pas de programmes formels d'insertion, les programmes sont grandement répandus. Depuis 2002, les nouveaux enseignants écossais ont une année de probation (nécessaire à l'adhésion au *General Teaching Council for Scotland* [GTCS]) durant laquelle ils ont une tâche réduite de 20 % ou plus et sont accompagnés par un enseignant d'expérience qui fait office de mentor (Clarke, Matheson, Morris et Robson, 2007). Clarke et ses collègues (2007) ont étudié ce programme et concluent qu'il permet une très bonne préparation aux nouveaux enseignants.

Au Japon, le programme national d'insertion professionnelle est en place depuis 1989. Les nouveaux enseignants sont répartis dans les écoles de sorte qu'il n'y ait qu'un ou deux enseignants en insertion professionnelle par établissement. Ils prennent la responsabilité

d'une classe considérée comme étant peu problématique et suivent des activités de formation pour lesquelles ils sont libérés. Ils bénéficient également de l'accompagnement d'un enseignant d'expérience (Collinson et Ono, 2001 ; Nault, G. 2003).

En Nouvelle-Zélande, les nouveaux enseignants reçoivent sensiblement les mêmes dispositifs de soutien professionnel qu'au Japon. Ils réalisent deux années d'enseignement conditionnelles à l'obtention de leur brevet. Du temps de libération leur est accordé avec leurs mentors dont le but est que les dyades établissent « *a high degree of camaraderie and collegiality* » (Howe, 2006, p. 293). Ce qui explique en grande partie le succès du programme de la Nouvelle-Zélande est justement la qualité de la relation entre les nouveaux enseignants et les mentors, lesquels se soucient de transmettre leurs connaissances, leurs compétences et leur expérience (Howe, 2006).

En Alberta, les diplômés en éducation doivent aussi enseigner deux années afin d'être autorisés à poursuivre dans l'enseignement. Durant leur période probatoire, ceux-ci sont libérés pour participer à un programme de mentorat (Nault, G., 2003) mis en place par *The Alberta Teacher's Association* (ATA) depuis 1999. Les mentors qui sont sélectionnés sont des enseignants permanents qualifiés qui démontrent un intérêt marqué pour le développement professionnel (ATA, 2014).

En France, au Royaume-Uni et en Israël, les enseignants voient aussi leur tâche réduite dans le cadre de leur insertion professionnelle (OCDE, 2005). En Slovénie, les nouveaux enseignants peuvent être assignés à un poste par le biais du ministère de l'Éducation. Ils n'enseignent alors pas de façon autonome à leurs débuts, mais sont appuyés par un mentor et voient leurs responsabilités augmenter progressivement. Ils reçoivent, pour ce faire, 70 % du salaire d'un enseignant à plein temps. En Autriche, l'insertion professionnelle est dirigée localement avec la collaboration des facultés d'éducation. Le mentorat est organisé de telle sorte que les mentors reçoivent une formation portant notamment sur la manière de donner et de recevoir des rétroactions. Une fois reconnus comme qualifiés pour exercer le rôle de mentor, ils sont payés par le ministère pour leur travail auprès des nouveaux enseignants (Zuljan et Pozarnik, 2014).

1.5. L'insertion professionnelle au Québec

Comme Mukamurera et ses collègues (2013) le soulignent, la première dimension de l'insertion professionnelle est reliée aux conditions d'accès à l'emploi. Le nombre d'enseignants précaires au Québec, depuis les années 80, avoisine les 40 % dans l'enseignement préscolaire et primaire, notamment en raison de la disproportion entre le nombre de personnes formées en enseignement et le nombre de postes à pourvoir et des politiques d'engagement des institutions (Sauvé, 2012). La Fédération autonome de l'enseignement (FAE, 2014) chiffre également à environ 40 % la proportion des enseignants considérés précaires. Fournier et Marzouk (2008) dressent ainsi un portrait de la situation des jeunes enseignants : la précarité d'emploi implique une tâche répartie dans plusieurs écoles, une faible sécurité d'emploi caractérisée par de la suppléance occasionnelle et des remplacements à court terme obligeant plusieurs enseignants à occuper un deuxième emploi qui n'est pas du tout lié à l'enseignement.

Pour pouvoir exercer la profession enseignante, le bachelier en éducation doit faire des démarches auprès d'une ou des commissions scolaires.⁷ Il passe ensuite par un processus de sélection qui varie d'une commission scolaire à l'autre. S'il est engagé, il est inscrit sur la liste de suppléance. Il doit alors attendre les directives de la commission scolaire ou faire des démarches personnelles auprès des divers établissements de sa commission scolaire pour se voir offrir du travail. Le fonctionnement relatif à l'attribution de la suppléance à la journée est relativement instable, il peut varier en cours d'année scolaire, d'une commission scolaire et d'une école à l'autre. On attribue toutefois généralement une journée ou une demi-journée de suppléance à la fois. Au sein d'une même commission scolaire, plusieurs façons d'engager des suppléants à la journée sont possibles : par le biais de différents membres du personnel (le personnel des ressources humaines, la direction, la secrétaire, les enseignants) et de différents dispositifs (de vive voix, par appel téléphonique, par courriel, par les réseaux sociaux). Les commissions scolaires ont ainsi « droit de gérance » relativement à l'embauche d'enseignants de la liste de suppléance, ce qui exige du

⁷Il est possible de travailler pour plusieurs commissions scolaires, mais le travail effectué dans l'une n'est pas reconnu dans l'autre.

suppléant d'être facilement et rapidement joignable et disponible pour travailler sans quoi son employeur attribuera la tâche à un autre suppléant. Cette situation semble frustrante pour les suppléants, et ce, depuis les années 80 (Désormeau, 2009). Pour sortir de la situation instable dans laquelle il est immergé, le suppléant doit atteindre la liste de priorité.

La liste de priorité fut mise sur pied, non sans effort, par le biais d'ententes entre les commissions scolaires et les syndicats. En fait, au Québec, jusqu'en 1976, les enseignants étaient embauchés une année scolaire à la fois de sorte que leur engagement devait se renouveler d'une année à l'autre. Cette forme de précarité prit fin par l'arrivée du statut d'enseignant permanent. On se retrouva dès lors avec deux types d'enseignants : les permanents et les précaires. Si les enseignants permanents avaient une sécurité d'emploi, il était loin d'en être le cas chez les enseignants non permanents. On ne reconnut pas l'ancienneté de ces derniers avant 1989. À partir de cette année-là, les commissions scolaires durent obligatoirement embaucher, en premier lieu, les gens inscrits sur la liste de rappel ou du bassin d'engagement (St-Louis, 2011). On atteignait la liste ou le bassin en ayant accumulé de l'expérience dans une commission scolaire. Cette petite victoire, mena à une plus grande : la sentence Brault de 1997. La sentence Brault a permis la mise sur pied d'un système dans lequel les enseignants étaient dorénavant classés selon leur ancienneté. La liste de priorité venait d'être créée (St-Louis, 2011). L'implantation d'une telle liste eut un impact considérable sur l'amélioration des conditions de précarité d'emploi des nouveaux enseignants (Sauvé, 2012).

1.5.1 Vers l'atteinte de la liste de priorité

Les commissions scolaires ont bien sûr dressé des conditions nécessaires à l'atteinte de la liste de priorité comme son adhésion comporte des avantages non négligeables pour l'enseignant et des responsabilités importantes pour la commission scolaire. Ces conditions varient d'une commission scolaire à l'autre, mais il faut généralement avoir accumulé un certain nombre de jours de travail, obtenir un ou plusieurs contrats d'enseignement et réussir une probation locale, c'est à dire, une évaluation des compétences professionnelles.

De plus, étant donné que les nouveaux enseignants sont souvent nommés à des postes « impossibles » (Martineau, 2006), l'accès à la liste de priorité peut parfois s'avérer laborieux, tout autant que complexe en raison d'innombrables règles et contraintes administratives⁸.

Il existe cinq statuts d'engagement dans l'enseignement, lesquels sont encadrés par l'entente collective nationale (Comité patronal de négociations des commissions scolaires francophones [CPNCF], 2016) : suppléant occasionnel, enseignant à la leçon, enseignant à temps partiel, enseignant à temps plein et enseignant permanent, ce dernier étant davantage considéré comme un état plutôt qu'un statut. Trois de ces statuts d'engagement sont des statuts précaires : le suppléant occasionnel, l'enseignant à la leçon et l'enseignant à temps partiel.

Le suppléant occasionnel a pour seul lien d'engagement à une commission scolaire sa présence sur la liste de suppléance. Il n'a ni congé de maladie, ni assurance salaire, ni assurance collective. Son salaire est fixé selon le nombre de minutes de suppléance effectuées⁹. Le salaire maximal pour une journée de suppléance équivaut au premier échelon de l'échelle de traitement annuel. Un enseignant suppléant peut aussi être payé selon l'échelle de traitement annuel des enseignants dans le cas où il effectue une suppléance de plus de vingt jours dans une même classe¹⁰.

L'enseignant à la leçon signe un contrat avec une commission scolaire. Il peut profiter de congés de maladie et de congés spéciaux. Son contrat génère de l'ancienneté et sa rémunération se fait à taux horaire en fonction de sa scolarité. Un enseignant peut être payé

⁸Pour attirer de la main-d'œuvre, les commissions scolaires peuvent vanter leurs conditions facilitantes d'accès à l'emploi. C'est le cas de la Commission scolaire Marie-Victorin par exemple qui promeut un accès rapide à liste de priorité (<http://www.csmv.qc.ca/la-csmv/ressources-humaines>).

⁹ La durée d'une journée de suppléance se divise en quatre blocs pour lesquels un montant est fixé: 60 minutes ou moins, entre 61 minutes et 150 minutes, entre 151 minutes et 210 minutes et plus de 210 minutes. Ce sont les secrétaires d'école qui sont responsables de transmettre le nombre de minutes de suppléance effectué par un enseignant à la commission scolaire. Le cumul des minutes peut différer selon les secrétaires comme il n'y a pas de méthode officielle à ce jour.

¹⁰ Une absence de trois jours ou moins de la part de l'enseignant suppléant n'interrompt pas l'accumulation de la période de remplacement.

selon le taux horaire des enseignants à la leçon sans être sous contrat pour autant. Dans ce cas, la rémunération est son seul avantage.

L'enseignant à temps partiel signe un contrat. Il profite d'une couverture d'assurance collective et de congés de maladie selon le pourcentage de sa tâche. L'enseignant à temps partiel est payé selon l'échelle de traitement annuel. L'échelle de traitement annuel établit le salaire des enseignants à temps partiel et des enseignants à temps plein selon leur scolarité et leur expérience. Depuis que le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignant primaire dure quatre années au lieu de trois, tout enseignant à temps partiel grimpe automatiquement de deux échelons sur l'échelle de traitement annuel en raison de son année de scolarité supplémentaire. Pour chaque jour de travail, l'enseignant à temps partiel est donc nécessairement payé plus cher que le suppléant occasionnel.

Un contrat à la leçon est signé lorsque l'on offre à un enseignant une tâche vacante de moins de 33,33 % d'une tâche éducative régulière annuelle. Un contrat à temps partiel est signé lorsque l'on offre à un enseignant une tâche vacante de plus de 33,33 % d'une tâche éducative régulière annuelle. Un contrat à temps partiel peut s'étendre sur un maximum d'une année scolaire. Il peut se faire sur une période préalablement déterminée et consécutive de plus de deux mois¹¹. Si la période de remplacement n'est pas préalablement déterminée, après deux mois consécutifs d'absence de l'enseignant à temps plein ou à temps partiel, l'enseignant suppléant se voit offrir un contrat¹².

Dans le cas de la commission scolaire ciblée par cette étude par exemple, l'obtention d'un contrat d'enseignement n'enclenche pas systématiquement une probation locale : la réussite de la probation locale étant l'une des trois conditions d'accès à la liste de priorité. Un contrat à temps partiel enclenche le processus de probation locale tandis qu'un remplacement indéterminé qui se transforme en contrat après deux mois devient probatoire uniquement si le contrat dure 30 jours ou plus de l'année scolaire ou 20 jours ou plus d'une

¹¹ Une absence de trois jours ou moins de la part de l'enseignant suppléant n'interrompt pas l'accumulation de la période de remplacement. Un contrat à temps partiel débute à la date où la commission scolaire reçoit l'information officielle (ex. : billet médical) qu'un enseignant s'absente pour une durée de deux mois ou plus.

¹² Une absence de trois jours ou moins de la part de l'enseignant suppléant n'interrompt pas l'accumulation de la période de remplacement.

demi-année scolaire¹³. Pour que l'enseignant ait une probation locale, la tâche de l'enseignant doit être jugée par la commission scolaire et la direction d'école comme étant similaire à celle d'un enseignant régulier, la capacité à évaluer la gestion de classe de l'enseignant apparaissant comme un critère déterminant¹⁴. Soulignons que cette règle n'est pas issue de l'entente locale entre la commission scolaire et le syndicat, mais plutôt d'une règle que s'est donnée elle-même la commission scolaire. Ceci a pour conséquence que le processus de probation locale pour un enseignant à contrat à la leçon sera rarement enclenché bien que la convention collective locale le permette.

La profession enseignante se caractérise certes par une période de précarité qui passe par le statut de suppléant occasionnel, d'enseignant à la leçon et d'enseignant à temps partiel. Or, ces trois statuts sont très différents. En fait, ce qui se révèle faire la plus grande différence chez les enseignants précaires est l'inscription sur la liste de priorité. La situation d'un enseignant inscrit sur la liste de priorité se distingue fondamentalement par le fait que la commission scolaire a la responsabilité de lui offrir du travail lorsque vient son tour tandis qu'elle n'a aucune responsabilité envers les enseignants inscrits sur la liste de suppléance, dans laquelle il n'y a aucune forme de classement.¹⁵ Comme son nom l'indique, la liste de priorité donne priorité aux enseignants qui y sont inscrits. Il est donc inévitablement plus probable que ces derniers obtiennent des contrats que les enseignants inscrits sur la liste de suppléance.

Les enseignants qui sont inscrits sur la liste de suppléance peuvent obtenir un contrat si la liste de priorité est vide.¹⁶ Comme les enseignants inscrits sur liste de suppléance ne sont

¹³ Une année scolaire compte 200 jours de travail. Une demi-année scolaire correspond aux 100 premiers jours du calendrier scolaire ou aux 100 derniers.

¹⁴ Selon la directrice adjointe aux ressources humaines de la commission scolaire, secteur de l'enseignement primaire.

¹⁵ Il s'agit davantage d'un bassin que d'une liste. La liste de priorité, quant à elle, classe ses enseignants selon certains critères propres à chaque commission scolaire. Dans certaines commissions scolaires, les enseignants sont reclassés chaque année selon le nombre de jours de suppléance ou le nombre de jours sous contrat effectués durant l'année scolaire alors que dans d'autres, les enseignants demeurent à leur classement initial, sauf dans le cas où des enseignants quittent la liste de priorité, en obtenant un poste notamment.

¹⁶ Certaines commissions scolaires soulignent qu'ils peuvent parfois faire des exceptions à cette règle. De plus, dans certaines d'entre elles, on tient une autre liste, généralement nommée liste d'attente au sein de laquelle on retrouve des enseignants ayant atteint un certain nombre de jours de travail pour la même commission

pas classés, c'est à la discrétion de la commission scolaire de choisir, généralement de concert avec l'école concernée, l'enseignant qui honorera le contrat. L'attribution des contrats aux enseignants de la liste de suppléance peut faire l'objet d'un concours de circonstances étant donné que peu de règles les régissent. Le premier aspect non négligeable pour qu'un enseignant sur la liste de suppléance obtienne un contrat est que tous les enseignants sur la liste de priorité soient déjà sous contrat. Il faut souligner que cet aspect est administratif de sorte que quelques minutes peuvent faire la différence entre une liste de priorité vide ou non.

Ainsi, un enseignant qui n'est pas inscrit sur la liste de priorité travaillera généralement à titre de suppléant occasionnel et se retrouvera avec peu de droits outre celui de recevoir le salaire qui lui est dû, qui plus est, est plus bas que celui des enseignants sous contrat. Il n'a notamment pas d'avantages sociaux lorsqu'il se retrouve en invalidité. Il pourrait obtenir de meilleures conditions de travail, mais celles-ci ne seraient que sporadiques et imprévisibles¹⁷. D'une part, si le suppléant occasionnel a les droits propres à n'importe quel enseignant conformément à Loi sur l'instruction publique, à savoir, « le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié [en prenant] les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés et [en choisissant] les instruments d'évaluation des élèves » (Gouvernement du Québec, 2014b, art.19), il n'en demeure pas moins qu'en pratique, c'est habituellement l'enseignant régulier qui planifie les interventions pédagogiques. C'est en cela que le travail de suppléant peut être vu comme très superficiel et nuire à la motivation de certains à poursuivre dans la profession (Désormeau, 2009). D'autre part, le suppléant occasionnel a exactement les mêmes responsabilités que les autres enseignants. L'une de ses obligations est de respecter le projet éducatif de l'école (Gouvernement du Québec, 2014b, art. 22). Or, comme un suppléant occasionnel est amené à changer aussi souvent que rapidement de milieu de travail, on peut se questionner sur sa capacité à maîtriser les projets éducatifs de toutes les écoles dans lesquelles il travaille.

scolaire. Les enseignants de la liste d'attente ont alors priorité sur ceux de la liste de suppléance. À noter qu'il n'y a pas d'ordre sur la liste d'attente.

¹⁷Particulièrement dans le cas de remplacements indéterminés, où le suppléant ne sait pas si son remplacement se poursuivra ou deviendra un contrat.

Les commissions scolaires du Québec doivent respecter l'entente collective, dite entente « nationale », entre le CPNCF et une fédération associée à une centrale syndicale ou une fédération indépendante. Chaque commission scolaire a également une entente avec le syndicat local : cette entente est donc dite « locale ». Tous les enseignants travaillant pour la commission scolaire sont défendus par le syndicat¹⁸. Seulement, dans le cas des enseignants qui ne sont pas sous contrat, comme leurs droits sont très limités au sein des ententes nationales et locales, leur défense le sera inévitablement. Le syndicat local peut aussi recourir à la Loi sur les normes du travail (Gouvernement du Québec, 2014c), mais, encore là, l'enseignant qui n'est pas sous contrat peut être difficilement défendu. L'article 124 relatif à un congédiement en est un bon exemple.

Le salarié qui justifie de deux ans de service continu dans une même entreprise et qui croit avoir été congédié sans une cause juste et suffisante peut soumettre sa plainte (...) sauf si une procédure de réparation, autre que le recours en dommages-intérêts, est prévue ailleurs dans la présente loi, dans une autre loi ou dans une convention (Gouvernement du Québec, 2014c, art. 124).

La difficulté d'un enseignant qui n'est pas sous contrat, même s'il est à l'emploi pour une commission scolaire depuis plus de deux ans, sera de prouver qu'il a bel et bien été congédié comme il n'a aucun lien d'engagement avec sa commission scolaire. Une commission scolaire qui ne veut plus d'un enseignant qui n'est pas sous contrat n'a donc aucune obligation de le rappeler. En fait, elle n'a pas à le congédier au sens de la loi comme l'enseignant n'est pas sous contrat, lequel constitue un lien d'emploi. Il est aussi important de souligner que comme les enseignants précaires n'ont pas de sécurité d'emploi, ces derniers désirent généralement bien paraître devant leur employeur. Le recours des enseignants à leur syndicat peut être mal vu par une commission scolaire et ainsi nuire aux enseignants précaires dans leur cheminement vers de meilleures conditions de travail. En somme, les enseignants qui ne sont pas inscrits sur la liste de priorité voient leurs droits

¹⁸L'enseignant est libre d'adhérer ou non à son syndicat. Toutefois, il doit obligatoirement y cotiser conformément à la formule Rand qui s'applique au Canada, et ce, à l'ensemble des salariés représenté par un syndicat.

limités et leurs obligations similaires à tous les autres enseignants¹⁹. Mukamurera et Gingras (2004) rapportaient d'ailleurs que les nouveaux enseignants avaient le sentiment d'être moins bien protégés et défendus que les enseignants réguliers et ceux inscrits sur la liste de priorité, estimant « ne pas bénéficier de protection réelle » (p.17). Or, leurs obligations seront considérées plus complexes au sens où ils devront remplir le mandat que leur confie le Gouvernement du Québec, conformément à la Loi sur l'instruction publique, dans différentes écoles, en respectant, par exemple, tel que mentionné précédemment, les projets éducatifs de chaque établissement scolaire qu'ils fréquenteront.

1.6 Pertinence scientifique de la recherche

Les changements sociaux dans la société québécoise ont affecté le milieu scolaire et complexifié la profession enseignante (COFPE, 2002) de telle sorte que les enseignants travaillent de plus en plus sous pression (Tardif, 2012) et « doivent répondre aux attentes de plus en plus complexes » de la société québécoise (OCDE, 2005, p. 107). Les recherches et les écrits portant sur l'insertion professionnelle ont augmenté depuis les vingt dernières années notamment en raison des deux récentes réformes de la formation en enseignement, en 1994 et en 2001, de l'important mouvement de retraite rajeunissant le corps enseignant et de l'évolution de la pratique enseignante (Martineau, Vallerand et Bergevin, 2008). La question de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants est donc vive, au Québec et ailleurs dans le monde, comme il est aujourd'hui admis que la profession enseignante vit des difficultés de rétention importante qui affectent la qualité de l'éducation. Malgré l'intérêt pour cette question, les recherches sont encore peu nombreuses, notamment, car les mesures d'insertion professionnelle sont « récentes et pas encore très répandues » (CSEE, 2005, p. 56). Peut-être est-ce parce que l'initiative est encore jeune ? L'entrée sur le marché du travail au Québec pour les enseignants s'est grandement complexifiée depuis les trente dernières années et l'abandon des enseignants a été étudié sous l'angle d'une problématique

¹⁹ Si l'enseignant qui n'est pas inscrit sur la liste de priorité a les mêmes obligations au sens de la loi, on ne peut nier qu'un enseignant prenant en charge une classe pour une année scolaire ou une partie de l'année scolaire a davantage de responsabilités. Il est plutôt rare que les enseignants qui ne sont pas inscrits sur la liste de priorité aient ce genre de contrats, autrement, ils sont en voie de s'inscrire sur la liste de priorité.

touchant particulièrement les nouveaux enseignants uniquement à partir de 2001, grâce aux travaux d'Ingersoll (Karsenti, et al., 2013).

Au Québec, le COFPE (2002) a émis des recommandations au MELS (aujourd'hui MEES) afin que soient entreprises des recherches portant sur l'insertion professionnelle. Le COFPE (2002) rapporte que peu de recherches ont à ce jour été menées au Québec à l'égard de l'insertion des enseignants au marché du travail et du passage de la formation initiale à l'entrée dans la profession. Martineau (2006) soulève également l'intérêt d'accroître les recherches étudiant le transfert des apprentissages de la formation initiale à l'insertion professionnelle. Le *Portrait thématique des écrits sur l'insertion professionnelle* (Martineau, et al., 2008) rend compte de la multiplication des études portant sur l'insertion professionnelle depuis les années 2000, signe que cette question préoccupe de plus en plus le milieu de la recherche en sciences de l'éducation.

Les études des dix dernières années portant sur l'expérience d'insertion professionnelle des enseignants au Québec se sont notamment intéressées aux causes de l'abandon de la profession enseignante en contexte d'insertion professionnelle et aux impacts des programmes d'insertion professionnelle sur la persévérance dans la profession. Parmi ces études, on retrouve des mémoires de maîtrise (Desmeules, 2016 ; Désormeau, 2009 ; Jeanson, 2014 ; Kirsch, 2006 ; Sauvé, 2012), des articles de recherche publiés dans des revues scientifiques ou des ouvrages collectifs (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Grenier, Beaudoin, Leroux, Rivard et Turcotte, 2014 ; Leroux, 2014 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Mukamurera, et al., 2013) et des rapports de recherche subventionnés par des organismes gouvernementaux (Karsenti, 2015 ; Karsenti, 2017 ; Martineau, Presseau et Portelance, 2009). Voici un aperçu de certaines d'entre elles.

Le mémoire de maîtrise de Jeanson (2014) s'intéressait aux raisons motivant les jeunes enseignants québécois à abandonner ou à persévérer dans la profession enseignante. Pour ce faire, 22 jeunes enseignants du primaire et du secondaire de la province de Québec, dont la moitié avait abandonné la profession et l'autre moitié exerçait toujours la profession enseignante, ont été interrogés par le biais d'entrevues semi-structurées. L'étude de Jeanson a soulevé que des facteurs individuels combinés à des facteurs liés à la tâche et à

l'environnement social influençaient les enseignants dans leur décision d'abandonner ou de persévérer dans la profession.

La recherche de Karsenti (2015) avait pour objectifs d'identifier les facteurs menant à l'abandon ou à la persévérance dans la profession chez les nouveaux enseignants et de déterminer les liens entre l'abandon dans la profession et la formation initiale des futurs enseignants et l'abandon dans la profession et la réussite scolaire des élèves. Plus de 1000 personnes ont participé à cette étude, dont 260 futurs enseignants, 603 nouveaux enseignants et 72 enseignants ayant quitté l'enseignement. Les futurs et les nouveaux enseignants ont répondu à un questionnaire et certains d'entre eux ont participé à des entrevues individuelles et à des entrevues de groupe. Les enseignants ayant quitté l'enseignement ont, quant à eux, uniquement été interviewés de manière individuelle. Les résultats de cette recherche, à la fois quantitative et qualitative, ont mis d'avant que les nouveaux enseignants abandonneraient principalement la profession en raison de la lourde charge de travail, de la gestion difficile de la classe et des conditions de travail moins intéressantes que dans d'autres professions. En termes de formation initiale, les répondants considéraient leurs cours universitaires trop théoriques et se disaient insuffisamment préparés à la réalité des milieux scolaires. Aucun lien n'a permis d'être établi entre l'abandon dans la profession et la réussite scolaire des élèves.

Dans l'étude de Gingras et Mukamurera (2008), on se questionnait sur l'impact de la précarité chez les enseignants en insertion professionnelle. Les sept enseignants rencontrés dans le cadre de cette recherche provenaient de cinq commissions scolaires différentes et de quatre champs d'enseignement différents, et ce, dans le but de diversifier l'échantillon. Les entrevues semi-dirigées réalisées auprès de ces enseignants ont fait ressortir les effets négatifs de la précarité, laquelle ralentit et alourdit l'insertion professionnelle, en nuisant, au passage, à la qualité de l'enseignement et au développement professionnel.

L'impact des programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires du Québec a été étudié par Mukamurera et ses collègues (2013). Les responsables des dossiers d'insertion professionnelle de 29 commissions scolaires ont répondu à un questionnaire qui a mis en évidence leur satisfaction à l'égard des programmes d'insertion professionnelle

mis en place. Ils ont particulièrement soulevé comme force, la diversité des mesures d'insertion proposées par leur commission scolaire.

Les résultats de Desmeules (2016) ne sont pas aussi concluants que ceux de Mukamurera et de ses collègues (2013). En effet, les données récoltées auprès de 86 enseignants du primaire et du secondaire de quatre commissions scolaires de la région de Québec n'ont pas pu démontrer que la participation à un programme d'insertion professionnelle permettait d'augmenter la motivation, la résilience et le sentiment d'auto-efficacité des nouveaux enseignants. L'enquête par questionnaire n'a ainsi pas permis d'affirmer que les programmes d'insertion favorisaient l'insertion professionnelle des enseignants. Si les commissions scolaires paraissent satisfaites des programmes qu'ils ont implantés (Mukamurera, et al., 2013), il semble donc que ces programmes n'aient pas les effets escomptés auprès des personnes visées.

Karsenti (2017) s'est intéressé au même objet d'étude, mais cette fois de manière plus spécifique, à savoir, en ciblant une seule commission scolaire. 483 nouveaux enseignants à la Commission scolaire de Laval ont donc participé à cette étude visant à évaluer l'impact du programme d'insertion professionnelle de cette commission scolaire. Tous ont répondu à un questionnaire et une quarantaine d'entre eux a participé à des entrevues de groupe. Le rapport de recherche rend compte de l'impact important des mesures d'insertion sur la persévérance : plus de 95 % des nouveaux enseignants interrogés étant d'avis que le programme d'insertion professionnelle de leur commission scolaire permettait aux enseignants de persévérer dans la profession. L'enquête surprend d'autant plus alors qu'elle révèle que seuls 3 % des répondants affirment n'avoir jamais songé à abandonner la profession enseignante, ce qui, tel que le souligne l'auteur, se démarque significativement de la littérature scientifique.

Les recherches présentées succinctement ci-haut ont permis de documenter, à leur façon, la problématique de l'abandon de la profession enseignante chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans le cadre de notre étude, nous avons ciblé, à l'instar de Karsenti (2017), une commission scolaire en particulier. Nous précisons davantage notre objet d'étude en nous intéressant à l'insertion professionnelle des enseignants du primaire ayant

étudié au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université Laval (BÉPEP). Ce choix est motivé par notre désir de documenter de façon détaillée un contexte très précis d'insertion prenant forme dès la formation initiale, et ce, conformément au souci d'articuler la formation initiale et l'insertion professionnelle (COFPE, 2002 ; Mukamurera, 2014). Le cadre théorique privilégié dans notre recherche, la théorie de l'activité, nous permettra une lecture plus contextuelle de l'insertion professionnelle des enseignants, surpassant l'évaluation d'un programme d'insertion. La théorie de l'activité, très peu utilisée à ce jour dans les recherches portant sur l'insertion professionnelle des enseignants, permettra ainsi d'enrichir, de manière inédite, les connaissances scientifiques sur la question, en s'intéressant à l'organisation sociale au sein de laquelle l'enseignant s'insère en milieu de pratique.

Notre question générale de recherche sera donc la suivante : Comment les enseignants précaires ayant étudié au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BÉPEP) à l'Université Laval vivent-ils leur expérience d'insertion professionnelle jusqu'à l'atteinte de la liste de priorité ?