

# Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Introduction .....   | 12 |
| Chapitre 1 : Problématique.....  | 16 |
| 1.1 L'abandon de la carrière enseignante .....                             | 17 |
| 1.1.1 Un peu d'histoire .....  | 17 |
| 1.1.2 Une problématique de rétention de la main d'œuvre : l'attrition..... | 19 |
| 1.1.3 Une problématique relativement inévitable.....                       | 21 |
| 1.1.4 Une problématique souvent liée à l'insertion professionnelle.....    | 22 |
| 1.2 Pertinence sociale et scientifique de la recherche .....               | 24 |
| 1.2.1 Des coûts élevés .....   | 24 |
| 1.2.2 Un impact négatif sur la qualité de l'enseignement.....              | 25 |
| 1.2.3 Des pénuries de personnels envisagées.....                           | 26 |
| 1.2.4 Une diminution de l'attrait de la profession enseignante.....        | 27 |
| 1.2.5 Les limites des recherches existantes.....                           | 28 |
| 1.3 Question générale de recherche.....                                    | 29 |
| Chapitre 2 : Recension des écrits.....                                     | 30 |
| 2.1 Les facteurs liés aux caractéristiques individuelles .....             | 32 |
| 2.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques .....                       | 32 |
| 2.1.1.1 Le genre.....  | 32 |
| 2.1.1.2 L'âge et l'expérience.....   | 33 |
| 2.1.1.3 L'origine ethnique.....  | 34 |
| 2.1.1.4 L'état civil et le statut familial.....                            | 34 |
| 2.1.2 Les caractéristiques professionnelles .....                          | 35 |
| 2.1.2.1 Le niveau de formation.....  | 35 |
| 2.1.2.2 Les résultats aux évaluations .....                                | 35 |
| 2.1.2.3 Le champ et le niveau d'enseignement .....                         | 36 |
| 2.1.3 Les caractéristiques psychologiques .....                            | 37 |
| 2.2 Les facteurs liés au contexte organisationnel.....                     | 39 |
| 2.2.1 Les caractéristiques des écoles .....                                | 39 |
| 2.2.1.1 La taille, le type et la situation géographique de l'école .....   | 40 |
| 2.2.1.2 La composition de la clientèle scolaire .....                      | 41 |
| 2.2.2 Les conditions d'enseignement .....                                  | 41 |

|  |    |
|--|----|
| 2.2.2.1 Le ratio enseignant-élève.....   | 41 |
| 2.2.2.2 Les difficultés relatives à la gestion de classe .....                           | 42 |
| 2.2.2.3 La disponibilité des ressources .....  | 42 |
| 2.2.3 Les conditions de travail .....  | 43 |
| 2.2.3.1 La charge de travail.....  | 43 |
| 2.2.3.2 Le soutien administratif.....  | 44 |
| 2.2.3.3 La collaboration et la concertation avec les collègues .....                     | 44 |
| 2.2.3.4 Le niveau d'autonomie et le pouvoir décisionnel .....                            | 45 |
| 2.2.3.5 Le soutien à l'insertion professionnelle.....                                    | 45 |
| 2.2.3.6 Les conditions salariales.....   | 46 |
| 2.2.4 Le contexte sociopolitique .....   | 47 |
| 2.3 Synthèse de la recension des écrits.....   | 48 |
| Chapitre 3 : Cadre théorique .....   | 50 |
| 3.1 Influence des facteurs sur la décision de quitter.....                               | 51 |
| 3.1.1 Justification de l'approche théorique .....  | 52 |
| 3.2 La théorie de l'auto-détermination .....   | 53 |
| 3.3 Les besoins psychologiques fondamentaux .....  | 55 |
| 3.4 Objectivation des besoins psychologiques fondamentaux.....                           | 59 |
| 3.5 Questions de recherche .....   | 61 |
| Chapitre 4 : Cadre méthodologique .....  | 64 |
| 4.1 Description des participants.....  | 65 |
| 4.1.1 Caractéristiques des participants.....   | 65 |
| 4.1.2 Méthode d'échantillonnage .....  | 66 |
| 4.2 Description des instruments de cueillette de données .....                           | 68 |
| 4.3 Procédure de cueillette des données .....  | 70 |
| 4.4 Stratégies d'analyse des données .....   | 71 |
| 4.5 Limites méthodologiques de la recherche.....   | 73 |
| Chapitre 5 : Présentation et analyse des résultats .....                                 | 76 |
| 5.1 Caractéristiques de l'échantillon .....  | 77 |
| 5.2 Facteurs de l'attrition identifiés au sein de l'échantillon .....                    | 79 |
| 5.2.1 Les difficultés liées à la gestion de classe .....                                 | 81 |
| 5.2.2 La précarité d'emploi et les difficultés liées à l'insertion professionnelle ..... | 86 |
| 5.2.2.1 La précarité d'emploi .....  | 88 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.2.2.2 L'absence de soutien à l'insertion professionnelle .....   | 89  |
| 5.2.2.3 L'attribution des tâches .....   | 91  |
| 5.2.2.4 La suppléance .....  | 93  |
| 5.2.3 Les relations avec les collègues .....   | 95  |
| 5.2.4 Le contexte social .....   | 98  |
| 5.2.4.1 Attitude des enfants et dynamique familiale.....   | 99  |
| 5.2.4.2 Les attentes élevées et les valeurs sociales .....   | 101 |
| 5.2.5 La charge de travail.....  | 103 |
| 5.2.6 La faible valorisation de la profession enseignante .....  | 106 |
| 5.2.7 Le manque de soutien de la direction.....  | 107 |
| 5.2.8 Le contexte administratif.....   | 110 |
| 5.2.9 Le manque de ressources .....  | 112 |
| 5.2.10 Le manque de soutien des parents .....  | 114 |
| 5.2.11 Les lacunes de la formation initiale .....  | 116 |
| 5.2.12 Le contexte de réforme scolaire.....  | 117 |
| 5.2.13 Les caractéristiques des écoles .....   | 120 |
| 5.2.14 Le ratio enseignant-élèves.....   | 121 |
| 5.2.15 D'autres facteurs de moindre importance .....   | 122 |
| 5.2.15.1 Le salaire .....  | 122 |
| 5.2.15.3 La faible participation au processus décisionnel.....   | 123 |
| 5.2.15.4 Les autres opportunités d'emploi.....   | 124 |
| 5.2.15.5 L'épuisement professionnel.....   | 124 |
| 5.2.15.6 Les caractéristiques personnelles .....   | 125 |
| 5.3 Analyse des facteurs en fonction de variables ciblées .....  | 126 |
| 5.3.1 Analyse des facteurs en fonction du genre des participants .....   | 126 |
| 5.3.2 Analyse des facteurs en fonction du niveau d'enseignement .....  | 128 |
| 5.3.3 Analyse des facteurs en fonction du statut d'emploi .....  | 128 |
| Chapitre 6 : Synthèse et discussion.....   | 129 |
| 6.1 Observations sur la relation entre les facteurs et la satisfaction des besoins<br>psychologiques fondamentaux..... | 130 |
| 6.1.1 Observations sur l'insatisfaction du besoin de compétence .....  | 132 |
| 6.1.2 Observations sur l'insatisfaction du besoin d'affiliation sociale .....  | 140 |
| 6.1.3 Observations sur l'insatisfaction du besoin d'autonomie.....   | 148 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.1.4 Conclusion des observations sur les besoins psychologiques fondamentaux ..... | 154 |
| Conclusion.....   | 156 |
| Annexes.....  | 168 |
| Annexe I : Entrevue – Questionnaire sociodémographique.....                         | 169 |
| Annexe II : Entrevue – Grille d’entrevue .....                                      | 170 |
| Annexe III : Formulaire de consentement .....                                       | 172 |

## Liste des tableaux

|                      |  |     |
|----------------------|--|-----|
| <u>Tableau I</u> :   | Indicateurs de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.....                  | 60  |
| <u>Tableau II</u> :  | Répartition de l'échantillon en fonction du niveau d'enseignement au moment de quitter.....  | 76  |
| <u>Tableau III</u> : | Test du khi-carré pour le facteur <i>Précarité</i> et la variable <i>genre</i> .....         | 127 |
| <u>Tableau IV</u> :  | Test du khi-carré pour le facteur <i>Choix de carrière</i> et la variable <i>genre</i> ..... | 127 |

## Liste des figures

|   |     |
|---|-----|
| <u>Figure 1</u> : Continuum de l'autodétermination d'après Deci et Ryan (2000).....                     | 54  |
| <u>Figure 2</u> : Distribution de l'échantillon en fonction du nombre d'années d'expérience...<br>..... | 77  |
| <u>Figure 3</u> : Facteurs de l'attrition en fonction du % de participants les ayant<br>mentionnés..... | 80  |
| <u>Figure 4</u> : Facteurs de l'attrition en fonction du % des codes.....                               | 81  |
| <u>Figure 5</u> : Composantes du facteur <i>Gestion de classe</i> .....                                 | 82  |
| <u>Figure 6</u> : Composantes du facteur <i>Précarité</i> .....   | 88  |
| <u>Figure 7</u> : Composantes du facteur <i>Contexte social</i> .....                                   | 99  |
| <u>Figure 8</u> : Composantes du facteur <i>Charge de travail</i> .....                                 | 103 |
| <u>Figure 9</u> : Composantes du facteur <i>Manque de ressources</i> .....                              | 112 |
| <u>Figure 10</u> : Composantes du facteur <i>Caractéristiques des écoles</i> .....                      | 120 |

## Liste des abréviations utilisées

|        |   |
|--------|---|
| FAE :  | Fédération autonome de l'enseignement                     |
| MELS : | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec |
| TAD :  | Théorie de l'autodétermination                            |

Rapport-Gratuit.com

# **Introduction**



Les nouvelles relatives à l'école québécoise font régulièrement les manchettes. Il faut cependant reconnaître que ce sont rarement les nouvelles positives qui occupent les pages des journaux. En dépit de réussites quotidiennes et de projets souvent hors du commun, la majorité de l'attention médiatique, mais aussi celle de l'opinion publique, sont occupées par les défis et les problèmes qui affectent le système d'éducation québécois. À ce titre, on pense entre autres à la compétition entre les systèmes publics et privés, à la violence et à l'intimidation en milieu scolaire et aussi aux problèmes récurrents de décrochage scolaire. Le décrochage scolaire est un phénomène social grandement préoccupant, mais il existe une autre forme de décrochage dont il est moins souvent question : le décrochage des enseignants. Bien que son incidence sociale soit sans doute moindre, il n'en demeure pas moins que son impact sur le système scolaire est probablement tout aussi important.

Les enseignants ne décrochent évidemment pas pour les mêmes raisons que les élèves. Cependant, il existe des similitudes entre ces deux problématiques, dans la mesure où elles semblent être toutes deux des symptômes des problèmes du système scolaire. Les classes sont surchargées, les élèves proviennent de milieux hétérogènes, les écoles souffrent de sous-financement, bref, on reconnaît généralement que les défis pour les acteurs du milieu scolaire sont grands. Ainsi, à l'instar des élèves qui décrochent, il semble que les enseignants finissent par quitter parce qu'ils ne se sentent pas soutenus et qu'ils ont perdu leur motivation initiale. Pourtant au-delà de ces constats généraux, on ne connaît pas vraiment les raisons qui poussent les enseignants à abandonner la profession. Nous estimons qu'il est nécessaire d'approfondir la connaissance de cette problématique afin de soutenir la recherche de solutions.

Au fil de nos lectures, nous avons constaté que le décrochage des enseignants est une problématique dont il existe des manifestations dans pratiquement tous les pays occidentaux. À cet effet, elle a été beaucoup étudiée depuis une vingtaine d'années, de telle sorte qu'il existe une grande quantité d'écrits scientifiques qui en font état. En revanche, la connaissance de ce phénomène en territoire québécois est embryonnaire. Certains chercheurs s'y sont intéressés au cours de la décennie 2000 et nous avons

choisi de poursuivre leur réflexion. Nous proposons donc une analyse des raisons qui amènent les enseignants à quitter la profession. Dans les écrits anglo-saxons, on réfère généralement à cette problématique en tant que l'attrition des enseignants et nous utiliserons la même terminologie par souci de cohérence scientifique.

L'objectif de cette recherche est d'abord d'identifier les raisons que les ex-enseignants mentionnent pour expliquer leur décision de quitter la profession. Nous avons procédé à l'analyse des similitudes entre les raisons mentionnées par les participants afin d'identifier un ensemble de facteurs qui apparaissent influencer la décision de quitter l'enseignement. Ensuite, nous avons tenté d'établir des relations entre la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et l'attrition. Ce faisant, nous avons cherché à montrer que l'influence des facteurs sur la décision des individus est, en quelque sorte, médiatisée par la perception qu'ils avaient de leur expérience de travail en enseignement.

Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons réalisé une recherche qualitative auprès d'individus ayant récemment quitté la profession enseignante. Nous avons procédé à des entrevues de groupe semi-structurées d'une durée de deux heures. Dans le cadre des entrevues, nous avons rencontré 26 participants. Les participants ont enseigné au Québec, durant la décennie 2000 et provenaient des deux ordres d'enseignement dans des proportions similaires. Certains d'entre eux étaient des enseignants à statut régulier au moment de quitter et de ce fait, notre recherche ne vise pas exclusivement l'attrition des enseignants en période d'insertion professionnelle.

Le présent mémoire de maîtrise est divisé en six chapitres. Le premier chapitre est consacré à la description de la problématique et nous y présentons la définition de l'attrition des enseignants que nous utilisons dans le cadre de ce mémoire. Le second chapitre présente une recension des écrits sur l'attrition des enseignants afin de tracer un portrait de l'état des connaissances sur le sujet. La majorité des écrits qui y sont cités proviennent d'autres régions du monde puisque, comme nous l'avons précédemment mentionné, les écrits concernant l'attrition des enseignants au Québec

sont peu nombreux. Dans le troisième chapitre, nous procédons à la présentation du cadre théorique que nous avons retenu afin de réaliser notre analyse du processus ayant mené à la décision de quitter. Nous y présentons la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), le concept de besoins psychologiques fondamentaux ainsi que la façon dont nous l'avons utilisé dans le cadre de cette recherche. Le quatrième chapitre décrit la procédure méthodologique que nous avons suivie afin de réaliser cette recherche et dans le chapitre 5, nous en présentons les principaux résultats. Le sixième chapitre, quant à lui, est consacré à une synthèse des résultats observés et à la discussion de ceux-ci. Nous y présentons nos observations quant au processus ayant mené les individus rencontrés à la décision de quitter. Nous terminons par une conclusion rappelant les éléments importants de ce mémoire de maîtrise.

## **Chapitre 1 : Problématique**

Dans ce chapitre, nous présentons la problématique qui sera étudiée dans le cadre de ce mémoire de maîtrise. D'abord, nous décrivons la problématique de l'attrition des enseignants en la situant dans son contexte et en identifiant son émergence. Nous soulignons ainsi des faits qui démontrent l'existence de cette problématique en contexte québécois. Nous présentons aussi la définition de la problématique que nous allons utiliser, cela en cohérence avec les écrits scientifiques existants, et nous abordons certains questionnements relatifs à l'étude de cette problématique. Ensuite, nous justifions la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. Nous terminons en présentant les objectifs de l'étude de même que les questions de recherche auxquelles nous cherchons à répondre.

## **1.1 L'abandon de la carrière enseignante**

### **1.1.1 Un peu d'histoire**

Au Québec, avant les années 1950, l'enseignement n'offrait pas vraiment de perspectives de carrière pour les femmes et les hommes laïcs. La majorité du corps enseignant appartenait à des congrégations religieuses et l'enseignement était perçu comme une vocation ou un sacerdoce et non comme un métier ou une profession (Lessard & Tardif, 1996). Les instituteurs et institutrices laïques ne possédaient généralement pas de formation de haut niveau et ils n'occupaient cette fonction que temporairement. Le roulement de personnel continuuel n'était alors pas perçu comme une situation problématique, puisqu'étant donné les faibles exigences pour accéder à un emploi, on parvenait assez aisément à trouver une relève.

Avec la réforme Parent des années 1960 et l'apparition des programmes universitaires de formation du personnel enseignant est apparue la perspective de faire carrière en enseignement. Dans ce contexte de démocratisation scolaire et de valorisation de l'éducation, le Québec a connu une croissance rapide du corps enseignant. Cette croissance s'est stabilisée au cours des années 1970 pour laisser place à une saturation de l'emploi en enseignement (Lessard & Tardif, 1996). En effet,

durant les années 1980 et 1990, la précarité est devenue la voie d'entrée dans la profession et, découragés par le peu d'opportunités d'emploi, plusieurs enseignants ont décidé de se réorienter. Dans le cadre de ce mémoire, la notion de précarité est utilisée en référence à la situation des *enseignants à statut précaire*. Ceux-ci ne bénéficient pas de la sécurité d'emploi au même titre que les enseignants réguliers et sont engagés à contrat en fonction des besoins des commissions scolaires. Leur expérience de travail est donc caractérisée par l'instabilité de l'emploi et du revenu.

Le nombre élevé d'enseignants qui remettaient en cause leur carrière devenait donc une préoccupation croissante. Des données du Ministère de l'éducation du Québec révélaient que la proportion d'enseignants encore en poste, cinq ans après avoir obtenu leur premier emploi dans une commission scolaire, était de 75 % pour les diplômés de 1990 (Martel, Ouellette, & Ratté, 2003). À la suite d'une conjoncture plus favorable, notamment les départs massifs à la retraite de 1997, ce taux est remonté à 83 % pour les diplômés de 1998. Ces éléments semblent indiquer que la problématique de l'abandon de la carrière est principalement due aux difficultés rencontrées pour accéder à des postes d'enseignants. Or, le taux d'emploi des finissants, l'année scolaire suivant l'obtention de leur diplôme, est passé de 63 % en 1989 à 87 % en 2001 (Martel, & al., 2003) et laisse donc entrevoir une amélioration de l'accès à l'emploi en enseignement vers la fin du XXe siècle. Ainsi, bien qu'il semble y avoir eu au cours de cette période récente davantage d'opportunités de travailler pour les finissants en enseignement, les taux d'abandon de la carrière sont demeurés relativement stables comme nous le verrons plus loin. À cet égard, certains soulèvent des questions quant à la qualité des emplois disponibles (Gingras & Mukamurera, 2008). Les débutants peuvent travailler certes, mais la période d'insertion en enseignement est d'une durée indéterminée et elle comporte son lot d'incertitudes et d'instabilité, car les nouveaux enseignants occupent très souvent des emplois précaires. Par conséquent, il nous apparaît concevable d'envisager que l'abandon de la carrière enseignante soit davantage une problématique de persévérance en enseignement qu'une problématique d'accès à l'emploi en enseignement.

En ce qui concernent les taux d'abandon de la carrière en enseignement, les données les plus récentes dont nous disposons démontrent qu'environ 16 % des enseignants abandonnent la carrière au cours de leurs cinq premières années. Le taux d'abandon était de 17 %, après cinq ans, pour les diplômés de 1998; de 15 %, après cinq ans, pour les diplômés de 1999 et de 14 %, après quatre ans, pour les diplômés de 2000 (Kirsch, 2006). Ces données indiquent, qu'en dépit d'une petite amélioration au tournant du millénaire, un diplômé sur sept ne poursuit pas sa carrière en enseignement au-delà de cinq ans. Ce taux d'abandon nous semble assez important pour soulever des préoccupations. S'agit-il d'un phénomène normal, signe de l'évolution du monde du travail? Est-ce un signe que la profession enseignante traverse des difficultés importantes? Il est difficile d'y répondre d'emblée, mais à tout le moins, il nous apparaît nécessaire qu'on s'attarde à identifier les raisons qui poussent tant de nouveaux diplômés à délaisser une profession pour laquelle ils ont passé quatre années à se former.

### **1.1.2 Une problématique de rétention de la main d'œuvre : l'attrition**

En premier lieu, il importe de définir ce que nous entendons par abandon de la carrière enseignante. Il s'agit d'une problématique qui se caractérise par l'arrêt de la prestation de travail d'un individu dans le secteur de l'enseignement. Plus précisément, la problématique se manifeste généralement de la façon suivante. À la suite d'un baccalauréat de formation à l'enseignement, un individu devient titulaire d'un brevet d'enseignement l'autorisant à enseigner dans un champ donné. Cet individu cherche du travail auprès de différentes commissions scolaires et obtient un emploi. Il exerce ensuite le métier d'enseignant durant une période de temps variant de quelques jours à plusieurs années. Puis, à la suite de différents événements et pour diverses raisons, l'individu décide de quitter l'emploi pour lequel il s'était formé et renonce à faire carrière comme enseignant, parfois de façon temporaire, mais le plus souvent, de façon définitive. On trouve évidemment des manifestations de cette problématique dans la majorité des domaines d'emploi, mais nous choisissons de limiter notre recherche au domaine de l'enseignement.

Dans les écrits francophones que nous avons consultés, il est à la fois question du décrochage, de l'abandon de la carrière ou de la désertion professionnelle des enseignants. En dépit de terminologies différentes, ces écrits ciblent un même phénomène généralement entendu comme un départ de l'enseignement pour des raisons autres que la retraite. Par soucis de cohérence avec la majorité des écrits scientifiques sur le sujet, nous préférons employer la terminologie des écrits anglo-saxons qui font référence à cette problématique en parlant de l'attrition. Ce terme évoque mieux, à notre avis, l'effet d'érosion ou d'effritement qui affecte le corps enseignant. Il est aussi, d'une certaine façon, plus neutre que les termes « abandon » et « décrochage » qui renvoient davantage à l'idée de renoncement. Bien que l'individu prenne lui-même la décision de quitter, il semble que cette décision soit grandement influencée par des éléments du contexte et qu'elle est souvent prise à contrecœur. Il n'est pas question ici de limiter la responsabilité individuelle, mais bien de relativiser ce phénomène, de le remettre dans son contexte. Le concept d'attrition sert donc mieux notre propos, dans la mesure où nous percevons la profession enseignante comme un ensemble, qui sous l'influence de différents phénomènes, subit l'érosion de certaines de ses parties. Ainsi, le terme « attrition » correspond davantage à la façon dont nous souhaitons aborder notre sujet de recherche, à savoir l'attrition en tant que problématique de rétention des enseignants.

Généralement, l'étude de l'attrition des enseignants concerne les départs volontaires et prématurés de la profession enseignante (Macdonald, 1999). Cette définition nous semble satisfaisante en ce qu'elle permet d'exclure de l'analyse tous les départs relatifs à la mortalité, à la retraite, à la maladie et aux congédiements. Toutefois, nous nous interrogeons quant à l'aspect volontaire de cette décision. Au fil de nos lectures, nous avons pu constater que, dans certains cas, les enseignants accumulent les défis et les problèmes jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'autre option que de quitter la profession (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel, & Roy, 2008). Nous définirons donc l'attrition des enseignants, à l'instar de Karsenti et al. (2008), comme un départ prématuré de la profession enseignante pour des raisons autres que la mortalité, la retraite, la maladie et le congédiement. Nous ajoutons aussi une nuance



importante. L'idée de départ prématuré fait référence au fait que dans les écrits scientifiques sur l'attrition des enseignants, il est plus souvent qu'autrement question des enseignants débutants. Pour notre part, nous ne souhaitons pas nous limiter aux seuls enseignants débutants, puisqu'il nous apparaît nécessaire d'obtenir un portrait plus large et que nous orientons notre réflexion sur les entraves à la persévérance dans l'enseignement, plutôt que sur les difficultés à y accéder. Nous proposons donc une définition large du terme prématuré au sens « d'avant le temps de la retraite ».

### **1.1.3 Une problématique relativement inévitable**

Il nous semble important de mentionner qu'une certaine attrition est non seulement inévitable, mais aussi souhaitable. Nous considérons qu'elle résulte de remises en questions naturelles par rapport au choix initial de l'enseignement. Chez plusieurs personnes, il est à prévoir qu'elle surviendra en raison notamment du jeune âge auquel s'effectue le choix de carrière et de l'importance de ce choix sur la vie de l'individu. La prise de conscience de la nature réelle du travail enseignant pourrait susciter, chez certains individus, des incertitudes sur leur capacité ou leur intérêt à poursuivre dans le métier. Certains pourraient découvrir, après quelques années d'expérience, ne pas avoir tellement d'affinités avec les jeunes ou encore ne pas désirer s'investir à long terme dans un métier qui nécessite une telle proximité avec les jeunes. Au même titre, d'autres pourraient être déçus par l'aspect routinier du travail enseignant ou par l'importance des contraintes administratives. Naturellement, cela inclut aussi la prise de conscience de ses limites ou l'incompatibilité de sa personnalité avec les exigences de la profession. En résumé, bien des départs, liés au sentiment d'avoir fait le mauvais choix de carrière en fonction de ses intérêts et de ses capacités, sont probablement inévitables et nécessaires. Toutefois, nous estimons que le poids explicatif de ces remises en question naturelles dans la problématique de l'attrition est probablement négligeable. En effet, il nous semble que les nombreuses heures de stage préalables à l'insertion en enseignement au Québec sont susceptibles de permettre aux individus de confirmer leur choix de carrière avant la prise de fonction. De plus, ces

stages permettent aux instances de formation de déceler les lacunes évidentes chez certains individus, auxquels on suggère vraisemblablement de se réorienter.

#### **1.1.4 Une problématique souvent liée à l'insertion professionnelle**

La problématique de l'attrition des enseignants au Québec est souvent traitée, non sans raison, en lien avec l'insertion professionnelle. En effet, rappelons que l'insertion en enseignement s'effectue dans un contexte de précarité et que ce statut force les enseignants débutants à accepter des tâches parfois complexes, plus lourdes et/ou pour lesquelles ils ne sont pas adéquatement formés. Les études sur l'attrition ou sur l'insertion professionnelle des enseignants que nous avons consultées traitent principalement de ces problématiques sous l'angle de l'accès difficile à un emploi de qualité (Gingras & Mukamurera, 2008; Kirsch, 2006). Une part importante des difficultés des enseignants débutants relèverait d'un processus déficient d'attribution des tâches et il serait peut-être possible de limiter les difficultés en assurant une certaine stabilité dans les tâches qu'il incombe aux débutants de remplir. Bien que ces études présentent une base empirique sur laquelle bâtir notre recherche, nous désirons aller au-delà des difficultés d'insertion dans le métier et orienter davantage notre réflexion sur l'attrition en tant que problématique de persévérance ou de rétention.

Il est toutefois impossible de traiter des difficultés de rétention dans la profession enseignante sans aborder les conditions de précarité dans lesquelles s'effectuent les premiers pas d'à peu près tous les enseignants. L'incidence probable de la précarité sur l'attrition des enseignants devrait, à notre avis, être étudiée en lien avec les écrits sur les phases de la carrière enseignante. Nous supposons que la précarité statutaire, qui s'étend régulièrement au-delà de cinq années, retarde la phase de « stabilisation ». Cette phase du développement de l'enseignant est caractérisée, selon Huberman (1989), par : l'engagement définitif, du côté à la fois de l'individu et de l'institution, la libération d'une surveillance stricte, l'appartenance à un groupe de pairs et la consolidation d'un répertoire de base au sein de la classe. L'enseignant à statut précaire ne satisfaisant pas complètement aux exigences de cette deuxième

phase, nous croyons qu'il est retenu artificiellement, et peut-être trop longtemps, dans la première phase, c'est-à-dire celle de « l'entrée dans la carrière ». On y réfère régulièrement en parlant de phase de « survie » (Boutin, 1999), puisqu'elle est caractérisée par le choc du réel et la prise de conscience du décalage entre les idéaux professionnels et les réalités quotidiennes de la classe. L'expérience de travail des enseignants à statut précaire, faite de recommencements et d'ajustements perpétuels à différents niveaux, est en soi un « choc du réel » à durée indéterminée. Ainsi, il est fort probable que les conditions d'insertion professionnelle actuelles, caractérisées par la précarité d'emploi, ne soient pas de nature à encourager la persévérance dans le métier.

Avant de poursuivre, procédons à une brève synthèse des éléments relatifs à la problématique de l'attrition des enseignants au Québec. D'abord, il s'agit d'une problématique relativement récente et vraisemblablement liée à l'évolution de la profession enseignante au Québec. Son émergence coïncide avec une baisse importante de la demande de main d'œuvre en enseignement et on pourrait aisément concevoir que l'attrition des enseignants n'est que la conséquence d'un accès limité à la profession. Par contre, comme nous l'avons souligné, il est dorénavant plus facile d'accéder à un premier emploi en enseignement, tant et si bien que dans certains champs d'enseignement, on parle même fréquemment de pénuries. Pourtant, la problématique de l'attrition des enseignants continue de faire régulièrement les manchettes. Alors qu'en est-il? Nous pensons que l'attrition des enseignants est une problématique de persévérance en enseignement et, qu'en ce sens, elle est une manifestation des difficultés que traverse actuellement la profession enseignante. À l'instar de la problématique de l'épuisement professionnel chez les enseignants, nous estimons que l'attrition s'explique, en partie, par la transformation des conditions d'exercice de la profession. En effet, la diversification des clientèles scolaires, l'hétérogénéité croissante des besoins d'apprentissages et le rehaussement des exigences à l'égard des enseignants auraient entraîné une modification importante des conditions d'exercice de la profession et il nous apparaît concevable que ces changements aient eu un impact sur la persévérance en enseignement. Enfin, il est évident que l'attrition des enseignants affecte négativement le renouvellement de la

profession, mais nous estimons qu'elle a aussi des conséquences pour la société dans son ensemble. Ainsi, nous présentons des justifications quant à la pertinence scientifique et sociale de notre projet de recherche sur l'attrition des enseignants.

## **1.2 Pertinence sociale et scientifique de la recherche**

Dans la présente section, nous tenterons de montrer que la problématique de l'attrition des enseignants entraînent des coûts sociaux importants et qu'il est nécessaire d'approfondir la connaissance de ce phénomène. Par ailleurs, peu de recherches ont exploré cette problématique en contexte québécois et l'angle d'analyse que nous entendons retenir pourrait permettre d'étendre la compréhension des facteurs en cause dans l'attrition des enseignants.

### **1.2.1 Des coûts élevés**

Quelques auteurs ont soulevés les impacts financiers de l'attrition des enseignants, principalement aux États-Unis (Borman & Dowling, 2008). Le Québec fait face à une situation semblable, puisque former des professionnels durant quatre années d'études universitaires et ne pas être en mesure de favoriser leur rétention par la suite entraîne vraisemblablement des pertes financières importantes (Gauthier & Mellouki, 2003). Cet aspect, en lui-même, justifierait qu'on se penche sur la problématique afin d'en approfondir la compréhension et de trouver des solutions. Or, il existe aussi des coûts humains, moins quantifiables, mais peut-être plus importants encore que les coûts financiers. Ces coûts humains concernent toutes les vies chamboulées à la suite de la décision difficile qu'est celle d'abandonner sa carrière. Il nous semble légitime d'imaginer que de mettre ainsi un frein à ses aspirations de carrière doit être vécu péniblement par l'individu et son entourage. Car, dans bien des cas, l'abandon de la carrière est certainement vécu comme un échec personnel, indépendamment de la part de responsabilité qui incombe effectivement à l'individu.

### **1.2.2 Un impact négatif sur la qualité de l'enseignement**

Les roulements de personnel, qu'ils soient dus à l'attrition des enseignants ou à la mobilité de ces derniers entre les écoles, ont un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. D'abord, parce qu'ils nuisent au développement d'une cohésion au sein de l'école (Ingersoll, 2001). Ensuite, parce que les enseignants qui quittent sont la plupart du temps remplacés par des enseignants ayant très peu d'expérience. Bien qu'il faille nécessairement permettre aux débutants d'acquérir de l'expérience, il nous semble que ce roulement continu ne suit pas la courbe normale du renouvellement de la profession et qu'il augmente le nombre d'enseignants en exercice qui n'ont pas atteint la phase de consolidation de l'expertise professionnelle (Huberman, 1989). Il nous apparaît opportun d'explicitier notre raisonnement. D'abord, que des enseignants en fin de carrière cède leur place à des enseignants débutants est dans l'ordre des choses. Ces derniers, épaulés par leurs collègues expérimentés, développeront leur expertise suivant le processus de renouvellement de la profession. Au fil des années, ils deviendront eux-mêmes des enseignants d'expérience en mesure de supporter les nouveaux diplômés et ainsi de suite. Cependant, la problématique de l'attrition entraîne le départ d'un bon nombre d'entre eux et ils ne sont plus à même de poursuivre le processus amorcé. Certaines études ont soulevé le fait que le nombre de retraité est généralement plus petit que le nombre d'enseignants qui quittent pour d'autres raisons (Ingersoll, 2001). Ainsi, en raison de l'attrition des enseignants, les besoins de recrutement sont probablement plus grands qu'ils ne devraient l'être théoriquement. D'autre part, nous croyons, à l'instar de certains auteurs, qu'une plus grande persévérance des enseignants entrainerait fort probablement une meilleure qualité de l'enseignement (Gauthier & Mellouki, 2003). Mais, afin de favoriser une plus grande persévérance dans l'enseignement, il apparaît nécessaire de mieux connaître les raisons qui amènent les enseignants à quitter la profession.

### 1.2.3 Des pénuries de personnels envisagées

En 2000, des auteurs annonçaient que le Canada ferait face à une pénurie d'enseignants grandissante dans la décennie à venir (Grimmet & Echols, 2000). Ils mentionnaient que cette pénurie serait principalement due aux changements démographiques et aux conditions de travail moins favorables. Parallèlement, des chercheurs américains en venaient à des constats similaires en ajoutant que les baisses de clientèles scolaires associées à la décroissance démographique n'affectaient pas positivement la pénurie d'enseignants en raison de l'importance du phénomène de la « porte tournante » (*revolving door*) (Ingersoll, 2001). Ce phénomène caractérisé par le départ hâtif de nombreux enseignants nouvellement entré en service accentuait une problématique déjà préoccupante. Ainsi, pour Ingersoll, le fait d'augmenter le recrutement n'était pas une solution viable à long terme, car il fallait au préalable chercher à améliorer les conditions d'exercice afin de favoriser une meilleure rétention.

Au Québec, il existe depuis plusieurs années déjà une pénurie d'enseignants dans certains domaines, les mathématiques et les sciences notamment. Le constat d'une pénurie d'enseignants dans ces domaines s'est transformé en un débat sur la réduction des exigences pour accéder à un poste d'enseignant. Puisque cette pénurie semblait nécessiter l'engagement rapide de nouveaux enseignants, certains ont suggéré d'assouplir les normes pour l'accès à la profession et d'ouvrir les portes des écoles à des candidats issus des facultés disciplinaires. Ce qui fut réalisé par le biais d'un nouveau programme de deuxième cycle offert aux candidats issus des facultés disciplinaires et permettant à ceux-ci d'*éviter* la formation initiale à l'enseignement de quatre années. Cette solution est précisément celle qu'Ingersoll dénonçait, car elle ne fait qu'augmenter le nombre d'enseignants disponibles sans pour autant chercher à résoudre la problématique de la rétention dans la profession. Nous sommes d'avis, à l'instar de Tardif (2009), que le véritable enjeu n'est pas de réduire les exigences, mais plutôt d'offrir aux enseignants des mesures de soutien afin qu'ils persistent dans la profession. Paradoxalement, au sein d'autres champs d'enseignement, notamment

l'enseignement primaire, le Québec connaît un surplus d'enseignants depuis les années 1980. Cette situation de surplus et les politiques d'embauches des organisations scolaires visant à limiter l'accès à des postes permanents ont contribué à créer une précarité importante et constante touchant autour de 40 % des enseignants.

#### **1.2.4 Une diminution de l'attrait de la profession enseignante**

Au Québec, attirer et retenir des enseignants de qualité sont des préoccupations partagées par l'ensemble des acteurs du système scolaire (Gauthier & Mellouki, 2003). Malgré tout, il nous semble que peu d'actions aient été entreprises dans le but de maintenir l'attrait de la profession enseignante ou encore mieux de l'augmenter. En dépit d'initiatives ponctuelles, comme par exemple la semaine des enseignants, la profession enseignante fait rarement la manchette pour ses aspects positifs. Cette situation n'aide certainement pas à dissiper les préjugés qu'une certaine opinion publique entretient à l'égard des enseignants. Qui plus est, le traitement médiatique de la problématique de l'attrition de même que la forte médiatisation des études sur la santé psychologique des enseignants ne sont pas de nature à convaincre beaucoup de jeunes individus à entreprendre une carrière dans l'enseignement. Ajoutons que les médias soulignent fréquemment les pénuries de personnel enseignant que connaissent certains secteurs de l'éducation, mais puisqu'on traite souvent le sujet en lien avec les difficultés que connaît la profession et que le ton employé est généralement alarmiste, il faut reconnaître que cela n'est pas très vendeur. Évidemment, une étude exploratoire sur les facteurs de l'attrition au Québec ne permettra pas de redorer le blason d'une profession malmenée par les médias et l'opinion publique, mais une meilleure connaissance de cette problématique est, à tout le moins, un pas dans la bonne direction. C'est-à-dire que, s'il est parfois exagéré, le traitement médiatique des difficultés de la profession enseignante révèle quand même un malaise existant et il ne sera pas possible d'élaborer des pistes de solutions sans une connaissance plus approfondie des obstacles à la rétention dans l'enseignement. En ce sens, il nous apparaît opportun de réaliser une telle étude.

Ensuite, il nous semble que la problématique de l'attrition des enseignants est intimement liée au contexte sociopolitique du Québec et qu'une meilleure compréhension du phénomène nécessite de tenir compte de cet élément. Au cours des 20 dernières années, nous croyons que la profession enseignante a été passablement affectée par les restrictions budgétaires, les décrets et lois spéciales ainsi que les changements qui ont été instaurés sans qu'elle ait véritablement été impliquée. Autant d'éléments qui n'ont probablement pas aidés les enseignants à se sentir soutenus et valorisés par la société et plus particulièrement par leur employeur, l'État québécois. Ces événements sont assez récents et ils nous apparaissent susceptibles d'apporter, en toile de fond, des éléments de compréhension qui n'ont pas été observés dans les études antérieures.

### **1.2.5 Les limites des recherches existantes**

De nombreuses études ont établi des corrélations statistiquement significatives entre l'attrition et les caractéristiques sociodémographiques des enseignants (Borman & Dowling, 2008). L'étude de l'attrition des enseignants en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques constituerait cependant une limite des recherches empiriques existantes (Ingersoll, 2001). En effet, bien que ces études permettent d'identifier certains groupes sociaux au sein desquels les taux d'attrition sont plus élevés, ces caractéristiques sociodémographiques ne permettent pas d'expliquer le décrochage des enseignants (Karsenti et al, 2008). Par ailleurs, une méta-analyse récente (Borman & Dowling, 2008) démontre que les caractéristiques du travail enseignant prédisent plus fortement l'attrition qu'on ne le croyait auparavant. Ainsi, nous croyons que l'ampleur de la problématique de l'attrition des enseignants nécessite que nous examinions plus attentivement les caractéristiques organisationnelles du travail enseignant.

Parmi ces caractéristiques qui seraient associées significativement à l'attrition, on retrouve notamment le manque de support administratif, les problèmes de discipline des élèves et le peu d'influence sur le processus décisionnel. Des recherches



québécoises sur l'attrition des enseignants ont aussi relevé des raisons similaires (Kirsch, 2006). Néanmoins, l'état des connaissances en ce qui a trait à l'influence des caractéristiques organisationnelles demeure dans un état embryonnaire. C'est-à-dire que nous disposons d'une recension de caractéristiques organisationnelles qui seraient corrélées à l'attrition, mais que nous ne sommes pas encore en mesure d'expliquer pourquoi elles entraîneraient la décision d'abandonner la carrière chez certains enseignants. Puisque nous souhaitons contribuer à faire progresser la réflexion en ce sens, dans le cadre de ce mémoire, nous proposons d'observer comment les individus ayant participé à notre recherche ont décrit l'influence des caractéristiques organisationnelles sur la décision de quitter l'enseignement.

### **1.3 Question générale de recherche**

Dans le cadre de ce travail de recherche, le terme facteur sera utilisé pour synthétiser les raisons que les enseignants mentionnent afin d'expliquer leur départ de la profession.

La connaissance de la problématique de l'attrition des enseignants est assez détaillée dans certaines régions du monde, notamment aux États-Unis. En revanche, il nous semble que la connaissance de cette problématique au Québec gagnerait à être approfondie. En effet, le milieu éducatif québécois présente des particularités qui pourraient faire émerger des facteurs différents. Il est aussi possible que les facteurs qui influencent l'attrition des enseignants au Québec soient identiques à ceux qu'on observe dans d'autres régions. Dans les deux cas, il apparaît nécessaire de procéder à une étude exploratoire ayant pour objectif d'identifier les facteurs de l'attrition des enseignants au Québec. Bien que les études antérieures nous amènent à présumer que les facteurs relatifs aux conditions d'exercice soient prédominants, il se peut tout aussi bien qu'il en soit autrement. Nous proposons donc la question générale de recherche suivante : *quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer l'attrition des enseignants en contexte québécois?*

## **Chapitre 2 : Recension des écrits**

L'étude de l'attrition des enseignants retient l'attention des chercheurs depuis une trentaine d'années. Les écrits scientifiques relatifs à cette problématique sont nombreux et ils en traitent différents aspects. À titre d'exemple, certains auteurs se sont intéressés à la prévision de la main-d'œuvre qui se trouve complexifiée par l'attrition, alors que d'autres ont analysé les impacts économiques de l'attrition. Toutefois, les écrits qui ont retenu notre attention sont ceux qui identifient des facteurs de l'attrition des enseignants. Nous avons aussi inclus quelques écrits concernant la rétention du personnel enseignant parce que celle-ci est en quelque sorte l'opposé de l'attrition et que nous estimons ces deux problématiques complémentaires.

Il est important de mentionner que la majorité des écrits scientifiques sur les facteurs de l'attrition des enseignants présente les résultats d'études quantitatives réalisées auprès de vastes échantillons. Plusieurs études ont utilisé des questionnaires fournissant des données sur de nombreuses dimensions de la carrière d'un enseignant et quelques-unes sont des études longitudinales. Les facteurs de l'attrition identifiés par de telles études l'ont été principalement par le biais de tests statistiques paramétriques, principalement des analyses de régression logistique. Nous ne disposons pas des moyens nous permettant de reproduire de telles études en contexte québécois et nous sommes conscients que la méthodologie que nous avons utilisée diffère de celles utilisées dans plusieurs de ces études. Cependant, il nous apparaît nécessaire de fournir au lecteur un aperçu de l'étendue des connaissances en ce qui a trait aux facteurs qui semblent influencer l'attrition des enseignants. En dépit de méthodologies parfois différentes, nous estimons cette recension pertinente dans la mesure où elle procure un cadre de référence avec lequel nous pourrions comparer nos résultats.

Par souci de concision, nous présentons la synthèse de nos lectures sur les facteurs de l'attrition en deux grandes catégories. La première catégorie regroupe les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des enseignants. On y retrouve les facteurs en lien avec les caractéristiques sociodémographiques, les caractéristiques professionnelles et les caractéristiques psychologiques. La seconde catégorie regroupe

les facteurs liés au contexte organisationnel. Elle inclut les caractéristiques des écoles, les conditions d'exercice de la profession ainsi que certaines dimensions sociales et politiques susceptibles d'influencer l'expérience de travail des enseignants et par conséquent la décision de quitter.

## **2.1 Les facteurs liés aux caractéristiques individuelles**

Les facteurs présentés dans cette section concernent les enseignants en tant qu'individu. Ils permettent d'identifier des groupes sociaux et professionnels au sein desquels on retrouve des taux plus élevés d'attrition. Il importe de rappeler que la majorité des données présentées dans cette section proviennent d'études quantitatives ayant procédé à des analyses de probabilité sur de vastes échantillons. Bien que les facteurs recensés dans cette partie ne permettent pas d'expliquer l'attrition des enseignants, ils fournissent néanmoins des indications sur les caractéristiques des enseignants décrocheurs (Karsenti, & al., 2008).

### **2.1.1 Les caractéristiques sociodémographiques**

#### **2.1.1.1 Le genre**

Le genre est la variable la plus étudiée dans les recherches sur l'attrition des enseignants. Il en ressort que les femmes auraient plus tendance à quitter que les hommes (Ingersoll, 2001; Kirby, Berends, & Naftel, 1999). À ce sujet, les résultats d'une méta-analyse récente, regroupant 34 études quantitatives réalisées entre 1980 et 2005, confirment deux tendances : les différences entre les taux d'attrition des hommes et des femmes sont statistiquement significatives et la probabilité pour les femmes de quitter l'enseignement serait 1,3 fois plus grande que pour les hommes (Borman & Dowling, 2008). C'est un constat paradoxal étant donné que d'autres auteurs avancent que les femmes rapportent généralement un engagement envers l'enseignement plus élevé que les hommes (Ingersoll & Alsalam, 1997).

### 2.1.1.2 L'âge et l'expérience

Il apparaît que les taux d'attrition varient en fonction de l'âge. De nombreux auteurs soulignent que l'attrition des enseignants suit une courbe en forme de U (Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Ingersoll, 2001; Karsenti, & al., 2008). C'est-à-dire qu'on retrouve des taux élevés chez les jeunes enseignants et chez ceux en âge de prendre leur retraite. Il y aurait donc une plus grande stabilité des enseignants une fois passé un point critique. Malgré tout, les taux d'attrition observés chez les jeunes enseignants dans certaines régions du monde sont alarmants. Aux États-Unis, on note qu'environ 33 % des nouveaux enseignants quittent durant les trois premières années et que presque 50 % auront quitté au bout de cinq années (Shakrani, 2008). Au Québec, les taux sont moins élevés, mais on rapporte qu'autour de 15 % des enseignants abandonnent durant leur cinq premières années d'enseignement (Kirsch, 2006). Ce pourcentage marque une amélioration par rapport au 25 % qu'on rapportait en 1990 (Martel, & al., 2003), mais il demeure néanmoins qu'environ un enseignant sur sept ne persévèrent pas au-delà de cinq années dans la profession.

Ensuite, dans le cadre de leur méta-analyse, Borman et Dowling (2008) ont déterminé que les probabilités d'abandon étaient 1,57 fois plus grandes pour les enseignants ayant 5 ou 6 années d'expérience par rapport à ceux ayant moins de cinq années. Cela indique qu'il existe vraisemblablement un point critique dans la carrière enseignante et que ce dernier se situe autour de la cinquième ou sixième année d'expérience dans l'enseignement. Cet élément nous amène à supposer que la qualité de l'expérience de travail vécue au cours de la phase d'insertion professionnelle est d'une importance cruciale. Le fait que les individus nouvellement entrés sur le marché du travail continuent d'explorer d'autres options et qu'ils soient ainsi moins susceptibles d'accepter des conditions de travail défavorables constitue une hypothèse qui permettrait d'expliquer les taux d'attrition élevés en début de carrière (Guarino, & al., 2006).

### **2.1.1.3 L'origine ethnique**

Bien qu'il ait encore peu d'implications dans le contexte québécois, un autre constat important ressort des études américaines sur l'attrition des enseignants. Ce dernier concerne le fait qu'il existe des liens statistiques entre les taux d'attrition et l'origine ethnique des enseignants. En effet, il semble que les enseignants issus de la majorité blanche soient plus susceptibles de quitter que les enseignants issus des minorités noires ou hispaniques (Borman & Dowling, 2008; Guarino, & al., 2006). Une hypothèse avancée est que l'accès à un poste d'enseignant constitue davantage une réussite sociale pour les gens issus des minorités que pour ceux de la majorité blanche, chez qui le statut social de l'enseignant est en déclin (Guarino, & al., 2006).

### **2.1.1.4 L'état civil et le statut familial**

Selon plusieurs auteurs, l'état civil et le statut familial pourraient influencer les taux d'attrition. Le constat le plus probant concerne le lien entre le fait d'avoir un nouvel enfant et un taux d'attrition élevé (Kersaint, Lewis, Potter, & Meisels, 2007; McCreight, 2000; Stinebrickner, 2002). Ainsi, la probabilité d'attrition serait 6,7 fois plus élevée chez les enseignantes rapportant avoir eu un nouvel enfant (Borman & Dowling, 2008). Cette situation est compréhensible vu le fait que les femmes ayant récemment donné naissance à un enfant pourraient choisir de quitter le marché du travail ou encore être forcées de le faire (Guarino, & al., 2006). Par ailleurs, le nombre d'enfants à charge n'est associé à aucune variation statistique significative dans les probabilités d'attrition (Borman & Dowling, 2008).

Il apparaît aussi que la probabilité d'attrition est plus élevée chez les femmes mariées que chez les autres femmes (McCreight, 2000; Stinebrickner, 2002). En dépit de différences statistiquement significatives, des auteurs affirment que ce constat n'a pas une très grande signification pratique puisqu'il n'est pas possible d'influencer cette variable d'un point de vue organisationnel (Borman & Dowling, 2008). Les enseignantes mariées bénéficient vraisemblablement d'une plus grande sécurité

financière attribuable au revenu de leur conjoint et celle-ci leur procure sans doute plus de latitude quant à une éventuelle réorientation de carrière.

## **2.1.2 Les caractéristiques professionnelles**

### **2.1.2.1 Le niveau de formation**

La probabilité d'abandonner la carrière serait 2,63 fois plus élevée chez les individus n'ayant pas bénéficié d'une formation initiale à l'enseignement (Borman & Dowling, 2008). Bien que peu surprenant, ce constat amène à réfléchir sur les programmes de certification accélérée, car s'ils peuvent répondre à des besoins à court terme, en période de pénurie par exemple, il semble que leur efficacité à long terme est à tout le moins discutable. Ceci a des implications importantes au Québec où on cherche à combler les pénuries dans certains champs d'enseignement par des programmes de certification accélérée et où plus de 2000 enseignants non légalement qualifiés travailleraient auprès des élèves (Allard, 2009).

Ensuite, les diplômés des études supérieures seraient plus susceptibles de quitter leur poste d'enseignant (Borman & Dowling, 2008; Guarino, & al., 2006). Bien qu'il n'existe peut-être pas de lien de cause à effet entre la réussite des élèves et le niveau de scolarité des enseignants, il est malgré tout préoccupant de constater que le milieu scolaire perd ses enseignants les plus scolarisés dans une proportion plus importante.

### **2.1.2.2 Les résultats aux évaluations**

Aux États-Unis, certains chercheurs ont tenté de déterminer si les résultats obtenus aux examens standardisés avaient des implications sur les probabilités de l'attrition. En utilisant les résultats obtenus par les enseignants à des tests reconnus, principalement le Comprehensive Test of Basic Skills (CTBS) et l'American College Testing (ACT), les chercheurs ont découvert des différences statistiquement

significatives. Bien que la variation soit faible, il semblerait que les enseignants ayant obtenus des résultats plus élevés soient plus susceptibles de quitter (Borman & Dowling, 2008; Guarino, & al., 2006; Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002). Cette observation est cohérente avec les études antérieures sur l'attrition des enseignants (Murmane & Olsen, 1990) et s'explique probablement par le fait que les enseignants ayant de meilleurs résultats bénéficient de plus d'opportunités de carrières (Guarino, & al., 2006).

Par ailleurs, certaines études affirment que l'attrition affecterait davantage les enseignants les plus talentueux et les plus compétents (*more highly skilled*). Ces interprétations sont à considérer avec précaution, car les résultats aux évaluations standardisées et les différentes mesures des qualifications professionnelles sont des indicateurs imparfaits de la qualité de l'enseignement (Borman & Dowling, 2008). Néanmoins, de tels constats démontrent qu'il existe des préoccupations quant à la possibilité que l'attrition influence négativement la qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires.

### **2.1.2.3 Le champ et le niveau d'enseignement**

La problématique de l'attrition des enseignants est plus prononcée dans certains champs d'enseignement. Ce sont les champs des mathématiques et des sciences qui affichent les taux d'attrition les plus élevés (Guarino, & al., 2006; Ingersoll, 2001; Shakrani, 2008). Cette situation s'expliquerait en partie par la formation de ces individus qui leur offrirait des possibilités d'emplois bien rémunérés dans d'autres secteurs (Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005). Le champ de l'adaptation scolaire (ou de l'éducation spécialisée) présenterait aussi des taux plus élevés que la moyenne (Kersaint, & al., 2007). En ce qui concerne le niveau d'enseignement, il semble que les enseignants du secondaire soient plus à risque de quitter que les enseignants du primaire (Guarino, & al., 2006).



### 2.1.3 Les caractéristiques psychologiques

Quelques chercheurs ont observé des relations entre les caractéristiques psychologiques des enseignants décrocheurs. Cependant, puisque ces caractéristiques sont subjectives, les constats demeurent variés et leur interprétation requiert de la prudence. Plus encore, la diversité des approches et des concepts utilisés en complexifie la synthèse. Nous allons tenter d'en résumer les aspects importants. Ensuite, nous décrirons les principales caractéristiques psychologiques qui ont été observées dans le cadre d'une recherche sur l'attrition des enseignants en contexte québécois.

Les principaux constats relatifs aux caractéristiques psychologiques concernent la capacité des individus à faire face à des conditions d'adversité. Des chercheurs qui se sont intéressés à la problématique de la rétention dans l'enseignement ont entre autres utilisé le concept de résilience pour définir cette capacité (Bernshausen & Cunningham, 2001). Le concept de résilience fait référence à la compétence des enseignants à développer des processus d'adaptation positive malgré les conditions d'adversité (Leroux, Théorêt, & Garon, 2008). L'emploi du concept de résilience dans les écrits n'est pas strictement limité à l'étude des caractéristiques psychologiques en cause dans l'attrition, mais il semble que les enseignants faisant preuve de résilience persévèrent davantage.

D'autres études font état de difficultés à faire face au stress et à l'anxiété sans référer à des théories précises. Ces difficultés, attribuables aux caractéristiques psychologiques individuelles, influenceraient la décision de quitter de certains enseignants. On parle notamment de *coping problems* (McCreight, 2000), d'un sentiment d'échec et de frustration constant (Guarino, & al., 2006) ainsi que de lacunes dans la gestion du stress (Hammond & Onikama, 1997). Ces caractéristiques psychologiques transformeraient donc l'expérience de travail de l'individu en une situation pénible où l'abandon de la carrière apparaît comme la seule issue. Par ailleurs, certains auteurs avancent qu'il existerait peut-être chez certains individus des

prédispositions émotionnelles ou psychologiques à vivre une expérience négative en enseignement.

Ensuite, nous présentons les principales caractéristiques psychologiques identifiées dans le mémoire de maîtrise intitulé *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec* (Kirsch, 2006). Nous souhaitons démontrer que l'utilisation d'un cadre théorique défini permettrait d'améliorer la compréhension de l'influence des caractéristiques psychologiques sur l'attrition des enseignants.

Dans le cadre de son travail de recherche, Kirsch (2006) a réalisé des entrevues individuelles auprès de 16 individus ayant abandonné la profession enseignante. Ceux-ci ont été invité à faire part de leur expérience et à verbaliser les raisons de leur départ. Le chercheur a procédé à une analyse qualitative des entrevues pour dégager un ensemble de facteurs de l'attrition des enseignants. Parmi ces facteurs, il a identifié des traits de personnalité et des perceptions à l'égard de la tâche qui seraient difficilement conciliables avec le métier d'enseignant. Ces facteurs sont, entres autres; l'incapacité à décrocher mentalement du travail, le perfectionnisme, la sur-responsabilisation et la difficulté à assumer un rôle d'autorité. Nous estimons que l'auteur aurait gagné à analyser ces facteurs en fonction des dimensions du métier d'enseignant qui les font émerger, car les manifestations négatives de ces « traits de personnalité » semblent vraisemblablement déclenchées par des éléments de contexte. Par exemple, il nous semble peu probable que le perfectionnisme soit une caractéristique psychologique incompatible avec le métier d'enseignant. Il nous apparaît plus plausible de concevoir que les particularités du métier d'enseignant rendent plus difficile pour certains individus de satisfaire cet aspect de leur personnalité. Il y a là une nuance qu'il importe de considérer, car il nous semble qu'autant les traits de personnalité de l'individu que le contexte dans lequel il évolue contribuent au développement de sa perception et qu'il est impossible d'approfondir la compréhension d'un phénomène sans analyser ces deux éléments conjointement. Ainsi, l'approche théorique que nous entendons retenir nous apparaît susceptible d'approfondir la réflexion à cet égard.

## 2.2 Les facteurs liés au contexte organisationnel

En premier lieu, il est important de rappeler encore une fois que la majorité des écrits scientifiques sur l'attrition des enseignants présente les résultats d'études quantitatives réalisées auprès de vastes échantillons. Les facteurs de l'attrition identifiés par de telles études l'ont été principalement par le biais de tests statistiques, principalement des analyses de probabilité.

Les facteurs présentés dans cette section concernent le contexte et les conditions dans lesquels s'exerce la profession enseignante. À l'aide d'analyses logistiques au sein d'un échantillon ( $n = 6\,733$ ) d'enseignants et d'ex-enseignants, Ingersoll (2001) a identifié des corrélations entre certaines caractéristiques organisationnelles et les taux d'attrition. En raison des résultats d'Ingersoll et d'autres études que nous présenterons dans cette partie, nous croyons que ces facteurs sont déterminants dans la compréhension du phénomène de l'attrition chez les enseignants.

D'abord, nous présentons les caractéristiques des écoles ayant été associées par les chercheurs à des taux d'attrition plus élevé. Ensuite, nous présentons les facteurs de l'attrition liés aux conditions d'exercice de la profession enseignante. Nous avons choisi de présenter ces facteurs en deux parties distinctes : les conditions d'enseignement (l'intervention éducative et les ressources disponibles) et les conditions de travail (les caractéristiques de l'organisation du travail enseignant). Finalement, nous présentons quelques éléments du contexte sociopolitique qui ont été analysés dans certaines études en lien avec la problématique de l'attrition des enseignants.

### 2.2.1 Les caractéristiques des écoles

Les caractéristiques des écoles sont souvent identifiées par les enseignants comme des raisons ayant influencé leur décision de quitter l'enseignement (Hammond & Onikama, 1997). Des chercheurs ont aussi identifié des corrélations positives entre

certaines d'entre elles et les taux d'attrition (Ingersoll, 2001). Ainsi, nous souhaitons présenter celles qui sont le plus souvent mentionnées dans les études que nous avons consultées.

### **2.2.1.1 La taille, le type et la situation géographique de l'école**

En ce qui a trait à la taille des écoles, les résultats de recherche sont assez uniformes. Au niveau des écoles publiques, les taux d'attrition sont plus élevés dans les petites écoles que dans les grandes (600 élèves ou plus) (Borman & Dowling, 2008; Guarino, & al., 2006; Ingersoll, 2001). Il semble aussi que les écoles des milieux défavorisés subissent plus fortement les contrecoups de l'attrition (Kersaint, & al., 2007). Une situation difficile puisque la mobilité du personnel est déjà plus élevée dans ce type d'établissement. Ensuite, les taux d'attrition seraient plus élevés dans les écoles privées que dans les écoles publiques (Guarino, & al., 2006; Ingersoll, 2001). Ces taux d'attrition plus élevés dans les écoles privées ne seraient pas imputables à la nature de l'enseignement qui y est dispensé, mais au fait que ces établissements sont généralement plus petits. Cette observation est confirmée par le fait que les grandes écoles privées (600 élèves ou plus) sont celles qui ont la mobilité de personnel la plus faible (Guarino, & al., 2006).

La situation géographique a aussi un impact sur l'attrition des enseignants. Les écoles situées en milieu urbain seraient plus susceptibles de perdre leurs enseignants et cette situation serait encore plus dramatique pour les écoles situées dans les grandes villes (Guarino, & al., 2006). À titre d'exemple, ces auteurs affirment que seulement 28 % des enseignants de la ville de New-York étaient toujours dans la même école après 5 ans, comparativement à 46 % pour les enseignants de la banlieue. Il faut toutefois mentionner que ces statistiques, présentées en exemple par Guarino et al. (2006), incluent tous les mouvements de personnel et non seulement l'attrition. Elles fournissent néanmoins un aperçu de l'ampleur des difficultés de rétention des enseignants dans les grands centres urbains.

### **2.2.1.2 La composition de la clientèle scolaire**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les différentes variables socioéconomiques de la clientèle scolaire ont une influence sur les taux d'attrition. À ce titre, la pauvreté économique est la variable la plus importante. Les écoles situées en milieu économiquement défavorisé présentent des taux d'attrition plus élevés (Guarino, & al., 2006; Kersaint, & al., 2007; Loeb, & al., 2005). Les écoles au sein desquelles on retrouve une plus forte concentration d'élèves issus de différentes origines ethniques (Guarino, & al., 2006; Loeb, & al., 2005) ainsi que les écoles dont les résultats aux examens standardisés sont plus faibles auraient aussi des taux d'attrition plus élevés (Guarino, & al., 2006).

### **2.2.2 Les conditions d'enseignement**

Par condition d'enseignement, nous cherchons à rendre compte des éléments relatifs à l'intervention éducative et aux ressources qui la supportent. Dans notre recension d'écrits, nous avons identifié trois facteurs de l'attrition en lien avec les conditions d'enseignement. Ce sont le ratio enseignant-élève, les difficultés liées à la gestion de classe et la disponibilité des ressources.

#### **2.2.2.1 Le ratio enseignant-élève**

Le ratio enseignant-élève constitue un facteur observée tant dans les études quantitatives que dans les études qualitatives. Des chercheurs américains ont démontré que les probabilités (*odds ratio*) de l'attrition augmentaient significativement quand le nombre d'élèves par classe était de 33 ou plus (Loeb, & al., 2005). Pour ce qui est des études qualitatives, plusieurs participants à l'étude de Kirsch (2006) affirment qu'ils ont été assignés à des groupes particulièrement nombreux et que cela constitue un des facteurs ayant contribué à la décision d'abandonner.

### **2.2.2.2 Les difficultés relatives à la gestion de classe**

Les écrits scientifiques s'entendent généralement sur le fait que la gestion de classe constitue à la fois la dimension primordiale du travail enseignant et un de ses principaux défis (Gingras & Mukamurera, 2008; Martineau, Gauthier, & Desbiens, 1999). Le concept de gestion de classe inclut ce qu'on appelait autrefois le maintien de la discipline, mais il va au-delà et cherche à rendre compte d'une activité cognitive complexe et inhérente au travail enseignant. La gestion de classe pourrait donc être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage (Doyle, 1986).

Puisqu'il existe une relation significative entre l'habileté à gérer la classe et une variété de retombées telles la réussite scolaire, la santé psychologique et la satisfaction au travail (Léveillé & Dufour, 1999), il n'est pas surprenant de constater que les chercheurs identifient des facteurs de l'attrition liés aux dimensions de la gestion de classe. La dimension qui soulève les difficultés les plus importantes est la gestion des problèmes de discipline des élèves. Les problèmes de discipline ont en effet été identifiés comme un facteur important par plusieurs auteurs (Ingersoll, 2001; Karsenti, & al., 2008; Kersaint, & al., 2007; Kirsch, 2006; Shakrani, 2008). D'autres aspects de la gestion de classe ont aussi été identifiés en tant que facteurs de l'attrition, notamment les problèmes de motivation des élèves (Ingersoll, 2001), les comportements violents (Macdonald, 1999) et l'hétérogénéité des besoins d'apprentissage (Kirsch, 2006; Macdonald, 1999).

### **2.2.2.3 La disponibilité des ressources**

Les ressources nécessaires à un enseignement adéquat ne sont pas toujours disponibles et cela constitue un des facteurs de l'attrition les plus fréquemment mentionnés (Hammond & Onikama, 1997; Loeb, & al., 2005). Les enseignants déplorent ainsi le manque de matériel, le nombre insuffisant ou le piètre état de celui-ci

(Kersaint, & al., 2007). Les enseignants canadiens indiquent aussi que le manque de ressources pédagogiques est un facteur influençant la décision de quitter (Karsenti, & al., 2008; Kirsch, 2006).

Par ailleurs, certains auteurs soulignent que l'état physique des établissements aurait un impact sur les taux d'attrition (Hammond & Onikama, 1997; Loeb, & al., 2005). D'autres rapportent les propos d'ex-enseignants décrivant l'état pitoyable des locaux (Kirsch, 2006) et la désuétude des établissements d'enseignement (Kersaint, & al., 2007).

### **2.2.3 Les conditions de travail**

Cette section présente les aspects relatifs à l'organisation du travail ainsi que les aspects administratifs qui conditionnent et supportent le travail enseignant. Plusieurs chercheurs ont observé des corrélations significatives entre la perception des conditions de travail et l'attrition des enseignants. Il semble que plus les enseignants évaluent les conditions de travail de façon négative, plus les probabilités de l'attrition augmentent. Ainsi de nombreux auteurs soulignent qu'il s'agit d'un des plus importants facteurs de l'attrition des enseignants (Guarino, & al., 2006; Ingersoll, 2001). Nous tenterons donc de résumer les éléments des conditions de travail qui semblent associés le plus fortement à l'augmentation des taux d'attrition.

#### **2.2.3.1 La charge de travail**

Plusieurs écrits présentent la charge de travail comme un facteur prépondérant de l'attrition des enseignants (Karsenti, & al., 2008; Leithwood & McAdie, 2007; Shakrani, 2008). Quand ils parlent de la charge de travail, les enseignants réfèrent principalement aux éléments suivants : une grande quantité de paperasse administrative à remplir (Kersaint, & al., 2007), un temps de préparation généralement très court lorsqu'ils acceptent une charge d'enseignement, l'obligation d'effectuer des tâches durant les moments de pause (dîner ou récréation) et l'envergure du travail à

réaliser en dehors des heures de classe (Kirsch, 2006). Ce dernier élément semble d'ailleurs être une source de frustration importante, car en dépit du nombre considérable d'heures investies en dehors du temps de classe, les enseignants ont l'impression que cette partie de leur travail n'est pas considérée ni rémunérée adéquatement.

### **2.2.3.2 Le soutien administratif**

Le manque de soutien administratif est régulièrement cité comme un facteur de l'attrition (Guarino, & al., 2006; Kersaint, & al., 2007). Les études quantitatives démontrent que dans les écoles où l'on rapporte plus de soutien offert par la direction d'établissement, les taux d'attrition sont moins élevés (Borman & Dowling, 2008; Ingersoll, 2001). Ce constat est confirmé par les études qualitatives qui identifient le manque de soutien de la direction comme un des facteurs de l'attrition (Karsenti, & al., 2008). Certains ex-enseignants estiment que la prépondérance du rôle d'administrateur des directions d'établissement scolaire nuit à la qualité du soutien offert, ce qui rendrait la tâche particulièrement difficile pour les enseignants débutants (Kirsch, 2006).

### **2.2.3.3 La collaboration et la concertation avec les collègues**

En dépit des résultats de recherches qui suggèrent que la collaboration et la concertation entre les enseignants favorisent la rétention (Kersaint, & al., 2007), il semble que le travail enseignant s'effectue malgré tout dans l'isolement (Shakrani, 2008). À ce propos, les écrits sur l'attrition rapportent que les établissements qui offrent davantage d'opportunités de travailler en collaboration présentent des taux d'attrition nettement plus faibles (Borman & Dowling, 2008; Guarino, & al., 2006). Les études réalisées dans le contexte canadien identifient aussi l'absence de concertation et de collaboration avec les collègues comme un facteur de l'attrition (Karsenti, & al., 2008; Kirsch, 2006).



#### **2.2.3.4 Le niveau d'autonomie et le pouvoir décisionnel**

Le peu d'influence sur les politiques scolaires est une source d'insatisfaction importante pour les enseignants (Shakrani, 2008). Cette dimension semble aussi avoir un impact sur l'attrition. En effet, les établissements permettant une plus grande participation des enseignants au processus décisionnel présenteraient des taux d'attrition plus bas (Ingersoll, 2001). Il est pertinent d'approfondir l'observation d'Ingersoll à ce propos. En mesurant l'influence des enseignants sur le processus décisionnel à l'aide d'une échelle de Likert à 6 points, le chercheur a observé qu'une augmentation subtile de 1 point entraînait une diminution de 26 % dans la probabilité de l'attrition. Cela indique qu'une légère augmentation de l'influence des enseignants sur le processus décisionnel pourrait avoir un impact positif sur l'attrition. D'autres chercheurs ont indiqué que le niveau d'autonomie pourrait aussi être un facteur à considérer. Dans une recension des écrits sur l'attrition des enseignants, ceux-ci ont observé que les établissements scolaires offrant plus d'autonomie aux enseignants dans l'organisation de leur travail ont des taux d'attrition plus faibles (Guarino, & al., 2006).

#### **2.2.3.5 Le soutien à l'insertion professionnelle**

Les auteurs s'entendent généralement sur le fait que les conditions dans lesquelles s'effectue l'insertion professionnelle ont un impact sur la persévérance dans le métier (Gingras & Mukamurera, 2008; Guarino, & al., 2006; Martineau & Presseau, 2003). Ainsi, il semble qu'aux endroits où l'on supporte les nouveaux enseignants par le biais de programmes organisés d'insertion professionnelle, on note des taux d'attrition moins élevés (Borman & Dowling, 2008). Ces constats sont cohérents avec les résultats d'autres recherches qui démontrent l'effet positif des programmes de mentorat sur la rétention (Kersaint, & al., 2007; Shakrani, 2008).

De plus, de nombreux auteurs s'interrogent sur le type de tâche qu'on attribue aux enseignants débutants. On déplore ainsi le fait que de nombreux enseignants se voient attribuer des tâches particulièrement difficiles en début de carrière (Borman & Dowling, 2008; Gingras & Mukamurera, 2008; Kirsch, 2006). Une solution avancée consisterait à offrir des tâches allégées aux débutants afin de soutenir leur développement professionnel avant de les confronter à des tâches complexes (Kersaint, & al., 2007; Kirsch, 2006).

### **2.2.3.6 Les conditions salariales**

Un nombre considérable d'études mentionnent que le salaire est un facteur important de l'attrition des enseignants (Gritz & Theobald, 1996; Hammond & Onikama, 1997; Ingersoll, 2001; Kersaint, & al., 2007; Loeb, & al., 2005; Macdonald, 1999; McCreight, 2000; Stinebrickner, 2002). Le salaire, que les enseignants considèrent peu élevé relativement aux exigences de la profession, serait le reflet de la faible valorisation de l'enseignement (Kirsch, 2006). Il apparaît aussi que le salaire est corrélé positivement avec la rétention (Guarino, & al., 2006). De même, dans les régions où les salaires des enseignants sont plus élevés, on remarque que les enseignants resteraient plus longtemps en enseignement que dans les endroits où l'on perçoit un salaire moindre (McCreight, 2000). Les salaires des enseignants québécois étant uniformisés au sein d'une échelle unique, il n'existe donc pas de disparités régionales. Néanmoins, les résultats de McCreight (2000) fournissent des indications quant à l'attrait important qu'exerce une rémunération plus élevée.

En somme, on peut voir que la relation entre l'attrition et le salaire des enseignants a été beaucoup étudiée. Cependant, malgré les constats des chercheurs, les décideurs politiques hésiteraient à prendre des actions en ce sens en raison des impacts économiques et préféreraient les solutions non-monétaires en ces temps de restrictions budgétaires (Macdonald, 1999).

#### **2.2.4 Le contexte sociopolitique**

Pour tenter d'expliquer l'attrition des enseignants, certains chercheurs se sont intéressés à des éléments du contexte social et politique qui influencent le travail des enseignants. À ce titre, l'élément qui revient le plus souvent concerne l'accroissement des politiques d'imputabilité et de reddition de comptes. Ces politiques seraient une source de stress supplémentaire et auraient des impacts négatifs sur l'attrition (Hammond & Onikama, 1997; Kersaint, & al., 2007), principalement dans les écoles où la réussite scolaire est peu élevée (Guarino, & al., 2006). Dans un autre ordre d'idée, les enseignants ne partageant pas la culture et l'idéologie éducative de leur établissement seraient plus susceptibles de quitter (Hammond & Onikama, 1997).

De plus, les enseignants disent souffrir d'un manque de reconnaissance et de valorisation et cela constituerait un des facteurs de l'attrition (Kirsch, 2006). À ce propos, Macdonald (1999) affirme que la démocratisation de l'éducation qui s'est déroulée après la seconde guerre mondiale a été accompagnée d'une démystification du rôle de l'enseignant, contribuant ainsi au déclin de son statut social. Il ajoute aussi qu'en dépit des attentes élevées qu'ont les enseignants envers eux-mêmes et leur profession, la reconnaissance du travail des enseignants par la population et les gouvernements est généralement faible.

Macdonald (1999) présente aussi un point de vue intéressant sur les effets de la professionnalisation de l'enseignement. Il affirme que, dans les pays développés, le travail enseignant a connu une intensification importante en cohérence avec les politiques visant à professionnaliser l'enseignement. Au lieu d'accroître le sentiment d'autonomie et l'engagement des enseignants, ces mesures ont plutôt augmenté la lourdeur des tâches administratives, le niveau d'imputabilité et les mesures de contrôle à leur égard, entraînant ainsi beaucoup d'insatisfaction et de remises en question.

### 2.3 Synthèse de la recension des écrits

Dans le cadre de la recension des écrits, nous avons pu constater que la problématique de l'attrition des enseignants a été beaucoup étudiée. En effet, de nombreux chercheurs occidentaux ont identifié un ensemble de facteurs qui influenceraient l'attrition. Tous ces facteurs peuvent se synthétiser en deux catégories: les caractéristiques individuelles ou sociodémographiques, de même que les caractéristiques organisationnelles.

Par rapport aux caractéristiques individuelles ou sociodémographiques, il faut retenir qu'il s'agit principalement de catégories de population au sein desquelles les probabilités que l'attrition survienne seraient plus grandes. Nous retenons que les probabilités que l'individu en vienne à quitter l'enseignement sont légèrement plus élevées chez les femmes ainsi que chez les enseignants du secondaire, principalement dans les domaines des sciences et des mathématiques. Il importe toutefois de rappeler que ces caractéristiques démographiques ne sont pas, au sens strict, des facteurs qui expliquent l'attrition, ce sont simplement des observations statistiques sur de grands échantillons. En ce qui concerne les caractéristiques individuelles, nous avons pu constater qu'il est surtout question de dimensions psychologiques associées à la personnalité de l'individu. Nous avons remarqué que la terminologie utilisée au sein de cette catégorie de facteurs varie grandement d'une étude à l'autre et que les résultats de recherche à cet égard ne sont pas très uniformes. Cela s'explique probablement par l'utilisation d'une variété d'approche théorique et par le caractère subjectif de l'objet d'étude. En dépit des différentes formulations utilisées, on retiendra cependant que la façon dont l'individu perçoit sa situation et les ressources psychologiques qu'il est en mesure de mobiliser afin de s'adapter positivement à une situation semblent d'une importance cruciale.

Finalement, en ce qui a trait aux caractéristiques organisationnelles, il faut retenir qu'il y a, cette fois, une assez grande convergence des résultats de recherche. Les facteurs organisationnels identifiés se recoupent grandement d'une étude à l'autre,

mais, en plus, nous avons constaté que la plupart d'entre elles conclut à la prédominance de cette catégorie de facteurs. Les facteurs les plus couramment identifiés dans les études que nous avons consultées sont; les difficultés relatives à la gestion de classe, le manque de soutien administratif, la piètre qualité des relations avec les collègues, l'absence de soutien à l'insertion professionnelle ainsi que le manque de ressources humaines et matérielles. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive. Elle montre cependant qu'un nombre important d'éléments relatifs à l'organisation du travail enseignant semblent faire obstacle à la rétention dans la profession. Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous accorderons une attention particulière aux facteurs organisationnels afin d'observer comment ils influencent la décision des individus.

## **Chapitre 3 : Cadre théorique**

La recension des écrits nous a permis de constater que les études, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, ont identifié de nombreux facteurs dans la problématique de l'attrition. Toutefois, nous disposons de peu d'informations nous permettant de comprendre comment ces facteurs influencent la décision des individus. Ainsi, nous proposons un cadre théorique que nous utiliserons afin d'observer comment les individus en sont venus à prendre la décision d'abandonner la carrière.

### **3.1 Influence des facteurs sur la décision de quitter**

Les résultats de recherche démontrent abondamment que l'attrition des enseignants est influencée par des éléments du contexte de travail. En revanche, la décision d'abandonner la carrière est prise par l'individu lui-même. Conséquemment, sa perception de son expérience de travail et les processus psychologiques à l'œuvre dans sa décision sont aussi des facteurs à considérer. Nous croyons que les facteurs organisationnels et la dynamique psychologique de l'individu sont des éléments indissociables dans la compréhension de l'attrition des enseignants. Ainsi, nous souhaitons observer si les facteurs organisationnels identifiés par les participants sont reliés à la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux.

Une telle démarche de recherche nécessite de référer à un cadre théorique permettant d'analyser les perceptions des individus par rapport à leur travail. Aussi, en plus de l'analyse des processus psychologiques subjectifs, le cadre théorique doit nous permettre d'observer l'influence du contexte sur ces mêmes processus. Puisque nous souhaitons bénéficier de l'apport de recherches empiriques récentes et que nous cherchons à utiliser une théorie permettant d'expliquer l'influence du contexte de travail sur l'individu, nous utiliserons la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). Plus précisément, nous entendons utiliser le concept de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux tel que défini par la théorie de l'autodétermination (TAD) de Deci et Ryan. Cette théorie de la motivation réfère au concept de besoins psychologiques fondamentaux pour expliquer le bien-être et la santé psychologique des individus.

### 3.1.1 Justification de l'approche théorique

La théorie de l'autodétermination est d'abord et avant tout une théorie de la motivation. À cet égard, elle est utilisée par les chercheurs afin d'étudier de multiples phénomènes humains et ce dans de nombreux contextes. On l'utilise afin d'étudier les relations interpersonnelles, l'éducation des enfants, la motivation dans les sports et le fonctionnement des organisations pour ne nommer que quelques-uns des objets d'étude de la TAD. Il va sans dire qu'une théorie qui s'applique à des domaines aussi variés est très générale. Ses auteurs prétendent d'ailleurs offrir un modèle théorique qui puisse être applicable à l'ensemble du développement humain. Nous sommes conscients que l'utilisation d'une théorie aussi générale que la TAD comporte des limites. Bien qu'elle soit commode d'utilisation car on peut l'appliquer à un ensemble de situation variée, on risque de négliger certaines nuances et précisions. Cependant, comme notre objectif est d'étudier les perceptions de plusieurs individus sur un même phénomène, il nous apparaît opportun d'utiliser une telle théorie car elle facilite la synthèse des éléments observés.

En plus de son adéquation à l'objet d'étude, le choix d'une approche théorique plutôt qu'une autre dépend aussi de notre expérience et de nos valeurs. D'abord, notre expérience de chercheur nous a mis très tôt en contact avec l'approche théorique de la TAD. Nous avons eu l'occasion de l'utiliser dans le cadre d'une recherche sur la santé psychologique des enseignants et nous avons constaté qu'elle permettait d'observer l'influence des caractéristiques du milieu de travail des enseignants sur leur santé psychologique. Nous avons par la suite poursuivi nos lectures sur cette théorie pour découvrir qu'elle était aussi utilisée afin d'analyser les pratiques éducatives. Cela nous a permis de constater que les approches pédagogiques que nous privilégions en tant qu'enseignant sont cohérentes avec la TAD. Ainsi, le choix de cette approche théorique s'explique donc, en partie, par le fait que nous accordons de l'importance à ses postulats théoriques et qu'elle correspond à notre conception du développement de l'individu. Cette conception est partagée par de nombreux autres chercheurs qui



travaillent à approfondir les fondements d'une théorie qui fait avancer les connaissances sur le fonctionnement optimal des êtres humains dans de multiples domaines. Nous pensons donc que la TAD est appropriée à notre objet d'étude puisqu'elle permet de synthétiser les caractéristiques d'un milieu complexe en observant leur influence potentielle sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de l'individu. Ainsi, nous considérons sa simplicité et son application généraliste comme des atouts pour notre projet de recherche.

Dans un premier temps, nous présentons les idées principales de la TAD et la tradition psychologique dans laquelle elle s'inscrit. Ensuite, nous définissons le concept de besoins psychologiques fondamentaux en cohérence avec la TAD. Puis, nous explicitons comment nous entendons intégrer cette théorie à notre analyse et nous présentons nos questions de recherche.

### **3.2 La théorie de l'auto-détermination**

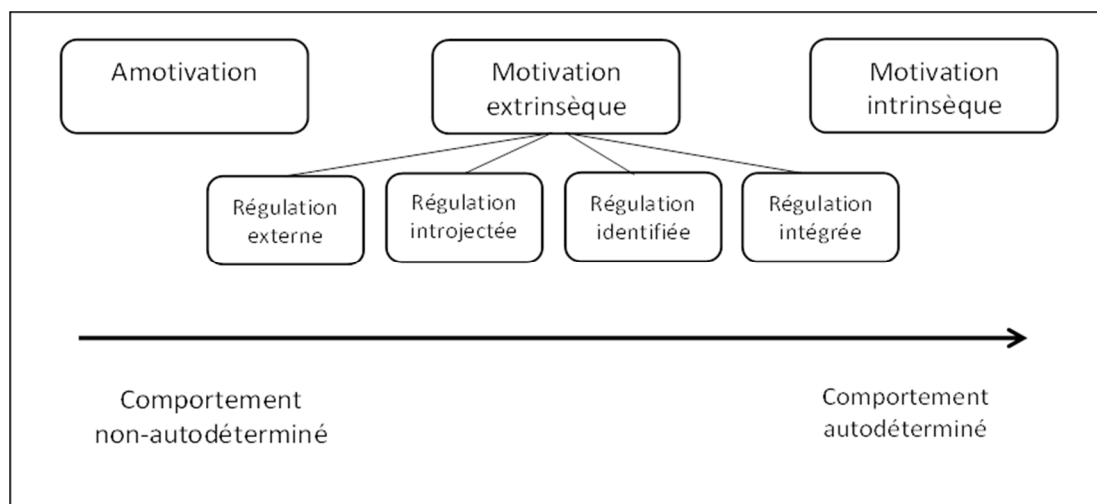
En premier lieu, la TAD s'inscrit dans le courant de la psychologie positive. Ce courant s'intéresse à l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des organisations (Gable & Haidt, 2005). Contrairement à ce que certains prétendent, le courant de la psychologie positive n'implique pas que le reste de la psychologie est négative et ne correspond pas à une conception idéalisée de la réalité. Elle vise simplement l'étude de dimensions positives de l'expérience humaine et des moyens pouvant soutenir un fonctionnement psychologique harmonieux (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Ensuite, la TAD est une théorie de la motivation humaine. En ce sens, elle est utilisée par les chercheurs dans des domaines aussi variés que le développement de l'enfant, les relations interpersonnelles ou la psychologie du travail et des organisations (Laguardia & Ryan, 2000). Ce sont principalement les études réalisées dans le domaine de la psychologie du travail que nous utiliserons puisqu'elles sont

liées à notre propos. Néanmoins, il nous apparaît pertinent de d'abord résumer les fondements de la TAD.

À la différence d'autres théoriciens qui traitent la motivation comme un concept unidimensionnel variant essentiellement de manière quantitative, Deci et Ryan (2008) soutiennent qu'il existe différents types de motivation. Ils estiment que le type de motivation a plus d'importance que son intensité dans la prédiction des résultats significatifs. Afin de décrire ces variations dans les types de motivation, ils ont élaboré le continuum de l'autodétermination.

Figure 1 : Continuum de l'autodétermination d'après Deci et Ryan (2000)



La TAD postule que l'étude de la motivation ne se résume pas qu'à une simple dichotomie entre la présence de la motivation ou son absence. La TAD propose des nuances qui permettent d'expliquer la qualité de la motivation d'un individu. Ainsi, ce qui détermine la qualité d'une motivation est son niveau d'autodétermination. C'est à dire que plus l'individu est motivé par l'activité en elle-même et que l'influence des contraintes externes diminue, plus la motivation est autodéterminée. Le continuum de l'autodétermination permet de définir les types de motivation allant de la moins autodéterminée (amotivation) à la plus autodéterminée (motivation intrinsèque). L'amotivation signifie évidemment l'absence de motivation pour une activité, alors que la motivation intrinsèque constitue le niveau de motivation où l'influence des

contraintes externes est la plus faible, donc la motivation la plus authentique. Entre les deux se situe les différents types de motivation extrinsèque qui varient en qualité en fonction du processus d'intégration. En effet, les quatre types de motivations extrinsèques varient selon le niveau d'intégration des contraintes externes par l'individu. C'est-à-dire qu'une motivation extrinsèque (ou motivation régulée) n'est pas forcément négative, cela dépend de son niveau d'autodétermination. Il existe quatre degrés différents de motivation extrinsèque, chacun d'entre eux étant plus autodéterminé que le précédent : régulation externe, régulation introjectée, régulation identifiée, régulation intégrée (Deci & Ryan, 2008). Bien que ces variations dans les types de motivation constituent l'élément central de la TAD, puisque notre étude ne porte pas spécifiquement sur la motivation des individus pour une activité donnée, il ne nous apparaît pas nécessaire d'approfondir davantage les implications de la théorie à cet égard et nous nous contenterons de ce bref survol pour situer le lecteur.

Ce qui nous intéresse davantage dans le cadre de cette recherche est la conception de l'être humain et de ses besoins psychologiques à la base de la TAD. Puisqu'il s'agit d'une théorie s'inscrivant dans le courant de la psychologie positive, elle vise à définir les différents éléments qui permettent d'expliquer le développement d'un fonctionnement psychologique optimal chez l'individu. Les théoriciens de la TAD estiment que c'est à travers le concept de besoins psychologiques fondamentaux qu'il est possible d'analyser l'expérience humaine. Ainsi, nous présentons comment les auteurs de la TAD définissent le concept de besoins psychologiques fondamentaux.

### **3.3 Les besoins psychologiques fondamentaux**

Tout d'abord, la TAD postule que les êtres humains sont naturellement enclins à s'engager dans des activités favorisant leur développement et leur intégration aux structures sociales (Deci & Ryan, 2000). Ils cherchent donc généralement à réaliser leur plein potentiel et à élaborer leur connaissance. Cela ne veut pas dire que toutes les actions humaines sont nécessairement constructives, mais plutôt qu'elles sont orientées en fonction de la satisfaction des besoins innés de l'individu. À ce propos, la TAD

utilise le concept de besoins psychologiques fondamentaux pour expliquer le développement humain. Ces besoins, propres à tous les humains, sont considérés comme des nutriments essentiels à la croissance, à l'intégrité et au bien-être de l'individu (Deci & Ryan, 2000). Il importe de mentionner que les besoins psychologiques fondamentaux dans la TAD ne sont pas organisés hiérarchiquement et qu'ils sont tous considérés comme étant d'égale importance. La TAD identifie les trois besoins psychologiques fondamentaux suivants : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'affiliation sociale.

Tout comme les besoins physiques sont essentiels à la survie, la TAD postule que la satisfaction des besoins psychologiques est essentielle au développement d'un fonctionnement psychologique optimal (Deci & Ryan, 2000). Par fonctionnement psychologique optimal, nous entendons que l'individu est à même de se réaliser pleinement et qu'il ressent un bien-être psychologique. Certaines théories postulent que les besoins varient en intensité chez les individus (McClelland, 1965; Murray, 1938). Dans cette perspective, la recherche de la satisfaction d'un besoin sera plus ou moins grande dépendamment de la trajectoire de développement ou des expériences de vie de l'individu. En revanche, la TAD considère que les besoins psychologiques fondamentaux sont innés chez les humains et donc universellement partagés (Deci & Ryan, 2000). Conséquemment, selon la TAD, ce qui importe n'est pas le degré d'intensité d'un besoin mais le degré de satisfaction possible du besoin. C'est à dire que le développement d'un fonctionnement psychologique optimal par l'individu, dans un contexte donné, dépend du degré de satisfaction des besoins que l'individu peut y expérimenter (Deci & Ryan, 2008). L'environnement social doit donc favoriser la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux pour permettre à l'individu de développer un fonctionnement psychologique optimal. À l'opposé, l'environnement social qui ne permettrait pas la satisfaction d'un ou des besoins psychologiques fondamentaux influencerait négativement le bien-être et la santé psychologique de l'individu. Ainsi, l'intérêt des individus à s'engager dans une activité donnée varie en fonction du niveau de satisfaction des besoins psychologiques qu'ils pourront ressentir en s'y engageant.

Le postulat théorique selon lequel l'environnement social conduit à des effets positifs ou négatifs sur le bien-être de l'individu en fonction du degré de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux a été vérifié empiriquement dans différents contextes (Deci & Ryan, 2008). Des chercheurs l'ont vérifié dans le milieu du travail. Nous présentons les résultats de quelques recherches pour appuyer notre décision de référer à ce cadre théorique.

D'abord, des auteurs ont documenté empiriquement l'influence de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux sur les retombées du travail (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Ils ont réalisé une étude qualitative auprès d'une cinquantaine d'employés d'une importante institution financière américaine. Ils ont récolté des données par questionnaire en utilisant différentes échelles visant à connaître les caractéristiques du milieu de travail, la performance au travail des participants, le niveau d'anxiété et de dépression de même que le niveau de satisfaction des besoins fondamentaux des individus. À l'aide de corrélations et d'analyses de régressions, les chercheurs ont démontré que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux par les individus prédisait significativement la performance au travail de même que la santé psychologique. À la lumière des résultats de leur recherche, les auteurs suggèrent par ailleurs le recours au concept de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux pour l'exploration de l'effet des facteurs contextuels sur les individus dans d'autres milieux.

D'autres ont démontré que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux permettait d'expliquer la relation entre les caractéristiques du milieu de travail et le bien-être au travail (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008). Dans le cadre de leur recherche, les auteurs ont récolté des données auprès de 745 personnes travaillant dans différents contextes au sein de 17 organisations en Belgique. Les auteurs ont utilisé des échelles mesurant les caractéristiques du milieu de travail, ainsi que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, le niveau de santé psychologique et l'engagement des individus. Les résultats des

analyses d'équations structurales démontrent que les effets des caractéristiques du milieu de travail sur la santé psychologique et l'engagement sont médiatisés par la perception de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. C'est-à-dire que le niveau de satisfaction des besoins fondamentaux prédit significativement les retombées du travail, qu'elles soient positives ou négatives. Cependant, les auteurs soutiennent que leur modèle présente une limite car il ne permet pas de rendre compte adéquatement de l'influence des caractéristiques du travail qui exigeraient un effort physique, puisque celui-ci ne mesure que la dimension psychologique à travers la perception des individus.

Finalement, dans le cadre d'une étude sur la santé psychologique des enseignants québécois, des chercheurs ont élaboré un modèle de l'intention de quitter la profession (Houlfort & Sauvé, 2010). Cette recherche quantitative a été réalisée en 2008 auprès de 2401 enseignants québécois. Ceux-ci ont complété un questionnaire d'une trentaine de pages permettant de dresser un portrait détaillé de leur expérience de travail et de leur état de santé psychologique. Les résultats des analyses d'équations structurales révèlent que l'effet des conditions de travail sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux prédit significativement l'intention de quitter. Plus précisément, lorsque les conditions de travail influencent négativement la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, l'intention de quitter des individus augmente. Il faut souligner que les auteurs ont analysé l'intention de quitter, plutôt que l'abandon en tant que tel, mais l'utilisation de la théorie de l'autodétermination dans l'étude de cette problématique semble prometteuse.

Bien qu'il existe des différences méthodologiques importantes entre les études mentionnées et la présente recherche, nous croyons que l'approche théorique de la TAD correspond bien à notre objet d'étude. Conséquemment, nous croyons qu'il est pertinent d'utiliser le concept de besoins psychologiques fondamentaux afin d'étudier comment les facteurs organisationnels sont reliés à la décision des enseignants qui abandonnent la carrière. Nous tenons cependant à préciser que notre objectif n'est pas du même ordre que ceux des études précédemment mentionnées. Nous ne disposons

pas de données quantitatives nous permettant d'établir des relations statistiquement significatives entre différents éléments et nous ne procéderons pas en ce sens. Notre utilisation du concept de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux sera nécessairement plus modeste. Puisque notre analyse implique d'observer la perception qu'avaient les individus de leur expérience de travail, nous n'utiliserons le concept de besoins psychologiques fondamentaux qu'afin de nous situer sur le plan théorique et de rendre nos propos concis et scientifiquement appuyés.

### **3.4 Objectivation des besoins psychologiques fondamentaux**

Dans le cadre de la présente recherche, nous entendons utiliser le concept de besoins psychologiques fondamentaux afin d'analyser la perception des individus quant à leur décision de quitter l'enseignement. Le concept de besoins psychologiques fondamentaux tel que défini par Deci et Ryan (2000) contient les trois dimensions suivantes : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation sociale. Le besoin de compétence concerne le désir de s'engager dans des défis à sa mesure et d'atteindre un niveau de maîtrise et d'efficacité (Deci & Ryan, 2000). La satisfaction du besoin de compétence nécessite que l'individu se perçoivent en mesure de réaliser les tâches qu'il lui incombe. Le besoin d'autonomie réfère à la possibilité de faire des choix cohérents avec ses valeurs et de réguler soi-même son comportement. Précisons qu'ici, l'autonomie n'est pas synonyme d'indépendance ou d'une liberté totale. L'individu peut ne pas choisir les tâches qu'il exécute, mais les exécuter quand même volontairement et avec un sentiment de liberté psychologique (Deci & Ryan, 2000). Enfin, le besoin d'affiliation sociale implique que l'individu recherche l'attachement avec les autres. Conséquemment, il cherche à ressentir de la sécurité, de l'appartenance et de l'intimité dans ses relations avec les autres (Deci & Ryan, 2000).

Afin d'objectiver ces trois dimensions, nous avons développé des indicateurs applicables à notre recherche en fonction de la définition qu'en font les auteurs de la théorie (Deci et Ryan, 2000). Ces indicateurs nous aiderons à obtenir un aperçu de la

satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des participants lorsqu'ils ont quitté l'enseignement. Nous les présentons dans le tableau 1.

Tableau 1 : Indicateurs de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

| <b>Dimensions</b>  | <b>Indicateurs</b><br><i>Les enseignants percevaient-ils?</i>   |
|--|---|
| <p><b>1° Besoin d'autonomie</b></p> <p>Le besoin de faire ses propres choix et d'agir en cohérence avec ses valeurs</p>  | <p>Agir en cohérence avec leurs valeurs.</p> <p>Avoir de la liberté dans la planification du contenu.</p> <p>Être libre d'organiser la matière à enseigner.</p> <p>Avoir le choix du matériel pédagogique.</p> <p>Pouvoir exercer leur créativité.</p> <p>Du respect envers leur autonomie professionnelle.</p> |
| <p><b>2° Besoin de compétence</b></p> <p>Le besoin d'avoir un impact sur son environnement.</p>  | <p>Avoir un impact sur la réussite des élèves.</p> <p>Recevoir des rétroactions de leur supérieur.</p> <p>Être en mesure d'établir un climat propice à l'apprentissage.</p> <p>Avoir du contrôle sur la tâche à accomplir.</p> <p>Devoir effectuer des tâches adaptées à leur niveau de compétence.</p>         |
| <p><b>3° Besoin d'affiliation sociale</b></p> <p>Le besoin d'être aimé, respecté, estimé par son entourage et le besoin d'aimer, respecter et estimer son entourage.</p> | <p>Être respecté par les supérieurs et les collègues.</p> <p>Être apprécié et estimé par les supérieurs et les collègues.</p> <p>Avoir le soutien de leur supérieur, de leurs collègues.</p> <p>Être intégré dans leur équipe de travail.</p>   |



Il est toutefois nécessaire de préciser que nous avons procédé nous-même à leur élaboration et qu'à cet égard, ils présentent des limites méthodologiques qu'il importe de mentionner. D'abord, bien que ces indicateurs aient été élaborés à partir de la définition que les auteurs de la TAD font des besoins psychologiques fondamentaux, leur objectivation constitue un exercice de traduction qui n'engage que l'auteur de ces lignes. D'une part, une telle traduction n'a pas été validée précédemment dans d'autres études et d'autre part, elle se fonde sur une conception du travail enseignant située à la fois dans l'espace et dans le temps. Les indicateurs se fondent ainsi sur la conception qu'on se fait généralement du travail enseignant au Québec depuis les deux dernières décennies et ceux-ci ne prétendent donc à aucune universalité. Il faut ensuite ajouter qu'en procédant à l'analyse des entrevues en cherchant des allusions spécifiques à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, il existe un risque de surinterprétation des propos des participants et nous entendons user de prudence à cet égard. À cet effet, nous estimons qu'il est nécessaire de mettre en garde le lecteur contre la généralisation des résultats de cette étude.

### **3.5 Questions de recherche**

D'entrée de jeu, il nous semble pertinent de rappeler que le premier objectif du présent mémoire est d'identifier les facteurs de l'attrition des enseignants au Québec. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons formulé la question générale de recherche suivante : *quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer l'attrition des enseignants en contexte québécois?*

D'autre part, lors de la recension des écrits nous avons pu constater que de nombreux facteurs semblent influencer l'attrition des enseignants. Nous avons remarqué qu'une quantité importante de ces facteurs sont liés au contexte organisationnel dans lequel s'exerce la profession enseignante. Bien que ce contexte puisse présenter des caractéristiques différentes en raison des particularités régionales, il demeure cependant que les études réalisées dans différents contextes, notamment au Canada, font des constats similaires (Karsenti, & al., 2008; Kirsch, 2006). Ainsi, notre

second objectif de recherche est d'observer la relation entre les facteurs organisationnels et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Puisque les recherches empiriques existantes identifient les facteurs mais fournissent peu d'informations sur la façon dont ces facteurs influencent la décision des individus, nous désirons approfondir la compréhension de la problématique de l'attrition en analysant la perception que les enseignants avaient de leur expérience de travail au moment de la décision de quitter. Bien que l'approche que nous retenons nous apparaisse susceptible de nourrir la réflexion sur la façon dont les individus en viennent à prendre la décision d'abandonner la carrière en enseignement, nous sommes conscients que les phénomènes humains sont difficiles à synthétiser et qu'ils ne peuvent se résumer à un seul modèle applicable à toutes les situations similaires. De plus, comme il n'y sera question que de la perception des participants à notre étude, notre analyse ne saurait prétendre à la généralisation.

Afin d'analyser comment les facteurs organisationnels influencent la perception des individus, nous avons retenu le concept de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux tels qu'ils sont définis par la TAD (Deci & Ryan, 2000). Comme nous l'avons spécifié préalablement, la TAD soutient que la compréhension des mécanismes par lesquels se développe un fonctionnement psychologique optimal passe par la satisfaction des besoins fondamentaux. Cela est aussi vrai pour son opposé, un fonctionnement psychologique dysfonctionnel étant influencé par des entraves à la satisfaction des besoins fondamentaux (Van den Broeck, & al., 2008). Il nous apparaît possible que certains individus ne se percevaient pas en mesure de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux dans le contexte du métier d'enseignant. Conséquemment, ils vivaient une expérience de travail dans le cadre de laquelle ils ne parvenaient pas à se réaliser pleinement et en ce sens, les facteurs organisationnels pourraient avoir influencé leur décision d'abandonner la carrière. Cette perspective nous semble prometteuse car elle pourrait permettre d'alimenter la réflexion quant à cette interrogation importante : pourquoi dans des conditions similaires certains enseignants abandonnent-ils alors que d'autres persévèrent? Nous croyons qu'il est essentiellement question de perception. Comme

nous l'avons déjà mentionné, nous estimons que les caractéristiques individuelles de même que les caractéristiques du milieu de travail doivent être analysées conjointement, car elles s'influencent mutuellement et contribuent vraisemblablement toutes deux à la décision de l'individu d'abandonner la carrière. Il nous semble que c'est en envisageant la problématique de cette façon qu'on peut parvenir à en approfondir la connaissance. Autrement, on ne fait qu'insister sur les faiblesses des uns ou diaboliser un milieu de travail qui fait le bonheur des autres. C'est dans cette optique que nous avons formulé notre question spécifique de recherche : *dans quelle mesure les facteurs identifiés par les participants sont-ils reliés à la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux?*

Par souci de concision, nous souhaitons rappeler nos questions de recherche.

#### Question générale de recherche

- *Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer l'attrition des enseignants en contexte québécois?*

#### Question spécifique

- *Dans quelle mesure les facteurs identifiés par les participants sont-ils reliés à la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux?*

## **Chapitre 4 : Cadre méthodologique**

La présente recherche vise d'abord à identifier les différents facteurs de l'attrition des enseignants au Québec. Ensuite, nous souhaitons observer comment les facteurs ont influencé leur décision de quitter l'enseignement. Puisque nous souhaitons observer la perception des individus quant à leur expérience de travail en enseignement, il nous semblait opportun d'utiliser le discours des enseignants pour fin d'analyse. Par conséquent, nous avons réalisé une recherche qualitative afin de rendre compte des différentes perceptions des enseignants ayant vécu l'abandon de la carrière. À cet effet, il est nécessaire de préciser que nous utilisons le terme *perception* en référence à la façon par laquelle l'individu analyse et se représente son environnement. Par ailleurs, le choix d'une approche qualitative vise à compléter les recherches existantes qui sont majoritairement quantitatives. En choisissant une telle approche, nous espérons offrir une analyse qui permette de faire des liens entre les données recueillies par les analyses statistiques et la perception des individus qui ont pris la décision d'abandonner la carrière.

## **4.1 Description des participants**

Les participants sont des adultes de sexe féminin et masculin qui ont été choisis en fonction d'une caractéristique particulière, c'est-à-dire : avoir quitté leur emploi d'enseignant et avoir renoncé à faire carrière dans l'enseignement. Les participants ont tous exercé la profession enseignante au Québec dans les écoles des commissions scolaires francophones et anglophones.

### **4.1.1 Caractéristiques des participants**

En plus d'avoir abandonné la carrière enseignante, les participants devaient satisfaire les critères d'inclusion et d'exclusion suivants.

#### **Critères d'inclusion :**

- Être titulaire d'un brevet d'enseignement du Québec, c'est-à-dire :

- Avoir réussi un baccalauréat de formation initiale à l'enseignement ou avoir réussi un certificat en enseignement à la suite de l'émission d'une autorisation provisoire d'enseigner (ce moyen d'accès à la profession n'existe plus, mais avait cours jusqu'à récemment);
- Avoir enseigné au Québec, à l'emploi d'une commission scolaire, dans l'un des secteurs suivants : préscolaire, primaire ou secondaire.

**Critères d'exclusion :**

- Avoir quitté pour la retraite;
- Avoir quitté pour cause de congédiement;
- Avoir quitté pour cause de maladie physique;
- Avoir quitté pour une autre commission scolaire, un établissement privé ou un autre niveau d'enseignement;
- Avoir quitté pour un poste dans l'administration scolaire.

**4.1.2 Méthode d'échantillonnage**

Nous étions conscients qu'il ne serait pas simple de trouver des participants à notre projet de recherche. En effet, les noms des enseignants ayant abandonné la carrière n'apparaissent plus dans les fichiers officiels des commissions scolaires et des syndicats de l'enseignement. Conséquemment, ils sont difficiles à retracer. Nous souhaitons obtenir un échantillon d'une trentaine de participants afin de bénéficier de suffisamment d'éléments pour mener à bien notre analyse tout en demeurant réaliste. Nous avons finalement recruté 26 participants.

Nous avons effectué le recrutement des participants avec l'aide de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et des neuf syndicats qui y sont affiliés. La FAE représentent plus de 30 000 enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire, de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Elle regroupe les trois syndicats de l'enseignement de l'île de Montréal (APPM, SEOM, SEPI), celui de Laval (SERL), de l'Outaouais (SEO), ceux de la Rive-Nord de

Montréal (SESMI, SESBL), ainsi que le Syndicat de l'enseignement des Seigneuries (SES) et le Syndicat de l'enseignement de la Haute-Yamaska (SEHY). Tous les participants à notre étude ont enseigné au Québec, surtout dans la région de Montréal.

Nous avons informé la FAE de notre démarche de recherche visant à explorer les facteurs de l'attrition des enseignants au Québec. Puisque l'attrition des enseignants est une problématique préoccupante pour la FAE, dans la mesure où elle y voit un symptôme de la dégradation des conditions de travail de ses membres, elle nous a offert sa collaboration. Ainsi, la FAE a transmis, aux syndicats affiliés, l'information selon laquelle nous recherchions des individus ayant abandonné la carrière afin d'approfondir la compréhension du phénomène. Les syndicats affiliés ont ensuite diffusé des informations sur notre recherche par le biais de leurs publications respectives. L'objectif était de recruter des participants à travers les enseignants toujours en fonction. Bien que les individus que nous recherchions ne soient plus dans le milieu, nous supposons que les enseignants en exercice connaissaient probablement des collègues ou des amis qui avaient vécu la problématique de l'abandon de la carrière. Les enseignants en exercice ont été invités à informer les candidats potentiels du projet de recherche en cours afin d'obtenir leur accord. Le nom et les coordonnées des candidats ayant accepté de participer ont été transmis à la FAE. La FAE a ainsi transmis au chercheur une liste d'environ 60 candidats. Nous avons cherché à joindre chacun des candidats potentiels afin de préciser les modalités de leur participation à l'étude et de fixer une date pour une entrevue. Nous avons organisé des entrevues en soirée et certains candidats ne pouvaient être disponibles en raison de leur horaire de travail ou de contraintes familiales. Quelques candidats se sont désistés parce qu'ils croyaient ne devoir répondre qu'à un questionnaire et ne souhaitaient pas se déplacer pour une entrevue, alors que d'autres candidats ont été tout simplement impossible à contacter. Nous avons aussi refusé deux candidats en fonction du fait qu'ils n'avaient jamais obtenu de brevet d'enseignement et qu'ils ne répondaient donc pas à nos critères. Nous avons ainsi constitué un groupe de 26 participants.

## 4.2 Description des instruments de cueillette de données

La cueillette de données s'est effectuée au moyen d'entrevues de groupe semi-structurées. Nous sommes conscients que l'entrevue individuelle aurait peut-être été plus appropriée pour le type de recherche que nous menions. En effet, compte tenu du sujet sensible que nous abordons et des réactions émotives qui pouvaient émerger de la discussion, nous aurions pu procéder par entrevues individuelles. Malheureusement, en raison de contraintes de temps et dans le but de faciliter la réalisation des entrevues, nous avons opté pour des entrevues de groupe. Malgré l'inconvénient relatif à l'intimité, ce moyen de cueillette de données nous semblait offrir plusieurs avantages. D'abord, l'entrevue de groupe permet de recueillir les données assez rapidement, laissant plus de temps au chercheur pour l'analyse de celles-ci. Ensuite, l'entrevue de groupe est susceptible de favoriser les interactions et les échanges d'opinions entre les membres du groupe (Lamoureux, 2000). En ce sens, elle permet d'enrichir la discussion et de valider directement les propos des participants auprès des autres. Elle offre ainsi la possibilité d'une pré-analyse dans la mesure où les facteurs énoncés par certains participants seront possiblement confirmés par d'autres au sein même du groupe. Finalement, l'entrevue de groupe dans le cadre de notre recherche a permis à certains de briser l'isolement que vivent les enseignants ayant quitté la profession. Plusieurs participants ont affirmé avoir apprécié la formule retenue puisqu'elle leur a permis, à la fois de partager leur expérience et d'interagir avec d'autres individus ayant vécu la même situation.

Dans le cadre des entrevues de groupe, nous avons réalisé des entrevues semi-structurées. Nous entendons par-là que notre grille d'entrevue ne comportait que des questions ouvertes. Les questions ouvertes permettent d'obtenir plus de précisions et sont plus favorables à la discussion. Ce type d'entrevue nous semblait convenir davantage à la formule de groupe puisqu'elle permet de modifier l'ordre des questions, au besoin, tout en respectant une certaine logique. Nous considérons que cette formule nous a permis d'explorer en profondeur les réponses des participants.



Lors de ces entrevues, nous avons eu recours à deux instruments pour recueillir les données. Premièrement, nous avons recueilli des données sociodémographiques sur les participants par le biais d'un court questionnaire. Ce questionnaire visait à établir le sexe, l'âge et le niveau d'enseignement des participants à la recherche. Il permettait aussi de recueillir des informations relatives au nombre d'années d'exercice de la profession et au statut d'emploi au moment du départ. De plus, nous avons inclus trois questions visant à préciser l'expérience de travail qu'ont vécue les participants. Deux d'entre elles concernaient les caractéristiques du milieu au sein duquel les participants ont exercé la profession enseignante. La troisième question visait à préciser si l'enseignement constituait leur premier choix de carrière. En répondant à ce questionnaire, les participants ont fourni des éléments importants pour l'analyse sans accroître la durée de l'entrevue. Les participants ont rempli ce court questionnaire avant le début de l'entrevue de groupe. Une copie de ce questionnaire est incluse au présent document à l'annexe I.

Deuxièmement, les entrevues étaient structurées en fonction d'une grille d'entrevue élaborée par le chercheur. Cette dernière contenait les questions qui ont été posées aux participants et qui ont permis d'orienter les discussions lors des entrevues de groupe. Nous avons choisi de poser des questions assez larges afin de permettre aux participants de témoigner de leur vécu sans être orientés vers des aspects particuliers de leur expérience de travail. Les questions proposées dans la grille d'entrevue s'orientaient autour de trois thèmes. D'abord, les participants étaient invités à parler de leur choix de carrière et à préciser leur formation initiale. Ensuite, ils devaient expliquer les circonstances entourant leur départ de la profession tout en identifiant les facteurs ayant influencé leur décision. Il est à noter que nous avons invité les participants à préciser si, selon eux, leur décision de quitter la profession était la résultante d'un événement déclencheur ou plutôt d'une accumulation de plusieurs éléments. Enfin, ils étaient invités à présenter leur perception de la situation actuelle du personnel enseignant et à formuler des pistes de solutions. Nous avons inclus une copie de cette grille d'entrevue à l'annexe II.

### 4.3 Procédure de cueillette des données

Afin d'organiser les entrevues de groupe, la FAE a remis au chercheur le fruit de sa recherche de participants sous la forme d'une liste d'individus désirant participer à l'étude. Le chercheur a contacté chacun des individus pour leur expliquer plus en détail le projet de recherche et les modalités de leur participation. Les individus ayant accepté de participer ont été invités à prendre part à une entrevue de groupe dans leur région et des groupes de 4 à 8 personnes ont ainsi été constitués. Les entrevues ont été réalisées entre mars 2009 et juin 2009. Nous prévoyions effectuer des entrevues de groupe dans chacune des régions couvertes par la FAE, à la convenance des participants. Cependant, nous n'avons réalisé qu'une seule entrevue de groupe à Gatineau, les autres ayant eu lieu dans la région montréalaise (cinq à Montréal et une à Laval). Pour les groupes de Gatineau et Montréal, nous avons utilisé un local d'une institution universitaire. Pour le groupe de Laval, nous avons utilisé une salle de conférence d'un hôtel. Cet élément mérite d'être précisé puisque certains syndicats locaux nous ont gracieusement offert de nous prêter une salle de conférence pour la réalisation des entrevues de groupe. Bien que ces offres aient été appréciées, nous les avons refusées puisque nous voulions éviter de rendre nos participants inconfortables et tenions à les convier en un lieu neutre et exempt de toute orientation idéologique.

Avant les entrevues, les participants ont été invités à lire et à signer un formulaire de consentement. Ce dernier détaillait les modalités et les diverses implications de leur participation à l'étude. Le chercheur a animé les entrevues de groupe, qui ont par ailleurs été enregistrées. Connaissant bien le milieu de l'enseignement et ses problématiques, nous étions en mesure d'amener les participants à approfondir leur propos et de favoriser les échanges. Le rôle de l'animateur était de faire respecter les tours de parole afin de permettre à tous de s'exprimer et de faire quelques rétroactions afin de valider sa compréhension des propos des participants. L'animateur a aussi pris des notes qui ont facilité la retranscription des entrevues sous forme de verbatim.

#### 4.4 Stratégies d'analyse des données

Suite à la réalisation des entrevues de groupe, nous en avons retranscrit le contenu sous forme de verbatim. Au sein des verbatim, les noms des participants ont été remplacés par des codes alphanumériques. Ces codes sont d'ailleurs utilisés dans le présent mémoire afin d'identifier les participants. Construit selon la forme suivante (P000), il est possible d'y identifier le sexe des participants, mais le reste de l'information est aléatoire. Afin de situer le lecteur, les participantes sont identifiées par un code débutant par P1, alors que les codes des répondants masculins commencent par P2.

Les verbatim ont été envoyés aux participants pour validation. Ces derniers ont ainsi eu l'occasion de vérifier si le contenu des verbatim correspondait à leur propos. À cette étape, les participants avaient la possibilité de se retirer du projet s'ils le désiraient, mais aucun d'eux n'a manifesté ce souhait. Les verbatim étaient des documents informatiques en format .doc et le chercheur les a intégrés à un logiciel d'analyse qualitative. Le logiciel que nous avons utilisé est QDA Miner de Provalis Research. Ce logiciel offre des perspectives intéressantes en termes de traitement des données qualitatives et nous avons bénéficié d'une formation sur son utilisation. Le logiciel QDA miner nous semblait tout désigné pour le codage et l'analyse des transcriptions d'entrevue de groupes.

Nous avons eu recours au codage thématique afin de réduire la grande quantité de données en un petit nombre d'unités analytiques (Miles & Huberman, 2003). Nous présentons les étapes que nous avons suivies afin de réaliser le codage des données recueillies. La première étape était de relire chacune des entrevues afin de se familiariser avec leur contenu. Lors de cette étape, nous avons dressé une première liste de facteurs qui nous apparaissaient récurrents. L'objectif était de synthétiser chacun de ces facteurs en catégories qui serviraient de codes à introduire dans QDA Miner. Nous avons par la suite divisé chacune des entrevues afin d'isoler les propos de chaque participant dans un document texte différent. Nous avons procédé ainsi afin

d'utiliser le logiciel au meilleur de sa capacité. C'est-à-dire que celui-ci permet d'analyser la fréquence des codes en fonction de certaines variables des participants. Il est impossible d'avoir recours à l'analyse par variable si le corpus de données contient les propos de plusieurs participants différents car ils ne présentent évidemment pas tous les mêmes caractéristiques. Les variables que nous avons créées sont les suivantes : sexe, niveau d'enseignement et statut d'emploi ou moment du départ (à statut précaire ou régulier).

La deuxième étape consistait à coder les segments de textes en fonction des sujets abordés par les participants. Au préalable, nous avons élaboré une liste de codes à partir des facteurs de l'attrition des enseignants tels que présentés dans le chapitre 2 : Recension des écrits. Les segments de texte que nous avons retenus et codés identifiaient les différentes raisons évoquées par les participants pour expliquer leur décision de quitter la profession. Dans l'ensemble, les raisons mentionnées correspondaient aux facteurs de l'attrition identifiés dans les écrits scientifiques, mais nous avons aussi ajouté des codes au cours de l'analyse, parfois pour identifier de nouveaux facteurs qui émergeaient à la relecture du contenu des entrevues, d'autres fois simplement pour détailler certains des facteurs. Cette étape du codage a fourni les données nécessaires en vue de l'identification des facteurs de l'attrition des enseignants au sein de notre échantillon.

La dernière étape du codage constituait une partie importante de notre stratégie d'analyse puisque les codes utilisés avaient une portée explicative (Miles & Huberman, 2003). C'est-à-dire que nous avons codé les données en fonction des indicateurs de l'insatisfaction des besoins psychologiques fondamentaux tels que présentés dans le chapitre 3 : Cadre théorique. L'objectif était d'identifier, dans le discours des participants, des propos relatifs à l'insatisfaction d'un des trois besoins psychologiques fondamentaux. En faisant le récit de leur expérience, les participants ont, à maintes reprises, fait état de leur perception ou des sentiments qu'ils ressentaient par rapport à leur situation professionnelle. Bien qu'ils ne le faisaient pas explicitement en référant à la TAD (Deci & Ryan, 2000), dans bien des cas les

perceptions qu'ils exprimaient faisaient état de l'insatisfaction d'un ou des besoins psychologiques fondamentaux. Nous avons procédé ainsi dans le but d'observer des relations entre l'expression de l'insatisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et les différents facteurs de l'attrition afin de dégager progressivement une meilleure compréhension de la façon dont se construit la décision de quitter l'enseignement. Ce travail d'analyse a été facilité par le recours à un logiciel de traitement des données. Le logiciel QDA Miner inclut des fonctions automatiques visant à identifier la cooccurrence des codes afin d'observer quels éléments semblent reliés. Cette troisième étape du codage n'a été effectuée qu'après l'analyse des principaux facteurs de l'attrition et les codes relatifs à l'insatisfaction des besoins fondamentaux n'ont évidemment pas été considérés comme des facteurs, mais bien comme un moyen d'approfondir notre analyse.

#### **4.5 Limites méthodologiques de la recherche**

Bien que nous ayons porté une attention soutenue au respect de la méthodologie que nous venons de décrire, le choix d'une méthode de recherche implique inévitablement certaines limites. À titre de limites méthodologiques de cette recherche, nous considérons le type d'entrevue, la méthode de recrutement et la taille de l'échantillon. Nous terminons en rappelant que notre analyse ne prétend aucunement à la généralisation.

Tout d'abord, le choix de l'entrevue de groupe pour réaliser la cueillette de données entraîne certaines limites. L'entrevue de groupe ne permet pas d'approfondir la réflexion de chacun des participants autant que dans une entrevue individuelle. Il se peut que nous ayons perdu ainsi de précieuses informations en raison de contraintes de temps. Puis, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'entrevue de groupe ne permet pas de s'exprimer en toute confidentialité comme le ferait l'entrevue individuelle. Lors des entrevues de groupe, il est possible que certains participants aient hésité à partager des observations ou des commentaires qu'ils auraient peut-être livrés dans une entrevue individuelle avec le chercheur. Il est donc possible que des

individus aient aussi ressenti une certaine pression sociale et se soient abstenus de propos divergents ou qu'ils aient été poussés à endosser des positions qui ne sont pas les leurs dans le but de se fondre dans le groupe.

La méthode de recrutement que nous avons utilisée comporte aussi certains inconvénients. Les chercheurs s'intéressant à l'attrition des enseignants s'entendent pour dire que les enseignants ayant quitté la profession sont difficiles à retracer (Karsenti, & al., 2008; Kirsch, 2006). Conséquemment, nous avons utilisé une approche différente de celles tentées jusqu'à maintenant dans l'espoir qu'elle générerait des résultats intéressants. Bien que l'approche retenue nous ait permis de recruter un nombre satisfaisant de participants, elle offrait très peu de contrôle sur la sélection des participants. C'est-à-dire que nous ne contrôlions pas les caractéristiques de ceux qui ont répondu positivement et que nous ne pourrions pas connaître les caractéristiques de ceux qui ne se sont pas manifestés. Au-delà des critères d'inclusion et d'exclusion, il nous a été impossible de choisir les participants en fonction de la pertinence de certaines caractéristiques, par exemple l'âge ou l'ancienneté, en raison du taux de réponse plutôt faible. À cet égard, rappelons que notre objectif était de recruter une trentaine de participants et que nous n'avons obtenu que 26 réponses positives. Il importe aussi de mentionner que la sélection de nos participants à travers les syndicats de l'enseignement n'implique pas nécessairement que certains participants avaient d'emblée un biais idéologique, mais c'est une possibilité à considérer.

Ensuite, un échantillon de 26 individus est respectable compte tenu des difficultés entourant le recrutement de ce type de participants, mais il faut admettre que ce nombre n'est pas très élevé. Un nombre peu élevé de participants offre une représentativité moins importante de la population étudiée et il est possible que cette plus ou moins grande diversité ait affecté les résultats de la recherche.

Finalement, il nous faut mentionner que cette étude ne vise qu'à explorer la problématique de l'attrition des enseignants au Québec. En ce sens, elle ne cherche

qu'à identifier les principaux facteurs de l'attrition au sein de notre échantillon et à offrir des observations sur la façon dont se construit la décision de quitter. Une telle démarche offre un aperçu de la situation et peut enrichir la réflexion, mais les résultats de notre recherche ne devraient pas être généralisés à l'ensemble de la population étudiée. Nous invitons donc le lecteur à exercer beaucoup de prudence quant à la généralisation des conclusions de cette recherche.

## **Chapitre 5 : Présentation et analyse des résultats**

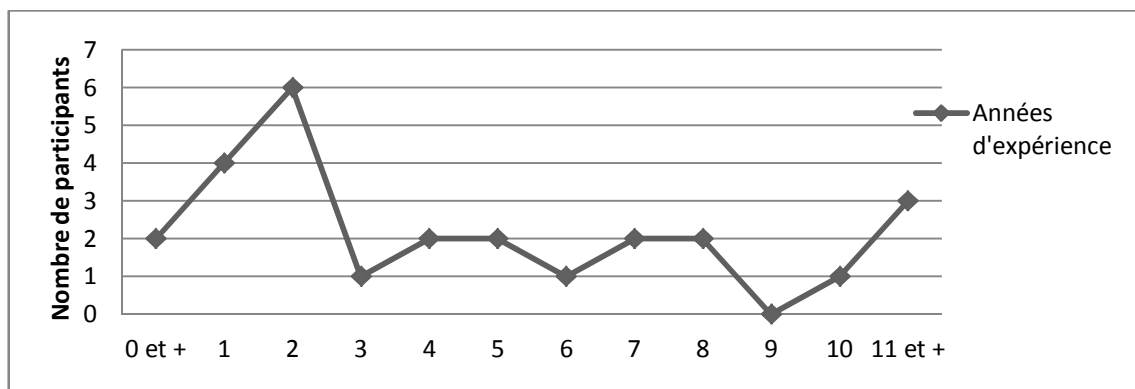


Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse qualitative des propos des participants. Nous tentons ainsi de répondre aux questions de recherche que nous avons élaborées en lien avec la problématique de l'attrition des enseignants au Québec. Dans un premier temps, nous présentons les caractéristiques de l'échantillon, en plus d'offrir un aperçu des caractéristiques importantes des personnes interviewées, celles-ci ont guidé l'élaboration de trois variables que nous avons utilisées dans le cadre de l'analyse qualitative. Après, nous présentons les résultats obtenus en lien avec notre question générale de recherche. Nous dressons donc la liste des facteurs de l'attrition des enseignants au sein de notre échantillon par ordre d'importance. Finalement, nous observons si l'ordre d'importance des facteurs change en fonction de certaines caractéristiques des participants.

## 5.1 Caractéristiques de l'échantillon

Au total, 26 enseignants ont participé aux différentes entrevues de groupe. L'âge moyen de notre échantillon est de 37 ans. L'échantillon est majoritairement féminin (16 femmes et 10 hommes) et avait en moyenne 5,2 années d'expérience en enseignement. Nous présentons une distribution de l'échantillon en fonction du nombre d'années d'expérience à la figure 2. À cet effet, il faut souligner que 17 participants avaient 5 années d'expérience ou moins.

Figure 2 : Distribution de l'échantillon en fonction du nombre d'années d'expérience en enseignement.



Les participants rencontrés ont exercé leur profession au niveau primaire ou secondaire. Nous présentons un tableau récapitulatif du niveau d'enseignement des participants au moment de quitter.

Tableau II : Répartition de l'échantillon en fonction du niveau d'enseignement au moment de quitter.

|                   |           |
|-------------------|-----------|
| <b>Primaire</b>   | <b>10</b> |
| <b>Secondaire</b> | <b>16</b> |

Nous avons créé une variable niveau d'enseignement pour analyser les différences potentielles entre les deux ordres. Pour les besoins de cette analyse, étant donné qu'une seule participante a indiqué avoir travaillé au préscolaire, nous avons intégré le préscolaire dans la catégorie primaire.

Parmi notre échantillon, 10 participants avaient un statut d'emploi régulier lors de leur départ alors que 15 avaient un statut d'emploi précaire, un des participants n'ayant pas fourni de données à cet égard. Nous avons ainsi créé une variable pour l'analyse en vertu du statut d'emploi. Dans un autre ordre d'idée, les participants constituant notre échantillon occupaient leur emploi actuel depuis environ 3 ans. Les participants occupaient des emplois plutôt variés : fonctionnaire, avocat, représentant des ventes et entrepreneur, pour n'en nommer que quelques-uns.

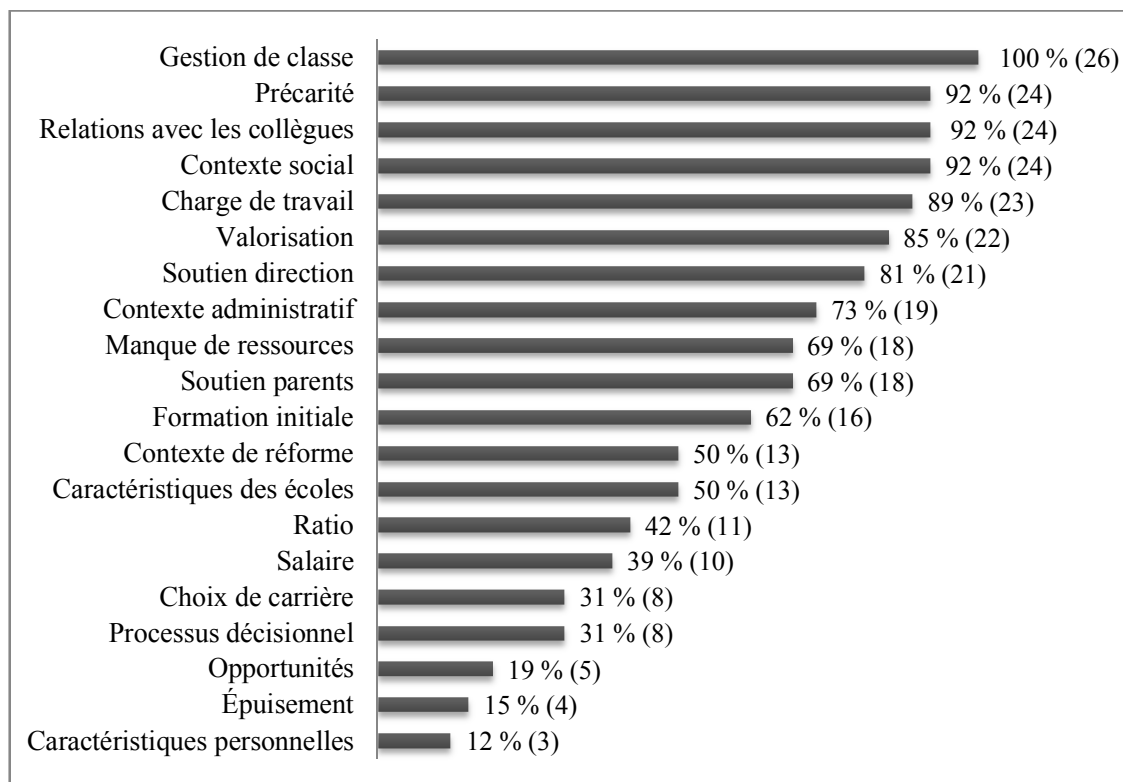
En ce qui concerne le milieu au sein duquel les participants travaillaient au moment de quitter, 14 participants ont mentionné qu'ils enseignaient au sein d'un milieu défavorisé, alors que 12 ont mentionné qu'ils travaillaient en milieu favorisé. Comme il nous était impossible de valider ces données en référant à la liste des écoles défavorisées du MELS et que nous ne souhaitons pas créer une variable qui prête à l'interprétation, nous n'avons pas intégré ces données à notre analyse. En ce qui a trait à la clientèle auprès de laquelle ils travaillaient, les participants devaient répondre par oui ou non à la question suivante : *lorsque vous avez quitté l'enseignement travailliez-*

*vous au sein de classes réputées difficiles ?* Cinq participants ont répondu « oui », alors que huit ont répondu « non ». Treize participants n'ont pas répondu. Nous n'avons pas considéré cette donnée dans nos analyses étant donné le nombre élevé de données manquantes. Nous estimons que les données manquantes sont dues à l'ambiguïté et à la subjectivité de la question, que nous aurions probablement dû reformuler. Finalement, sept individus ont indiqué que l'enseignement était leur premier choix de carrière, huit ont rapporté que l'enseignement ne constituait pas leur première option et 11 participants n'ont pas répondu. Encore une fois, l'absence d'un grand nombre de données nous a amené à laisser tomber cet angle d'analyse. En plus de l'absence d'un grand nombre de données, nous n'avons pas créé de variables pour les trois derniers éléments en vertu du peu d'objectivité que de telles variables auraient présenté et aussi dans le but de présenter un travail d'analyse qui demeure concis.

## **5.2 Facteurs de l'attrition identifiés au sein de l'échantillon**

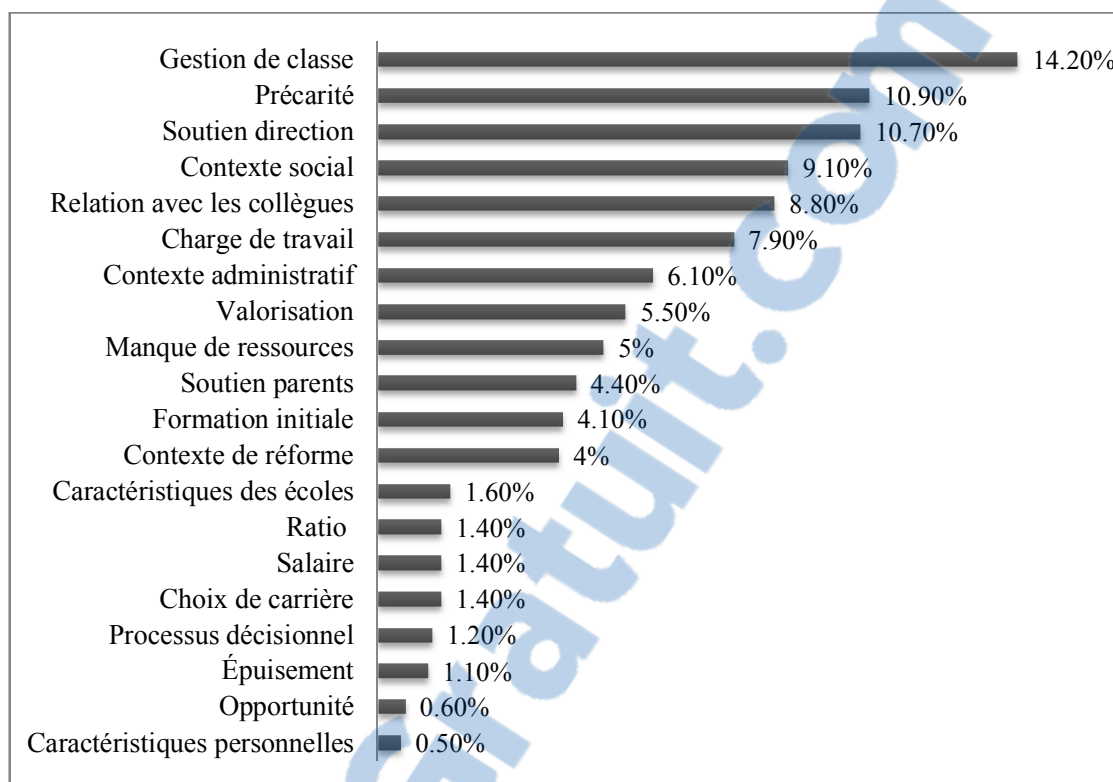
La figure 3 présente les résultats de l'analyse qualitative quant à l'identification des facteurs de l'attrition des enseignants au sein de l'échantillon. Cette figure constitue, en quelque sorte, une réponse schématisée à notre question générale de recherche. Dans la figure 3, les facteurs sont ordonnés en fonction du pourcentage de participants les ayant mentionnés. Cela nous semble être la façon la plus adéquate d'établir l'ordre d'importance des facteurs au sein de notre étude et la présentation détaillée de chacun des facteurs suit cette logique. Il convient de souligner que ces pourcentages ne sauraient indiquer l'importance absolue d'un facteur dans la problématique de l'attrition, mais qu'ils ne sont qu'une façon simplifiée de présenter les facteurs identifiés par les participants. Le nombre de participants ayant mentionné chaque facteur est inscrit entre parenthèses.

**Figure 3** : Facteurs de l'attrition en fonction du % de participants les ayant mentionnés



Grâce au logiciel QDA Miner, il est également possible de mesurer la place occupée par chaque facteur relativement à l'ensemble du contenu des discussions. Chacun des segments de texte référant à des facteurs ayant été codés, il suffit d'observer le pourcentage d'un code par rapport à l'ensemble pour obtenir un aperçu de la quantité de propos tenus sur un facteur donné. Certains facteurs ont été discutés plus en profondeur par les participants et on constate que leur importance en termes de pourcentage des codes est plus grande qu'en termes de pourcentage des participants. Cela constitue simplement une seconde façon d'observer l'ordre d'importance des facteurs. Nous présentons les facteurs ainsi à la figure 4. Bien que cette façon de présenter les facteurs comporte un certain intérêt, il faut cependant souligner que l'ordre d'importance peut y refléter un biais lié à la méthodologie de l'entrevue de groupe. C'est-à-dire que les participants peuvent avoir discuté plus longuement d'un facteur si celui-ci a suscité des débats plus animés ou s'il a entraîné davantage les participants à *se vider le cœur*.

**Figure 4** : Facteurs de l'attrition en fonction du % des codes



Nous procédons à la présentation détaillée de chacun des facteurs identifiés dans le cadre de cette recherche. Tel que mentionné précédemment, nous présentons les facteurs en ordre d'importance en fonction du pourcentage de participants les ayant mentionnés. La présentation des facteurs sera parfois accompagnée d'une figure qui résume les principales composantes du facteur. Cela signifie que, dans la première étape du codage, nous avons une quantité importante de codes et que ceux-ci ont été fusionnés en catégories plus générale afin de limiter le nombre de facteurs et de proposer une présentation qui soit plus concise. Par ailleurs, la présentation des facteurs sera régulièrement illustrée par des propos des participants qui mettent l'emphase sur certains des aspects importants de ces facteurs.

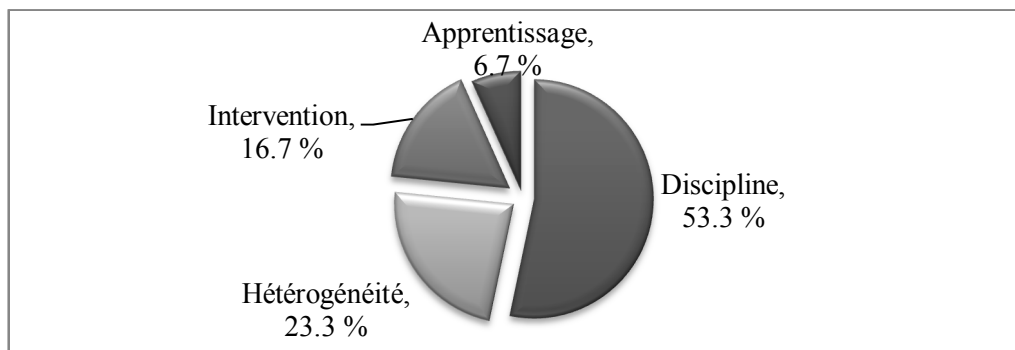
### 5.2.1 Les difficultés liées à la gestion de classe

Plusieurs études l'ont souligné, les difficultés liées à la gestion de classe constituent un facteur prédominant de l'attrition du personnel enseignant (Karsenti, &

al., 2008; Kirsch, 2006). Ainsi, les participants de notre échantillon confirment les résultats des recherches antérieures en ce qui a trait à la prédominance du facteur *Gestion de classe*. Tous les participants ont témoigné de l'influence de ce facteur et les propos le concernant totalisent la part la plus importante de toutes les discussions (14,2 % des codes).

D'abord, nous tenons à souligner que nous n'utilisons le concept de gestion de classe que par souci de cohérence avec le vocabulaire propre au milieu de l'enseignement puisque nous estimons par ailleurs qu'il est un peu flou. En ce sens, les propos que nous avons regroupés au sein du facteur gestion de classe concernent les multiples dimensions du travail enseignant qu'il cherche à définir : la différenciation des stratégies d'apprentissage, l'intervention éducative, la conciliation de l'hétérogénéité des besoins d'apprentissage et le maintien de la discipline. La part occupée par chacune de ces dimensions dans le contenu des discussions est résumée à la figure 5. Il est nécessaire de préciser que les propos relatifs à la dimension du maintien de la discipline étaient nettement plus importants en nombre.

Figure 5 : Composantes du facteur *Gestion de classe*



Les participants ont affirmé qu'en dépit de leurs efforts, il leur était très difficile de maintenir un climat propice à l'apprentissage en classe en raison des nombreux problèmes de discipline. Ces problèmes ne sont pas nécessairement le fait d'élèves reconnus comme présentant des troubles spécifiques, mais plutôt d'attitudes généralisées manifestant un manque de respect pour les autres et pour la forme scolaire en général. En adoptant toute une panoplie de comportements dérangeants, les élèves

monopoliseraient l'action éducative de l'enseignant, l'empêchant ainsi de réaliser l'essentiel de sa tâche de travail, c'est-à-dire; enseigner.

« Il n'y a pas juste un ou deux élèves turbulents dans la classe, souvent c'est sept ou huit. Tu vois des fois, on ne sait pas quoi faire, on passe plus de temps à faire de la discipline que de passer la matière. » (P206)

« Puis je n'avais pas envie de me battre, j'avais de l'amour pour le français. Je n'avais pas l'énergie, je n'avais pas envie de forcer les gens à rester assis, puis là taisez-vous, la cloche, la discipline, la discipline. Non ce n'était pas, je n'avais pas envie de faire ça. » (P109)

« Le problème ce n'est pas l'argent, c'est la discipline. Si on ne peut pas communiquer, transmettre la connaissance, si l'élève refuse de travailler, il dérape à plaisanter, à niaiser, vous avez beau avoir les meilleurs enseignants du monde, on ferait rien du tout. » (P207)

Il est évident que ces difficultés au niveau du maintien de la discipline ne permettent pas aux enseignants d'exercer leur métier proprement et incidemment de se sentir compétent dans l'exercice de leur fonction. Les participants rencontrés partageaient une passion pour la transmission des connaissances et ils trouvaient déplorable de ne pas être en mesure de la réaliser en raison de l'attitude et/ou des comportements de certains élèves qui privaient ainsi tous les autres des apprentissages nécessaires à leur développement. On pourrait arguer que le maintien de la discipline fait partie des compétences attendues des enseignants et que certains avaient peut-être des lacunes à ce niveau, mais les propos recueillis font état de tellement de désarroi qu'on ne peut que soulever l'interrogation suivante : n'y a-t-il pas une limite à ce qu'il est humainement possible de supporter en matière de manque de civisme et d'irrespect ?

À défaut de pouvoir affronter seuls un tel climat de désorganisation en classe, plusieurs ont affirmé s'être tournés vers les collègues et la direction pour être soutenus dans leurs interventions. Lorsqu'ils ont cherché de l'aide, ils ont dit s'être trouvés souvent confrontés à eux-mêmes. On ne peut que déplorer une telle situation, car si les enseignants ont déjà des difficultés, qu'ils n'ont pas peur de souligner, en leur reprochant ainsi ce qu'ils font ou ne font pas, on ne fait que confirmer le sentiment

d'incompétence qui se développe déjà en eux, indépendamment de la véritable part de responsabilité qui leur incombe. De plus, ce type de situation ne fait que détériorer le climat relationnel du milieu scolaire qui semble déjà problématique comme nous le verrons plus loin.

« Si tu vas commencer à poser des questions un peu et que tu as l'air de quelqu'un qui a des problèmes, qui n'arrive pas, la phrase qui tue c'est : *avez-vous de la misère avec votre gestion de classe ?* Qui n'a pas de misère avec la gestion de classe aujourd'hui ? » (P116)

« L'enfant est roi, tu ne peux pas punir un élève sans te faire blâmer par après, sans te faire dire que c'est de ta faute, soit par la direction ou par les parents. Moi c'est vraiment ça que j'ai vu, puis il y a plusieurs professeurs qui me disaient la même chose. » (P225)

Il convient de rappeler qu'en raison des transformations sociales récentes au Québec, la clientèle scolaire s'est grandement diversifiée. La diversification socio-économique et socioculturelle des populations scolarisées aurait transformé le rapport enseignant-enseigné, engendrant des problématiques nouvelles ou diverses formes d'irrespect pour la fonction enseignante, sinon pour l'adulte qui la remplit (Lessard & Tardif, 2001). Cette situation étant plus courante dans les milieux fortement urbanisés où ont enseigné les participants à notre étude, il est fort probable qu'une partie des difficultés qu'ils ont rencontrées soit le fait de cette nouvelle réalité scolaire.

Par ailleurs, la diversification des clientèles scolaires a entraîné des écarts grandissant entre les élèves pour ce qui est des acquis et des besoins d'apprentissage.

« Le matériel on l'adapte quasiment à chaque élève. Chaque élève a des besoins différents. » (P123)

La politique d'intégration systématique en classe régulière des élèves handicapés et/ou présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage a aussi eu des impacts sur le travail des enseignants. Ces derniers disent se sentir souvent démunis puisqu'ils ne sont pas formés pour intervenir auprès d'élèves présentant de graves problèmes d'apprentissage ou de comportement.



« Au primaire, tu te retrouves avec des troubles de comportement dans ta classe, des élèves qui devraient être dans des écoles spécialisées. Ensuite, des élèves avec des troubles envahissant du développement qui sont intégrés dans les classes régulières, des élèves handicapés qui sont intégrés dans les classes. Puis, souvent ce que j'ai remarqué, c'est que cela se faisait sans aucun soutien, ça je l'ai vu. » (P227)

« Moi j'ai un bac en adaptation scolaire, fait que je suis formée pour les jeunes en difficultés, mais vous en avez autant! Les enseignants réguliers en ont autant dans leur classe. » (P114)

« Pourquoi ne pas intégrer les cours d'adaptation dans nos cours de pédagogie au régulier? » (P112)

Il devient difficile pour l'individu de satisfaire son besoin de compétence lorsque les exigences de la tâche dépassent son profil de compétence. Bien qu'il soit légitime de questionner les moyens entrepris par les enseignants pour tenter de combler ces lacunes de leur formation initiale, il faut cependant souligner qu'au niveau des entraves à la satisfaction du besoin de compétence, une importance cruciale réside dans la perception qu'a l'individu de la faisabilité de la tâche (Deci & Ryan, 2000).

« On est dans une journée pédagogique, puis aujourd'hui c'est sur la différenciation pédagogique. Bon ça va être quoi ton plan cette année pour faire de la différenciation pédagogique ? Puis tout le monde sait qu'on a de la misère juste à faire de l'enseignement de base. » (P119)

« Avec des élèves en difficulté ça n'a pas aidé, je leur apprendis quoi, leurs tables ? Ils recommencent l'année d'après, ils ne le savent pas plus. À un moment donné, tu te dis je sers à quoi ? Ordre croissant, décroissant à 12 ans on sait c'est quoi. Des fois il y a des affaires que mon enfant sait, puis je me dis mes élèves ne le savent même pas, puis ils ont 12 ans, il y a un problème. Je comprends que tu peux avoir des difficultés, mais ce n'était quand même pas des élèves avec des déficiences ! » (P102)

Au niveau de la gestion de classe, ce qui apparaît donc le plus déterminant est le sentiment de bénéficier d'un climat de classe qui permette de faire correctement son travail. Les récits entendus ont fait ressortir qu'on ne parvient à l'obtenir qu'au bout d'un processus épuisant et constamment à recommencer.

« Pour moi la relation avec les élèves c'est très confus. Autant j'ai eu des élèves très attachants, autant j'en ai eu qui ont éveillé en moi des sentiments d'agressivité très intense disons, pour être poli. » (P228)

« À la fin de constater que 60 % de mon temps n'a été que de la discipline. Ah aujourd'hui j'ai enseigné quinze minutes! C'était ça. Je regardais les autres profs qui avaient 20 ans, 25 ans d'expérience, tout le monde revenait à ce point-là. » (P101)

Il nous semble opportun de terminer en formulant un commentaire sur le concept de gestion de classe. Bien que ce concept ait entraîné la disparition du mot discipline du vocabulaire scolaire, il n'en demeure pas moins qu'en tentant d'identifier les principales difficultés qu'ont les enseignants en gestion de classe, on y revient toujours.

### **5.2.2 La précarité d'emploi et les difficultés liées à l'insertion professionnelle**

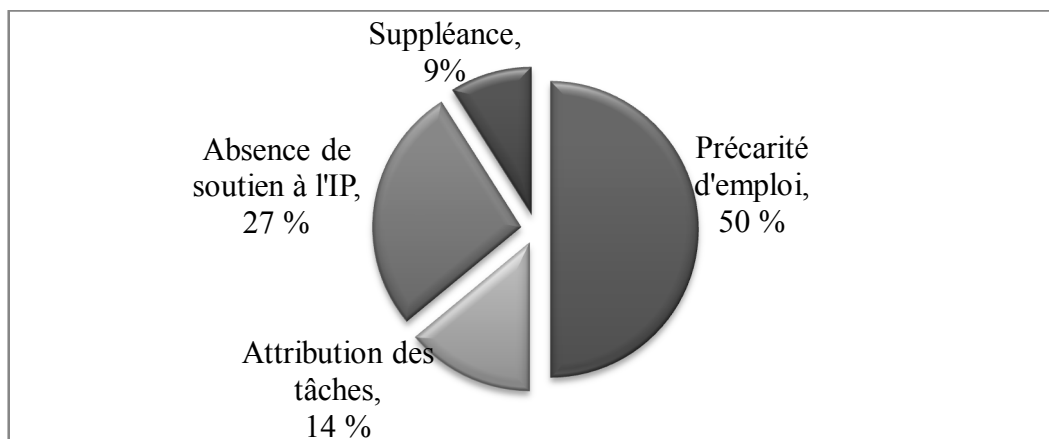
Les préoccupations quant à l'insertion professionnelle des enseignants ne datent pas d'hier et touchent de nombreux aspects de l'expérience de travail des débutants (Hétu, Lavoie, & Baillauquès, 1999; Huberman, 1989; Martineau, 2006). Il est généralement admis que la phase d'insertion est cruciale tant pour la construction d'une identité professionnelle positive que pour la qualité de la pratique pédagogique future. Cependant, malgré l'importance de cette phase sur le développement professionnel des enseignants, plusieurs écrits que nous avons consultés tracent un portrait assez sombre des conditions d'insertion dans la profession enseignante au Québec. Les difficultés sont largement tributaires du fait que l'entrée en enseignement se fait dorénavant par la voie de la précarité et que cette dernière est à durée indéterminée. Rappelons que, dans le cadre de ce mémoire, la notion de précarité fait référence à la situation des enseignants à statut précaire. Ces derniers sont engagés à contrat en fonction des besoins et ne bénéficient pas de la sécurité d'emploi au même titre que les enseignants réguliers. La suppléance et les contrats à temps partiel deviennent donc le lot des enseignants à statut précaire et cela n'est pas sans conséquences sur la consolidation de l'expertise professionnelle et sur l'insertion socio-organisationnelle (Martineau & Presseau, 2003). De plus, il apparaît que les

conditions d'insertion professionnelle ont un impact sur l'attrition du personnel enseignant. Les principaux obstacles à la persévérance des jeunes enseignants seraient donc l'absence de mesures de soutien à l'insertion professionnelle (Gingras & Mukamurera, 2008) ainsi que les mécanismes d'attribution des tâches aux débutants (Kirsch, 2006).

Dans le cadre de notre étude, les participants ont mentionné que plusieurs aspects de la phase d'insertion professionnelle ont influencé leur décision d'abandonner la carrière. Étant donné que la phase d'insertion professionnelle des enseignants au Québec s'étend généralement jusqu'à l'obtention du statut régulier et d'une certaine stabilité en emploi, nous avons regroupé ces aspects au sein du facteur *Précarité*. En procédant ainsi, nous souhaitons souligner que les enseignants débutants québécois doivent affronter les défis inhérents à l'insertion dans une profession à travers une expérience de travail instable et dépourvue de progression logique. Ainsi, nous estimons que ce sont les conditions de précarité dans lesquelles s'effectue la phase d'insertion professionnelle qui sont problématiques pour les débutants. D'autant plus que les participants à l'étude ont identifié davantage d'aspects relatifs à la précarité du travail (instabilité financière et professionnelle, notamment) qu'au processus d'insertion professionnelle en tant que tel.

Il importe de souligner que 24 participants (92 % de l'échantillon), dont plusieurs enseignants réguliers, ont identifié des dimensions de la précarité comme un facteur de l'attrition. En considérant aussi la part importante occupée par les discussions sur ce facteur (10,9 % des codes), il y a tout lieu de croire qu'il s'agit d'un facteur significatif dans la problématique de l'attrition des enseignants au Québec. Par rapport à la précarité, les participants ont mentionné les éléments suivants : la précarité d'emploi (l'instabilité et l'insécurité financière), les mécanismes d'attribution des tâches, l'absence de soutien à l'insertion professionnelle de même que la suppléance. La figure 6 présente les composantes du facteur *Précarité* de même que la part du contenu des entrevues qui y est associée. Chacune de ces composantes est ensuite analysée individuellement.

**Figure 6** : Composantes du facteur *Précarité*



### 5.2.2.1 La précarité d'emploi

Depuis les années 1980, la précarité d'emploi est devenue la voie d'entrée dans la profession enseignante (Lessard & Tardif, 1996). On estime aujourd'hui qu'elle touche plus de 40 % des enseignants québécois, tous champs confondus. Les conditions de travail des enseignants à statut précaire présenteraient de nombreux défis (Mukamurera & Martineau, 2009) et il n'est pas tellement surprenant que la précarité d'emploi ait été mentionnée par les participants comme un facteur de l'attrition. Notre analyse a permis de constater que les difficultés les plus importantes relèvent de la précarité en tant que statut d'emploi, principalement l'instabilité et l'insécurité financière qui en découlent.

« Tu montes ton cours à chaque année, du nouveau matériel. Tu ne vois plus la fin, tu recommences à chaque année. » (P102)

« De toute façon quand tu es précaire, l'été tu n'as pas de vacances, tu es sur le chômage et je me suis fait couper mon chômage. [...] Je me suis déjà fait couper mon chômage parce que j'ai dit que j'étais un prof, que j'étais en droit d'avoir du chômage. » (P203)

« Moi c'était le côté aucune stabilité, que je trouvais vraiment poche. Est-ce que dans 4 ans, ça va être encore comme ça, est-ce ce que je fonde une famille ? » (P205)

Les participants ont aussi souligné d'autres difficultés importantes dans l'expérience de la précarité. D'abord, l'absence de sécurité d'emploi place les enseignants dans une situation délicate où ils ne peuvent refuser d'exécuter des tâches par crainte d'être évalués négativement et ainsi de ne pas être réengagés. Plusieurs participants ont affirmé avoir dû accepter d'effectuer un surplus de travail, souvent sans être rémunéré, afin de ne pas compromettre la continuité de leur carrière.

« On m'a demandé de faire les décors pour le show de fin d'année. J'ai dit ok, qu'est-ce que vous me donnez pour ça par après ? Je ne parlais pas d'argent, je leur demandais qu'est-ce que vous me donnez comme temps libre ? Parce qu'il faut du temps pour faire ça. Ils n'ont rien donné du tout. J'aurais pu refuser de le faire, car rien ne m'y obligeait, mais on sait très bien que si je dis non... je suis fait! Donc tu n'as comme pas le choix. » (P203)

Finalement, les enseignants à statut précaire sont évalués à chaque année, puisque les évaluations positives sont conditionnelles à l'inscription sur une liste de priorité d'emploi. Malgré l'importance de ces évaluations pour la progression de la carrière, on déplore le manque de rigueur et d'accompagnement dans le processus d'évaluation qui se trouve bien souvent réduit à une formalité administrative.

« En 4 ans, je me suis fait évaluée une fois et ils ont inventé les autres notes. » (P104)

#### **5.2.2.2 L'absence de soutien à l'insertion professionnelle**

Dans un rapport intitulé *Offrir la profession en héritage*, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) a soulevé les défis vécus par les enseignants en insertion professionnelle et l'importance de développer des mesures organisées pour favoriser leur développement professionnel et leur rétention. D'autres ont souligné que le processus d'insertion professionnelle constituait le maillon faible de la démarche de la profession enseignante pour attirer et retenir des candidats de qualité (Gauthier & Mellouki, 2003). Il semble donc que, lors de la réforme de la formation initiale en 1994, l'abandon du stage probatoire n'ait pas été accompagné des mesures de soutien attendues. Les enseignants débutants doivent,

plus souvent qu'autrement, faire leurs premiers pas dans des milieux différents et des conditions changeantes, d'une année à l'autre. Ce processus d'adaptation continue n'est pas sans conséquence sur leur développement professionnel et bien qu'il n'existe pas de solution miracle, en raison des contraintes administratives et des emplois disponibles, il faut reconnaître qu'on pourrait à tout le moins les épauler dans ce cheminement difficile. D'autant plus que les résultats de recherche soulignent les effets positifs des programmes organisés d'insertion professionnelle sur la rétention (Borman & Dowling, 2008; Guarino, & al., 2006). Or, les participants soulignent avoir été très peu informés de l'existence de ces programmes et rarement invités à y participer. À ce propos, mentionnons que les mécanismes de soutien à l'insertion professionnelle relèvent de l'initiative ponctuelle des acteurs locaux et que leur offre est variable d'une commission scolaire à l'autre (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Gauthier & Mellouki, 2003).

« Quand j'étais à l'université, il nous vantait pas mal le système, le mentorat. Tu arrivais dans une école où tu avais un prof, tu n'étais plus en stage, mais tu avais quand même un prof associé ou des réunions de soutien. Puis, je me souviens d'avoir lu plein d'articles dans *Vie pédagogique*, il parlait de ça, c'est merveilleux et je m'attendais à avoir droit à ça. Bien je n'ai pas eu droit à ça c'est sûr! » (P111)

« S'il y avait eu plus de soutien au niveau universitaire et donc un lien entre les interventions universitaires et le milieu du travail. Je veux dire qu'ils se parlent, qu'ils s'organisent pour aider la transition entre le bac et l'enseignement. Je crois que ça l'aurait beaucoup aidé. » (P120)

« Du coaching ou du mentorat quand tu commences dans la profession, ça je n'en ai vu nulle part [...] C'est juste si on ne te dit pas carrément de te débrouiller. » (P227)

Il faut mentionner que la participation aux programmes d'insertion professionnelle, jusqu'à aujourd'hui, se fait sur une base bénévole. Il est concevable que les enseignants d'expérience hésitent à s'y engager en raison des autres charges de travail qu'ils ont à accomplir et on ne saurait limiter le soutien à l'insertion professionnelle uniquement à leurs initiatives personnelles. Bien qu'ils aient un rôle important à jouer en matière de soutien aux débutants, il nous semble qu'il appartient à

la commission scolaire de fournir les conditions nécessaires à l'accueil et à l'insertion de ses nouveaux employés. Malheureusement, il leur est difficile d'élaborer des programmes pour soutenir les débutants en l'absence d'un financement suffisant et stable (Gauthier & Mellouki, 2003; Lamontagne, 2006).

« Il me semble que nos horaires sont déjà chargés. C'est comme dans le fond, si tu prends une stagiaire, ça te prends du temps pour la coacher. [...] Tu n'apprends pas tout dans les livres à l'université, je sais ça, mais quand tu finis tes journées ou quand tu as une période de libre dans la journée, tu vas peut-être la prendre juste pour te mettre à jour dans tes papiers. » (P123)

« Sachant qu'il y a un roulement, je veux dire je ne comprends pas, parce que le roulement n'est pas nouveau, puis il va être là pour longtemps. Il me semble que ça devrait être prioritaire de mettre une structure d'accueil en place. » (P206)

### 5.2.2.3 L'attribution des tâches

Plusieurs participants ont mentionné les mécanismes d'attribution des tâches comme un facteur expliquant leur décision d'abandonner la carrière. Ils ont affirmé avoir dû accepter des « restants de tâches » ou encore d'enseigner des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés afin de pouvoir travailler. Les participants les ayant mentionnés n'ont pas toujours fait les distinctions qui s'imposent quant aux mécanismes d'attribution des tâches. Ainsi selon eux, c'est l'ensemble du processus qui est déficient. Il nous apparaît nécessaire d'offrir quelques précisions au lecteur afin de mieux saisir les propos relatifs à ce facteur, puisqu'il existe deux réalités pour l'attribution des tâches aux enseignants à statut précaire. D'abord, la première réalité est celle des enseignants qui n'ont pas encore été inscrits sur une liste de priorité d'emploi. L'attribution des postes à ces enseignants est tributaire des besoins des commissions scolaires et n'est soumise à aucun encadrement légal. Ce processus laisse donc beaucoup de place à l'arbitraire. Ensuite, l'attribution des tâches en fonction des listes de priorité d'emploi est un mécanisme encadré par la convention collective des enseignants, donc soumis à un ensemble de règles. Les enseignants doivent avoir effectué un certain nombre de contrats pour une commission scolaire donnée afin d'être inscrits et de pouvoir choisir les contrats en ordre de priorité. Les critères qui

déterminent cette priorité sont négociés localement et sont généralement relatifs à l'ancienneté de l'employé. Puisqu'il est ici question d'ancienneté, il faut souligner que certains participants y ont soulevé l'influence syndicale et ont ainsi blâmé les syndicats de l'enseignement pour les difficultés qu'ils ont vécues par rapport aux mécanismes d'attribution des tâches.

« Je dis souvent, quand quelqu'un fini un cours exemple d'électricien, est-ce que le lendemain il va travailler dans une centrale nucléaire ? Non, en enseignement c'est comme ça. On se ramasse avec ce qu'il y a de plus dur et en commençant, la suppléance ou avoir un contrat avec trois matières quatre niveaux. [...] Mais c'est dans un milieu syndiqué, c'est normal que les plus anciens se gardent ce qu'il y a de mieux! » (P111)

« On le voit justement par le fait que les profs anciens se ramassent avec les meilleurs choix, je veux dire ça montre juste que dans le fond le syndicat est là pour les profs et non pour le bien de l'enfant. Non pour le bien de l'enfant, pour le bien du prof qui avec les années va acquérir le droit de choisir, le privilège de choisir tout en oubliant les enfants. Les enfants on s'en fout. » (P114)

Il est évident qu'il y a une part de responsabilité à porter pour le syndicalisme enseignant en matière d'attribution des tâches. Bien qu'il ne nous appartienne pas de déterminer les responsabilités de chacun en cette matière, il nous semble que les syndicats de l'enseignement devraient, à tout le moins, assumer une part de responsabilité en matière d'éducation syndicale. Il nous semble qu'il y ait une lacune à combler pour dissiper le flou des conceptions erronées, puisque des améliorations significatives sont parfois perçues comme des embûches supplémentaires. C'est le cas notamment des listes de priorité d'emploi.

« L'instabilité du personnel. Moi je suis partie, mais je connais plein de gens qui ont vécu des premières années vraiment difficiles parce qu'ils devaient toujours changer d'école. Et tous les systèmes syndicaux, d'y aller par toute la grosse liste, puis tu veux retourner dans ton école, mais tu es comme deux dessous de la personne qui prend ton poste! Fait que ce n'est pas ton poste justement. » (P119)

« Puis là, j'ai eu de la chance, au moment où je finissais mon stage le directeur m'a dit : l'an prochain, j'ai un congé de maternité, si tu veux je pourrais t'engager. Parce qu'à ce moment-là, c'était encore possible de tricoter avec les



règles syndicales pour les nouveaux, là c'est rendu beaucoup plus sévère. »  
(P126)

Rappelons d'abord que l'instauration des listes de priorité d'emploi est probablement l'élément ayant eu le plus d'impact sur l'amélioration des conditions de précarité d'emploi chez les enseignants. Souvent mal interprétées et remises en question, elles ont néanmoins introduit plus de transparence dans l'attribution des postes aux enseignants à statut précaire. Auparavant, les commissions scolaires constituaient un bassin de candidatures dans lequel elles puisaient. Ce mécanisme, donnait beaucoup de flexibilité aux directions d'établissements, mais comportait également une part non négligeable d'arbitraire (Gauthier & Mellouki, 2003). À la suite de la sentence prononcée par l'arbitre Serge Brault, en 1997, les textes de la convention collective ont été modifiés afin d'établir la règle de l'ancienneté pour l'embauche des enseignants non réguliers inscrits sur la liste de priorité d'emploi. Depuis, les listes de priorité, qui sont élaborées en égard aux champs et à la qualification légale, doivent être systématiquement utilisées par les commissions scolaires, y compris pour combler des postes réguliers. Bien qu'imparfait, ce processus garantit donc une plus grande équité, dans la mesure où on reconnaît cette vertu à la notion d'ancienneté, ce qui n'est pas le cas de tous.

« Je peux rajouter une chose qui a toujours été un irritant dans l'éducation, on a tous nos forces et faiblesses. Mais on ne place pas les gens selon leurs forces et leurs faiblesses, on les place selon leur ancienneté et leur éducation. » (P217)

#### 5.2.2.4 La suppléance

En général, les individus de l'échantillon affirment avoir débuté leur carrière dans l'enseignement par le biais de la suppléance. On conçoit généralement que ce n'est pas la façon la plus aisée de faire ses premiers pas dans le métier et les participants ont confirmé cette impression. Les conditions de travail lors d'une journée de suppléance sont loin d'être idéales, mais plus important encore, les besoins en suppléance fluctuent et les opportunités ne sont pas toujours suffisantes pour garantir un revenu régulier.

« Tu arrives dans un nouvel endroit, tu ne connais pas la place, le concierge n'est pas arrivé, il faut que tu fasses débarrer la classe, faut que tu prennes connaissance des planifications, tout ça. De refaire ça à tous les jours, c'était vraiment épouvantable, puis de ne jamais avoir aucune stabilité. » (P116)

« Maintenant en 2009, il en manque des remplaçants comparativement à 2001 ou 2002. On allait se stationner à la polyvalente dans le local des suppléants en espérant qu'ils aient besoin de suppléants cette journée-là. C'était la première fois dans ma vie que je me battais pour une job. C'était premier arrivé, premier servi, on était du bétail. » (P205)

Il est évident que les opportunités d'emploi se développent au fil du temps puisqu'il faut gravir progressivement les échelons. Néanmoins, les récits de journées de suppléance ont fait ressortir des histoires pour le moins colorées.

« Quelqu'un l'an passé, une suppléante, c'était tellement grave ce qui se passait dans la classe, elle a quitté l'école. La directrice a dû venir prendre sa place, elle y a goûté. » (P217)

« Quand je fais de la suppléance, je vais au primaire parce qu'au moins on peut enseigner. On peut être là avec les élèves sans tout le temps leur demander de se mettre à l'œuvre. Au secondaire, j'ai assez donné, on n'est même pas capable de prendre les présences quand on arrive comme suppléant. Je considère que le suppléant dans une école, surtout au secondaire, est au niveau de la hiérarchie, plus bas que le stagiaire. » (P228)

« Sauf que j'ai fait de la suppléance comme fille qui faisait de la suppléance juste pour se faire de l'argent. C'était ma job à temps partiel. Ça allait très bien parce que mon but c'est que je rentrais dans la classe le matin, j'avais vingt-cinq élèves, il fallait qu'il y en ait vingt-cinq le soir, that's it! Aucun problème, la suppléance c'était facile, parce que je n'avais plus d'illusion. Tant qu'il n'y avait pas de mort, ma journée c'était super bien passée. » (P108)

Il va sans dire que cette problématique ne date pas d'hier. Elle ne saurait toutefois être considérée comme inévitable. Puisque la suppléance est la voie d'entrée dans la profession, il y a lieu d'imaginer des façons de supporter les suppléants afin de rendre cette expérience, faute de mieux, un peu moins pénible.

### 5.2.3 Les relations avec les collègues

Les participants ayant discuté longuement des relations avec les collègues, les composantes de ce facteur étaient facilement identifiables. Lorsque les participants mentionnaient que les relations avec les collègues avaient influencé leur décision d'abandonner la carrière, ils réfèrent à deux choses : l'absence de soutien de la part des collègues et la piètre qualité des relations entre collègues dans les établissements où ils ont travaillé. Étant donné que ces deux composantes sont souvent liées entre elles, nous les présentons conjointement.

La qualité des relations entre collègues est l'une des facettes du climat organisationnel d'une école (Janosz, Thiebaud, Bouthillier, & Brunet, 2004). Cet aspect relationnel, lorsqu'il fait défaut, est reconnu par plusieurs auteurs comme étant une source importante de stress et d'insatisfaction au travail (Kyriacou, 2001). Les participants rencontrés dans le cadre de cette étude ont rapporté avoir été surpris de constater à quel point les relations et la collaboration entre collègues au sein des établissements scolaires peuvent être insatisfaisantes et les propos à cet égard ont constitué une part non négligeable des entrevues de groupe (8,8 % des codes). De plus, 24 participants (92 %) ont cité les lacunes dans les relations avec les collègues comme un facteur ayant influencé leur décision de quitter l'enseignement.

« Il y a un manque de collaboration, d'équipe. » (P114)

« Puis, il y a parfois des clans [...], on se mange entre nous autres, on se piétine entre nous autres. » (P109)

Ces propos soulèvent d'une part le manque de collaboration, et d'autre part, le manque de respect que les enseignants peuvent avoir les uns envers les autres. Ce n'est peut-être pas si étonnant puisqu'il semble que le manque de respect dans tous les milieux de travail soit à la hausse (Brun, 2008). Ainsi, le climat relationnel entre collègues dans les établissements scolaires ne fait pas exception. Plusieurs participants ont raconté des anecdotes, certaines plus colorées que d'autres, relatant des événements blessants, empreints de manque de respect et dans lesquels les

protagonistes étaient des enseignants. La quantité de ces récits démontre l'importance de ce facteur dans la décision de quitter et les propos des participants à cet égard témoignent du fait que la qualité des relations entre les enseignants était souvent loin d'être satisfaisante.

« Finalement, on se retrouve tous ensemble, mais il y a un prof dans cette salle-là qui ne m'aimait pas la face. Il ne me connaissait pas beaucoup, j'étais arrivé au début de l'année et tout de suite en partant ce gars-là m'a pris en grippe. » (P203)

« Moi j'ai entendu des choses, j'ai vu des choses dans des salles de profs que je ne m'attendais jamais à voir. Des fois, tu te demandes c'est qui les enfants, c'est tu ceux que tu as dans ta classe ou ceux qui sont dans la salle des profs. » (P108)

« Il y a la solidarité des autres, des collègues, mais quand on arrive comme un étranger dans une école, tout retombe sur cette personne. C'est elle l'intruse, donc on se décharge sur cette personne-là. Il n'y a personne qui l'écoute, personne qui lui vient en aide. Au contraire, on l'accable. Donc, l'enseignant il se trouve démuni face à cette situation et ça crée un énorme stress. En tout cas c'est un des facteurs qui m'a amené à abandonner l'enseignement. » (P207)

Il est évidemment concevable que tous ne puissent pas s'entendre avec tout le monde, qu'inévitablement il y a aussi des affinités naturelles, mais on peut s'imaginer que les enseignants agissent tout de même entre eux avec le civisme et la décence que requiert nécessairement toute relation professionnelle. Sauf que selon plusieurs participants, il semble que ce ne soit pas toujours le cas. Dans certains cas, les situations vécues par les participants s'apparentaient même à du harcèlement psychologique.

« J'ai été dans une classe de cinquième où il y en avait deux autres qui se sont dit : *on ne va pas la mettre dans nos sorties éducatives*. Elles ont tout fait à leur façon et quand elles voyaient que ma classe était un peu turbulente, elles venaient me voir en me disant : *ta classe nous dérange*. » (P112)

« Mais je ne comprends pas comment il y a ça dans le milieu de l'enseignement, des conflits de personnalité ? On est supposé d'être là avec des valeurs humaines de base, minimales, puis il y en a plusieurs qui ne l'ont pas. Puis ça se *bitch* entre eux, il y a des profs qui se *bitchent* carrément entre eux. » (P225)

« C'était tellement fermé les mentalités des gens, le jugement était très fort entre collègues et [...], des fois ça me décevait. Parce ce qu'il y avait des gens qui était *spotés*, eux-autres sont comme ci, eux-autres sont comme ça. Le jugement était très fort et tu ne pouvais pas endurer ça. » (P116)

Une autre dimension importante des relations entre collègues est le soutien que les enseignants plus expérimentés peuvent apporter aux débutants en termes de transfert des connaissances et d'aide à l'intégration. Or, à l'analyse du discours des participants rencontrés, on remarque que ces derniers ont eu très peu d'échanges de ce type avec leurs collègues plus expérimentés.

« Tes collègues! Bien tu ne sais pas c'est qui tes collègues. Avec les 30 % de tâche qui ne sont jamais là et change tout le temps, les plus vieux qui te voient arriver se disent que c'est un autre qui s'en va à l'abattoir. » (P102)

« J'ai essayé de chercher du soutien puis je n'en ai pas eu partout dans l'équipe de professeur. Il n'y avait pas de mentorat, il n'y avait rien pour avoir du feedback. » (P109)

Cela dit, les participants ont affirmé comprendre pourquoi ce type d'échange est difficilement réalisable dans le contexte actuel. Les enseignants sont tous débordés et ils n'obtiennent pas de reconnaissance pour le soutien donné. Malgré tout, les participants indiquent que ce type d'échange aurait pu favoriser leur rétention dans la profession.

Un dernier élément est ressorti des discussion relativement aux relations entre les collègues. Plusieurs participants ont perçu que les relations entre collègues enseignants étaient souvent empreintes de jugement et de méfiance envers les autres. Cela affectait la qualité des relations qu'ils pouvaient espérer entretenir avec leurs collègues et pour beaucoup d'entre eux, ce climat de méfiance a influencé leur décision de quitter l'enseignement.

« Le manque de solidarité entre profs vient de ça. Les profs, en tout cas de ce que j'ai pu observer, ont toujours peur de se faire critiquer. » (P111)

« Je trouve que, le côté individualiste, j'ai l'impression qu'on voit souvent ça dans les écoles, qu'il y a une espèce de compétition entre les profs. Qu'il y a souvent des cliques qui se forment et que là c'est les profs entre eux qui se mettent des bâtons dans les roues. » (P121)

Pour conclure, il semble que les participants aient connu très peu de relations significatives avec leurs collègues enseignants. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si de telles situations sont courantes ou si les individus rencontrés ont travaillé dans des milieux particulièrement conflictuels. Cependant, à l'analyse des propos des participants, il est évident que les comportements que les enseignants adoptent envers eux-mêmes ont une incidence sur la persévérance en enseignement.

#### **5.2.4 Le contexte social**

À prime abord, on pourrait croire que le contexte social est périphérique à la classe, qu'il n'a qu'une influence indirecte sur le travail quotidien des enseignants. Or, les valeurs et les enjeux de la société se reflètent dans la vie de la classe et dans plusieurs cas, il semble que les facteurs sociaux aient une incidence sur la décision d'abandonner la carrière.

« Ce n'est pas dans les classes que le problème est pour l'enseignant décrocheur, c'est l'enveloppe qui l'entoure. » (P205)

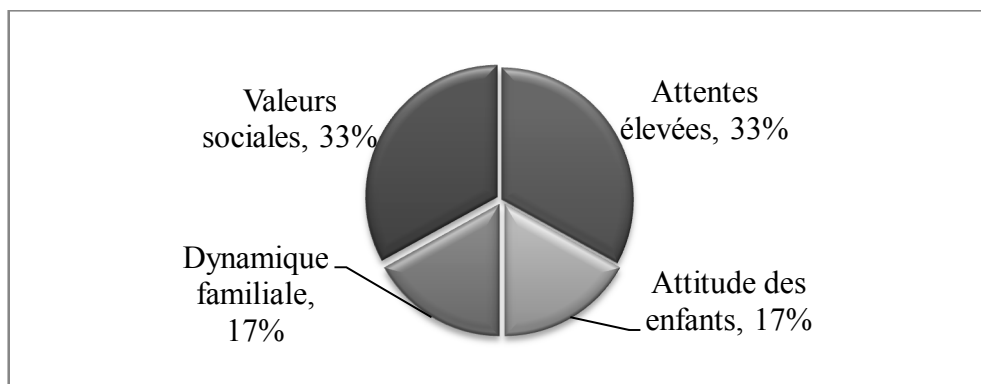
« Une de mes plus grandes frustrations, malgré la réforme, malgré tous les petits à côté qui m'ont épuisé, le travail le soir et la fin de semaine, c'est la société. » (P102)

Bien qu'il soit difficile d'en cerner l'ampleur en quelques pages, il importe de préciser que les facteurs sociaux occupent une place prépondérante dans les propos des participants (9,1 % des codes) et l'influence du contexte social semble cruciale dans la problématique de l'attrition. Puisque 24 participants (92 %) en ont mentionné au moins un aspect, il nous apparaît impératif d'en exposer les grandes lignes.

Nous avons tenté de synthétiser les propos éclectiques en quatre catégories qui soient à la fois distinctes et cohérentes. Les sujets abordés étaient parfois assez

généraux, mais les propos des participants témoignaient du fait que ces aspects avaient eu une réelle influence sur leur décision de quitter l'enseignement. Nous présentons les sujets qui nous ont amené à constituer le facteur *Contexte social* à la figure 7, puis nous présentons notre analyse de chacune de ses composantes.

Figure 7 : Composantes du facteur *Contexte social*



#### 5.2.4.1 Attitude des enfants et dynamique familiale

Les participants disent avoir dû combler de nombreuses lacunes dans l'éducation des enfants sans recevoir l'appui nécessaire pour y parvenir. C'est-à-dire qu'on s'attendait à ce qu'ils éduquent les enfants à de nombreux aspects de la vie en société : la politesse, le respect des autres et de l'autorité pour n'en nommer que quelques-uns. Cependant, bien que certains parents aient eu tendance à leur déléguer très aisément cette responsabilité, ils ont affirmé qu'on leur laissait très peu de latitude dans l'exercice de leur action éducative et qu'on leur reprochait systématiquement tout faux pas. Avec comme résultat, un très fort sentiment d'être pris entre l'arbre et l'écorce.

« Aujourd'hui peut-être qu'il y a des valeurs qui ne sont plus là autant qu'avant et qui font en sorte que ça rend plus difficile le rôle de l'enseignant. Parce qu'on demande à l'enseignant de montrer ces valeurs-là, alors qu'elles ne sont pas soutenues par le milieu. [...] Tu sais, on dit les jeunes ne savent plus qui vouvoyez, mais on ne leur montre pas ou on s'attend à ce que ce soit juste à l'école qu'on montre ça. » (P116)

« C'est qui les premiers qui vont chialer quand ça ne va pas dans une école ? Ce sont les parents qui vont chialer. Pourquoi l'enfant est sorti ? Pourquoi ça ne marche pas ? Ce n'est pas de leur faute, c'est la faute de l'éducation. C'est la faute de l'école, c'est la faute des profs, c'est la faute du système. » (P122)

« Tout à l'heure vous avez dit qu'il fallait se comporter comme des policiers. Justement, un enseignant ne peut pas se comporter comme un policier. Pourquoi ? Un policier c'est la loi, c'est la force. L'enseignant, qu'est-ce qu'il a face à un élève ? Un élève qui ne veut pas étudier et qui ne veut pas se tenir tranquille, qu'est-ce que vous avez comme moyen ? Moi j'ai démissionné à cause de ça. » (P207)

On constate qu'au-delà des difficultés ou des lacunes que pourraient avoir les enseignants en matière de gestion de classe, il y a une problématique sociale plus profonde. Les participants ont souligné que plusieurs des difficultés dépassaient largement le cadre de leur classe et qu'il y a une limite à ce qu'ils pouvaient espérer accomplir dans le contexte actuel. Les propos qu'ils ont tenus font état d'une déresponsabilisation et d'un désengagement des parents face à l'éducation de leurs enfants. Ce désengagement aurait pour effet d'entraîner chez les enfants des attitudes incompatibles avec la forme scolaire et un désintérêt face à l'école. Certains participants percevaient aussi que l'insistance accordée aux droits des enfants avait des effets pervers. Ces droits seraient parfois mal interprétés et cela nuirait considérablement à l'exercice d'une quelconque forme d'autorité.

« Au primaire, on drill tellement les élèves sur les droits des enfants, qu'ils arrivent au secondaire, ils disent : qui es-tu toi pour me parler comme ça ? » (P217)

« Le désengagement des parents. Quand je parle du désengagement, ce n'est pas juste qu'ils ne veulent plus, ils ne peuvent plus. Ils ne peuvent plus encadrer leur enfant autant. » (P116)

« Je vais préparer quelque chose de merveilleux et là, la blague plate : *encore ça, de quessé on a besoin d'apprendre le système égyptien ? Pourquoi ?* Mes parents n'ont pas besoin de ça. Alors être patient, patient, patient, patient et c'est ça qui est l'antithèse du bonheur : anticiper le flop une fois livré. » (P112)



#### 5.2.4.2 Les attentes élevées et les valeurs sociales

Les participants ont mentionné qu'ils devaient répondre à des attentes élevées, cela avec des moyens de plus en plus limités.

« On en demande de plus en plus aux profs, beaucoup d'heures, on leur demande d'être des superwomen, des supermen, puis on leur en donne de moins en moins. » (P104)

« On exige les mêmes choses qu'avant, comme si on avait les mêmes moyens. Ce n'est pas vrai qu'on a les mêmes moyens qu'avant. » (P116)

Ils déplorent aussi qu'on fasse peu de cas des nombreuses situations difficiles dont ils sont témoins. Ils estiment qu'on ne leur offre pas les moyens d'aider les enfants et les familles aux prises avec des problématiques de pauvreté, de négligence, d'abus et de violence. Bien qu'ils aient été fréquemment en contact avec ces différentes problématiques, ils trouvent aberrant qu'on en fasse si peu état. Selon eux, les problématiques sont bien présentes, peut-être même plus qu'auparavant, mais l'opinion publique n'est pas au courant et les autorités scolaires les ignoreraient, faute de moyens pour intervenir.

« En dehors des parents, c'est la société au complet qui ne sait pas ce qui se passe dans l'éducation, puis on n'en parle pas assez, on ne parle pas des choses. [...] Il y a tellement de choses aberrantes qui se passent puis si le public savait ça, il capoterait. C'est ça le pire, on n'en entend pas parler. » (P104)

« J'ai l'impression qu'on est embauché pour créer des miracles. Mais, on ne fera pas de miracle si le jeune n'a pas mangé, si le père est manquant, si la mère ne travaille pas! C'est vraiment du travail humanitaire. » (P121)

« On parlait tantôt des responsabilités sociales. Quand tu es prof, tu as des responsabilités, mais on ne te donne pas les outils pour les réaliser. » (P203)

Que les exigences à leur égard soient élevées est une chose qu'ils endossent pleinement, mais ils estiment qu'avec autant de responsabilités, ils devraient pouvoir bénéficier d'une certaine marge de manœuvre. Certains affirment que le titre de professionnel de l'enseignement qu'on leur attribue, parfois à tort et à travers, ne

marcherait qu'à sens unique. Ils entendent par-là qu'il est bien commode pour leur faire porter la responsabilité de leurs actes, mais que sa portée s'estompe lorsqu'il s'agit d'exercer son jugement professionnel.

« Ils ne prennent pas notre opinion du tout, du tout. Côté professionnalisme, jamais. » (P101)

Par ailleurs, certains participants ont souligné la prolifération des poursuites judiciaires à l'endroit d'enseignants qui contribueraient à créer un climat de suspicion réduisant d'autant leurs moyens d'interventions. Ils regrettent devoir s'exposer à des poursuites judiciaires pour des gestes qu'ils estiment courant comme saisir un élève en crise par le bras ou en agripper un autre par le manteau pour l'extirper d'une bagarre. Il nous faut inviter ceux qui jugeraient ces craintes un tantinet exagérées à consulter l'opinion des experts à cet égard pour constater qu'elles sont loin d'être sans fondement (Jeffrey, 2009; Jeffrey, Deschênes, Harvengt, & Vachon, 2009).

En résumé, les propos des participants témoignent du fait qu'en matière d'éducation à la citoyenneté, l'école québécoise ne semble pas avoir les moyens de ses ambitions et leur expérience de travail perdait de son sens puisqu'ils ne parvenaient pas à jouer le rôle qu'ils estimaient nécessaire. Ils ont souligné à maintes reprises que les difficultés auxquelles ils ont dû faire face dépassaient largement le cadre de l'école, mais leur foi en l'institution scolaire comme agent de transformation sociale s'est érodée et ils n'y croyaient plus suffisamment pour continuer.

« C'est la garantie de demain l'éducation. Tu sais la santé c'est pour maintenant et l'éducation c'est pour demain. Une société qui est éduquée, c'est une société qui est riche et en santé. Et on est en train de scraper ça. » (P203)

« D'après moi, ça va prendre vraiment beaucoup de misère, de malheur et de catastrophe avant qu'il y ait un changement de cap. Parce que là pour l'instant, tout le monde fait ce qu'il peut avec ce qu'il a, puis ça fait des résultats pas trop explosifs, malgré qu'il y ait beaucoup de monde malheureux dans toute cette histoire-là. Moi je trouve que ça ne fonctionne pas. C'est pour ça que je n'étais plus capable d'être là. » (P119)

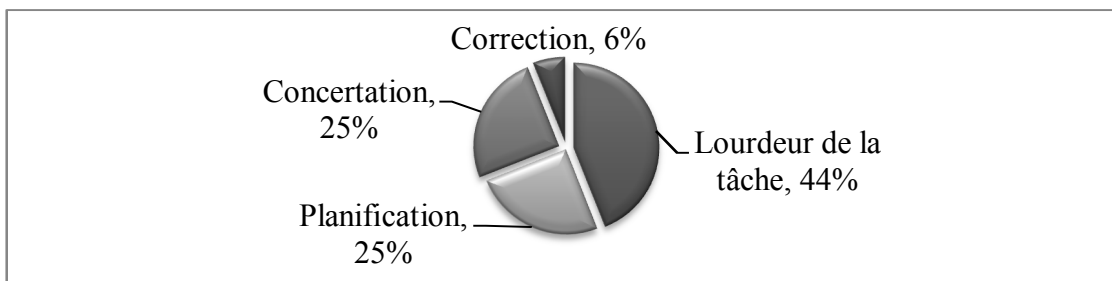
« Bien personnellement, je ne suis pas très optimiste parce que je trouve que les problèmes sont très grands. Ça prendrait un gros momentum social, parce que je trouve qu'on parle des problèmes d'éducation comme si c'était juste les problèmes des écoles et du personnel enseignant, ce n'est pas ça. » (P116)

### 5.2.5 La charge de travail

Les participants à l'étude ont mentionné que la quantité de travail qu'ils avaient à accomplir en tant qu'enseignant était considérable. Ils ont affirmé qu'en plus de devoir effectuer une charge de travail importante, le temps alloué pour y parvenir sur les heures normales de travail était insuffisant. Conséquemment, ils devaient s'acquitter de leurs obligations sur leur temps personnel, ce qui a créé pour beaucoup d'entre eux une situation insoutenable qui a influencé leur décision de se réorienter. Cette situation a contribué au départ de la profession enseignante pour 23 répondants (88,5 %) à notre étude et les propos relatifs à la charge de travail ont représenté 7,9 % de tous les codes, ce qui en fait un des facteurs prédominants.

Les propos relatifs à la charge de travail concernent un ensemble de dimensions du travail enseignant qui contribuent à créer le sentiment que le travail n'est jamais terminé ou qu'il n'avance tout simplement pas. Pour certains, cette perception de lourdeur de la charge de travail s'exprime en termes précis ou sur des aspects particuliers, pour d'autres c'est une perception diffuse mais néanmoins toujours présente de travail qui n'en finit plus. Nous résumons les sujets élaborés par les participants qui nous ont amené à constituer le facteur *Charge de travail* à la figure 8, puis nous procédons à leur description.

Figure 8 : Composantes du facteur *Charge de travail*



Il est important de noter que la charge de travail ne fait pas seulement référence aux nombres de demandes ou de tâches à réaliser. Il faut prendre en considération les nombreux délais à respecter, les attentes en termes de réussite éducative de même que les contraintes administratives. Parmi les éléments mentionnés par les participants, il semble que le manque de temps pour réaliser le travail à faire soit un irritant prépondérant. Plus particulièrement, les participants ont déploré le manque de temps disponible sur les heures de travail pour effectuer la correction, la planification ou pour préparer du matériel.

« Les journées pédagogiques pour le précaire, j'estime que ce sont des journées sacrées où on a justement du temps pour faire notre préparation de cours, la correction, de l'aménagement physique dans nos classes, mais on n'a pas le droit de faire ça. On est obligé d'aller suivre des formations. » (P203).

« Le manque de temps, d'une certaine manière la rigidité des horaires. Quand j'étais titulaire, je restais jusqu'à six heures. Je restais jusqu'à six heures parce que là au moins je pouvais vraiment travailler, mais ce n'était pas pendant les journées pédagogiques que tu pouvais le faire. » (P116)

Ces propos illustrent un point important qui a été souligné par de nombreux participants. Les journées pédagogiques ne sont plus à la disponibilité des enseignants. C'est-à-dire que lors de ces journées sans élèves, l'administration scolaire affecte les enseignants à toutes sortes de tâches et de rencontres qui ne sont pas nécessairement liées à la conduite de leur classe. Plusieurs participants ont affirmé qu'ils n'avaient pratiquement jamais de temps alloué à la planification, à la correction et à la préparation du matériel lors des journées pédagogiques. En lieu et place, ils devaient assister à des formations, imposées par la commission scolaire, dont la pertinence en termes de développement professionnel était pour le moins discutable. D'autres participants ont affirmé que les journées pédagogiques étaient régulièrement occupées par les assemblées du personnel ou par les rencontres des différents comités. Dans l'ensemble, ils ne considéraient pas toutes ces journées comme du temps perdu, mais ils déplorent le peu de latitude qu'on leur laissait dans l'organisation de ce temps.

« Les journées pédagogiques ils nous *bookaient* toute la journée, ça fait que tu ne peux pas travailler. Tu débordes, mais tu ne peux pas travailler, même si c'est pédagogique. Des réunions administratives, ils passent une heure à me dire quelque chose qu'ils auraient pu m'écrire sur un papier. Je l'aurais lu et en quinze minutes, j'aurais tout compris. » (P102)

Étant donné la structure de l'horaire de travail de l'enseignant, il leur était difficile de réaliser la totalité de leurs tâches pendant les journées de classe puisque l'enseignement et le temps en présence d'élèves occupaient naturellement la presque totalité de la journée. Ils devaient donc maximiser leurs périodes libres, leurs temps de dîner et leurs fin de journées afin de répondre à toutes les demandes. Or, dans bien des cas, ils n'y parvenaient pas et devaient ramener une quantité importante de travail à la maison.

« Dès que tu es rigoureux dans ton travail, tu n'as plus de vie. » (P203)

« Moi rétroactivement, si je me revoyais maintenant avec mes deux enfants à la maison avec les tâches que j'avais, jamais je n'aurais pu arriver. Pas monétairement, mais à cause du temps. Je passais tellement de temps à planifier, à préparer, ça n'avait pas de bon sens » (P206).

Il ne faut pas oublier que les enseignants québécois sont rémunérés sur la base d'une semaine de travail de 32 heures. Tout le travail effectué à l'extérieur de cette amplitude n'est pas considéré dans la tâche, donc n'est pas rémunéré et beaucoup de participants ont avoué en avoir eu assez du surplus de travail.

« Au bout de cette année-là, je me suis dit, je pense que j'en ai assez. J'ai suffisamment donné. J'ai fait ce que je pouvais, puis je me rends compte que cela me demande trop, donc je vais aller voir ailleurs si j'y suis. C'est ça que je fais en abandonnant la profession, le travail, le temps passé, l'exigence au niveau du temps. On est reconnu 32 heures semaine, mais j'en passais quelques fois 50 heures. » (P228)

### 5.2.6 La faible valorisation de la profession enseignante

Parmi les facteurs relatifs au contexte social, celui qui est revenu le plus fréquemment dans le discours des enseignants est la valorisation de l'éducation. Nous en avons donc fait un facteur distinct. Les propos relatifs à la faible valorisation de la profession enseignante ont totalisé 5.5 % du contenu des discussions et 22 participants (85 %) en ont parlé. Les participants estiment que l'éducation n'est pas ou peu valorisée et ils ont affirmé avoir souffert du peu de considération accordée à l'école québécoise et au rôle qu'elle cherche à remplir. Ils ont mentionné, entre autres, le sous-financement chronique des écoles, le taux élevé de décrochage scolaire et l'indifférence de la société face aux difficultés vécues par les intervenants de l'éducation.

« J'ai quitté ce monde-là, parce que ça m'a tellement désolé de voir à quel point ça allait tellement, tellement mal dans le système, dans la commission scolaire de Montréal, dans l'éducation publique, puis comment tout le monde s'en foutait. » (P113)

« *L'Actualité* avait fait une large étude, un sondage pour savoir quelles étaient les valeurs des Québécois? Une des premières valeurs des Québécois, c'était l'éducation. [...] je me suis dit mais c'est quoi ça, mais d'où ça sort? C'est faux, c'est un mensonge, c'est de l'hypocrisie. Les gens vont dire oui l'éducation c'est très important. Mais, ils ne réalisent pas que de dire que l'éducation c'est important, puis de réellement appliquer ça dans la vie de tous les jours, puis prouver que c'est important, c'est deux choses très différentes. [...] Juste le taux de décrochage scolaire ne traduit pas, pour moi, une grande valeur, que tu sais l'éducation c'est important. » (P120)

Les participants rencontrés ont aussi déploré le manque de reconnaissance à l'égard de leur travail et de son importance pour la société. Cette faible valorisation de la profession enseignante se manifesterait, entre autres, par la forte couverture médiatique des événements négatifs et par la contestation du jugement de l'enseignant par les parents.

« Combien d'articles sont sortis dans *Le journal de Montréal* ou dans *La Presse* sur les enseignants qui ne savent pas écrire le français ou qui ne réussissent

jamais leurs cours de français. Oui ces choses-là arrivent, mais arrête de cogner sur le clou s'il vous plait. » (P120)

« On peut taper sur la réforme comme on veut, mais le problème est beaucoup plus profond que ça. Il faut que les gens s'interrogent. Je me dis quand est-ce qu'on va voir notre médecin puis qu'on contredit ce qu'il nous dit? Il a de la compétence, le respect et tout. Mais un enseignant, tout le monde peut le critiquer et ça il n'y a personne qui peut le supporter. » (P210)

« Les enseignants ont une tâche ingrate totalement injuste. Ça n'a pas de bon sens d'attendre autant d'un enseignant sans avoir la valorisation qui vient avec. Moi c'est ça qui m'a tué. » (P120)

Les participants ont affirmé que la perception des enseignants dans l'opinion publique serait plutôt négative. Plusieurs d'entre eux ont mentionné avoir été la cible de propos méprisants en raison de leur salaire et des vacances dont ils bénéficient durant l'été.

« C'est toute l'affaire de reconnaissance justement, que les professeurs on est rendu qu'on a des vacances tout le temps. Vous êtes bien payé et vous faites rien, tu sais, tu l'entends. » (P122)

Il convient de souligner que les préjugés à cet égard sont tenaces et que concernant le salaire, toute chose étant relative, certains détracteurs gagneraient à être mieux informés. En somme, les participants à l'étude ont affirmé qu'en dépit des discours officiels plaçant l'éducation au cœur des priorités, cette valorisation se manifestait très peu au quotidien et que cela a influencé leur décision.

### **5.2.7 Le manque de soutien de la direction**

La qualité des relations avec l'équipe de direction est l'un des facteurs déterminant dans l'épuisement professionnel au travail chez les enseignants (Janosz, & al., 2004). De plus, le climat relationnel entre les enseignants et l'équipe de direction est un élément reconnu comme étant une grande source d'insatisfaction et de stress (Kiriaco, 2001, Ingersoll, 2001). Il ne faut donc pas s'étonner que le manque de soutien offert par la direction ait aussi été mentionné par les participants à cette étude

pour expliquer leur décision d'abandonner la profession. Ce facteur a été abordé par 21 participants (81 %) et représentait 10,7 % des codes. Les propos recensés au sein de ce facteur concernaient toutes sortes de situations où la qualité de la relation avec la direction était déficiente et où les participants ne se sentaient pas supportés par la direction de leur établissement. L'expression *Manque de soutien de la direction* nous apparaissait synthétiser adéquatement l'ensemble de ces propos.

L'analyse du discours des participants révèle que les relations que les participants entretenaient avec la direction semblaient souvent être caractérisées par un manque de respect et de confiance mutuelle. Cette situation est le résultat de plusieurs facteurs. Entre autres, les participants ont mentionné la présence discrète de la direction dans les établissements. Les participants ont souligné que les directions devaient souvent s'absenter pour des réunions à l'extérieur et elles étaient indisponibles lorsqu'ils auraient eu besoin de son support. Un grand nombre de participants ont aussi mentionné que la direction appuyait rarement les enseignants dans les situations problématiques impliquant des élèves ou des parents.

« Un manque de support de la direction, ça c'est très important. Si la direction n'est pas de ton bord, puis que tu le sens, oublie ça! » (P225)

« Ils vont dire le prof a fait ça, a fait ci et puis quand on est confronté avec l'administration, l'administration est toujours du côté des élèves. Alors, je me sentais vraiment dévalorisé. » (P207)

« Puis pendant les trois semaines que j'ai été là, la directrice n'est jamais venue me voir pour me dire: *comment ça va avec ta classe?* Aucun support, aucun soutien. Tout le monde est comme des poules pas de tête dans cette école là. » (P113)

Les participants ont toutefois reconnu que les responsabilités multiples qui incombent à la direction expliquent en partie le peu de soutien ressenti. Ils sont conscients que la prépondérance des fonctions administratives fait que les directions d'écoles sont avant tout des gestionnaires et qu'ils sont donc moins présents dans la vie quotidienne de l'école.



« Les directions ce n'est pas tellement leur faute s'ils ne sont pas corrects, c'est le rôle qu'on leur donne. [...] Mais, je me disais comment ça se fait qu'on ne s'assure pas que la job des directeurs est de chapeauter les enseignants? On voit que les enseignants ont de la misère, mettez quelqu'un pour les aider, donnez leur du soutien. » (P104)

« Moi j'ai perçu que les nouveaux directeurs sont des bureaucrates au service de la protection générale. Ils ont des rapports à produire versus du soutien au prof et l'amélioration au niveau de ton étage, de tes classes, de tes profs. J'ai l'impression qu'ils font plus de l'administration que du support. » (P205)

Enfin, le manque de reconnaissance et de valorisation de la part de la direction semble avoir influencé la décision des participants de quitter l'enseignement. Au bout d'un certain temps, ce manque de reconnaissance et de valorisation a eu des effets néfastes sur le sentiment de compétence des enseignants et sur leur désir de persévérer dans cette profession.

« Ils ne te donnent aucune reconnaissance. [...] Mais, en quelque part on nous demande toujours de plus en plus, puis c'est comme si c'était dû. Ce qui était un service devient une obligation. » (P104)

« Mais jamais une petite tape dans le dos, *ah c'est bien l'fun, on apprécie ce que tu fais*. La valorisation de la direction vis-à-vis leurs employés, ça ne donnait pas le goût de continuer. La valorisation n'est pas là. Valoriser, ça m'aurait permis de rester dans le système. » (P217)

Ainsi, on constate que les participants auraient souhaité un peu de reconnaissance à l'égard de leur travail. Dans bien des cas, les participants ont affirmé que cela leur aurait permis de continuer. De plus, la reconnaissance souhaitée par les participants aurait pu se traduire par de petits gestes, de petites attentions. Aucun participants n'a mentionné le recours à une quelconque forme de reconnaissance financière. En termes de solutions, les participants ont suggéré que les directions d'établissements soient présentes auprès de l'équipe école, qu'elles se fassent porte-parole du point de vue de l'équipe auprès des instances supérieures, qu'elles défendent les enseignants dans les situations litigieuses avec les parents et les élèves et qu'elles soulignent les efforts investis dans le quotidien.

### 5.2.8 Le contexte administratif

Dans le cadre de notre étude, 19 participants (73 %) ont souligné des irritants reliés à l'administration de l'éducation et à l'encadrement du travail enseignant. Ces éléments ont par ailleurs été soulevés à maintes reprises (6,1 % des codes). Nous avons regroupé ces irritants en un facteur que nous avons appelé *Contexte administratif*. Les propos regroupés ici ne concernent pas la qualité du soutien offert par la direction de l'établissement scolaire, mais le sentiment d'être peu soutenu par les instances supérieures. C'est-à-dire que l'action (ou l'inaction) du MELS et des commissions scolaires complexifie la tâche du personnel enseignant avec pour résultat qu'ils se sentaient peu soutenus dans leurs interventions quotidiennes.

Les participants ont affirmé être conscients du fait qu'un certain nombre de réalités auxquelles ils faisaient face échappent aux directions d'établissement. Malgré tout, cela nourrit le sentiment d'impuissance des équipes-écoles face à une machine administrative qu'elles ne voient jamais, mais qui pourtant prend plusieurs décisions qui ont des répercussions importantes dans leur milieu.

« On dirait que plus ça va, plus on essaie d'encadrer les choses d'une façon très formelle. Ici c'est comme ça que ça marche, les codes c'est de même, c'est de même. Un moment donné, c'est trop de codes, ce n'est pas ça qui va régler le problème. » (P116)

« Les directeurs je pense qu'ils sont pris entre l'arbre puis l'écorce, pris entre le ministère puis les profs. C'est des personnes intelligentes, souvent je pense qu'ils ne sont pas d'accord, mais ils n'ont juste pas le choix de l'appliquer. Ils ne peuvent pas contredire la commission scolaire, la ministre ou toutes les décisions qui ont été prises. C'est des administrateurs qui gèrent, puis eux autres ils appliquent. Les administrateurs ne sont pas dans les écoles et c'est ça qui me fait rire. » (P102)

Au-delà des difficultés qu'ils vivaient dans leur travail quotidien, c'est le « système » qui leur mettait des bâtons dans les roues. Deux participants ont d'ailleurs eu recours à la même image pour illustrer leur perception de la lourdeur administrative.

« Tu es prisonnier dans un système qui est toujours en train de te repousser. Ce que tu veux, c'est rentrer dans le système et faire ta job comme du monde, mais il y a toujours quelqu'un qui est là : *non, non ce n'est pas le temps, pas tout de suite, pas le temps*. C'est comme *Les douze travaux d'Astérix* quand ils cherchent le formulaire. » (P203)

« Le système scolaire, le syndicat, c'est une bureaucratie. Quand on parle bureaucratie, on parle de complexité de la chose administrative. C'est *Les douze travaux d'Astérix*. » (P102)

Les participants ont aussi souligné la rigidité de l'organisation du travail enseignant. Ils s'estimaient généreux de leur temps et ressentaient de la frustration à l'égard des mesures d'encadrement du temps de travail comme le minutage.

« Au secondaire, vous avez des périodes libres. Oui, mais de me mettre des temps A, des temps B, puis des TNP, puis des minutes. Mais, les minutes que j'ai passées hier chez nous à préparer mes cours pour aujourd'hui? Puis là j'ai fini à deux heures, mais il fallait que je mette les 30 minutes, fait que je ne peux pas partir. Je trouve que ce sont des enfantillages. Je me dis, regarde je suis professionnelle, je la fais ma job. » (P102)

Finalement, les participants percevaient que les restrictions budgétaires ont un impact direct sur la qualité du soutien qu'ils pouvaient recevoir de l'organisation scolaire. D'une part, il leur fallait faire des pieds et des mains pour obtenir des ressources et d'autre part, elles disparaissaient parfois un peu aléatoirement. À ce propos, certains ont affirmé que les ressources financières ne sont peut-être pas toujours utilisées à bon escient.

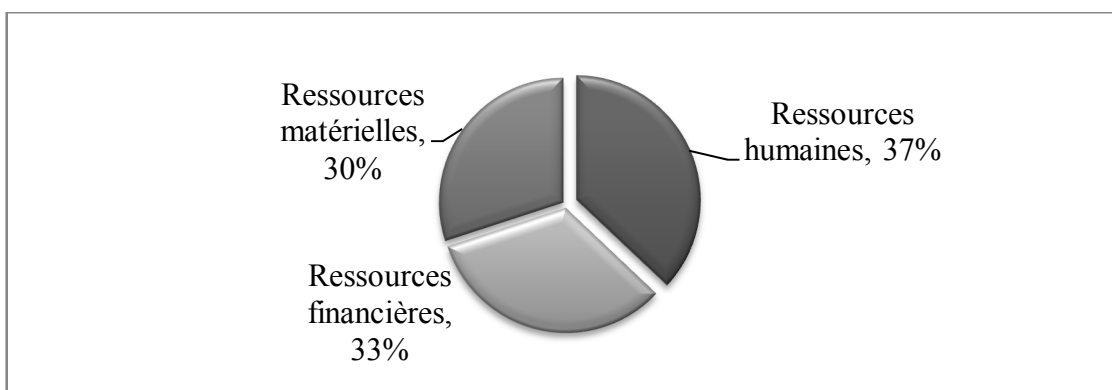
« Ils savent très bien qu'à un moment donné à force de demander des ressources, on va se tanner et on va les payer nous-mêmes. Parce que ça prend tellement de temps, tellement de formulaires que si tu vas l'acheter toi-même, tu sauves deux heures. » (P104)

« J'ai *Vers le pacifique*, mais l'année d'après, la commission scolaire dit que j'ai un groupe de plus dans l'école, j'ai besoin d'un enseignant de plus, mon psychoéducateur saute et il n'y en a plus de *Vers le pacifique*. Pendant ce temps-là, la commission s'équipe d'un nouvel air conditionné, nouveaux bureaux, tout le kit. Ça, ça toujours été un irritant. » (P217)

### 5.2.9 Le manque de ressources

Le manque de ressources a été souligné par 18 participants (69 %) pour expliquer leur décision de quitter la profession et ce facteur représentait 5 % des codes. D'après les individus rencontrés, le manque de ressources est vraisemblablement tributaire des compressions budgétaires, des conditions de précarité, de même que de choix sociaux en lien avec le manque de valorisation de l'éducation. Les catégories de propos relatifs au manque de ressources sont résumées à la figure 9. Nous procédons ensuite à une analyse des propos des participants pour chacune des composantes du facteur manque de ressources.

Figure 9 : Composantes du facteur *Manque de ressources*



Le manque de ressources humaines a été le plus souvent mentionné. Les participants ont affirmé que les élèves ne recevaient pas les services dont ils auraient eu besoin en matière d'orthophonie, de psychologie et d'orthopédagogie. Les intervenants présents dans le milieu seraient trop peu nombreux et ils ne suffiraient plus à la tâche.

« Nous on avait un psychologue le tiers du temps. Au secondaire, une école de secondaire 1 à 5 avec plein d'élèves poqués. » (P104)

« Une orthopédagogue pour 700 élèves, elle patine sur ses plages horaires pour dire : *où est-ce que je vais mettre celui-là ?* Alors que des fois, il y a 50 % des élèves dans une classe qui sont en situation d'échec. On pourrait en parler des heures et des heures. » (P109)

Les participants ont tenté de pallier à ce manque de ressources humaines du mieux qu'ils pouvaient, mais souvent ils n'étaient pas en mesure d'y parvenir, ce qui influençait négativement leur sentiment de compétence et contribuait à leur désillusion face à la profession.

« Oui, ma job à moi c'était de référer et je le faisais, mais tu es confronté à ça tous les jours. Dans un milieu où il manque de temps et d'énergie de la part des profs et aussi de la psycho éducatrice, de la DPJ, de la direction. Tu es dans un milieu où personne n'a le temps de faire sa job, personne n'a l'argent pour faire sa job, l'énergie pour faire sa job. » (P104)

« J'avais une petite fille de treize ans, qui faisait de la prostitution. Mais, qu'est-ce que tu veux que je fasse? La direction le sait et puis quoi, je vais la suivre après l'école ? Tu n'as pas le temps et tout le monde le sait et c'est rendu qu'il faut quasiment que tu t'en foutes. » (P104)

Quelques participants ont aussi mentionné un manque de ressources au niveau de l'entretien des établissements. Dans certains cas, il semble que le piètre état des écoles donnerait l'impression d'un milieu à l'abandon.

« Comment tu veux avoir un minimum de respect pour ce qui va se passer après, quand ton pupitre est sale, quand il y a des moutons qui se promènent dans le coin de la classe un mardi matin. Pour moi ça ne se peut pas. Je ne peux pas dire que la saleté des écoles a fait que j'ai quitté la profession, mais c'est juste pour donner un exemple à quel point c'est tout un contexte, tout un milieu qui est abandonné, carrément abandonné. » (P113)

D'après les participants à cette étude, il y aurait aussi un manque criant de ressources matérielles dans les écoles québécoises et cela compliquerait indûment la tâche du personnel enseignant.

« L'élément déclencheur c'est quand ma directrice qui n'arrêtait pas de me dire des belles choses, m'a refusé 35 \$ pour un livre, un cahier que j'avais acheté qui venait juste de sortir. Tu sais flambant neuf, je pense que je suis proactive, que c'est bon, mais non je n'ai pas suivi les directives, zéro ressources. Parce que je n'ai pas demandé préalablement, ça m'a été refusé. Là je m'en vais, ça n'a pas de bon sens. » (P121)

« Moi j'ai vu des places, genre il y a cinquante profs sur une photocopieuse, puis là il faut qu'on s'arrange avec ça. Des fois la photocopieuse brise, puis : *tu n'as pas donné un bon cours, j'ai eu une plainte*. Je ne pouvais pas faire ma photocopie ! Ça me prend du temps en plus ça pas d'allure. C'est terrible ces places-là et il y en a des écoles comme ça. » (P225)

En ce qui concerne les photocopies, il convient de souligner qu'il semble y avoir une réelle problématique. Plusieurs participants en ont discuté et les propos à cet égard sont tous semblables. Les participants sont conscients qu'on limite le nombre de copies pour réduire les coûts, mais ils ont manifesté un profond désarroi face à ces coupures qui affectent la disponibilité du principal outil de travail en classe, le papier. Ils ont affirmé qu'ils auraient utilisé d'autres supports si on leur en avait fourni, notamment les ordinateurs, mais ils n'étaient guère plus disponibles.

En terminant, les propos des participants font état d'un manque criant de ressources à différents niveaux. Ils avaient l'impression de ramer à contre-courant puisqu'ils considèrent que le milieu ne soutient pas adéquatement les enseignants en n'offrant pas les ressources dont ils ont besoin pour effectuer leur travail adéquatement.

### **5.2.10 Le manque de soutien des parents**

Le manque de soutien offert par les parents est un autre facteur mentionné par les participants pour expliquer leur décision. Ce facteur a été mentionné par 18 participants (69 %) et représentait 4,4 % des codes. Les participants ont mentionné avoir connu plusieurs difficultés dans leurs relations avec les parents au cours de leur carrière d'enseignant. Nous traitons le facteur *Manque de soutien des parents* en un seul bloc, car les participants ont énoncé de nombreux éléments qui s'imbriquent les uns aux autres.

D'abord, ils ont fait état d'une déresponsabilisation des parents vis-à-vis de l'école. Ces derniers ne supporteraient pas l'enseignant dans sa mission éducative et de façon générale, ils valoriseraient peu l'école.

« [...] préparer l'enfant comme on faisait il y a quelques années à avoir une bonne journée le lendemain. Tu vas apprendre quelque chose, tu vas faire des efforts envers des choses, pas simplement le *parker* là puis, bon tu reviens à la maison puis là vite, vite, vite tu as d'autres choses à faire. » (P118)

« Il y a un déclassement de l'école chez les parents et socialement. Le discours est qu'on a besoin de l'école et qu'il faut absolument que tu finisses ton secondaire 5, mais dans le fond... Il y a un déclassement de l'enseignant aussi, tu sais très bien quand tu es avec un jeune aujourd'hui, franchement il ne t'envoie pas chier puis c'est juste. » (P116)

Ce manque de valorisation de l'école et de l'enseignant entraînerait des difficultés supplémentaires pour les enseignants, puisqu'ils ne peuvent avoir du support là où ils en auraient besoin.

« Au secondaire j'ai ressenti un relâchement de l'implication des parents. Tu appelles à la maison : *écoute j'en viens pas à bout à la maison fait qu'arrange toi avec à l'école*. C'était la réponse qu'on recevait. » (P215)

« C'est un manque d'intérêt, ils ne veulent pas qu'on les dérange avec rien. Que ce soit avec de la discipline, des devoirs. » (P104)

Des participants ont soulevé des questionnements quant à l'encadrement que certains parents offraient à leurs enfants. Lorsque ces derniers ne sont pas habitués à vivre en respectant des règles, il leur est difficile de fonctionner adéquatement dans le cadre de la classe.

« Si toi tu vas lui mettre une limite : *hey, t'es qui toi pour me mettre une limite? Mes parents ne m'en mettent même pas de limites*. Pour lui, tu es qui si ses parents ne sont même pas capables de lui en mettre. » (P102)

De plus, quelques participants ont mentionné que certains parents remettaient en question le jugement des enseignants. Ceci compliquait considérablement l'exercice de leur autorité auprès des élèves concernés en plus de miner leur crédibilité. Certains participants ont soulevé le fait qu'ils sentaient leur compétence jugée par les parents, mais au bout du compte, il faut reconnaître qu'il semble y avoir surtout des rôles qui se

chevauchent et des responsabilités mal définies socialement. En somme, il y a peut-être une crainte d'être jugé de part et d'autres qui fait qu'il est difficile de collaborer.

« Les profs qui sont ici, ce n'est pas parce qu'ils sont incompetents. S'ils en sont arrivés là, c'est qu'il y a des circonstances, qu'ils ne pouvaient pas s'en sortir. [...] Parce qu'on parle des parents là, mais pourquoi on n'a pas le support des parents? Parce qu'ils se sentent incompetents, c'est la même affaire. Donc quand un prof dit : *ton enfant n'est pas correct*. Qu'est-ce que j'ai fait? Je ne suis pas compétent comme parent? C'est la même réaction. Tant que les gens vont penser que ça vient de l'extérieur les problèmes, on ne règlera rien. Ça part tout le temps, moi qu'est-ce que je peux faire? » (P210)

### 5.2.11 Les lacunes de la formation initiale

Lorsque nous leur avons demandé de nommer les raisons qui pouvaient expliquer leur décision de quitter la profession, les participants ont tenu de nombreux propos relatifs à la formation initiale. Dans l'ensemble, ceux-ci se résument au fait que la formation initiale présenteraient de nombreuses lacunes et qu'en ce sens, elle ne prépare pas adéquatement à l'exercice de la profession enseignante. Ce facteur ne comporte pas de composantes distinctes les unes des autres puisque l'essentiel des propos concernent la perception de ne pas avoir été adéquatement formé.

Seize participants (62 %) ont mentionné une formation initiale déficiente comme un facteur de l'attrition. Sa représentation dans la totalité des discussions comptait pour 4,1 % des codes. Il semble qu'en ne permettant pas le développement d'une compétence professionnelle solide dès le départ, la formation initiale prépare mal au contexte d'adversité qui caractérise la phase d'insertion professionnelle et, en ce sens, elle a influencé la décision de quitter de plusieurs participants.

« Quand tu poses la question : *qu'est-ce que je fais quand j'arrive dans une classe et qu'il y a 10 jeunes qui foutent rien et qui foutent le bordel et que ça déteint sur les 25 autres ? Qu'est-ce que je fais ?* Il n'y a aucun prof à l'université qui te répond à ça, tu vas l'apprendre sur le tas. » (P203)



« On est amené à gérer des humains, mais on apprend à gérer des humains avec des livres. Il y a peut-être un manque d'application, de pratique quand on suit nos cours à l'université. » (P123)

Enfin, certains participants ont tenu des propos critiques sur la formation initiale dans son ensemble. Ces propos ne concernent pas spécifiquement la décision de quitter, mais à notre avis, ils méritent tout de même d'être soulignés.

« J'ose espérer que la formation commence à changer. Je veux dire outiller l'enseignant, prendre pour acquis que c'est vraiment un professionnel, puis arrêter de lui dire de développer justement des activités, des planifications d'enseignement. [...] Mon cégep a été plus difficile que mon bac. Puis on le voyait, tout le monde finit diplômé, même si on travaille quarante heures semaine en plus. On fait les travaux entre minuit et trois heures du matin parce que de toute façon, c'est toujours la même chose. Moi je trouve qu'actuellement on forme des techniciens en éducation et je trouve ça très inquiétant. » (P126)

« À un moment donné, la vision qu'on a de l'enseignement, c'est que ce n'est pas valorisé. Parce que si c'était valorisé, on insisterait sur une formation plus solide que ce qui est donné en ce moment. » (P120)

### 5.2.12 Le contexte de réforme scolaire

Les participants ont affirmé que plusieurs aspects de la réforme de l'éducation ont influencé leur décision. Néanmoins, les propos à cet égard sont assez éclectiques et nous les avons synthétisés au sein d'un facteur nommé *Contexte de réforme scolaire*. Nous avons procédé ainsi, puisqu'à l'analyse des propos des participants, nous avons observé que c'est davantage le climat d'adaptation et d'incertitude qui a suivi l'implantation de la réforme qui a contribué à la décision de quitter l'enseignement que la réforme en elle-même. Ce facteur représentait 4 % des codes et le contexte de réforme scolaire a influencé la décision de quitter la profession enseignante pour 13 participants (50 %).

D'abord, parce qu'une réforme amène inévitablement des changements dans les habitudes qui ne sont pas nécessairement souhaités ou perçus comme nécessaires; essentiellement, on change pour changer.

« Faut que tu changes de programme, que tu réétudies encore tous tes programmes ». (P225)

« Qu'on cesse de nous amener des psychologues, des psychiatres de tel pays avec des formules dont on n'a jamais entendu parler et qui ne fonctionnent pas dans notre milieu. La réforme actuelle a été rejetée aux États-Unis en 1960, tous les pays l'ont rejetée sauf nous. Ça fait en sorte qu'on avance, on avance et on ne va nulle part avec ça et combien de temps ? On est en train de sacrifier la génération actuelle. » (P217)

Ensuite, parce que ladite réforme, qui est devenue en cours de route le Renouveau pédagogique, entraînait une transformation en profondeur des pratiques d'enseignement. C'est-à-dire que pour *prendre le virage du succès*, il fallait passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Cerqua & Gauthier, 2010). Pour illustrer l'ampleur des changements amenés par la réforme, il faut mentionner qu'elle préconisait une approche résolument constructiviste, en favorisant la pédagogie du projet, la résolution de problèmes et l'apprentissage par les situations complexes. Il va sans dire qu'elle entraînait aussi un changement majeur dans les pratiques en orientant l'enseignement en fonction du développement des compétences de l'élève.

« Il y a ça qui est choquant de la réforme, c'est qu'ils ont vraiment voulu développer une formation qui allait préparer des citoyens au marché du travail, d'essayer de combler des besoins. Alors que, peut-on former des citoyens critiques, réfléchis, qui ont des connaissances, qui ont une belle culture? Et après ça, ils choisiront bien le métier qu'ils veulent. » (P126)

« La réforme, quand je suis sortie de l'université, j'étais vraiment convaincue de son utilité. On travaillait beaucoup avec, on la comprenait, mais dans le concret, dans une classe, ce n'est pas nécessairement comme dans un livre. » (P111)

De plus, les participants ont déploré que son implantation ait été faite sans le soutien nécessaire à une telle refonte des pratiques et avec très peu de considération pour la quantité de travail supplémentaire qu'impliquaient de telles approches pédagogiques.

« Le gouvernement n'y a pas cru non plus, dans le sens où il n'a pas mis les structures pour que les gens puissent s'adapter à la réforme. Ça n'a pas été fait, donc ils se sont fiés sur les éditeurs puis les conseillers pédagogiques, puis arrangez-vous. » (P210)

« Il me semble que tout le monde dans le bac disait c'est le socioconstructivisme, il faut laisser les enfants découvrir le savoir, tout ça. Mais, on nous enseignait avec des exposés magistraux tout le temps, pendant trois heures! Donc, on n'a pas eu d'exemples de ce que c'était la construction de savoirs, la base de la réforme. » (P228)

« Au niveau des projets, je me donnais à fond, il n'y avait jamais rien de pareil, je n'avais pas de modèle, on ne suivait pas dans des documents. C'était toujours pondre du nouveau, pondre du nouveau, pondre du nouveau. Un moment donné, on s'essouffle avec ça. » (P118)

Certains ex-enseignants ont affirmé que l'implantation de la réforme a influencé leur décision parce que cette dernière s'est rapidement érigée en dogme et qu'elle préconisait de façon marquée une approche plutôt qu'une autre. De nombreux enseignants y ont vu une atteinte à leur autonomie professionnelle et les individus que nous avons rencontrés ne font pas exception.

Par ailleurs, les fondements empiriques de la réforme ont été plusieurs fois remis en questions au cours des dernières années, confirmant en cela le scepticisme de certains enseignants (Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2006; Cerqua & Gauthier, 2010). En apportant cet élément, nous ne cherchons pas à nous positionner par rapport à la réforme. Nous souhaitons simplement soulever le fait que ces débats d'approches et de méthodes pédagogiques semblent avoir entraîné des situations conflictuelles entre les collègues. Certains participants ont affirmé s'être sentis jugés et parfois même isolés et cela indépendamment de la position qu'ils défendaient.

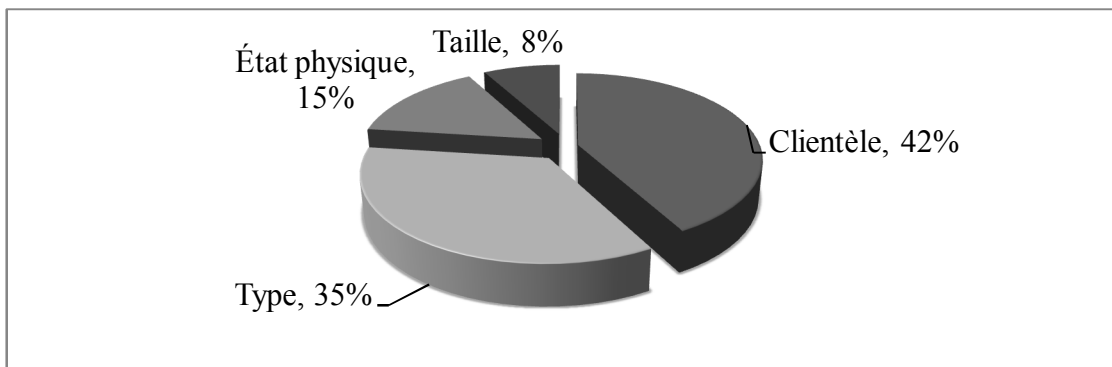
« Au sujet de la réforme, j'ai vu pratiquement des coups de poings sur la gueule entre gens qui s'opposaient. Si on n'était pas là-dedans, si on n'était pas avec eux, on était contre eux. » (P228)

En terminant, il semble que quoi qu'ait été l'influence de la réforme sur les résultats des élèves, elle a certainement contribué à envenimer les relations entre les collègues dans certains milieux.

### 5.2.13 Les caractéristiques des écoles

Bien qu'ils n'aient constitué que 1,6 % des codes, des propos relatifs à ce facteur ont tout de même été tenus par la moitié des participants (n=13). Nous pensons que la faible représentation de ce facteur dans le contenu des discussions s'explique par le fait qu'il est étroitement lié à d'autres facteurs et que les discussions ont vraisemblablement bifurqué sur d'autres sujets. À ce propos, ce facteur présente des liens évidents avec le manque de ressources, la gestion de classe et les facteurs sociaux.

Figure 10 : Composantes du facteur *Caractéristiques des écoles*



Les discussions ont notamment fait ressortir l'effet négatif de l'école privée sur la clientèle scolaire. Les participants ont affirmé que leur tâche est plus difficile en raison des écoles privées qui s'accaparent les meilleurs élèves. Une situation qui serait accentuée par l'implantation de programmes sélectifs au sein même de l'école publique.

« Quand j'étais au privé, j'enseignais les arts plastiques. Écoute, je n'en faisais pas de discipline, je n'en faisais pas. En 50 minutes, je donnais plus de matières

que dans 1h15 au public, parce que dans 1h15, je perdais au moins 30 minutes à faire de la discipline. » (P203)

« Il y a un clivage entre privé et public, mais aussi un clivage entre les écoles publiques. Tu sais les écoles publiques qui sélectionnent leurs élèves. » (P228)

De même, le piètre état de certaines écoles a été mentionné par quelques participants pour expliquer leur décision de quitter. Ces participants ont souligné le manque de cohérence entre la mission de l'école et l'état physique des établissements. Ils ont dit qu'ils préféreraient quitter que de devoir travailler dans de telles conditions. Nous présentons quelques propos qui démontrent l'état lamentable de certains établissements.

« Comment tu veux dire aux élèves respecte la classe ? Tu ne peux pas si c'est crotté partout. » (P111)

« Je ne comprenais pas, je me suis dit il y a quelque chose qui ne fonctionne pas. Il y avait des trous partout et il n'y avait rien. C'était quatre murs et des trous. » (P102)

« C'est juste un minimum de base. Je veux dire : je respecte mon école, je respecte ce lieu. Cet environnement, nous le respectons, la société le respecte. J'ai l'impression que ça, ça n'existe même plus. » (P113)

#### 5.2.14 Le ratio enseignant-élèves

Le facteur *Ratio enseignant-élèves* fait référence à une réalité facilement observable et concrète. Certains participants l'ont mentionné, d'autres non. Comme il ne s'agit pas d'un facteur composé de plusieurs éléments complémentaires, la présentation des résultats à cet égard se résume à une synthèse des propos tenus par les participants.

Puisqu'ils font l'objet de revendications enseignantes depuis de nombreuses années, il est surprenant de constater que les ratios élevés n'aient pas occupé plus de place dans la discussion (1,4 % du code). Ils ont néanmoins été mentionnés par 11

participants (42 %) et semblent avoir été une source de remise en question pour ces individus.

« Je ne voyais pas dans le fond de la classe, les derniers dans le fond je ne les voyais pas. Tu avais une classe de trente, franchement oui ça m'a traumatisée. » (P116)

« J'ai eu des classes cette année-là, j'avais tellement d'élèves, j'étais obligé de mettre des élèves dans le corridor. Je n'avais pas de place dans ma classe, ce n'est pas des *jokes*. » (P203)

### 5.2.15 D'autres facteurs de moindre importance

Nous présentons ici les autres facteurs mentionnés par les participants à notre étude. Ceux-ci ont été soulignés par moins de 40 % des participants. Ils ne sont pas pour autant dénués d'intérêt, mais leur faible représentation au sein de l'échantillon nous amène à les considérer comme étant de moindre importance par rapport aux autres facteurs identifiés. Il est possible que le déroulement de certaines entrevues de groupe ait entraîné les participants à ne pas s'exprimer sur certains de ces facteurs, diminuant d'autant leur poids relatif. Par contre, ils sont parfois anecdotiques et dans ces cas, nous pensons que leur influence sur l'attrition des enseignants en général est sans doute négligeable.

#### 5.2.15.1 Le salaire

Dix participants (39 %) ont affirmé que le salaire constituait un des facteurs qui a influencé leur décision de se réorienter. Les propos concernant le salaire totalisait seulement 1,4 % des codes, donc il ne s'agit pas d'un sujet qui a été discuté longuement. Essentiellement, les participants ont mentionné que le salaire qui leur était versé n'était pas suffisamment élevé. Ils considéraient que le salaire ne correspondait pas adéquatement aux exigences de la profession et à la quantité de travail à accomplir.

« Quand tu te rends compte du salaire que tu peux faire ailleurs et tellement, mais tellement moins te casser la tête, tu fais comme... franchement. » (P104)

« Il y a comme un mythe. Supposément que les profs sont très bien payés. Je m'excuse, mais commencer à trente-sept mille par année avec un bac, ce n'est pas la mer à boire. » (P111)

### 5.2.15.2 Le choix de carrière

Bien que ce facteur n'ait pas constitué un sujet traité en profondeur par les participants (0,8 % des codes), il faut toutefois mentionner qu'au cours des entrevues, huit participants (31 %) ont affirmé que l'enseignement n'était pas leur premier choix de carrière. Ainsi, près du tiers des participants ont quitté une profession pour laquelle leur intérêt initial n'était peut-être pas très élevé. Il nous est impossible de valider à quel point ils reconnaissent en sommes s'être mal orientés au départ, sauf qu'il se peut que leur engagement envers la profession ait été plus faible que chez les autres participants. Cela ne vient pas minimiser la portée explicative des autres facteurs puisqu'ils en ont aussi parlé, mais il s'agit certainement d'un élément important à considérer.

« Je ne me voyais pas travailler dans une école à long terme. J'avais une certaine curiosité de toucher à d'autres choses plus tard dans ma carrière, ça été facile de lâcher. J'ai été vers autre chose qui m'intéressait plus. » (P205)

« J'ai fait un bac en éducation avec énormément de résistance, pour la survie. Je suis une mère monoparentale et c'était pour l'argent et parce qu'il y a plusieurs personnes dans ma famille qui ont enseigné. » (P121)

### 5.2.15.3 La faible participation au processus décisionnel

Bien qu'il ait été identifié comme un facteur important de l'attrition dans d'autres études (Ingersoll, 2001), le peu d'impact des enseignants sur le processus décisionnel n'a pas été tellement abordé par les participants à notre recherche. Ce facteur a été abordé par seulement 8 participants (31 %) pour 1,2 % du contenu de toutes les discussions. Les participants ont soulevé avoir vécu certaines frustrations à cet égard, mais ils ont surtout mentionné que cela devrait faire partie des pistes de solutions.

« Ils voulaient [le conseil d'établissement] que des gens continuent à enseigner le même niveau. On était cadré comme un acteur qui reste dans le même rôle toute sa vie. » (P118)

« Que les directions se mettent à écouter le personnel pour savoir ce que ça prendrait. Qu'on commence à donner du potentiel à ceux qui sont sur le terrain de prendre des décisions. Et de sentir qu'ils essaient des choses, au moins qu'ils soient valorisés, qu'ils soient consultés pour certaines choses. De se mettre à les écouter, ce qui n'est pas fait et moi c'est la plus grande piste de solution que je vois en ce moment. » (P217)

#### **5.2.15.4 Les autres opportunités d'emploi**

Seulement 5 participants (19 %) ont affirmé avoir quitté au moment où une autre opportunité se présentait. Cela nous semble indiquer que les difficultés rencontrées sont suffisamment grandes pour qu'il arrive qu'on quitte sans même savoir ce qu'on fera après. On quitte pour se sentir mieux dans un autre contexte.

En ce qui a trait aux opportunités de carrière qui s'offraient aux enseignants sortants, dans l'ensemble, elles ne semblent pas liées au système d'éducation. À titre d'exemple, pour celles qui le sont : un participant est actuellement conseiller pédagogique au sein de la commission scolaire qui l'employait et deux participants travaillent dans l'édition de manuels scolaires. Pour les autres opportunités, il nous semble intéressant de souligner que deux participants ont affirmé avoir trouvé des perspectives de carrière plus intéressantes au sein de la fonction publique canadienne.

#### **5.2.15.5 L'épuisement professionnel**

Une conception répandue de l'attrition du personnel enseignant est qu'il s'agit essentiellement d'une problématique apparentée à l'épuisement professionnel. Les enseignants qui décident de se réorienter le feraient à la suite d'un burnout ou présenteraient des symptômes d'épuisement professionnel. Cette hypothèse est d'ailleurs soutenue par les résultats d'une recherche réalisée au Québec (Kirsch, 2006). Cependant, à la lumière des résultats obtenus dans le cadre de la présente étude, nous ne pouvons confirmer cette hypothèse, puisque très peu de participants ont affirmé



avoir ressenti des symptômes cliniques de l'épuisement professionnel. En effet, seulement quatre participants (15 %) ont affirmé avoir vécu une situation d'épuisement professionnel.

« J'aimais quand même l'enseignement, mais après quatre ans, j'ai fait une dépression. » (P104)

« C'est une question de survie qui fait que j'ai quitté. Sinon, je serais possiblement attaché avec une camisole. » (P210)

Ce n'est évidemment pas ce que nous mesurons et le format de l'entrevue de groupe peut constituer une limite méthodologique à cet égard. Toutefois, afin d'expliquer leur décision, les participants de notre échantillon ont fait référence aux conditions d'exercice et aux lacunes de la formation initiale dans des proportions beaucoup plus importantes.

#### **5.2.15.6 Les caractéristiques personnelles**

Quelques participants ont fait référence à certaines de leurs caractéristiques personnelles afin d'expliquer leur décision. Trois participants ont tenu de tels propos. Bien qu'il ne constitue pas un facteur prédominant au sein de l'échantillon, il s'agit tout de même d'un élément à considérer. Les propos relatifs à ce facteur indiquent que certains participants attribuent une partie de leurs difficultés à leurs caractéristiques personnelles. Il nous semble que ce facteur, à l'instar du facteur *Choix de carrière*, vient nuancer l'influence des facteurs externes chez les individus concernés. À titre d'exemple, nous présentons quelques propos des participants.

« J'ai réalisé que je n'étais pas dans ma voie au niveau de l'enseignement auprès des jeunes. Le contact était merveilleux, mais le contrôle, les pulsations infantiles m'échappaient. » (P112)

« C'est pour ça que j'ai abandonné. Ce n'est pas juste ça, il y a aussi des raisons personnelles. » (P122)

### **5.3 Analyse des facteurs en fonction de variables ciblées**

Les facteurs qui ont influencé la décision de quitter l'enseignement des participants à notre étude sont nombreux. Ils concernent plusieurs aspects du travail enseignant et bien que les expériences des participants dans la profession soient souvent similaires, elles présentent certaines différences. Nous avons choisi trois variables qui pourraient expliquer certaines de ces différences. Nous avons utilisé les réponses fournies par les participants au questionnaire sociodémographique afin de créer ces variables. Ainsi, nous avons observé si l'importance accordée à chacun des facteurs variait en fonction du genre des participants, du niveau d'enseignement ou du statut d'emploi au moment de quitter la profession.

Dans un premier temps, nous avons eu recours au logiciel QDA Miner afin d'effectuer un test du khi-carré pour chacune des variables. Le test du khi-carré est un test non-paramétrique qui vise à vérifier une hypothèse de distribution aléatoire des données (Howell, 2008). Les tests non-paramétriques sont généralement reconnus comme étant moins précis que les tests paramétriques, par contre ils peuvent s'avérer utiles lorsque l'échantillon est petit et que les données sont nominales, ce qui est le cas ici (Pallant, 2007). Le test du khi-carré permet ainsi de comparer les fréquences observées avec les fréquences attendues afin de déterminer si la distribution des données est aléatoire ou si elle varie en fonction de chacune des catégories de la variable.

#### **5.3.1 Analyse des facteurs en fonction du genre des participants**

À prime abord, on pourrait concevoir qu'il existe des différences entre les hommes et les femmes en ce qui a trait aux facteurs ayant influencé leur décision de quitter la profession. Cependant, lorsque nous avons analysé les résultats du test de khi-carré effectué à l'aide du logiciel QDA Miner, nous avons constaté qu'aucune des différences observées n'était statistiquement significative selon un intervalle de confiance de 95 % ( $p < 0,05$ ). Toutefois, nous avons remarqué que deux résultats

étaient significatifs selon un intervalle de confiance de 90 % ( $p < 0,10$ ), soit les tests pour les facteurs *Choix de carrière* ( $p = .070$ ) et *Précarité* ( $p = .063$ ). Puisque le logiciel QDA Miner ne nous offrait pas les résultats détaillés des tests de khi-carré et afin de vérifier la validité de ces tests, nous les avons effectués de nouveau à l'aide du logiciel SPSS. Il faut préciser que nous avons effectué des tests de khi-carré avec des variables présentant chacune deux catégories seulement. À cet effet, il est recommandé d'utiliser la correction de continuité de Yates qui compense pour la surestimation de la valeur du khi-carré (Pallant, 2007). Nous présentons les résultats de ces tests aux tableaux III et IV.

Tableau III : Test du khi-carré pour le facteur *Précarité* et la variable *genre*

|                |                   | Précarité<br>Oui | Précarité<br>Non | Total |
|----------------|-------------------|------------------|------------------|-------|
| Genre Masculin | Données observées | 8                | 2                | 10    |
|                | Données attendues | 9,2              | 0,8              | 10,0  |
| Genre Féminin  | Données observées | 16               | 0                | 16    |
|                | Données attendues | 14,8             | 1,2              | 16,0  |
| Total          | Données observées | 24               | 2                | 26    |
|                | Données attendues | 24,0             | 2,0              | 26,0  |

Le test du khi-carré pour l'indépendance de la variable (avec la correction de continuité de Yates) n'indiquait pas de relation significative entre le genre et le facteur *précarité*,  $\chi^2 (1, n=26) = 1.22, p = .27$ .

Tableau IV : Test du khi-carré pour le facteur *Choix de carrière* et la variable *genre*

|                |                   | Choix de<br>carrière<br>Oui | Choix de<br>carrière<br>Non | Total |
|----------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------|
| Genre Masculin | Données observées | 1                           | 9                           | 10    |
|                | Données attendues | 3,1                         | 6,9                         | 10,0  |
| Genre Féminin  | Données observées | 7                           | 9                           | 16    |
|                | Données attendues | 4,9                         | 11,1                        | 16,0  |
| Total          | Données observées | 8                           | 18                          | 26    |
|                | Données attendues | 8,0                         | 18,0                        | 26,0  |

Le test du khi-carré pour l'indépendance de la variable (avec la correction de continuité de Yates) n'indiquait pas de relation significative entre le genre et le facteur *choix de carrière*,  $\chi^2 (1, n=26) = 1.9, p = .17$ . En conséquence, au sein de notre échantillon, il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les hommes et les femmes quant à l'importance accordée à chacun des facteurs.

### **5.3.2 Analyse des facteurs en fonction du niveau d'enseignement**

Les enseignants vivent des réalités quotidiennes bien différentes selon qu'ils enseignent au niveau primaire ou au niveau secondaire. Ces milieux présentent des défis qui leurs sont propres et il serait plausible que les facteurs qui influencent la décision de quitter des enseignants varient en fonction du niveau d'enseignement. Nous avons effectué des tests du khi-carré afin d'observer s'il existait des différences entre les facteurs mentionnés par les participants des deux ordres d'enseignement. Les résultats de ces tests n'indiquaient aucune différence statistiquement significative. Conséquemment, au sein de notre échantillon, nous n'observons pas de différences statistiquement significatives entre les facteurs mentionnés par les enseignants du primaire et ceux mentionnés par les enseignants du secondaire.

### **5.3.3 Analyse des facteurs en fonction du statut d'emploi**

La troisième variable que nous avons retenu pour analyse concerne le statut d'emploi des participants au moment de quitter la profession. L'expérience de travail des enseignants à statut précaire et celle des enseignants réguliers diffèrent à certains égards, principalement en termes de stabilité et de continuité. Il serait donc aisément compréhensible que les facteurs mentionnés soient quelque peu différents selon le statut d'emploi. Or, au sein de notre échantillon, il semble que ce ne soit pas le cas. Les résultats obtenus aux tests du khi-carré indiquent qu'il n'existe aucune différence statistiquement significative entre les facteurs mentionnés par les deux catégories de participants.

## **Chapitre 6 : Synthèse et discussion**

Dans ce chapitre, nous procédons à la présentation des résultats de notre analyse en ce qui a trait à notre question spécifique. Nous procédons par le fait même à une synthèse des facteurs identifiés. C'est-à-dire que nous décrivons nos observations quant à la relation entre les facteurs identifiés par les participants et la satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux. À cet effet, nous utilisons le cadre théorique de la TAD tel que présenté dans le chapitre 3. Finalement, nous concluons en discutant des éléments importants de ce mémoire.

## **6.1 Observations sur la relation entre les facteurs et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux**

Tout au long de ce mémoire, nous avons présenté les différents facteurs de l'attrition des enseignants. D'abord, nous avons résumé les facteurs identifiés dans les écrits scientifiques, puis nous avons décrit les facteurs identifiés par les participants dans le cadre de notre étude réalisée au Québec. Il en ressort que la problématique de l'attrition des enseignants est un phénomène complexe qui ne peut se résumer par un ensemble fini de facteurs. Il existe bien sûr des facteurs qui apparaissent plus importants puisqu'ils ont été mentionnés par de nombreux participants et qu'ils sont récurrents d'une étude à l'autre. Cependant, nous croyons que la décision d'abandonner la carrière n'est pas simplement tributaire de la présence des facteurs dans l'expérience de l'individu. D'autres individus œuvrant dans des environnements de travail similaires n'en viennent pas pour autant à la même décision, puisque cette dernière dépend aussi de la perception qu'à l'individu de son expérience de travail.

Afin de comprendre comment les facteurs de l'attrition peuvent influencer la perception de l'individu au point de l'amener à considérer l'abandon de sa profession, nous proposons d'observer le processus par lequel nos participants en sont venus à prendre une telle décision. Pour la majorité des participants, la décision de quitter la profession est le résultat d'un long processus au cours duquel ils ont pris conscience du fait qu'ils n'étaient pas en mesure de se réaliser pleinement dans le cadre du travail

enseignant. Nous démontrerons que les différents facteurs que nous avons identifiés au cours de ce mémoire semblent reliés à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.

Afin d'observer la façon dont s'est construit la décision de quitter l'enseignement chez les participants à notre étude, nous avons choisi de référer à la théorie de l'auto-détermination (TAD) de Deci et Ryan (2000, 2008). Plus précisément, nous utiliserons le concept de besoins psychologiques fondamentaux tel que défini par la TAD. Cet angle d'analyse nous permettra d'identifier les similitudes entre les différentes expériences afin de tracer un portrait de la façon dont se construit généralement la décision d'abandonner la carrière. Parmi les déterminants de la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, les chercheurs ont identifié certains facteurs personnels (Powers, Koestner, & Zuroff, 2007), mais aussi d'importants facteurs environnementaux (Baard, & al., 2004; Laguardia & Ryan, 2000). L'environnement dans lequel évolue l'individu chaque jour serait donc un déterminant important de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Ainsi, il nous semble pertinent d'observer la satisfaction des besoins fondamentaux chez les participants puisque la majorité des facteurs qu'ils ont mentionnés sont relatifs à leur environnement de travail.

L'analyse du discours des participants révèle qu'un nombre important d'entre eux ne se sentaient pas en mesure de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux lorsqu'ils ont quitté la profession enseignante. Dans la majorité des cas, les participants ont mentionné cette perception en lien avec des facteurs que nous avons précédemment identifiés. Donc, nous présentons nos observations quant à l'insatisfaction des besoins psychologiques fondamentaux verbalisée par les participants. Nous identifions, au fur et à mesure, les dimensions précises de leur expérience de travail qui semblent avoir influencé cette perception, de façon à faire émerger la relation entre les facteurs de l'attrition et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. En procédant ainsi, nous montrerons que leur décision

semble avoir été influencée par l'insatisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux dans le cadre du travail enseignant.

### **6.1.1 Observations sur l'insatisfaction du besoin de compétence**

Pour commencer, nous présentons nos observations quant à l'insatisfaction du besoin de compétence en raison du nombre élevé de propos que nous y avons associé au cours de l'analyse. En effet, nous avons constaté que les propos liés à l'insatisfaction de ce besoin étaient les plus nombreux dans une assez large mesure. Les propos relatifs à l'insatisfaction du besoin de compétence étaient généralement sans équivoque. Les participants ont mentionné que leur estime de soi s'est trouvée affectée par leur expérience de travail en enseignement; ils se sont sentis malhabiles, dévalorisés ou même incompetents, et tout cela malgré qu'ils aient déployé de nombreux efforts pour s'adapter.

Dans un premier temps, la majorité des propos qui témoignent de l'insatisfaction du besoin de compétence font référence aux difficultés relatives à la gestion de classe. Cette situation est due, en partie, à l'omniprésence des propos relatifs au facteur *Gestion de classe* dans le contenu des entrevues. Il faut cependant reconnaître qu'elle est révélatrice de l'ampleur des difficultés que vivent les enseignants en cette matière. À cet égard, la dimension de la gestion de classe la plus souvent mise en cause est le maintien de la discipline. Comme nous l'avons précédemment souligné, les participants ont affirmé qu'il était souvent ardu de maintenir un climat propice à l'apprentissage en raison des problèmes de discipline des élèves. Lorsque les participants mentionnaient des problèmes de discipline, ils ne réfèrent pas exclusivement à certains élèves perturbateurs ou encore à des élèves présentant des troubles spécifiques du comportement. En fait, ils parlaient surtout d'un manque de respect pour les autres, élèves comme enseignant, de même qu'un manque de considération pour les apprentissages à réaliser. Quand ils étaient confrontés à des groupes d'élèves où de telles attitudes étaient plutôt la règle que l'exception, ils ont



affirmé s'être plusieurs fois remis en question, en plus de s'être souvent senti dépourvus de moyens pour intervenir.

« Que faire avec le petit gars qui arrive, puis il court autour de la classe : *je n'ai pas pris mon Ritalin, je n'ai pas pris mon Ritalin!* Le calmer ? Je n'ai pas le droit de lui toucher, je ne peux à peu près pas le sortir. Tu en as un comme ça, mais tu en a quatre autres. Je trouvais que les défis étaient vraiment très grands et on n'avait même pas parlé d'enseignement. » (P116)

« J'aurais pu même si les élèves avaient continué à faire les fous, j'aurais pu m'y faire pareil. J'aurais essayé de les replacer un peu, mais c'est rendu plus que ça. C'est rendu que si c'est trop le bordel dans ta classe, bien c'est de ta faute. Puis tu es puni, c'est de ta faute, tu n'es pas correct encore. Tu ne sais plus quoi faire, tu vires fou. » (P225)

En plus de soulever des interrogations quant à ce qu'il est humainement possible de faire pour ramener un groupe de jeunes turbulents à l'ordre, ces propos révèlent qu'il est compréhensible que l'individu doute de sa compétence puisque les attentes qu'on a envers lui, ou celles qu'il a envers lui-même, dépassent son profil de compétence. Bien sûr, il est entendu qu'un enseignant ait à faire un ensemble d'interventions pour établir un climat dans sa classe qui lui permette d'enseigner. Sauf que lorsque ce type d'intervention en vient à constituer l'essentiel de leur travail, il est légitime de se questionner sur la nature du travail d'un enseignant. Nous avons entendu de nombreux exemples similaires et nous supposons que, dans de telles situations, l'enseignant est dépourvu de moyens pour intervenir car on ne l'a pas explicitement formé pour gérer des situations de crises. Le lien que nous faisons avec la formation initiale n'est pas anodin. En effet, de nombreux participants ont souligné des lacunes de leur formation à l'égard de la gestion de classe et plus précisément du maintien de la discipline. Ainsi, plusieurs d'entre eux ne parvenaient pas à se sentir compétents dans l'exercice de leur fonction, car ils n'arrivaient tout simplement pas à établir un climat propice à l'enseignement.

« Je ne me sentais pas à la hauteur. Je n'étais pas capable de subvenir aux besoins, de gérer la classe. » (P123)

« À un moment donné, c'est ça qui prend le dessus. Tu es formé pour enseigner, mais tu ne peux même plus. » (P122)

Plus souvent qu'autrement, il leur était difficile d'accomplir ce pourquoi ils se sont formés. Dans ce contexte, les difficultés au niveau du maintien de la discipline ne leur permettaient pas d'exercer leur métier adéquatement et de satisfaire leur besoin de compétence à l'égard de la transmission des connaissances. Par ailleurs, le sentiment d'être incapable d'accomplir leur travail correctement a semé le germe de la désillusion chez beaucoup de participants. Par exemple, plusieurs ont eu l'impression d'apporter une contribution limitée.

« J'ai l'impression qu'avec la tâche d'enseignante, tu as toujours l'impression d'en faire plus, plus, plus et puis ça ne fonctionne pas. » (P121)

« Je n'avais pas l'impression de contribuer beaucoup. J'avais l'impression d'éteindre des feux, de maintenir des choses et de faire le minimum. Il me semblait que si je voulais aller un peu plus loin, franchement ça devenait un méchant défi. » (P116)

Pour d'autres, la désillusion a pris des proportions nettement plus grandes que l'impression d'éteindre des feux. Ils ne se croyaient tout simplement plus capable de faire la différence.

« C'est la façon de voir les choses. C'était la même situation, mais au début, je ne sais pas pourquoi, j'étais dans l'action, j'avais le goût de trouver des solutions. Peut-être que ce que j'avais essayé, je ne trouvais pas que ça marchait. Peut-être que je trouvais que tout ce qu'on faisait pour les élèves ça ne marchait pas vraiment. » (P108)

« J'ai perdu la foi. Toutes les solutions que tu vas me dire, j'y ai pensé et je n'ai pas le goût de les faire. L'élément déclencheur ça été d'être dans une nouvelle école : plein de petits problèmes avec cette classe, que je n'avais pas le goût de régler, qui me glissaient entre les doigts. » (P119)

Devant l'ampleur de la désillusion manifestée par certains participants, nous nous sommes questionnés sur l'efficacité de la démarche entreprise par ceux-ci pour pallier à leurs difficultés. Ont-ils demandé de l'aide? Ont-ils utilisé certaines ressources disponibles? Nous avons constaté qu'un bon nombre d'entre eux se sont

activement engagés dans la recherche de solutions, mais qu'ils ont été très vite confrontés aux moyens limités dont ils disposaient.

« Tu sors un élève de ta classe, ton directeur va te reprocher d'avoir laissé un élève sans surveillance. Oui, mais je l'ai fait parce qu'il dérangeait dans la classe à un point tel que je n'avais pas d'autres moyens que celui-là. Il va te dire : *Ce n'est pas un moyen. Trouve autre chose. C'est dernier recours.* » (P203)

« Ce n'était pas la volonté qui manquait. Je pense que la volonté aurait été là de prendre ça en charge, mais quels moyens? Quels moyens? » (P116)

Nous avons observé plusieurs propos similaires qui illustrent que les participants avaient épuisé les moyens à leur disposition et qu'ils n'étaient pas en mesure d'en trouver d'autres pour faire face à leur situation. Selon les individus rencontrés, il n'existait pas de solution miracle. Lorsque le climat était devenu impossible à gérer, ils ont enduré leur situation et ont tenté de se débrouiller pour enseigner. À cet égard, plusieurs se sont montrés critiques de la qualité du soutien offert par les divers intervenants du milieu scolaire. Au dire des participants, il serait parfois préférable de taire ses difficultés afin de ne pas subir le jugement des autres intervenants. Il va sans dire que de craindre ainsi la réaction des autres entraîne une situation d'isolement pour l'individu et plusieurs participants ont affirmé avoir été victime ou encore témoin d'une telle situation.

« C'est une arme à deux tranchant. C'est bien, parce qu'on n'aime pas ça se faire dire quoi faire, se faire évaluer et des choses comme ça. Par contre, ça a aussi l'effet inverse, tu es pris dans ta classe un peu. Si tu ne réussis pas comme tu voudrais ou que tu as des questionnements, c'est un peu embêtant. Où est-ce que tu vas? » (P116)

« Je pense que ça m'a bloqué à certains moments où je serais allé chercher de l'aide, mais j'avais la crainte d'être jugé. De par ce qu'on peut entendre dans les salles de profs, il y a un jugement qui se fait sur des professeurs qui ne sont pas à la hauteur des standards de l'école ou de ce qu'on pense être le standard. Souvent j'ai entendu parler comme ça. Donc, on se dit : *Est-ce que je vais chercher de l'aide ou pas ? Est-ce que je m'exprime comme je sens ou j'embellis un peu les choses ?* Parce qu'il y a des choses qu'on garde pour soi. » (P228)

Quelques participants ont raconté qu'à leurs débuts, ils avaient candidement sollicité l'aide de leurs collègues plus expérimentés, mais que cela s'est, en quelque sorte, retourné contre eux. Parfois, ils se sont tout simplement fait dire de se débrouiller seul, mais d'autres fois, ils ont été la cible de commentaires désobligeants de la part de leurs collègues. Dans certains cas, des collègues ont rapporté les difficultés de l'enseignant à la direction, qui n'a pas manqué de questionner sa compétence en gestion de classe. De telle sorte que leurs difficultés en classe se sont doublées de difficultés relationnelles avec leurs collègues et leur supérieur. Plusieurs ont affirmé avoir compris très vite que, si on désirait éviter les ennuis en enseignement, il fallait éviter d'ébruiter ses difficultés. Indépendamment de la façon dont les participants ont développé cette méfiance envers le jugement des autres, cela a entraîné le même résultat. C'est à dire qu'à la longue, la réaction des participants a été de s'isoler et d'affronter seuls leurs difficultés. Il y a quelque chose de profondément malsain dans ce phénomène et dans la réaction qu'il entraîne, mais nous y reviendrons lorsque nous aborderons l'insatisfaction du besoin d'affiliation sociale. Cependant, il faut reconnaître qu'un tel climat ne les a certainement pas aidés à se sentir compétents, puisqu'il a ajouté une pression supplémentaire sur les épaules des participants concernés en plus de les priver du soutien qu'ils auraient pu obtenir.

En plus d'avoir exprimé souffrir d'isolement professionnel et de bénéficier de moyens limités pour intervenir, il importe de rappeler que plusieurs participants ont mentionné le manque de ressources du milieu scolaire comme un facteur ayant influencé leur décision. Nous avons observé que le manque de ressources humaines, matérielles et financières semble avoir influencé négativement la satisfaction du besoin de compétence des participants. Dans bien des cas, le manque de ressources a rendu la satisfaction du besoin de compétence plus difficile en raison d'un alourdissement de la charge de travail, mais surtout, il a contribué à nourrir le sentiment d'impuissance chez beaucoup de participants. Ces situations témoignent de la façon dont le manque de ressources affecte le travail des enseignants et, conséquemment, de l'influence qu'il peut avoir sur le processus de remise en question de la carrière.

« J'étais toujours en train de pondre, de créer, constamment en création de matériel. C'est comme si tu étais en train de conduire et de changer les crevaisons en même temps. Ça ne fonctionne pas. » (P121)

« Quand un enfant vient te voir, qu'il te demande de l'aide et que tu sais que tu n'as absolument aucun temps et pas l'argent pour l'aider : qu'est-ce que tu dis à l'enfant ? [...] Poqués et j'en avais tellement. Je le savais que je ne pouvais rien, j'étais devant eux, je trouvais ça trop triste. » (P104)

De même, il semble que la charge de travail qu'il incombe aux enseignants d'accomplir est telle que plusieurs en sont venus à douter de leurs capacités. Il faut rappeler que 89 % des participants ont mentionné la charge de travail comme un des facteurs ayant influencé leur décision. En général, ils percevaient que la quantité de travail qu'ils devaient accomplir était beaucoup trop grande pour qu'ils puissent y parvenir dans le temps reconnu. Conséquemment, ils devaient régulièrement travailler les soirs et les fins de semaine, sans pour autant avoir l'impression de suffire à la tâche. En plus de réaliser leur tâche d'enseignant, qu'ils trouvaient passablement exigeante, ils devaient aussi accomplir une multitude de tâches pour lesquelles ils ne sont pas formés afin de pallier au manque de ressources. Ainsi, la charge de travail semble avoir eu un impact négatif sur la satisfaction du besoin de compétence de nombreux participants. Nous présentons quelques propos qui montrent à quel point les ex-enseignants peinaient à se sentir compétents dans l'exercice de leurs fonctions.

« Avant c'était des prêtres qui enseignaient, c'était un peu leur vie, puis on dirait que ce rôle-là nous est comme collé. C'est une vocation, tu dois planifier, tu dois faire ça le soir, la fin de semaine, tu n'as jamais trop de temps, il faut que tu sauves tout le monde. Tu es le psychologue, tu es l'infirmière, tu es ci, tu es ça. Puis, pour les parents, si ça ne marche pas, c'est la faute du prof, c'est la faute de l'école! » (P102)

« Je me souviens, j'arrivais devant mon bureau le matin, puis j'avais les larmes aux yeux quand je voyais mon bureau avec le travail, je ne voyais plus le bout du travail. C'était vraiment la charge. » (P102)

« L'enseignement dans ma vie, ça pris tellement trop de place. Tout le monde me disait, il faut que tu sois capable de mettre la limite, mais en même temps ce n'est pas vraiment valorisé. » (P119)

Ce dernier commentaire soulève un point qu'il nous apparaît important de souligner. Les personnes rencontrées ont avoué s'être imposé beaucoup de pression pour performer. Ils ont mentionné qu'en général, dans le milieu de l'enseignement, on valorisait les individus qui accomplissent de nombreuses choses pour leur classe et leur école sans compter le temps qu'elles investissent. Au dire des participants, ce dévouement, que certains appelleraient la vocation, a cependant des effets pervers en ce sens qu'il fixe la barre très haute pour l'ensemble des enseignants. Dans plusieurs milieux, il arriverait même que cela devienne le standard par lequel on juge la compétence. Ce qui ne manque pas d'amener certains individus, qui ont une implication plus timide, à être le sujet de discussions. Il faut comprendre qu'il devient alors délicat de se limiter à la conduite de sa classe et encore plus de revendiquer que le temps de travail effectué correspondent au temps de travail reconnu et payé.

Par ailleurs, quelques participants ont noté une absence de progression dans la charge de travail qu'il incombe aux enseignants de remplir. Nous supposons que cette absence de progression a constitué une entrave à la satisfaction du besoin de compétence des individus concernés.

« Comment ça que je suis si bien dans ma nouvelle fonction et que j'avais autant de difficulté en enseignement ? J'essayais de comprendre. Un des points que j'ai ressorti, c'est que dans ma nouvelle fonction, je travaillais sous la directrice des communications et j'apprenais d'elle. Elle me donnait, peu à peu, des choses à faire, différentes tâches. Puis, elle revenait après : *je te suggère de faire ça comme ça, pour telles raisons*. Il y avait une progression. » (P120)

En étant confrontés dès leurs débuts dans le métier à des tâches lourdes, plusieurs d'entre eux n'ont sans doute pas pu développer leurs compétences professionnelles de façon adéquate. En tout cas, pas suffisamment pour avoir confiance en leur capacité d'accomplir l'ensemble de leurs obligations. Cela constitue probablement un point déterminant dans le processus qui a mené plusieurs individus à quitter la profession, parce qu'en ce qui concerne la satisfaction du besoin de compétence, une importance cruciale réside dans la perception qu'à l'individu de la faisabilité de la tâche. À ce propos, nous pensons que l'absence de progression dans la

charge de travail est directement tributaire des conditions de précarité dans lesquelles s'effectue l'insertion professionnelle des enseignants. De nombreuses études ont soulevé que les conditions d'insertion dans la profession au Québec sont loin d'être idéales (Gingras & Mukamurera, 2008; Martineau & Presseau, 2003). Les enseignants sont fréquemment forcés de jumeler plusieurs portions de tâches afin d'obtenir un salaire suffisant. Ces tâches, pour lesquelles ils ne sont parfois pas formés, sont bien souvent fort différentes l'une de l'autre, ce qui oblige les débutants à préparer deux ou trois planifications de cours, voire même plus encore. Cette situation professionnelle, qui essoufflerait bien des enseignants d'expérience, se produit alors même que le débutant en est à développer ses compétences d'enseignant. Il est donc compréhensible que plusieurs en viennent à considérer abandonner, car d'une certaine façon, on ne leur offre pas la chance de s'adapter à leurs nouvelles responsabilités. Au contraire, dès leur entrée dans la profession, on leur demande de relever le défi le plus grand qui puisse se poser à un enseignant, à savoir enseigner plusieurs matières ou niveau différents et/ou dans plus d'une école. Nous avons abordé l'épineuse question de l'attribution des tâches en même temps que le facteur *Précarité* (section 5.2.2.3) et nous rappelons au lecteur qu'il n'est pas simple de départager les responsabilités des acteurs en cette matière. Quoi qu'il en soit, les opportunités d'emploi qu'on offre aux enseignants débutants ne semblent pas leur permettre de développer leurs compétences professionnelles adéquatement. Notre analyse du discours des ex-enseignants révèle que plusieurs d'entre eux ont développé, dès leurs débuts dans la profession, une perception négative de celle-ci et de ses exigences. Ainsi, les conditions de précarité qui caractérisent l'insertion professionnelle semblent avoir eu un impact considérable sur le développement professionnel des individus rencontrés puisque 24 participants (92 %) les ont mentionnées comme un facteur ayant influencé leur décision d'abandonner la profession. Il importe d'ajouter que 9 de ceux-ci étaient des enseignants à statut régulier ayant formellement terminé la phase d'insertion professionnelle. Ce qui indique qu'une insertion professionnelle difficile n'a pas seulement des conséquences sur les débuts dans l'enseignement, mais qu'elle semble aussi influencer la persévérance dans la profession.

En somme, les participants ont vécu une expérience difficile de l'enseignement. Les différents facteurs de l'attrition qu'ils ont identifiés semblent avoir affecté leur expérience de travail au point où ils en sont venus à douter de leurs capacités. Conséquemment, nous avons observé que plusieurs des facteurs identifiés par les participants semblent associés négativement à la satisfaction de leur besoin de compétence. C'est-à-dire, qu'ils en sont venus à ne plus se sentir en mesure de satisfaire pleinement leur besoin de compétence dans la cadre du travail enseignant. Leur tâche de travail leur apparaissait comme un fardeau, leur classe semblait devenue ingérable et ils ne se sentaient pas soutenus par leur milieu. De plus, ils percevaient qu'ils avaient peu d'impact sur leur environnement. À tort ou à raison, ils avaient l'impression d'avoir épuisé toutes leurs ressources et leur carrière en enseignement leur apparaissait comme un échec dont la seule conclusion possible était l'abandon définitif.

« Je ne me sens pas valorisée dans ma tâche, puis je ne sens pas que je peux aider les jeunes assez. Fait que tant qu'à ça, je m'en vais. » (P123)

« Je n'ai pas eu d'élément déclencheur. C'est toute une série d'accumulations et dans ce temps-là, je voyais ça comme un échec. La période n'a pas bien été, qu'est-ce que j'ai fait de pas correct ? Mais je ne voyais pas, je n'avais comme plus de ressources. Tout ce que j'avais appris à l'université, je ne le voyais plus. J'étais comme démunie, plus de ressources. Puis, je me critiquais, je voyais ça comme un échec personnel. » (P111)

### **6.1.2 Observations sur l'insatisfaction du besoin d'affiliation sociale**

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à identifier des éléments du discours des participants fournissant des indications quant à l'insatisfaction du besoin d'affiliation sociale. Il est nécessaire de rappeler que les participants n'ont pas fait directement référence à l'insatisfaction de leur besoin d'affiliation sociale, mais que dans les entrevues, nous avons identifié plusieurs propos qui en faisaient état. Ceux-ci sont principalement associés à des éléments du discours qui concernent les relations que les participants entretenaient avec leurs collègues enseignants. En effet, il semble que c'est surtout dans leurs relations avec leurs collègues que les participants ont eu de



la difficulté à se sentir apprécié et respecté. Conséquemment, nous avons observé que le facteur *Relation avec les collègues* semble relié négativement à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale et qu'en ce sens, il a suscité le processus de remise en question de plusieurs individus de notre échantillon.

Dans l'ensemble, les participants à cette étude ont vécu des difficultés relationnelles avec leurs collègues enseignants. Dans leur parcours professionnel, les participants ont évidemment rencontré certains individus avec qui ils ont pu construire des relations significatives, mais notre analyse a fait ressortir que leurs relations avec leurs collègues enseignants ont été généralement insatisfaisantes. Sans qu'elles soient nécessairement conflictuelles, les relations que les participants ont entretenues avec leurs collègues ont tout de même été difficiles à différents degrés. Ainsi, la piètre qualité des relations avec les collègues semble avoir influencé négativement la satisfaction du besoin d'affiliation de la majorité des participants. En ce qui a trait à la nature des difficultés relationnelles que les participants ont vécu, nous en avons observé trois types différents. Premièrement, les ex-enseignants ont été nombreux à déplorer le peu de soutien qu'ils ont reçu de la part de leurs collègues. Deuxièmement, plusieurs participants ont avoué avoir trouvé difficile d'établir et/ou d'entretenir des relations constructives avec leurs collègues. Finalement, quelques participants ont vécu des relations conflictuelles avec d'autres enseignants.

Dans un premier temps, la majorité des individus rencontrés ont témoigné du peu de soutien qu'ils ont obtenu durant leur carrière en enseignement. Ils ont déploré un manque de soutien de la part de différents acteurs du milieu scolaire, mais le peu de soutien qu'ils ont reçu de la part des collègues enseignants semble avoir eu une influence prépondérante sur leur décision de se réorienter. Bien que le peu de soutien offert par les parents et la direction de l'établissement ait été identifié par les participants comme un facteur ayant influencé leur décision, plusieurs d'entre eux ont verbalisé des justifications relativement au peu de soutien offert par ces deux catégories d'intervenants. Dans le cas des parents, certains participants ont souligné qu'il existait un chevauchement des rôles et que ce partage des responsabilités pouvait

devenir laborieux en l'absence d'une bonne communication. Dans le cas des directions d'établissements, plusieurs ex-enseignants ont affirmé être conscients du fait que leurs responsabilités administratives accaparent une bonne partie de leur temps de travail et qu'ils sont donc moins disponibles pour soutenir les enseignants. Par conséquent, leur discours indique qu'ils en sont venus à considérer que le manque de soutien offerts par ces deux catégories d'intervenants a affecté négativement leur expérience de travail, mais que cette situation était, à tout le moins, compréhensible. En revanche, ils semblent avoir eu nettement plus de mal à s'expliquer le peu de soutien qu'ils ont reçu de la part de leurs collègues. Ils ont bien entendu mentionné que leurs collègues étaient sans doute aux prises avec la même charge de travail et leurs propres difficultés, mais ils considèrent que cela aurait justement dû entraîner une plus grande solidarité entre collègues. Au contraire, ils ont maintes fois décrit des milieux où, devant l'adversité, les enseignants semblaient s'isoler les uns des autres plutôt que de se supporter dans leur travail.

À cet effet, il importe de rappeler au lecteur que 24 participants (92 %) ont mentionné au moins un aspect des relations avec les collègues afin d'expliquer leur décision de quitter l'enseignement. Parmi ces aspects, le plus fréquemment mentionné était le peu de soutien offert par les collègues. Dans l'ensemble, les ex-enseignants ont mentionné qu'ils auraient apprécié pouvoir échanger des conseils ou encore du matériel, mais il semble que la collaboration entre les enseignants était plutôt pauvre dans les milieux où ils ont travaillé. Les propos des participants à cet égard indiquent qu'ils auraient eu besoin de se sentir soutenus par leurs collègues et qu'ils auraient apprécié offrir leur aide en retour. Toutefois, il apparaît qu'ils ont eu très peu d'opportunités de la sorte et que cela a eu une influence négative sur la satisfaction de leur besoin d'affiliation sociale.

« J'aurais eu besoin de pouvoir poser des questions. Comment fais-tu ? Qu'est-ce que tu essaies ? C'était très pauvre de ce côté-là. » (P116)

« Je ne sais pas qui a parlé tantôt de l'encadrement, de l'aide. Tu es face à un problème, tu as besoin d'aide. Moi je n'ai jamais eu d'aide. » (P203)

« Au primaire, je n'ai eu aucun soutien des pairs. C'est-à-dire que des fois je cherchais de l'aide et puis c'était juste si on ne me disait pas : *débrouille-toi!* » (P227)

Il faut mentionner que le manque de soutien offert par les collègues semble avoir davantage affecté les individus qui étaient en période d'insertion professionnelle. Parce qu'en plus de nuire à la satisfaction du besoin d'affiliation sociale des individus concernés, il apparaît que le peu de soutien a aussi eu une incidence sur la satisfaction du besoin de compétence. En raison du peu de rétroactions reçues quant à leur pratique professionnelle, le manque de soutien a vraisemblablement entravé le développement de leur sentiment de compétence.

« J'aurais eu besoin d'avoir comme un mentor, quelqu'un avec qui j'aurais pu au moins ventiler. Par exemple, demander : *est-ce que les autres c'est comme ça ?* Je ne me sentais pas toujours à la hauteur, alors c'était pénible. » (P116)

« [...] quand tu es dans ta classe, il faut quasiment que tu te dises je sais que ce que je fais c'est bon. Il n'y a personne qui voit vraiment ce que tu fais et qui peut te dire : *wow, c'est vrai c'est original.* Il faut vraiment que le prof soit capable de s'auto-motiver, de se dire je suis contente du projet que j'ai fait. Mais, il y a une limite à ça, d'avoir une certaine reconnaissance c'est important dans un travail. » (P120)

À ce propos, il convient d'ajouter que les propos des participants par rapport au peu de soutien ressenti ne concernaient pas simplement l'aide directe que pouvaient leur apporter leurs collègues. Au-delà du prêt de matériel ou de la collaboration entre enseignants, les participants ont rarement senti qu'ils faisaient partie d'une équipe d'enseignants et ils ont affirmé avoir reçu peu d'encouragements et de reconnaissance pour le travail qu'ils accomplissaient.

« Fermer ma porte de classe et dire il suffit que je fasse ce en quoi je crois dans ma classe ? Non, j'ai besoin que mes collègues y croient. » (P126)

« C'est la non-reconnaissance qui fait que c'est pénible, parce que tu te sens dévalorisé. Tu te dis : *je suis qui moi ?* Je suis un pion [...] et puis on se sert de moi. Des fois, je suis bouche-trou, parce que je m'en vais n'importe où et je prends beaucoup sur mes épaules. Puis finalement, tu n'es pas plus reconnu à la fin et c'est ça qui blesse. » (P122)

Il va sans dire que les collègues ne sont pas les seuls à pouvoir offrir de la reconnaissance pour le travail accompli. Ce dernier commentaire ne les visait sans doute pas exclusivement et nous estimons que le peu de reconnaissance offert par les supérieurs a aussi affecté la satisfaction du besoin d'affiliation sociale des participants. Sauf, qu'encore une fois, le discours des participants nous amène à considérer qu'ils ont été davantage affectés par le peu d'estime qu'ils ont reçu de la part de leurs collègues. Parce qu'en somme, ils imaginaient qu'il existait une certaine solidarité professionnelle qui aurait compensé le peu de reconnaissance manifestée par les supérieurs et la société en général. Les participants à notre étude ne semblent pas avoir ressenti une telle solidarité dans les milieux où ils ont travaillé et plusieurs d'entre eux ont développé du ressentiment à l'égard de l'attitude de leurs collègues. Conséquemment, cela semble avoir influencé leur décision de quitter l'enseignement dans la mesure où ils ne se percevaient pas estimés et respectés par leurs pairs.

En second lieu, les participants ont mentionné qu'il leur a été difficile d'établir des relations significatives avec leurs collègues en raison notamment de divergences d'intérêts et/ou d'opinions. Dans certains cas, ces divergences sont attribuables aux différentes personnalités des individus en question. Il devenait alors difficile pour l'individu de s'intégrer au reste du groupe. Bien que cela ait probablement eu une influence négative sur la satisfaction du besoin d'affiliation sociale des individus concernés, il faut reconnaître qu'on ne peut pas s'attendre à ce que tous les individus d'un milieu de travail partagent des affinités.

« Tu vas te retrouver dans un milieu où tu vas bien t'entendre avec les bonnes personnes, ça va être plus facile. Tu vas te retrouver dans un milieu où tu vas moins bien t'entendre, tu vas en arracher, mais pourtant tu fais la même qualité de travail. Quand tu es là-dedans, tu es dans le relationnel, tout le temps. Il faut que tu correspondes à un certain type, il faut que tu aies une certaine coupe de cheveux. » (P203)

« [...] les fois où j'allais dans la salle des profs, il me semble que j'avais rarement des points en commun avec les autres enseignants. Que ce soit les sujets de discussion, les préoccupations, les champs d'intérêts, j'avais l'impression d'être à des milles de distance d'eux autres. C'est arrivé des fois où

j'étais le seul homme dans l'école ou qu'il n'y en avait qu'un autre. Peut-être que ça joué. » (P227)

À ce propos, il est nécessaire de souligner que la majorité des participants qui ont tenu des propos similaires sont des hommes. Nous considérons qu'il est préoccupant que les individus masculins aient été nombreux à verbaliser un sentiment d'isolement. Ce n'est sans doute pas surprenant vu leur situation minoritaire, mais il demeure que plusieurs d'entre eux ne se sentaient pas à l'aise dans leur milieu de travail et que cela a vraisemblablement influencé leur décision de quitter la profession. Cette situation n'est peut-être pas révélatrice d'une tendance généralisée, sauf qu'elle n'a certainement pas favorisé la rétention des hommes concernés dans l'enseignement. Puisqu'il semble que la profession enseignante souffre d'une sous-représentation masculine, il y a sans doute des leçons à tirer de l'expérience de nos participants.

Dans un autre ordre d'idée, plusieurs participants ont mentionné qu'il était souvent ardu d'entretenir des relations étant donné l'instabilité inhérente à leur statut d'enseignant précaire. Leur expérience de travail étant fortement marquée par l'instabilité, il devenait difficile de développer des relations durables et de satisfaire leur besoin d'affiliation sociale.

« Le stress a plus embarqué la deuxième année et la troisième année. J'ai changé d'école et ça n'a sûrement pas aidé. Il faut refaire le cercle, il faut encore prouver qu'on est bon, qu'on est capable, qu'on a le don. Pendant cet automne-là, ça commencé à sortir. Je ne suis pas vraiment bien là-dedans. » (P119)

« Ok, je vais recommencer. J'ai continué. Mais, quand j'ai changé d'école, je n'avais pas de sentiment d'appartenance. [...] Je me suis découragée. » (P121)

Nous avons observé que les participants ont eu de la difficulté à établir des relations satisfaisantes avec leurs collègues. Bien qu'ils aient ressenti le besoin de partager leurs bons coups ou d'échanger avec leurs collègues sur leurs difficultés, ils ont affirmé que les opportunités étaient plutôt rares. En conséquence, il semble qu'ils aient eu peu l'occasion de satisfaire leur besoin d'affiliation sociale dans leur expérience de travail et nous estimons que cela a contribué au processus de remise en

question. En ce qui concerne les autres obstacles à une pleine satisfaction de ce besoin, nous avons noté que les individus masculins ont été nombreux à éprouver des difficultés à s'intégrer dans leur milieu de travail et que l'instabilité qui caractérise les débuts dans la profession ne semble pas de nature à favoriser le développement de relations satisfaisantes. Toutefois, ce qui semble avoir davantage affecté la satisfaction du besoin d'affiliation sociale des individus rencontrés est l'individualisme qu'ils ont constaté dans la profession enseignante. Cet individualisme, que nous avons déjà abordé, n'est certainement pas propre au milieu de l'enseignement, mais il en a été question de façon récurrente et nous estimons qu'il est nécessaire de l'intégrer à notre analyse. À ce propos, de nombreux participants ont décrit les milieux où ils ont travaillé comme étant fortement individualistes. Les enseignants étant des professionnels qui défendent ardemment leur droit à l'autonomie dans la conduite de leur classe, il faut reconnaître que l'individualisme est vraisemblablement une caractéristique de la culture enseignante. Il est possible que les participants aient œuvré dans des milieux où cet individualisme était plus manifeste et qu'ils aient eu de la difficulté à s'intégrer. Cependant, nous avons observé que les manifestations d'individualisme qu'ont mentionné les participants allaient bien souvent au-delà des revendications d'autonomie. En effet, dans bien des cas, les participants ont perçu qu'il existait un climat de méfiance entre les enseignants. Il est sans doute légitime que les enseignants réclament le droit d'enseigner comme ils l'entendent, sauf qu'ils ne devraient pas pour autant s'octroyer le droit de surveiller comment les autres le font. Or, d'après les participants à notre étude, il semble que ce soit souvent le cas.

« Quand je dis c'est l'enfer, c'est qu'on se surveille, on ne se prête pas. Parce que tu ne sais pas si tu n'auras pas une épée de Damoclès au-dessus de la tête. C'est aussi ridicule que ça. L'atmosphère dans une école c'est important. Pour moi, ça joué énormément. » (P122)

« C'était considéré comme étant quelque chose qui allait de soi. Si tu étais là, ça allait de soi que tu étais supposé d'être capable de gérer la classe. Si tu n'étais pas capable de gérer, bien il ne fallait pas trop que tu en parles, parce que dans le fond tu savais que tu allais être tout de suite déclassée. Alors ça ne te donnait pas le goût d'en parler plus que ça. » (P116)

Plusieurs participants ont ainsi affirmé qu'il était difficile d'entretenir des relations satisfaisantes en raison de la culture de leur milieu où les jugements sur tous et chacun étaient monnaie courante. Ils ont tenté de jouer le jeu un certain temps, en créant des alliances ici et là, jusqu'à ce qu'ils perçoivent qu'au lieu de se sentir complètement isolé, il était préférable de passer à un autre défi professionnel. De tels climats ne sont peut-être pas courants dans la profession enseignante, mais il demeure que plusieurs participants y ont été confrontés durant leur parcours professionnel et qu'ils ont eu un impact considérable sur le processus de remise en question des individus concernés.

Enfin, quelques participants ont fait état de relations conflictuelles avec des collègues enseignants. Nous ne procéderons pas à une description détaillée de ces événements en raison de leur caractère anecdotique et afin de conserver l'anonymat des individus. Il est toutefois nécessaire de préciser la nature de ces conflits afin de soutenir nos observations. Dans la plupart des cas, il s'agit de situations où les participants ont été la cible de moqueries et de gestes mal intentionnés. À cet effet, certaines des situations qui nous ont été racontées s'apparentaient à du harcèlement psychologique et leurs conséquences sur les participants concernés ont été assez sérieuses. Certains participants ayant vécu de tels conflits ont verbalisé qu'ils ont été un élément déclencheur dans leur décision de quitter l'enseignement.

Nous considérons que ces participants étaient déjà en processus de remise en question en raison de la présence de nombreux facteurs de l'attrition dans leur expérience de travail. Ainsi, ces conflits ont exacerbé leur frustration par rapport à leur expérience de l'enseignement jusqu'à ce qu'ils ne voient plus d'autre issue que l'abandon définitif de la profession. Ils peinaient à se sentir compétents dans l'exercice de leur fonction en raison des contraintes qu'ils nous ont mentionné, mais en plus, ils ne se sentaient pas appréciés et respectés par leurs collègues. Par conséquent, nous supposons qu'ils ne parvenaient tout simplement plus à trouver de justifications suffisantes pour persévérer dans la profession.

### **6.1.3 Observations sur l'insatisfaction du besoin d'autonomie**

Afin de poursuivre nos observations quant au processus ayant mené à la décision de quitter des participants, nous avons analysé les entrevues afin d'y relever des allusions à l'insatisfaction du besoin d'autonomie. Les propos à cet égard étaient moins nombreux que ceux concernant les autres besoins psychologiques fondamentaux, mais cela n'implique pas pour autant qu'ils sont sans intérêt. Au contraire, pour certains individus, les difficultés à satisfaire leur besoin d'autonomie semblent avoir eu un impact crucial sur le processus ayant mené à la décision d'abandonner la carrière. Nous allons tenter d'expliquer la perception des individus par rapport à la satisfaction de leur besoin d'autonomie tout en précisant les dimensions de leur expérience de travail qui semblent l'avoir influencée.

Tout d'abord, nous rappelons que selon la TAD, le besoin d'autonomie ne se résume pas simplement au fait de bénéficier d'une liberté d'action. Il comprend aussi une dimension relative au respect des valeurs de l'individu. C'est-à-dire que pour satisfaire son besoin d'autonomie, l'individu doit être en mesure d'agir en cohérence avec ses valeurs. À cet effet, l'individu doit pouvoir faire des choix significatifs et sentir que ceux-ci sont respectés par les autres individus de son environnement. En ce qui concerne le travail enseignant, il est évident que la définition du besoin d'autonomie fait écho à la conception que les enseignants se font de leur autonomie professionnelle. Lorsque les participants à notre étude ont tenu des propos qui faisaient état de l'insatisfaction de leur besoin d'autonomie, ils faisaient évidemment référence à des situations où ils percevaient que leur autonomie professionnelle n'était pas respectée. Mais, ils ont surtout mentionné que, dans le milieu de l'enseignement, ils éprouvaient de la difficulté à agir en cohérence avec leurs valeurs.

Dans un premier temps, la majorité des participants ont affirmé qu'en tant qu'enseignant, ils percevaient avoir très peu d'espace pour exercer leur autonomie. Ils ont reconnu qu'ils bénéficiaient d'une certaine latitude dans la conduite de leur classe, tout en ajoutant qu'elle était assez limitée. En raison des nombreuses contraintes



administratives et de l'aspect prescriptif du programme de formation, ils ont affirmé que leur autonomie se résumait bien souvent à l'organisation de leur local et de leurs cours. À cet effet, certains ont mentionné que les enseignants avaient en apparence beaucoup de liberté, mais qu'en réalité ils en avaient très peu.

« Il y a une certaine apparence de liberté sur ce que je peux faire dans ma classe. Mais, aussitôt que je sors de ma classe et que je discute avec les autres profs, je me rends compte que je n'ai pas tant de liberté que ça. » (P121)

« J'ai l'impression qu'en apparence il y a beaucoup de liberté, que rendu dans ta classe tu peux faire ce que tu veux, tu peux essayer, mais en pratique pas vraiment. Je n'aime pas nécessairement quand ils sont tout le temps en silence, mais même si je ferme ma porte, les autres profs ils disent : *bien voyons, c'est donc bien bruyant dans ta classe!* » (P120)

Puisque ce dernier commentaire rappelle les propos qu'ont tenus d'autres participants quant aux jugements portés par les collègues, il illustre bien le fait que certains facteurs semblent avoir affecté les individus à différents niveaux. À cet égard, nous avons déjà indiqué que les relations avec les collègues semblent avoir influencé négativement le besoin d'affiliation sociale, mais en plus, elles apparaissent avoir influencé la satisfaction du besoin d'autonomie. Nous reviendrons sur le lien entre les relations avec les collègues et la satisfaction du besoin d'autonomie au cours de l'analyse.

En second lieu, la moitié des participants ont mentionné le contexte de réforme scolaire comme un facteur ayant influencé leur décision de quitter la profession. À cet effet, il importe de souligner qu'à l'exception d'un individu, tous les participants ont exercé la profession enseignante durant la décennie 2000. C'est donc dire qu'ils ont presque tous vécu la confusion entourant l'implantation de la réforme de l'éducation. Il faut souligner qu'ils n'ont pas tous vécu cette réforme de la même façon. En effet, la moitié des participants l'ont mentionné comme un facteur ayant eu un impact sur leur décision de quitter la profession. Ainsi, nous croyons que plusieurs participants avaient une perception positive des changements apportés par la réforme. En revanche, ceux qui ont cité le contexte de réforme comme un facteur ayant influencé leur décision ont

clairement verbalisé qu'elle avait eu un impact négatif sur la satisfaction de leur besoin d'autonomie. À cet égard, les éléments mis en cause sont principalement les approches pédagogiques et les changements dans l'évaluation prônés par la réforme.

En ce qui concerne les approches pédagogiques mise de l'avant par les penseurs de la réforme, plusieurs participants ont affirmé avoir assisté à des sessions de formations où on leur demandait pratiquement de révolutionner leur pratique. Certains d'entre eux ont admis qu'ils avaient perçu un jugement à l'égard de leur travail dans le discours des formateurs. En quelque sorte, ils ont eu l'impression que pour le ministère, les approches pédagogiques qu'ils utilisaient jusque-là étaient responsables de tous les maux du système scolaire. Il faut admettre que l'implantation de la réforme avait des allures d'endoctrinement et en ce sens, il est compréhensible que les participants l'aient perçue comme une atteinte à leur autonomie. Sans entrer dans le débat des approches pédagogiques, la réforme préconisait de façon marquée une certaine façon d'enseigner et pour les participants qui ne partageaient pas une telle conception de l'enseignement, il est évident qu'elle a affecté la satisfaction de leur besoin d'autonomie. Lorsque l'enthousiasme a gagné leurs collègues et que tout le milieu s'est approprié de telles approches, il est devenu difficile pour eux de ramer à contre-courant. Certains participants ont perçu qu'ils ne seraient plus à même d'agir en cohérence avec leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage dans un tel milieu et cela a grandement influencé leur décision de quitter la profession.

« En 2006, j'étais dans un atelier avec notre conseillère pédagogique et à la toute fin de la session [...], elle lance la phrase : *dorénavant, je veux juste vous informer, vous n'êtes plus des enseignants, vous êtes des guides*. Donc, dès ce moment-là, j'ai vu ce que ça voulait dire, tout ce qu'on nous imposait avec l'arrivée de la réforme. [...] On nous demandait de faire des miracles et puis c'est ça qui a été le gros bout du bâton, la fin pour moi. » (P217)

Ensuite, nous avons observé que les changements en évaluation proposés par la réforme ont eu un impact sur la satisfaction du besoin d'autonomie de plusieurs individus rencontrés. D'abord, parce qu'ils ne partageaient pas nécessairement l'optimisme du ministère quant à l'approche par compétence, mais surtout parce qu'ils

estimaient que cette dernière auraient comme effet d'entraîner un nivellement par le bas. Certains d'entre eux percevaient les nouvelles approches en évaluation comme une opération de relation publique visant à faire augmenter les taux de diplomation. Quelques participants nous ont raconté que la crainte d'un nivellement par le bas n'était pas sans fondement puisqu'ils y ont été rapidement confrontés.

« À la polyvalente, avec la réforme, c'était on baisse les standards comme ça ils vont plus réussir. Ça fait qu'on ne comprend plus. Ce donc je n'étais plus capable, c'était l'espèce de conscience professionnelle. Même si t'essaie de décrocher, c'est toujours... » (P102)

« Il ne faut pas non plus exagérer, mais des fois ça faisait pitié, puis je me disais mon Dieu, ça va passer en secondaire quatre. [...] Ça n'avait pas de bon sens. En tout cas, ça passait pareil. Puis, je me disais : *je ne peux pas fonctionner avec ça*. Je ne me retrouvais pas du tout là-dedans. » (P109)

Nous avons constaté que les orientations du ministère quant à l'évaluation des compétences ont entraîné une profonde remise en question chez les participants qui les ont mentionnés. Ils ne pouvaient tout simplement plus fonctionner dans un système où ils devaient aller à l'encontre de leur conception de l'éducation. À ce propos, un dernier exemple plutôt éloquent.

« Justement, par rapport à la réforme. Je me suis déjà fait dire par un directeur que : *ce n'est pas grave si les élèves écrivent plus ou moins bien le français ou qu'ils font des erreurs en calculant, l'important c'est qu'ils soient créatifs!* Disons que c'est assez loin de mes valeurs au niveau de l'éducation. » (P227)

En plus de sentir qu'il leur était difficile d'agir en cohérence avec leurs valeurs dans le milieu de l'éducation, plusieurs individus ont avoué qu'ils avaient ressenti de la pression pour adhérer à la réforme. Ils percevaient qu'ils devaient adhérer aux orientations de la réforme, faute de quoi ils s'aliéneraient leur direction ou leurs collègues. D'une certaine façon, ils se sentaient forcés d'utiliser des pratiques en lesquelles ils ne croyaient pas.

« Dans le cadre de l'école, si tu n'es pas dans ce moule-là, tu es le petit mouton noir. La différence ne passe pas toujours bien. [...] Une classe traditionnelle

avec bureaux séparés, pas acceptable. Parce que le directeur se fait dire par son directeur, qui se fait dire par le ministère, que ce n'est pas ça qu'on veut. Après, ça revient à nous dans la classe à mettre les bureaux collés. Si tu ne fais pas ça, ça parle dans le couloir. » (P109)

Il faut par contre ajouter que la pression ressentie par les ex-enseignants n'était pas strictement liée à la réforme. Des participants ont perçu que, dans leur milieu, il existait une certaine conception de l'enseignant et qu'ils devaient s'efforcer d'y adhérer afin d'éviter d'être la cible des commentaires de tous et chacun. Ce n'est bien sûr qu'une perception, mais il est évident qu'elle a eu une incidence sur la satisfaction du besoin d'autonomie des individus concernés.

« Les profs n'aiment pas ça et ça paraît mal si ça fait trop de bruit dans la classe. Ça paraît mal si je n'ai aucun système d'émulation. Ça donne l'impression que tu n'es pas capable de t'intégrer avec les autres profs, seulement parce que tu essaies de faire quelque chose de différent. » (P120)

En conséquence, ces individus ont eu l'impression de ne pas pouvoir être eux-mêmes dans le cadre de leur travail d'enseignant. Ils estimaient ne pas pouvoir exercer leur autonomie et leur créativité dans une pleine mesure, puisqu'ils ressentaient une pression sociale les contraignant à se conformer au modèle de l'enseignant valorisé par leur milieu. Cet élément n'est pas sans lien avec la satisfaction du besoin d'affiliation sociale, puisqu'il semble qu'ils aient parfois eu à choisir entre entretenir des relations satisfaisantes avec leurs collègues ou bien gérer leur classe comme ils l'entendaient. Les participants concernés ont admis qu'ils ne sont pas parvenus à résoudre un tel dilemme et que cela a contribué à la remise en question de leur carrière.

« Moi aussi le sentiment de ne pas pouvoir être moi-même je l'ai vécu assez fort. Je n'ai pas un caractère fonceur, alors je me moulais au groupe, parce que c'est comme ça que je pouvais être comme heureuse. En fait, je n'étais pas heureuse, mais c'est comme ça que je pouvais survivre. » (P119)

« [...], je commençais à trouver que je n'avais pas l'opportunité d'offrir mon petit côté un peu irréaliste, d'offrir vraiment le maximum de ce que je pouvais donner à ces élèves-là. » (P118)

En ce qui concerne l'impression de ne pas pouvoir être soi-même, certains participants ont affirmé que leur milieu de travail était plutôt conservateur. À cet effet, ils sentaient qu'ils devaient se conformer au modèle de l'enseignant traditionnel. Leur perception diffère de la majorité puisque les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qu'ils estimaient valorisées par leur milieu sont, en quelque sorte, à l'opposé de celles que les autres participants ont mentionné. D'après eux, c'est par son refus de l'innovation que le milieu de l'enseignement ne leur permettait pas d'agir en conformité avec leurs valeurs.

« Les gens ne sont pas payés pour enseigner dans les écoles, ils font de la gestion de classe et ce sont des techniciens de l'enseignement. Je ne sais pas si vous me suivez? Ouvrez le cahier, question, réponse, paf! Ce n'est pas de l'enseignement. Ce n'est pas de la transmission de connaissances. C'est clair que je ne me voyais pas faire ça. » (P210)

« [...] je me retrouve dans un milieu où tout le monde adhère à des valeurs, puis ils ont une vision de l'enseignement et de l'éducation qui est différente. Donc, il y a des temps accordés pour échanger, pour faire avancer la pédagogie. Ça été vraiment le coup de foudre, la confirmation que c'était le milieu pour moi. [...] Mais, je n'ai pas pu y retourner l'année suivante et ce n'était pas du tout pareil. » (P126)

Cela indique qu'il existait vraisemblablement un écart considérable entre les écoles quant à l'adhésion aux orientations véhiculées par la réforme de l'éducation. Cependant, nous avons observé que peu importe l'orientation éducative prédominante de leur milieu de travail, lorsqu'elle était différente de la leur, les participants ont exprimé qu'il était difficile de concilier la satisfaction de leur besoin d'autonomie et le maintien de bonnes relations avec leurs collègues. Ce constat illustre l'importance cruciale que semble avoir eu les relations avec les collègues sur le processus de remise en question de la carrière. Afin d'entretenir de bonnes relations avec leurs collègues, il semble qu'ils aient dû constamment user de diplomatie et parfois se contraindre à la conformité dans le but de se sentir apprécié et respecté. En ce sens, pour de nombreux participants, leur expérience du milieu de l'enseignement a entraîné une remise en question puisque, de façon générale, ils percevaient que celui-ci ne favorisait pas l'authenticité. Ils estimaient que le milieu de l'enseignement devrait encourager la

différence et l'ouverture d'esprit, mais ils étaient plutôt confrontés à la méfiance et au jugement. Conséquemment, ils ne percevaient plus que leur expérience de travail pouvait être une source de satisfaction et ils ne voyaient pas d'autre solution que de quitter la profession.

#### **6.1.4 Conclusion des observations sur les besoins psychologiques fondamentaux**

D'entrée de jeu, il faut rappeler que les participants ont fait part de leur expérience, en leurs propres mots, en témoignant de situations où il nous a été possible d'identifier l'insatisfaction du besoin d'autonomie, de compétence ou d'affiliation sociale. Leurs propos en témoignaient parfois très clairement, mais ils n'ont pas affirmé explicitement qu'ils n'étaient pas en mesure de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux dans le contexte de l'enseignement. Ils ne sont sans doute pas familiers avec ces concepts et ne pouvaient donc décrire leur sentiment en ce sens.

Notre objectif spécifique était d'observer la relation entre les facteurs de l'attrition et la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Nous avons observé que les facteurs de l'attrition semblent avoir eu une influence négative sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux de plusieurs des individus rencontrés. En n'ayant pas l'opportunité de satisfaire leurs besoins, les participants ont progressivement développé une perception négative de leur expérience de travail. Pour la plupart, ils n'étaient tout simplement plus en mesure de se réaliser pleinement dans le cadre du travail enseignant et, au bout d'un processus de remise en question, ils ont décidé qu'il était préférable de tenter leur chance ailleurs. À ce propos, ils ont généralement choisi de partir sans qu'une autre opportunité ne se soit offerte. En fait, ils ont décidé de quitter parce qu'ils espéraient pouvoir se sentir mieux dans un autre contexte, quel qu'il soit. Cela apparaît d'une grande importance car beaucoup d'entre eux ont renoncé à un revenu stable, voire à une sécurité d'emploi, pour se retrouver devant l'incertitude. Dans bien des cas, cette décision semble avoir été salutaire. Sauf que pour la majorité des participants, prendre cette décision était d'admettre que, d'une

certaine façon, ils avaient échoué. Plusieurs d'entre eux ont verbalisé le sentiment d'échec qu'ils entretiennent par rapport à cette expérience douloureuse de l'enseignement. Malgré que nos observations aient permis d'éclaircir les raisons pour lesquelles ils en sont venus à prendre cette décision, il demeure que pour les individus concernés, ce n'était pas aussi simple.

Les facteurs ont généralement influencé la perception des individus en les amenant à vivre des situations problématiques où il leur était difficile de ressentir un bien-être psychologique, sans pour autant qu'ils soient en mesure de s'en expliquer clairement les raisons. Le caractère multifactoriel de cette problématique semble ainsi avoir entraîné beaucoup de confusion chez les individus rencontrés, de telle sorte que, pour plusieurs d'entre eux, il était devenu extrêmement difficile de donner un sens à leur expérience de travail. Conséquemment, ils ont décrit le sentiment qui les gagnait progressivement comme une perte de sens de leur expérience de travail en enseignement. C'est une façon courante, et tout à fait claire, d'exprimer le fait qu'on ne parvient pas à se réaliser, qu'on ne se sent pas en mesure de faire des choix qui correspondent à nos valeurs et qu'on ne parvient pas à développer des relations harmonieuses dans le milieu dans lequel on évolue. Ainsi, les résultats obtenus auprès de notre échantillon suggèrent que l'attrition des enseignants pourrait s'expliquer, en partie, par le fait que certains individus semblaient éprouver des difficultés à satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux dans le cadre du travail enseignant.

## **Conclusion**



En conclusion, nous soulignons les apports de notre recherche de même que ses limites et de nouvelles pistes à explorer. Nous terminons en présentant les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

### **La contribution et les limites de la recherche**

Comme nous l'avons précédemment mentionné, la problématique de l'attrition des enseignants au Québec était demeurée peu explorée jusqu'à maintenant. Conséquemment, nous estimons que notre recherche fait avancer la connaissance de cette problématique en permettant l'identification des principaux facteurs de l'attrition des enseignants auprès d'un échantillon de 26 ex-enseignants. Cela peut paraître modeste mais, à notre connaissance, cet échantillon est le plus grand échantillon recueilli jusqu'à maintenant afin d'identifier les facteurs de l'attrition des enseignants au Québec. Par ailleurs, les facteurs que nous avons identifiés viennent, en quelque sorte, confirmer ceux qui avaient été observés préalablement.

Il est cependant nécessaire de rappeler que nous avons recueilli les données nécessaires à notre analyse au moyen d'entrevues de groupe. Il convient de rappeler qu'il existe des biais associés à ce type d'entrevue, notamment l'absence de confidentialité et l'effet de groupe. Ensuite, nous souhaitons souligner que notre analyse ne prétendait pas établir une relation de cause à effet entre les facteurs de l'attrition et l'abandon de la profession. Notre étude ne se voulait qu'exploratoire et nous estimons que cette problématique complexe ne saurait s'expliquer uniquement par la présence des facteurs de l'attrition dans l'expérience de travail de l'individu. Car, il faut bien le reconnaître, les réalités que ces facteurs définissent sont vraisemblablement celles de la majorité des enseignants. En considérant la chose, on ne peut affirmer que les enseignants quittent la profession en raison de la présence des facteurs dans leur expérience de travail, puisque si tel était le cas, les enseignants seraient surement plus nombreux à quitter la profession qu'ils ne le sont actuellement. Il importe d'approfondir la réflexion si on veut comprendre les raisons qui amènent les enseignants à renoncer à leur profession.

À cet effet, notre seconde question de recherche visait à observer comment les facteurs identifiés sont reliés à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des individus. Ce faisant, nous avons cherché à approfondir la réflexion sur la façon dont se construit la décision de quitter la profession. Dans l'ensemble, les participants ont tenu des propos qui témoignaient de l'insatisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux et ceux-ci étaient généralement en lien avec les différents facteurs de l'attrition. Ainsi, nous avons observé que les facteurs de l'attrition semblent associés négativement à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des individus. Puisque nous avons procédé à une analyse qualitative exploratoire, une telle observation, bien que prometteuse, ne constitue qu'une tendance à confirmer dans le cadre d'autres études. De plus, il faut aussi souligner que tous les participants à notre étude avaient quitté la profession enseignante et qu'à cet égard, notre échantillon ne présentait pas de variance interne. Nous ne pouvons donc pas valider nos observations quant à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux auprès d'autres individus qui continuent à exercer la profession et cela constitue une limite importante de la présente recherche. Cela constitue par ailleurs une piste à explorer lors de recherches futures.

En référant aux postulats de la TAD pour définir l'activité cognitive de l'individu, nous avons tenté d'offrir une perspective différente sur la question. Il se peut qu'en retenant la TAD, et plus spécifiquement le concept générique de besoins psychologiques fondamentaux, nous n'ayons pas choisi l'approche idéale pour rendre compte de la complexité de la problématique. Nous estimons que cette approche nous a tout de même amené à approfondir la réflexion en nous permettant d'observer que l'influence des facteurs sur la décision de quitter semble médiatisée par la perception des individus. Notre démarche aurait été d'autant plus pertinente si nous avions d'emblée choisi un échantillon composé à la fois d'enseignants et d'ex-enseignants, car nous aurions ainsi pu vérifier notre hypothèse quant à la variance des perceptions entre les individus. Il serait donc pertinent de vérifier cette hypothèse dans une étude subséquente. En attendant, il nous semble qu'il serait possible de développer et de

soutenir chez les enseignants une perception positive de leur milieu de travail avant que ne s'instaure un processus de remise en question.

### **Les principaux résultats**

En terminant, nous présentons les principaux résultats de cette recherche en ce qui a trait à l'identification des facteurs de l'attrition des enseignants au Québec. Nous avons intégré certains propos des participants à cette conclusion. Les propos retenus font état de la perte de sens que les participants ont vécu par rapport à leur expérience de travail. Plusieurs participants ont communiqué leur désarroi relativement à leur courte carrière en enseignement, cependant ils ont été encore plus nombreux à affirmer que c'était la première fois qu'on les invitait à partager leur expérience. Cela nous a semblé caractéristique d'un milieu où les décisions sont souvent prises sans que l'expérience et les préoccupations des enseignants ne soient considérées. Nous avons donc choisi de leur accorder une partie du mot de la fin en souhaitant que leur expérience puisse alimenter la réflexion de ceux qui sont préoccupés par l'attrition du personnel enseignant.

Le facteur que les participants à cette étude ont le plus souvent mentionné pour expliquer leur départ est *les difficultés liées à la gestion de classe*. Il semble que le temps consacré à la discipline soit disproportionnel par rapport au temps d'enseignement et qu'il y ait peu de soutien administratif pour appliquer la discipline. Ces éléments, jumelés à l'intégration systématique des enfants en difficultés dans les classes régulières et à une augmentation de l'hétérogénéité des classes, semblent avoir grandement influencé le processus de remise en question des participants rencontrés. Ceux-ci ont affirmé devoir jongler avec plusieurs rôles pour lesquels ils ne sont pas formés, diminuant ainsi leur sentiment de compétence par rapport à leur responsabilité principale; la transmission des connaissances.

« Ça fait qu'ils viennent relaxer en géographie les élèves. Je ne me sentais plus utile; qu'ils passent ou qu'ils ne passent pas, ils passent pareil. Un moment donné, tu es un amuseur. » (P215)

*La précarité d'emploi et les difficultés liées à l'insertion professionnelle* constituent le second facteur ayant contribué à la remise en question de la carrière des individus rencontrés. Le fait de devoir changer d'école, ou même de niveau, à chaque année et parfois plus d'une fois par année, est une source d'insatisfaction majeure influençant la décision de quitter la profession. Cela implique un investissement en énergie et en temps important pour la préparation de matériel, l'adaptation aux nouveaux collègues et aux différents milieux. Les participants ont également souligné des conséquences au niveau de la stabilité financière et familiale. De plus, il semble que peu de moyens concrets soient mis en place afin d'aider les enseignants à statut précaire à s'insérer professionnellement dans leur milieu. Il est important de rappeler que 9 des 24 participants qui ont cité ce facteur avaient un statut d'emploi régulier au moment de quitter. Cela nous semble indiquer qu'un processus d'insertion professionnelle déficient a des impacts à long terme puisque, d'une certaine façon, il sème le germe de l'insatisfaction.

« C'est une accumulation de plusieurs choses. Principalement, c'est le dernier contrat qui m'a fait dire ce n'est pas vrai, c'est ridicule. » (P205)

Au sein de notre échantillon, le troisième facteur en importance était *les relations avec les collègues*. Dans l'ensemble, les participants ont affirmé qu'ils avaient vécu plusieurs difficultés dans leurs relations avec leurs collègues. D'abord, ils ont déploré le peu de soutien qu'ils ont reçu de leurs collègues enseignants. À ce propos, ils ont exprimé qu'ils avaient rarement eu l'opportunité de partager leurs difficultés avec leurs collègues et que le travail en équipe n'était pas très répandu. Ils ont aussi perçu que les enseignants n'étaient pas enclins à se supporter et à se valoriser mutuellement. À cet égard, ils ont ajouté que les milieux qu'ils ont connus étaient plus souvent qu'autrement individualistes et empreints de conflits internes. Certains participants ont d'ailleurs indiqué qu'ils s'étaient parfois sentis jugés par leurs collègues et qu'il existait un climat de méfiance entre les enseignants dans plusieurs milieux où ils ont travaillé. Ces éléments ont contribué à créer une situation professionnelle dans laquelle les participants avaient de la difficulté à se sentir

respectés et soutenus par leurs pairs. Les difficultés dans les relations avec les collègues semblent avoir joué un rôle prépondérant dans le processus de remise en question de la carrière et à cet effet, il nous semble que le devoir de conscience incombe aux enseignants eux-mêmes.

« Mais, qu'il y en ait un autre qui vienne se mêler de tes affaires, des fois du *bitchage* en classe! J'en ai entendu. Comment voulez-vous qu'on fonctionne avec tout le monde dessus ? Un moment donné, tu n'es plus capable de fonctionner, tu te sens tellement *squeezé*. » (P225)

Ensuite, les participants ont été nombreux à souligner qu'ils avaient perçu un manque de valorisation des enseignants et de l'éducation. Ils ont indiqué que cela avait influencé leur décision de se réorienter dans la mesure où, malgré la charge importante de travail et leur dévouement pour l'éducation des jeunes, ils ne sentaient pas que leur travail était soutenu et reconnu. Paradoxalement, ils ont souligné que ce manque de valorisation s'accompagnait d'une augmentation des exigences et des attentes entretenues à l'endroit des enseignants. Ils ont admis qu'il était difficile de ne pas se sentir atteint personnellement par les critiques incessantes que font subir les médias et l'opinion publique à la profession enseignante. Il y a là tout un contexte dont on pourrait discuter longtemps, mais en fin de compte, il faut retenir que ce manque de considération généralisé était devenu insoutenable pour plusieurs d'entre eux et qu'il a contribué à leur décision de quitter la profession.

« Je pense que c'est une accumulation de plein de petites choses qui, après les années, font que j'en ai assez, ça suffit. Quand je suis partie, je me suis quasiment dit : *ils ont fini de me niaiser*. » (P102)

Enfin, il nous apparaît nécessaire de mentionner deux autres facteurs qui semblent avoir joué un rôle important dans le processus de remise en question de la carrière. D'abord, les participants ont été nombreux à soulever que leur charge de travail en tant qu'enseignant était plutôt lourde. Ils ont noté que l'investissement en temps était considérable et que cela avait régulièrement affecté leur vie personnelle et familiale. La charge de travail qu'ils devaient accomplir a donc influencé leur décision de se réorienter d'autant plus qu'on leur manifestait peu de reconnaissance pour leur

engagement et que le salaire qu'ils recevaient ne rendait pas justice au nombre d'heures qu'ils devaient investir. Finalement, plusieurs participants ont indiqué que le peu de soutien offert par les directions d'établissement avait contribué à leur décision d'abandonner la profession. Ils ont reconnu que leurs supérieurs immédiats avaient, eux aussi, une lourde tâche de travail. Toutefois, ils ont questionné leurs priorités et déploré que la partie de leur tâche dévolue au soutien des enseignants soit bien souvent mise de côté au profit de tâches à caractère administratif.

« Pendant trois ans de suite, on a eu des résultats de 30 %, mais la direction s'en contrefoutait et puis, il y a une perte de sens qui s'est installée. Une perte de sens carrément. Ça fait en sorte que je me suis dit, il faut que je fasse quelque chose qui me donne du sens dans la vie. » (P217)

« C'était ça qui me tuait le plus, les priorités c'était zéro. Les choses graves, humaines, on n'en parlait jamais et les espèces de conneries administratives, on pouvait parler de ça pendant des journées pédagogiques complètes. » (P104)

Au-delà de l'importance des facteurs, les entrevues nous ont permis de constater que les participants ont vécu une expérience pénible de l'enseignement. Beaucoup d'entre eux perçoivent cette expérience comme un échec personnel, bien qu'il nous semble que la responsabilité n'incombe pas à l'individu seulement. Il y a aussi tout un contexte dans lequel, il ne faut pas l'oublier, de nombreux autres individus œuvrent chaque jour auprès des adultes de demain. Ce contexte, l'école québécoise, les participants nous l'ont décrit considérablement en manque de soutien et de ressources, mais ils ont malgré tout affirmé se sentir toujours concernés par la réussite de sa mission éducative. Ils ont aussi souhaité que leur modeste témoignage puisse faire avancer la connaissance et qu'il puisse soutenir la recherche de solutions.

## Références

- Allard, M. (2009). De plus en plus de profs sans permis, *La Presse*, édition du mardi 6 octobre.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). Écoles efficaces et réformes éducatives *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. (pp. 89-129): Les Presses de l'Université Laval.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 43-56). Bruxelles: De Boeck Université.
- Brun, J.-P. (2008). *Les 7 pièces manquantes du management*. Montréal, Canada: Les Éditions Transcontinentales.
- Cerqua, A., & Gauthier, C. (2010). *Esprit, es-tu là?: Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24-34.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New-York (NY): Macmillan.

- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2003). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec - Rapport du ministère de l'éducation du Québec à l'OCDE. Québec: Gouvernement du Québec: Ministère de l'éducation.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(1), 203-222.
- Grimmet, P. P., & Echols, F. H. (2000). Teacher and Administrator Shortages in Changing Times. *Canadian Journal of Education, 25*(4), 328-343.
- Gritz, R., & Theobald, N. (1996). The effects of school district spending priorities on length of stay in teaching. *Journal of Human Resources, 31*(3), 477-512.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 76*(2), 173-208.
- Hammond, O. W., & Onikama, D. L. (1997). At Risk Teachers. *Pacific Resources for Education and Learning*.
- Hétu, J.-C., Lavoie, M., & Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010) Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. Rapport de recherche: Montréal.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (6e ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie, 86*, 5-16.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M., & Alsalam, N. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis (NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Janosz, M., Thiebaud, M., Bouthillier, C., & Brunet, L. (2004). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants*. Paper presented at



the 13e Congrès de psychologie du travail et des organisations, AIPTLF, Bologne.

- Jeffrey, D. (2009). Un enseignant malade de sa moralité. *Formation et Profession*, 16(2), 51-53.
- Jeffrey, D., Deschênes, G., Harvengt, D., & Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. In F. Jutras & C. Gohier (Eds.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 75-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne. Ottawa: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.
- Kirby, S., Berends, M., & Naftel, S. (1999). Supply and demand of minority teachers in Texas: Problems and prospects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), 47-66.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. M.A., Université de Montréal.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*(53), 27-35.
- Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Paper presented at the 74<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal: Beauchemin: Chenelière Éducation.
- Lankford, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37-62.

- Leithwood, K., & McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42-45.
- Leroux, M., Théorêt, M., & Garon, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et Formation en Éducation*.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, 29(1), 200-227.
- Léveillé, C.-J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Martel, R., Ouellette, R., & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*(128), 41-44.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 48-53.
- Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3).
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
- McCreight, C. (2000). Teacher attrition, shortage and strategies for teacher retention. Research Report.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e ed.). Paris: De Boeck.

- Mukamurera, J., & Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et Profession*, 16(2), 54-56.
- Murmane, R. J., & Olsen, R. J. (1990). The effect of salaries and opportunity costs on length of stay in teaching: Evidence from North-Carolina. *Journal of Human Resources*, 25(1), 106-124.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. Oxford: Oxford University Press.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual* (3rd ed.): Open University Press : McGraw-Hill Education.
- Powers, T. A., Koestner, R., & Zuroff, D. C. (2007). Self-Criticism, Goal Motivation and Goal Progress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(7), 826-840.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shakrani, S. (2008). Teacher Turnover: Costly Crisis, Solvable Problem. *Education Policy Center, Michigan State University*, 1-4.
- Stinebrickner, T. R. (2002). An Analysis of Occupational Change and Departure from the Labor Force: Evidence of the Reasons that Teachers Leave. *The Journal of Human Resources*, 37(1), 192-216.
- Tardif, M. (2009). La fausse pénurie d'enseignants, *Le Devoir, édition du jeudi 15 octobre*, p. A7.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294.

## **Annexes**

## Annexe I : Entrevue – Questionnaire sociodémographique

### INFORMATIONS GÉNÉRALES

Âge: \_\_\_\_\_

Sexe: F  M

**Quel était votre statut d'emploi lorsque vous avez quitté l'enseignement?**

Enseignant(e) régulier (permanent)

Enseignant(e) à statut précaire

**À quel niveau enseigniez-vous lorsque vous avez quitté l'enseignement?**

Préscolaire

Secondaire

Primaire

1<sup>er</sup> cycle

1<sup>er</sup> cycle

Sec. 3

2<sup>ième</sup> cycle

Sec. 4 ou 5

3<sup>ième</sup> cycle

Adaptation scolaire

Adaptation scolaire

**Durant combien d'années avez-vous exercé la profession enseignante?** \_\_\_\_\_

**Depuis combien d'années avez-vous quitté l'enseignement?** \_\_\_\_\_

**Lorsque vous avez quitté l'enseignement, travailliez-vous au sein d'un milieu défavorisé?**

Oui

Non

**Lorsque vous avez quitté l'enseignement, travailliez-vous au sein de classes réputées difficiles?**

Oui

Non

**L'enseignement constituait-il votre premier choix de carrière?**

Oui

Non

## Annexe II : Entrevue – Grille d’entrevue

### L’attrition du personnel enseignant Grille d’entrevue pour les groupes de discussion

| Déroulement de l’activité   | Temps alloué | Heure               |
|---|--------------|---------------------|
| <p><b>1. Accueil et Introduction</b></p> <p>L’animateur présente l’activité en expliquant le déroulement de l’entrevue et les objectifs de la recherche. Chaque participant est invité à offrir son consentement à participer à la présente entrevue.</p>   | 10 minutes   | 18h30<br>à<br>18h40 |
| <p><b>2. Questions posées au groupe par l’animateur :</b></p> <p>1. Pourquoi aviez-vous choisi l’enseignement comme profession?</p> <p>2. Quelles raisons ont influencé votre décision de quitter l’enseignement?<br/>2.1. Songiez-vous à quitter depuis un certain temps ou s’est-il produit un événement déclencheur?</p> <p>3. Quelles étaient vos principales sources de satisfaction et d’insatisfaction dans le métier d’enseignant?</p> <p>4. Lorsque vous étiez enseignant, vous sentiez vous en mesure de vous réaliser pleinement?</p> <p>5. Quelles pistes de solution devrait-on mettre de l’avant pour favoriser la rétention du personnel enseignant?</p> | 90 minutes   | 18h40<br>à<br>20h10 |
| <p><b>3. Mot de conclusion</b></p> <p>À tour de rôle, chaque participant présente une courte conclusion au reste du groupe.</p>   | 20 minutes   | 20h10<br>à<br>20h30 |

| Déroulement de l'activité   | Temps alloué | Heure |
|---|--------------|-------|
| <p data-bbox="358 226 634 262"><b>4. Fonctionnement</b></p> <p data-bbox="310 296 894 373">À tour de rôle, chaque participant présente sa réponse à la question.</p> <p data-bbox="310 407 927 485">Nous effectuerons des tours de table tant qu'il y aura des opinions à exprimer.</p> |              |       |

Rapport-Gratuit.com

### Annexe III : Formulaire de consentement



#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Analyse des facteurs de l'attrition des enseignants

**Chercheur :** Frédéric Sauvé, Candidat à la maîtrise, Université de Montréal

**Directeur de recherche de M. Frédéric Sauvé :** Maurice Tardif, Ph.D, Université de Montréal

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs de la recherche

La présente recherche vise à :

- a) identifier les facteurs de l'attrition des enseignants dans le contexte québécois;
- b) analyser ces facteurs en fonction de la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000).

##### 2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à partager votre expérience de travail en tant qu'enseignant en tentant d'identifier les raisons ayant influencé votre décision de quitter cet emploi. Vous devez participer à une entrevue de groupe de 4 à 8 personnes dans votre région. Les entrevues de groupe seront enregistrées et ensuite retranscrites sous forme de verbatim. Vous recevrez une copie de ce verbatim pour validation. Votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous êtes donc libre d'accepter ou de refuser d'y participer, sans avoir à donner de raisons et sans risque de subir de préjudice.

##### 3. Confidentialité

Nous nous engageons à respecter la confidentialité des renseignements recueillis. Afin de protéger votre identité, dans le verbatim et dans cette recherche, votre nom sera remplacé par un code alpha numérique ne permettant aucunement de vous identifier. Les enregistrements et données ne seront accessibles qu'aux seuls membres de l'équipe de recherche.

##### 4. Avantages et inconvénients

Vous ne retirerez aucun avantage direct à participer à ce projet de recherche.   tout le moins, vous permettrez de faire avancer les connaissances dans le domaine. Le verbatim



correspondant à votre groupe de discussion vous sera remis pour approbation. Afin de vous remercier, il nous fera plaisir de vous remettre un résumé des résultats de cette étude dès qu'ils seront disponibles.

## 5. Droit de retrait

Vous êtes également libre de cesser votre participation à tout moment sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision.

## 6. Indemnité s'il y a lieu

Vous avez reçu une compensation financière de 30\$ pour payer vos frais de déplacement.

### B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
 Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec le chercheur.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**