

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.