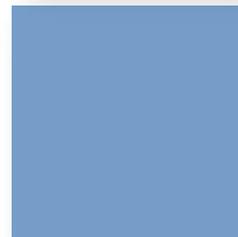
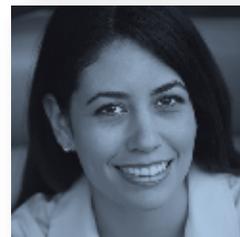
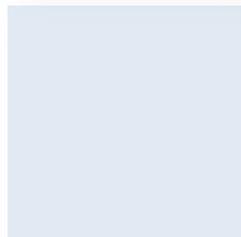
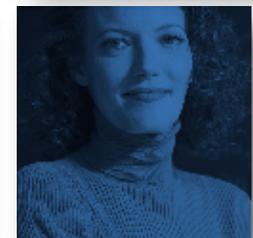
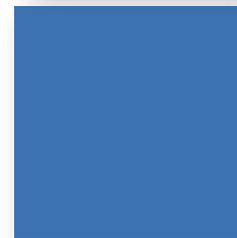
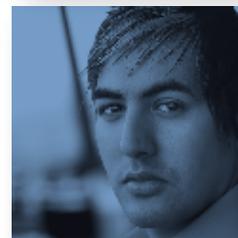
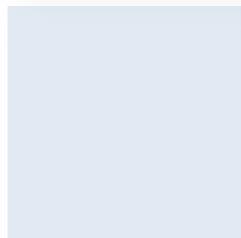
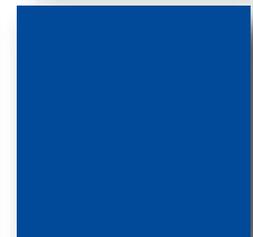
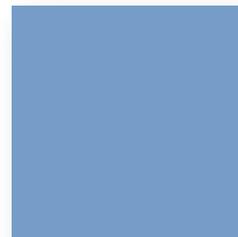


# Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession?

## Résultats d'une enquête pancanadienne



[acpi.ca/enquete](http://acpi.ca/enquete)



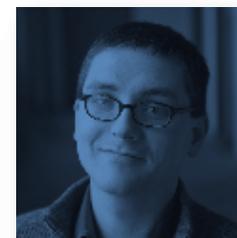
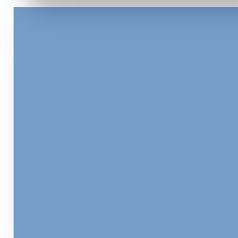
**Thierry Karsenti**  
**Simon Collin**  
Stéphane Villeneuve  
Gabriel Dumouchel  
Normand Roy



Novembre 2008



**ACPI**



**Nous remercions sincèrement Patrimoine canadien pour son soutien financier qui nous a permis de réaliser cette enquête pancanadienne.**

**Pour citer ce document :**

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.

Le rapport complet de l'enquête est disponible sur le site de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) : [acpi.ca/enquete](http://acpi.ca/enquete).

Dépôt légal :  
Bibliothèque et Archives Canada, 2008  
ISBN : 978-0-9783236-0-8

Ce document est publié sous une licence Creative Commons 2.5 de paternité (la moins restrictive). Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site [creativecommons.ca](http://creativecommons.ca).



L'usage du masculin n'est pas discriminatoire. Il a pour but d'alléger le texte.

# Table des matières



1.	Introduction	6
2.	Objectifs de l'enquête	7
3.	Qu'est-ce que l'immersion en français ?	8
4.	Décrochage enseignant : portrait d'une situation préoccupante	10
4.1	Qu'est-ce que le décrochage enseignant ?	10
4.2	Qui sont les enseignants qui décrochent ?	10
4.3	Coût du décrochage et qualité de l'enseignement	11
4.4	Le décrochage enseignant : une problématique internationale	12
5.	Pourquoi les enseignants quittent-ils la profession ?	14
5.1	Facteurs de décrochage liés à la tâche enseignante	15
5.1.1	Enseigner : un métier laborieux et chronophage	15
5.1.2	Gestion de classe difficile	16
5.1.3	Conditions de travail insatisfaisantes	16
5.1.4	Disciplines enseignées inadéquates	17
5.1.5	Aspects administratifs contraignants	17
5.1.6	Tâche peu attrayante	17
5.2	Facteurs de décrochage liés à la personne	17
5.2.1	Caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec le métier d'enseignant	18
5.2.2	Facteurs sociodémographiques et professionnels	18
5.3	Facteurs liés à l'environnement social	19
5.3.1	Relations défailtantes avec les acteurs éducatifs et sociaux	19
5.3.2	Public et milieu d'enseignement difficiles	19
5.4	Facteurs liés à la conjoncture socio-économique	20
5.5	Autres facteurs	21
5.6	Le décrochage enseignant : synthèse	21

6.	Méthodologie	22
6.1	Collecte de données et participants	22
6.2	Analyse des données	23
6.3	Forces et limites méthodologiques	24
7.	Présentation et analyse des résultats	26
7.1	Analyse quantitative	26
7.1.1	Statistiques descriptives	26
	7.1.1.1 Enseignants-décrocheurs	32
	7.1.1.2 Témoins privilégiés du décrochage enseignant	38
7.1.2	Statistiques inférentielles	38
7.1.3	Synthèse des analyses quantitatives réalisées	38
7.2	Analyse qualitative	40
7.2.1	Analyse qualitative des réponses au questionnaire d'enquête	41
	7.2.1.1 Les raisons du décrochage	41
	7.2.1.2 Les besoins nécessaires pour remédier au décrochage enseignant	44
	7.2.1.3 Le soutien humain disponible pour les enseignants-décrocheurs en cas de difficulté	46
	7.2.1.4 Le choix de l'enseignement comme carrière, l'aspiration professionnelle et la satisfaction des enseignants-décrocheurs avant qu'ils n'abandonnent la profession	49
	7.2.1.5 Synthèse	53
7.2.2	Analyse qualitative des entrevues réalisées	55
	7.2.2.1 Les raisons du décrochage	56
	7.2.2.2 Les besoins nécessaires pour remédier au décrochage enseignant	57
	7.2.2.3 Le soutien humain disponible pour les enseignants-décrocheurs en cas de difficulté	57
	7.2.2.4 Le choix de l'enseignement comme carrière, l'aspiration professionnelle et la satisfaction des enseignants-décrocheurs avant qu'ils n'abandonnent la profession	58
	7.2.2.5 Synthèse	58
8.	Conclusion	59
9.	Recommandations pour contrer le décrochage enseignant en immersion ou en français langue seconde	63
10.	Références	64

« *J'ai réuni les maîtres et leur ai dit : ne vous y trompez pas; je vous ai confié les enfants des hommes non pour peser plus tard la somme de leurs connaissances, mais pour me réjouir plus tard de la qualité de leur ascension.* »

Antoine de Saint-Exupéry



# Introduction

Selon le Conseil des parents francophiles (CPF, 2006), la plupart des provinces connaissent une pénurie de professeurs qualifiés pour les programmes d'immersion en français. En fait, tel que le relate le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007), dans les régions où la demande à ce chapitre augmente,



***de nombreux arrondissements scolaires ne sont pas en mesure d'offrir une place à tous les enfants qui souhaitent s'inscrire à un programme d'immersion en français*** >>

6

(p. 10), faute de personnel qualifié. Différents membres de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) ont souligné à de nombreuses reprises comment ce manque d'enseignants oblige plusieurs conseils scolaires à limiter l'ouverture de nouvelles classes d'immersion. Certains conseils procèdent même par tirage au sort afin de trouver des solutions équitables pour tous les parents qui souhaitent inscrire leur enfant en immersion.

Alors que plusieurs acteurs scolaires au Canada décrivent le manque d'enseignants d'immersion ou de français langue seconde (FLS), d'autres se demandent pourquoi ils sont si nombreux à quitter la profession au cours des premières années. Que se passe-t-il ? Ont-ils été mal préparés ? Les élèves sont-ils trop difficiles ? Enseigner en français (ou le français) est-il devenu une profession tellement exigeante et chronophage que plusieurs la délaissent rapidement ? Quelles sont les

principales difficultés rencontrées par les enseignants ? Qu'est-ce que le système scolaire pourrait faire pour les aider à demeurer dans la profession ? C'est à partir de ces questions de recherche que l'ACPI a décidé, en partenariat avec le Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), de mener une enquête pancanadienne, financée par Patrimoine canadien, sur ce sujet brûlant pour plusieurs ministères de l'éducation au Canada.

La première section de ce rapport de recherche présente les objectifs de l'étude. Elle est suivie par une brève définition de ce qu'est l'immersion en français au Canada de même que par un état de la situation du décrochage enseignant au Canada. Une revue de la littérature est ensuite présentée afin de bien comprendre pourquoi, selon d'autres études réalisées en Amérique du Nord ou ailleurs, les enseignants quittent la profession au cours de leurs premières années de pratique. Puis suit la méthodologie de recherche qui explique comment il a été possible de trouver des réponses aux questions de cet important projet d'enquête. Les résultats de l'étude sont ensuite présentés. Ces derniers sont regroupés en deux principaux points : la présentation et l'analyse des données statistiques de l'enquête, composée principalement de statistiques descriptives et inférentielles; puis la présentation et l'analyse des données qualitatives. La conclusion de ce rapport comprend à la fois des recommandations pour le milieu scolaire et des pistes de recherches futures qui constituent ce qu'il n'a pas – encore – été possible de faire dans cet ambitieux projet.

## 2. Objectifs de l'enquête

**A**u départ, l'objectif général de cette enquête pancanadienne était de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les nouveaux enseignants d'immersion quittent la profession enseignante au cours des premières années de pratique. Néanmoins, à cause de la particularité des contextes d'enseignement du français langue seconde au Canada, où l'enseignant d'immersion est parfois appelé à enseigner aussi le français langue seconde, il a été décidé d'inclure ce volet dans l'enquête, et ce, pour des raisons pragmatiques évidentes. L'objectif général de la recherche est donc devenu le suivant :

Mieux comprendre les raisons pour lesquelles les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent la profession enseignante au cours des premières années de pratique.

De cet objectif général découle un grand nombre d'objectifs spécifiques :

1. Présenter un profil des répondants à l'enquête.
2. Faire état des principales raisons qui ont incité les nouveaux enseignants à quitter la profession.
3. Mieux comprendre quel était le degré de satisfaction des jeunes enseignants envers la profession enseignante.
4. Mieux comprendre les possibilités de collaboration des nouveaux enseignants avec les enseignants d'expérience.
5. Mieux comprendre le lien entre les aspirations professionnelles des nouveaux enseignants et le fait de quitter la profession.
6. Identifier à qui faisaient appel les nouveaux enseignants lorsque des difficultés se présentaient.
7. Identifier ce qui aurait pu être fait par le milieu scolaire pour aider les nouveaux enseignants à demeurer dans la profession enseignante.

Ces objectifs sont tout d'abord issus des préoccupations des acteurs scolaires rencontrés au cours des dernières années et qui ont ainsi motivé la réalisation de cette enquête pancanadienne. Ces objectifs sont également liés à la revue de la littérature scientifique présentée à la section 5.



# 3. Qu'est-ce que l'immersion en français ?



8

Selon Stern (1984) :



*Les classes immersives s'adressent [...] aux enfants qui ont l'anglais ou une autre langue que le français pour langue maternelle, et qui sont disposés à faire en français une bonne partie de leurs études, avec l'accord de leurs parents. Il ne s'agit donc pas d'un cours de français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, histoire, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. (p. 4)*



Pour Rebuffot (1993), la définition des programmes d'immersion peut varier en fonction du contexte politique, social et linguistique. De manière générale, retenons que l'immersion en français est une forme d'éducation bilingue, dans laquelle le français langue seconde est utilisé pour enseigner différentes matières à tous les élèves d'une même classe (au Canada, ils sont généralement anglophones). C'est l'enseignement de différentes matières en français langue seconde qui donne une couleur unique à l'immersion, par rapport à toutes les autres formules pédagogiques d'enseignement-apprentissage des langues. On distingue généralement l'« immersion précoce » et l'« immersion tardive ». Dans le premier cas, l'enseignement en français est intensif dès la maternelle (à l'âge de 5 ans) ou en 1<sup>re</sup> année. Dans le second cas, l'enseignement en français débute en général au premier cycle de l'école secondaire, mais

les élèves étudient encore en français une ou deux autres matières au deuxième cycle. Il ne s'agit donc pas de cours de français supplémentaires, mais plutôt de tout un programme où des matières (mathématiques, sciences, histoire, etc.) sont enseignées en français langue seconde.

Pour plusieurs, dont Hautin (2004), Évelyne Billey fait figure de pionnière de l'immersion. En effet, Hautin raconte qu'en 1965, quelques années après son arrivée de France – son pays natal – et à la demande d'un groupe de parents anglophones, Évelyne Billey mit sur pied un programme de français unique (l'immersion précoce, telle qu'on la connaît actuellement) qu'elle enseigna à la maternelle à des élèves anglophones de la ville de Saint-Lambert, au Québec. Évelyne Billey venait ainsi de créer la première classe d'immersion canadienne. Billey, « *de par son approche*

*pédagogique novatrice, grâce à son bon sens, sa créativité prodigieuse, ses dons artistiques et son professionnalisme remarquable et légendaire* » (Hautin, 2004, p. 10), a réussi à implanter un nouveau style d'éducation qui allait révolutionner l'enseignement du français langue seconde. De 1965 à 1971, elle a continué à enseigner dans un programme d'immersion en maternelle, d'abord à l'école Margaret Pendlebury, puis à l'école Victoria Park, et enfin à l'école primaire Saint-Lambert. L'école primaire Margaret Pendlebury représente donc le berceau de l'immersion au Canada. Néanmoins, c'est lorsqu'Évelyne Billey était enseignante à l'école primaire Saint-Lambert que sa classe d'immersion a été le plus fortement médiatisée. C'est également en grande partie à l'école Saint-Lambert que Lambert et Tucker (1972) ont mené des travaux pionniers sur le potentiel de l'immersion pour l'apprentissage d'une langue seconde. L'intérêt pour le bilinguisme a aussi connu un nouveau souffle au Canada en 1969 lorsque la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a publié son rapport final recommandant, entre autres, de faire du français une langue officielle au Canada, au même titre que l'anglais.

Depuis l'expérience mise en place par Evelyne Billey et largement mise en évidence par les travaux de Lambert et Tucker (1972), toutes les provinces canadiennes et deux territoires ont adopté des programmes d'immersion en français. La plupart ont été mis sur pied en réponse à l'insatisfaction des parents quant aux programmes de français de base précédemment offerts et en raison de leur désir de voir leurs enfants parler les deux langues. En 1975, cinquante-deux programmes d'immersion étaient recensés dans neuf provinces du

Canada. En l'espace de dix ans, les programmes d'immersion dans la province de Québec ont accueilli 18 500 élèves (voir Heyworth, 1999). Aujourd'hui, toutes les provinces offrent ces programmes et plus de 300 000 élèves y sont inscrits dans quelque 2375 écoles. Il existe actuellement une multitude de programmes d'immersion dont les plus fréquents sont l'immersion totale qui correspond à 100 % d'enseignement en français, l'immersion partielle qui consiste en 50 % d'enseignement en français et 50 % en anglais, ainsi que d'innombrables variantes. Par exemple, le nombre de matières offertes à l'école élémentaire en français peut varier d'une année à l'autre en fonction de chaque programme.

En général, les travaux de recherche réalisés au Canada au cours des 40 dernières années montrent indubitablement que les élèves participant à un programme d'immersion en français réussissent mieux à tous les types d'examens de français que ceux inscrits dans un programme de base en français (voir Cummins et Swain, 1986; Lambert et Tucker, 1972 ou encore Genesee, 1987). De surcroît, les élèves inscrits dans des programmes d'immersion réussissent aussi bien dans leurs études, malgré la présence de la langue seconde, que des élèves inscrits à un programme en anglais (voir Turnbull, Lapkin et Hart, 2001). Par ailleurs, un récent rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) montre que l'immersion en français est tout simplement le meilleur programme pédagogique pour promouvoir le bilinguisme. Bien que les élèves développent rarement des compétences égales dans les deux langues, l'immersion en français est donc une façon importante de promouvoir la dualité linguistique partout au Canada.



# 4. Décrochage enseignant : portrait d'une situation préoccupante

## 4.1

10

### Qu'est-ce que le décrochage enseignant ?

Dans les journaux, le mot « décrocheur » est plus souvent qu'autrement attribué aux élèves qui quittent l'école secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme. Néanmoins, dans les écoles primaires et secondaires du Canada de même que dans les différents conseils ou commissions scolaires, ce mot est de plus en plus attribué aux jeunes enseignants. Qu'est-ce que quitter la profession ? Qu'est-ce qu'un enseignant qui décroche ? Le décrochage chez les jeunes enseignants est généralement entendu comme un départ volontaire et prématuré de la profession enseignante (Macdonald, 1999). Le mot « volontaire » avancé dans la définition de Macdonald pose toutefois problème. Après avoir rencontré de nombreux enseignants partout au Canada et discuté avec eux lors de focus groups, il semblait de plus en plus évident que ce départ n'était pas toujours aussi *volontaire* qu'il n'y paraît à première vue. Au

contraire, certains enseignants cumulaient les défis et les problèmes jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'autre option que de quitter la profession enseignante. Dans cette enquête, il sera donc question du *décrochage enseignant*, qui sera défini comme le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non.

## 4.2

### Qui sont les enseignants qui décrochent ?

Les études consultées montrent, hors de tout doute, que le décrochage enseignant, loin de se cantonner uniquement aux départs à la retraite, est lié à la problématique de l'insertion dans la profession enseignante. Dans cette perspective, ce sont surtout les nouveaux enseignants qui quittent l'enseignement, et non les enseignants d'expérience. Quelle est cette période qui caractérise l'insertion professionnelle où le maître est considéré comme un jeune enseignant ? Pour Vonk et Schras (1987), la période d'insertion dure environ

7 ans (de l'entrée en fonction à l'acquisition d'un sentiment de compétence et de sécurité). Elle se compose de différentes tendances successives (Kagan, 1992) : une tendance à l'idéalisation, durant laquelle l'enseignant débutant a une perception simplifiée de la pratique professionnelle et du rapport aux élèves; une tendance à la lucidité, au cours de laquelle l'enseignant réajuste ses préconceptions à la réalité de l'enseignement et de la fonction enseignante; enfin, une tendance à la stabilisation, durant laquelle l'enseignant passe d'une perception centrée sur sa personne en tant qu'enseignant à une perception centrée sur son enseignement puis sur l'apprentissage des élèves (Kagan, 1992, p. 154-155). D'après cette typologie, la tendance à la lucidité semble particulièrement propice au décrochage dans la mesure où elle est motivée par la prise de conscience d'un décalage entre la perception de l'enseignement et la réalité du métier.

Par ailleurs, il est à noter qu'une (petite) partie du décrochage enseignant est possiblement nécessaire. En effet, il est peut-être important pour la profession enseignante que ceux et celles qui réalisent ne pas posséder assez de compétences pour travailler avec des élèves s'orientent vers d'autres professions. Pareillement, il est parfois préférable que des enseignants qui n'ont pas envie d'œuvrer, pendant plusieurs années, auprès d'enfants du primaire et du secondaire quittent rapidement la profession. À ce propos, soulignons que le contexte actuel de mondialisation et de mobilité nationale et internationale semble à la fois valoriser et encourager le changement professionnel. Par conséquent, les « carrières uniques » se font de plus en plus rares et l'enseignement se conçoit parfois comme une

carrière à court terme (Johnson et Birkeland, 2003, p. 585; OCDE, 2005). En somme, le décrochage, pour diverses raisons, a toujours existé, comme le rappellent Lessard et Tardif (1996). Néanmoins, il ne s'agit pas d'un phénomène à banaliser pour autant, notamment parce qu'il comprend un coût, tant quantitatif que qualitatif.

## 4.3 Coût du décrochage et qualité de l'enseignement

Le décrochage enseignant devient problématique sur deux plans : le **coût** qu'il induit, et les retombées qu'il entraîne sur la **qualité** de l'enseignement.

Aux États-Unis, le coût du décrochage enseignant a été estimé à près de trois milliards de dollars américains par l'Alliance for Excellent Education (AEE) en 2004. Les pertes se situent au niveau de la formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel. L'OCDE (2005) mentionne la même problématique financière.

Les retombées du décrochage enseignant sur la qualité de l'enseignement représentent également une préoccupation importante dans la littérature scientifique. D'une part, un taux de décrochage élevé implique une rotation importante du personnel enseignant, ce qui rend difficile l'établissement d'une cohésion au sein d'une équipe école (AEE, 2004). De plus, le décrochage concerne en grande

partie les enseignants débutants (OCDE, 2005; Stoel et Thant, 2002), c'est-à-dire des enseignants qui quittent la profession de façon prématurée, et qui n'ont donc pas encore atteint la pleine maîtrise de leurs compétences professionnelles. Par conséquent, il est possible de penser que la qualité de l'enseignement qu'ils ont offert est moins élevée que celle d'un enseignant ayant atteint le stade de stabilisation (AEE, 2004; OCDE, 2005). S'ajoute également le fait que les décrochages impliquent logiquement l'embauche d'enseignants débutants, lesquels sont également en construction d'expertise. Aussi, la qualité de l'enseignement est doublement affectée, d'une part par le fait que les enseignants-décrocheurs débutants n'ont pas atteint une compétence optimale pour enseigner (rappelons qu'ils sont en insertion), d'autre part parce que leur décrochage implique l'embauche de nouveaux enseignants débutants, dont l'expertise est elle-même en construction. En bout de ligne, les élèves semblent donc faire les frais du décrochage dans la mesure où la qualité de l'enseignement qu'on leur dispense est moins élevée que dans le cas où les enseignants-décrocheurs auraient persisté (AEE, 2004; OCDE, 2005).

## 4.4 Le décrochage enseignant : une problématique internationale

Un autre sujet de préoccupation lié au décrochage est qu'il s'agit d'une problématique internationale, tant pour les pays du Nord que du Sud. Aux États-Unis, Ingersoll (2002) note que le taux de décrochage enseignant est plus élevé que dans bien d'autres professions : 46 % des nouveaux enseignants délaisseraient l'école au cours des cinq premières années de pratique. L'étude comparative de Stoel et Thant (2002) de huit pays industrialisés montre qu'au Royaume-Uni, 40 % des enseignants débutants abandonnent la profession durant leurs trois premières années de pratique (Dolton et Van der Klaauw, en 1995, obtenaient près de 44 %) alors que l'Australie connaît 18 % de décrochage pour les femmes âgées de 25 à 29 ans, les données pour les hommes étant indisponibles (Stoel et Thant, 2002). Cependant, certains pays tels que la France, l'Allemagne ou le Portugal font état d'un taux d'attrition inférieur à 5 %. Les hypothèses avancées par Stoel et Thant (2002) sont notamment la centralisation du système éducatif et des programmes d'enseignement, la non mise en cause des enseignants en cas d'échec des élèves et une évaluation davantage formative que sommative du corps en-

seignant. Pour autant, le décrochage était un phénomène croissant chez ces mêmes pays entre 1995 et 2000 (OCDE, 2005, p. 191), de sorte qu'il est possible de croire que leur taux est désormais plus élevé.

Peu de données sont disponibles pour le Canada et elles sont sujettes à variations. En 2004, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) estimait que le taux de décrochage des praticiens était d'environ 30 % durant les cinq premières années de leur carrière. En revanche, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario prévoit un taux de décrochage de 6,7 % de ses membres après la troisième année d'enseignement (OCT, 2004). Dans des proportions similaires, l'OCDE (2005, p. 191) classe le Canada parmi les pays ayant de 3 à 6 % de décrochages dans les établissements primaires et secondaires publics en 1999 (départs à la retraite inclus) et estime que ce taux était semblable en 1995. Il est donc difficile de se faire une idée de l'ampleur du décrochage à l'échelle du Canada, car les statistiques disponibles varient de 3 % (OCDE, 2005) à quelque 30 % (FCE, 2004).



# 5. Pourquoi les enseignants quittent-ils la profession ?

**P**ourquoi les enseignants quittent-ils la profession enseignante au cours des premières années de pratique ? Qu'est-ce que révèle la littérature scientifique à ce sujet ? Voilà l'objet de la présente section qui portera ainsi principalement sur les facteurs inhérents au décrochage enseignant. La typologie avec laquelle sont présentés les facteurs de décrochage des enseignants est en partie empruntée à Borman et Dowling (2008) qui ont réalisé une méta-analyse sur le phénomène du décrochage des enseignants. Elle a également été inspirée des travaux de Kirsch (2006) qui a réalisé une recherche intitulée *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*.

Kirsch (2006) présente trois principaux types de facteurs inhérents à l'abandon de la profession par les enseignants. Il différencie les facteurs liés à la tâche (1), les facteurs liés à la personne (2) et les facteurs liés à l'environnement social (3). Il présente également une quatrième catégorie, « autres », afin d'insérer des facteurs de décrochage externes à l'enseignement. Borman et Dowling (2008) présentent quant à eux quelque 34 facteurs de décrochage enseignant, regroupés en cinq principales catégories : les caractéristiques démographiques des enseignants (1), les

qualifications des enseignants (2), les caractéristiques organisationnelles de l'école (3), les ressources disponibles à l'école (4), et les caractéristiques des élèves (5).

Après une recension exhaustive des écrits, il est apparu évident que les trois principaux types de facteurs avancés par Kirsch (2006), de même que les cinq catégories de Borman et Dowling (2008) représentaient tous deux des typologies à la fois représentatives des travaux sur le décrochage enseignant et complémentaires pour analyser ce phénomène. Il a donc été décidé de les fusionner pour en arriver à une troisième :

- a) Facteurs liés à la tâche (qui comprend la catégorie 4 de Borman et Dowling, mais aussi la catégorie 1 de Kirsch);
- b) Facteurs liés aux caractéristiques de la personne (qui comprend les catégories 1 et 2 de Borman et Dowling, mais aussi la catégorie 2 de Kirsch);
- c) Facteurs liés à l'environnement social (qui comprend les catégories 3 et 5 de Borman et Dowling, mais aussi la catégorie 3 de Kirsch).

Il a toutefois été décidé d'ajouter une quatrième catégorie, plus générale, qui concerne la conjoncture socio-économique. En effet, Macdonald (1999) observe que le contexte

socio-économique peut être plus ou moins favorable au décrochage des jeunes enseignants. Autrement dit, un contexte économique difficile pourrait amener certains jeunes enseignants, malgré les difficultés rencontrées, à demeurer dans la profession, à subir leur sort. Au contraire, un contexte économique très favorable, où il pourrait être facile de se trouver un autre emploi, pourrait faciliter le décrochage enseignant.

La recension réalisée a permis de constater que des différences méthodologiques amènent parfois des recherches à des conclusions divergentes à propos d'un même facteur. Par exemple, certaines études du décrochage ne prennent en compte que les enseignants à plein temps, tandis que d'autres incluent les changements de poste à l'intérieur d'un même système éducatif. De même, certaines recherches s'appuient sur des bases de données nationales préexistantes alors que d'autres, comme la présente étude, reposent sur des données issues de participants liés au phénomène du décrochage. Pour Macdonald (1999), ces différences peuvent expliquer en partie les variations des résultats d'une recherche à l'autre.

## 5.1 Facteurs de décrochage liés à la tâche enseignante

Les facteurs de décrochage liés à la tâche enseignante sont de loin les plus nombreux dans la littérature scientifique. Ils portent sur des aspects très divers de l'enseignement comme le manque de temps, la gestion de classe difficile, les conditions de travail insatisfaisantes, la/les discipline(s) d'enseignement attribuée(s) aux nouveaux enseignants, les aspects administratifs (trop) contraignants, le manque d'attrait de la tâche, etc.

### 5.1.1 Enseigner : un métier laborieux et chronophage

Le premier facteur lié à la tâche concerne la charge de travail à fournir quotidiennement (Chaplain, 2008; MEQ, 2003; OCDE, 2005), notamment en dehors des heures de classe. Kirsch (2006) évoque deux types de travaux extrascolaires : le travail quotidien d'une part tel que la préparation de l'enseignement et la correction des travaux scolaires; d'autre part, le travail ponctuel tel que la planification des journées portes-ouvertes, la préparation des bulletins, la rédaction de rapports, la rencontre des parents, etc.

À cette charge de travail élevée s'ajoute un manque de temps pour l'accomplir (FCE, 2004). En effet, plusieurs études mettent en évidence le peu de temps lié à la planification

et à la préparation des leçons (Certo et Fox, 2002; Macdonald, 1999; Romano, 2008).

L'invasion des temps de repos sur le lieu de travail est un autre facteur de décrochage lié au manque de temps (Kirsch, 2006). La rencontre de parents ou de collègues, la réservation de salle, la surveillance, les interventions auprès des élèves sont autant d'aspects « chronophages » qui se substituent aux pauses.

Enfin, la charge de travail et l'investissement temporel qu'elle nécessite ne sont pas sans conséquence sur les loisirs et les intérêts personnels, lesquels tendent à être négligés (Kirsch, 2006; Macdonald, 1999), ce qui peut également pousser l'enseignant à l'abandon.

### **5.1.2 Gestion de classe difficile**

La gestion de classe peut être un élément déstabilisant auquel les enseignants débutants sont immédiatement confrontés (Romano, 2008). Il s'agit d'ailleurs d'un aspect de l'enseignement qui est généralement priorisé par les jeunes enseignants, au-delà de l'enseignement de la discipline et de l'apprentissage des élèves (Kagan, 1992).

La gestion de classe semble directement liée au public dont l'enseignant a la charge. Autrement dit, un public difficile demande une compétence à gérer la classe d'autant plus élevée. Certains enseignants débutants sont donc doublement « pénalisés » en termes de gestion de classe : d'abord, parce qu'ils ne la maîtrisent pas à leur début; ensuite parce qu'ils se voient contraints de la développer face à des publics particulièrement difficiles. Or les enseignants débutants sont généralement ceux qui héritent des classes difficiles (Borman et Dowling, 2008).

### **5.1.3 Conditions de travail insatisfaisantes**

Un autre facteur de décrochage souvent mentionné correspond aux conditions de travail (Guarino, Santibañez et Daley, 2006), qu'elles soient d'ordre matériel, administratif ou financier. Le bas salaire (Billingsley, 2004; Certo et Fox, 2002; Clotfelter, Glennie, Ladd et Vigdor, 2008; Gonzales, 1995; Gonzalez, Brown et Slate, 2008; Guarino, Santibañez et Daley, 2006; Ingersoll, 2001; Macdonald, 1999; McCreight, 2000) semble contribuer au décrochage enseignant. Ce faible salaire s'accompagne souvent d'une faible valorisation sociale du métier d'enseignant. Toutefois, quelques études tendent à relativiser le « poids » du salaire comme facteur de décrochage (par exemple, Brill et McCartney, 2008; FCE, 2004; McCreight, 2000; OCDE, 2005; Ondrich, Pas et Yinger, 2008; Podgursky, Monroe et Watson, 2004).

Après le salaire viennent la précarité de l'emploi (Kirsch, 2006; MEQ, 2003), notamment la suppléance et le contrat à court terme, ainsi que les mauvaises conditions matérielles (Buckley, Schneider et Shang, 2004, 2005; FCE, 2004; Gonzales, 1995; Kirsch, 2006; OCDE, 2005), comme par exemple l'absence de ressources pédagogiques. En fait, dans la pratique de l'enseignement, il semble que les enseignants d'expérience possèdent les meilleures ressources matérielles (matériel pédagogique, livres, dictionnaires, etc.), tandis que pour les nouveaux enseignants, toutes ces ressources sont à construire ou acquérir (voir Richardson, 2001).

#### **5.1.4 Disciplines enseignées inadéquates**

En début de carrière, il n'est pas rare que l'enseignant se voit attribuer des cours qui ne correspondent pas à sa formation initiale (Kirsch, 2006), ce qui peut le pousser au désintérêt d'autant plus si les cours dont il a la charge sont également jugés « peu importants » (Ibid., 2006). Ce point semble confirmé par certaines études qui notent moins d'abandons lorsque l'intérêt d'enseignement, parmi d'autres facteurs, est pris en compte (Macdonald, 1999).

#### **5.1.5 Aspects administratifs contraignants**

À la périphérie de l'enseignement proprement dit, l'aspect administratif du métier, parce qu'il impose de fortes contraintes, apparaît comme un facteur de décrochage récurrent. La sur-structuration de la tâche par les changements de programmes d'études, les projets éducatifs, les examens ministériels et l'évaluation de la direction (Billingsley, 2004; Certo et Fox, 2002; FCE, 2004; Macdonald, 1999) sont autant d'éléments qui limitent la marge d'action de l'enseignant dans sa classe (OCDE, 2005) et qui accroissent, en contrepartie, le contrôle administratif. Ces aspects administratifs sont non seulement contraignants, mais également chronophages et éventuellement anxiogènes pour les nouveaux enseignants, ces derniers n'étant pas toujours au courant des us et coutumes propres à une école ou à un conseil scolaire.

#### **5.1.6 Tâche peu attrayante**

Un dernier facteur de décrochage lié à la tâche concerne son manque d'attrait. Dans une société qui prône une mobilité et une flexibilité constantes, l'enseignement apparaît pour certains comme un métier routinier (Kirsch, 2006). Dans une perspective plus carriériste, le peu de flexibilité dans l'évolution de la carrière, les faibles perspectives qu'elle offre (FCE, 2004; Macdonald, 1999; McCreight, 2000; MEQ, 2003) et le développement professionnel limité (Billingsley, 2004; Gonzales, 1995; McCreight, 2000) sont également des aspects qui peuvent amener le nouvel enseignant à abandonner.

## **5.2 Facteurs de décrochage liés à la personne**

Le deuxième type de facteurs de décrochage est lié à l'enseignant en tant que personne. On y retrouve ses caractéristiques émotionnelles et psychologiques, de même que des facteurs sociodémographiques et professionnels.

### 5.2.1 Caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec le métier d'enseignant

Les facteurs de décrochage liés à la personne réfèrent tout d'abord à des « traits de caractère », qui correspondent à des aspects psychologiques et/ou émotionnels propres à l'enseignant et difficilement conciliables avec son métier. Kirsch (2006) mentionne par exemple l'incapacité à décrocher mentalement du travail, le perfectionnisme, la sur-responsabilisation, la peur de revivre une expérience traumatisante, la difficulté à assumer un rôle d'autorité, la difficulté à composer avec le rejet de certains élèves ou encore l'incapacité à se projeter dans l'avenir.

Ces « traits de caractère » inadéquats pour le métier d'enseignant vont avoir tendance à générer de l'anxiété, du stress, de l'insatisfaction vis-à-vis du travail (Brownell, Smith, McNellis et Miller, 1997; Chaplain, 2008; FCE, 2004; Ingersoll, 2001; MEQ, 2003) et finalement un désengagement progressif (Billingsley, 2004).

### 5.2.2 Facteurs sociodémographiques et professionnels

Les facteurs sociodémographiques et professionnels présentés dans cette section n'expliquent pas les raisons du décrochage. Ils servent plutôt à identifier certaines caractéristiques des enseignants-décrocheurs. Rappelons tout d'abord que la littérature scientifique s'entend sur le fait que les enseignants jeunes et relativement inexpérimentés abandonnent plus que les enseignants

expérimentés (Billingsley, 2004; Boe, Bobbitt et Cook, 1997; Guarino, Santibañez et Daley, 2006; Hanushek, Kain et Rivkin, 2004; Ingersoll, 2001, 2002; Macdonald, 1999; Murnane, Singer, Willett, Kemple et Olson, 1991; OCDE, 2005), bien qu'il ne s'agisse pas d'une relation simple et systématique (Kirby, Grissmer et Hudson, 1991). L'âge et le nombre d'années d'expérience sont donc des facteurs à prendre en compte. Le sexe et le groupe ethnique ont également été considérés dans certaines études, et les résultats tendent à montrer que le décrochage est significativement plus fort chez les femmes blanches (Borman et Dowling, 2008).

La formation et la qualification sont d'autres facteurs de décrochage. En effet, les enseignants non certifiés ou non qualifiés décrochent moins facilement que les enseignants certifiés (Guarino, Santibañez et Daley, 2006). Cependant, ce point reste à relativiser puisque certaines études (par exemple, Miller, Brownell et Smith, 1999) concluent que les enseignants non certifiés décrochent plus que les enseignants qualifiés. De plus, d'autres études, comme celle de Marso et Pigge (1997), ne trouvent pas de lien significatif entre la qualification et la persévérance des enseignants.

Une formation initiale inefficace semble intervenir à la périphérie des facteurs du décrochage dans la mesure où l'enseignant est mal ou partiellement préparé pour faire face à la réalité du métier (FCE, 2004; McCreight, 2000; Romano, 2008; Stoel et Thant, 2002), augmentant ainsi indirectement les risques de décrochage. Par conséquent, certains auteurs (Chapman, 1994; Hammerness, 2008; OCDE, 2005) estiment qu'une formation solide et qualifiante est nécessaire pour contrer le décrochage.

## 5.3

# Facteurs liés à l'environnement social

Les facteurs liés à l'environnement social couvrent principalement la relation entre l'enseignant et les acteurs éducatifs ou sociaux de l'école, ainsi que le type de public dont il a la charge et le milieu dans lequel il exerce sa profession.

### 5.3.1 Relations défailtantes avec les acteurs éducatifs et sociaux

L'absence de concertation et de collaboration entre collègues est un premier facteur de décrochage (Borman et Dowling, 2008; Gonzales, 1995; Guarino, Santibañez et Daley, 2006; Romano, 2008). Ces deux points rendent l'intégration plus longue et difficile au sein de l'équipe école. La contrepartie directe est l'isolement et l'aliénation dont peuvent fréquemment souffrir les enseignants à leur début (Billingsley, 2004; Kirsch, 2006; Macdonald, 1999). La relation avec l'administration scolaire est un autre aspect de l'environnement social qui, s'il n'est pas positivement vécu par le nouvel enseignant, peut éventuellement le pousser à délaisser la profession enseignante (Borman et Dowling, 2008). La littérature scientifique identifie principalement le manque de soutien (ou le manque de disponibilité) de la direction scolaire (Billingsley, 2004; Certo et Fox, 2002; Chaplain, 2008; FCE, 2004; Gonzales, 1995; Gonzalez, Brown et Slate, 2008; Hudson, Beutel et Hudson, 2008; Ingersoll, 2001; OCDE, 2005; Romano, 2008) ainsi

que la non inclusion des nouveaux enseignants dans les prises de décision éducatives (FCE, 2004; Gonzales, 1995; Ingersoll, 2001). Sur ce dernier point, une des mesures proposées pour diminuer l'abandon des nouveaux enseignants consiste à augmenter leur rôle dans le processus décisionnel (Macdonald, 1999). Le mauvais climat de l'école est un facteur lié aux deux précédents puisqu'il est souvent en partie mesuré par la collaboration entre collègues et la relation avec la direction scolaire (Billingsley, 2004).

Les parents d'élèves et, plus largement, la société dans laquelle l'enseignement-apprentissage prend place font également partie de l'environnement social. Les différends avec les parents d'élèves et leur manque de reconnaissance du travail fourni par l'enseignant peuvent jouer dans la décision d'abandonner la profession (Certo et Fox, 2002; Gonzales, 1995; Macdonald, 1999; OCDE, 2005).

### 5.3.2 Public et milieu d'enseignement difficiles

Les caractéristiques du public et du milieu d'enseignement semblent représenter des pistes d'explication intéressantes du décrochage (Borman et Dowling, 2008). Les nouveaux enseignants rencontrés mentionnent souvent le public difficile de leurs écoles, ce qui semble indiquer un certain décalage entre leurs attentes et la réalité du métier (Hamerness, 2008; Hudson, Beutel et Hudson, 2008; Kagan, 1992). Trois types de publics difficiles sont cités dans la littérature sur le décrochage :

- des groupes-classes comprenant un nombre élevé d'apprenants avec des troubles du comportement et des troubles d'apprentissage (FCE, 2004; Kirsch, 2006; MEQ, 2003);
- des groupes-classes hétérogènes présentant des besoins d'apprentissage divers (FCE, 2004; Kirsch, 2006; Macdonald, 1999);
- enfin, des groupes-classes dont le comportement des apprenants n'est pas propice à l'enseignement-apprentissage, qu'il s'agisse de comportements démontrant peu de motivation (Ingersoll, 2001; Kirsch, 2006), des comportements indisciplinés (Chaplain, 2008; Gonzalez, Brown et Slate, 2008; Ingersoll, 2001; Kirsch, 2006; OCDE, 2005) ou même des comportements violents (Macdonald, 1999).

Notons que les trois types de publics difficiles mentionnés ne sont pas mutuellement exclusifs. Étant donné les inégalités entre écoles favorisées et défavorisées, il est parfois fréquent de rencontrer des classes avec un grand nombre d'élèves, peu motivés, qui posent des problèmes de comportement. De telles classes reviennent souvent aux nouveaux enseignants (Borman et Dowling, 2008), lesquels ne peuvent réellement choisir, comme le font parfois les enseignants d'expérience, à quel groupe enseigner. La gestion de ces classes devient donc un défi énorme pour les nouveaux enseignants dont les compétences sont encore en construction.

Le placement des nouveaux enseignants dans un milieu d'enseignement difficile a également un impact sur la persévérance des jeunes enseignants (Borman et Dowling, 2008; Kirsch, 2006). En effet, certaines

écoles ont tendance à multiplier les difficultés que rencontre l'enseignant en début de parcours, ce qui peut le pousser à l'abandon. Le placement des nouveaux enseignants paraît d'autant plus important que ces derniers se sentent généralement isolés lors de leur insertion professionnelle (Gonzales, 1995; Schlagal, Trathen et Blanton, 1996).

L'enseignement semble donc être un métier où l'on confie (trop) souvent les postes et les tâches difficiles aux novices, et où les enseignants d'expérience semblent plutôt jouir de privilèges (ancienneté, syndicalisation, etc.) qui leur permettent de se voir attribuer de meilleurs groupes dans de meilleurs contextes. Avec un tel système, qui semble en place non seulement dans bon nombre d'écoles au Canada mais également ailleurs dans le monde, il n'est pas difficile de se faire une idée des nombreux défis qui peuvent pousser les enseignants débutants à décrocher.

## 5.4 Facteurs liés à la conjoncture socio-économique

Au niveau macro, le décrochage peut également être favorisé par une conjoncture socio-économique donnée (Gonzales, 1995; OCDE, 2005). En effet, les périodes de récession économique que traverse un pays peuvent influencer la décision de décrocher. Cependant, l'influence qu'elles exercent sur le décrochage change suivant le niveau de développement du pays.

En période de récession, les pays développés connaissent généralement moins de décrochages puisque les enseignants ont moins d'opportunités de trouver un autre emploi. Au contraire, une période de développement économique ouvre des possibilités d'emploi ailleurs, de sorte que les enseignants sont plus tentés de décrocher pour trouver de meilleures fonctions (Macdonald, 1999). Pour les pays en développement, le mouvement est inverse. Les périodes de récession économique ou de crise financière et politique sévères (Chapman, 1994) sont liées à plus de décrochages, du fait que l'état n'est plus en mesure de payer ses fonctionnaires. Au contraire, les enseignants décrochent moins en période de développement économique parce qu'ils ont l'assurance d'être rémunérés par l'état.

Outre les périodes de récession économique, les cas de changements démographiques soudains produisent plus de décrochages dans la mesure où les conditions d'enseignement deviennent plus difficiles, comme par exemple un plus grand nombre d'enfants par classe, le manque de matériel, etc. (Chapman, Snyder et Burchfield, 1993; Gonzales, 1995).

## 5.5 Autres facteurs

D'autres facteurs du décrochage sont mentionnés dans la littérature scientifique, notamment par Borman et Dowling (2008). Cependant, ils sont liés à des causes externes à la profession enseignante, ce qui signifie qu'ils sont hors de portée des politiques éducatives. Par exemple, des changements dans

la vie personnelle et familiale, tels qu'une période de grossesse, peuvent jouer en faveur d'un décrochage si l'enseignante enceinte choisit d'interrompre sa carrière pour élever ses enfants (Stinebrickner, 2002). L'obtention d'un nouvel emploi est également un facteur de décrochage évident (Kirsch, 2006).

## 5.6 Le décrochage enseignant : synthèse

De ce survol des facteurs du décrochage des enseignants, retenons que les facteurs liés à la tâche sont les plus importants, si l'on en croit leur récurrence dans la littérature. On remarque également que les facteurs de décrochage semblent étroitement liés, de sorte qu'un facteur peut en appeler un ou plusieurs autres. Par exemple, l'âge et le nombre d'années d'expérience (facteurs liés à la personne) sont souvent liés au public et au milieu qu'un enseignant se voit attribuer (facteurs liés à l'environnement social). Cette interdépendance des facteurs de décrochage nous amène à penser que le décrochage n'est pas tant le fait d'un facteur que d'un ensemble de facteurs, ce qui accroît d'autant la propension à décrocher chez les enseignants.

# 6. Méthodologie



Il est important de souligner d'emblée que le décrochage enseignant est un phénomène particulièrement difficile à étudier puisque les participants concernés (les décrocheurs) sont par définition « hors du circuit » de l'enseignement. Autrement dit, on sait où ils ne sont plus, mais on ne sait pas où ils se trouvent pour autant. Il est donc difficile d'obtenir un large échantillon de participants et, par conséquent, de mieux comprendre les raisons qui poussent au décrochage, tel qu'il est vécu. Pour Kirsch (2006), la difficulté à retracer les enseignants-décrocheurs explique en grande partie pourquoi peu de recherches sont menées sur ce sujet. À cet égard, citons l'étude de la FCE (2004), laquelle porte sur un échantillon de 25 enseignants-décrocheurs.

« Nous avons toujours été curieux de savoir ce que les enseignantes et enseignants qui quittaient réellement leur profession avaient à dire au sujet de leurs motifs de départ. C'est un échantillon qu'il est difficile d'obtenir. [...] le processus s'est révélé beaucoup plus problématique que nous le prévoyions et, jusqu'à présent, nous n'avons reçu que 25 sondages dûment remplis. » (FCE, 2004, p. 4)

## 6.1 Collecte de données et participants

La méthodologie de collecte de données pour laquelle nous avons optée dans le cadre de cette enquête vise en partie à repousser les limites évoquées ci-dessus. Trois mesures ont été prises à cet égard.

La première d'entre elles concerne les modes de collecte de données, lesquels ont été conçus pour répondre à la dispersion géographique et professionnelle des enseignants-décrocheurs. En effet, un bref questionnaire en ligne a été utilisé (n = 201). Il a l'avantage d'être administré via Internet, transcendant ainsi les limites temporelle et spatiale habituelles. Par la suite, une entrevue téléphonique (via Internet, avec le logiciel Skype) a été réalisée avec les enseignants-décrocheurs volontaires (n = 8). Enfin, une entrevue de groupe a été réalisée dans chacune des cinq régions du Canada auprès d'enseignants d'expérience et d'autres acteurs scolaires qui ont connu des enseignants-décrocheurs. Les groupes étaient composés de trois à sept personnes pour un total de 26 participants.

Deuxièmement, à l'instar de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, nous avons fait appel à tous nos membres pour que le questionnaire soit diffusé largement. Pour compléter ce premier mode de diffusion, des annonces ont également été publiées dans cinq journaux et en deux langues (français et/ou anglais) dans les villes de Halifax, Toronto, Calgary, Vancouver et Montréal. Ce faisant, nous avons pu rejoindre des participants à l'échelle du Canada, donnant à cette enquête une dimension pan-canadienne. Le questionnaire a été mis en ligne pendant trois semaines, en mars-avril 2008. Ce mode de collecte nous a permis de compter 34 enseignants-décrocheurs dans notre étude. Nous n'avons considéré que les participants qui avaient répondu attentivement à toutes les questions.

Troisièmement, nous avons innové avec le type de participants à l'étude. En effet, pour enrichir la collecte de données, nous avons décidé d'ouvrir le questionnaire et les entrevues à des acteurs scolaires qui ont été des témoins privilégiés du décrochage de leurs collègues. Cent soixante-sept témoins de décrochage ont répondu à cet appel pour le questionnaire en ligne. Le questionnaire se compose donc de deux volets mutuellement exclusifs : un volet destiné aux enseignants-décrocheurs (répondants A); un volet réservé aux acteurs scolaires témoins de décrochage (répondants B), ce qui forme un total de 201 participants à l'enquête. Les entrevues individuelles et de groupe réalisées reprenaient les mêmes questions que dans le questionnaire, avec pour objectif d'amener les participants à expliquer les raisons sous-jacentes à leurs réponses.

L'élaboration des deux questionnaires s'appuie principalement sur la revue de littérature que nous avons effectuée, à partir de laquelle nous avons retenu les facteurs de décrochage les plus couramment cités. Ils ont été testés par 26 enseignants et 11 acteurs de l'éducation (directeurs d'école et conseillers pédagogiques), dont les commentaires ont permis la bonification des questions. Plusieurs thèmes sont abordés dans les questionnaires, tels que les raisons du décrochage, les besoins nécessaires pour remédier au décrochage, le soutien humain disponible pour les enseignants-décrocheurs en cas de difficulté, le choix de l'enseignement comme carrière, l'aspiration professionnelle à enseigner et enfin le degré de satisfaction des enseignants-décrocheurs avant qu'ils n'abandonnent la profession.

## 6.2 Analyse des données

Les données collectées à l'aide du questionnaire comprenaient à la fois des échelles de Likert et des réponses ouvertes. Par conséquent, l'analyse qui en ressort est mixte. L'analyse quantitative comprend des statistiques descriptives et inférentielles élaborées à l'aide du logiciel SPSS 13. Cette analyse permet de donner un portrait sociodémographique des participants et de soulever des points intéressants liés au décrochage. Ces premiers résultats d'analyse sont approfondis par une analyse qualitative, effectuée à l'aide du logiciel QDAMiner. Elle consiste en une analyse de contenu (voir Huberman et Miles, 1991 ou L'Écuyer, 1990) dont le codage semi-ouvert a été initialement construit à partir des différents facteurs intervenant dans le décrochage. L'analyse qualitative vise à mettre en exergue les relations entre les différents aspects du décrochage soulevés lors de l'analyse quantitative.

Rappelons que dans les deux types d'analyse, les répondants A (enseignants-décrocheurs) et B (témoins de décrochage) ont systématiquement été comparés pour mesurer les éventuelles différences entre les deux groupes de répondants et ainsi prendre en compte les biais d'analyse subséquents.

## 6.3

# Forces et limites méthodologiques

L'une des forces principales de la présente étude réside assurément dans la méthodologie de recherche particulière utilisée. Jumeiner des questionnaires d'enquête en ligne à des entrevues individuelles téléphoniques et des entrevues de groupe semble constituer, en soi, un avantage majeur. L'originalité de cette étude est également son côté pancanadien, grâce auquel des données ont pu être recueillies dans des contextes pédagogiques similaires (le français en immersion ou comme langue seconde) mais dans des zones géographiques complètement différentes. Aussi, selon Merriam (1988), une investigation menée dans différents milieux permet d'avoir une vision plus globale, plus complète et plus riche d'un phénomène. L'utilisation d'une approche mixte peut également s'avérer un élément de triangulation fort intéressant. En effet, selon Bogdan et Bilken (1992), la validité d'une recherche consiste principalement à savoir si les données récoltées par le chercheur correspondent réellement au phénomène étudié. Une méthode courante, pratique et pertinente pour contrer les biais de validité, consiste à faire de la triangulation. La triangulation est l'utilisation de diverses méthodes pour vérifier les hypothèses formulées par le chercheur à partir de ses observations, dans le but de les valider.

Les choix méthodologiques effectués ne sont pourtant pas sans limites. En effet, il est possible de penser que la perception du décrochage diffère de manière significative entre les enseignants-décrocheurs et les témoins de décrochage, ces derniers ayant un point de vue extérieur sur le phénomène en question. Par ailleurs, il se peut que les perceptions d'un même fait divergent entre les décrocheurs et les témoins du décrochage suivant leurs intérêts spécifiques (ex. : un directeur d'école sera sans doute peu enclin à dire qu'il ne soutient pas ses enseignants en cas de problème). Enfin, les témoins du décrochage enseignant, s'ils sont en mesure de répondre aux variables de comportement (ce que les décrocheurs font) et aux variables d'état (ce que les décrocheurs sont), semblent beaucoup moins bien placés pour informer les variables de pensée (ce que les décrocheurs pensent).

Pour réduire ces biais méthodologiques, les analyses que nous avons effectuées ont systématiquement inclus une comparaison des deux groupes de répondants, mettant en exergue leurs points de divergence lorsque nécessaire. Cette comparaison des répondants A et B a d'ailleurs permis de poser des hypothèses intéressantes vis-à-vis du décrochage tel qu'il est vécu par les différents acteurs scolaires. Par ailleurs, les analyses de variance effectuées entre les deux sous-échantillons ne montrent pas de différences significatives entre ceux-ci. Cela semble indiquer, entre autres, que les deux types de répondants ont sensiblement la même vision du décrochage enseignant, ou du moins de certaines difficultés qui y sont sous-jacentes.

La variable temporelle représente également un biais possible dans la mesure où elle détermine la qualité des événements relatés. Autrement dit, la perception des répondants vis-à-vis du décrochage est susceptible de varier suivant la distance temporelle qui les sépare du décrochage dont ils rendent compte. Ce biais a été pris en compte en demandant explicitement aux répondants d'indiquer quand le décrochage qu'ils relataient avait eu lieu.



# 7. Présentation et analyse des résultats

26

Les résultats de l'étude sont présentés en trois principales sections : les analyses quantitatives ou statistiques descriptives des réponses aux questions de l'enquête en ligne, les analyses qualitatives des réponses aux questions de l'enquête en ligne et enfin les résultats de l'analyse qualitative des entrevues individuelles ou de groupe.

## 7.1 Analyse quantitative

Cette section présente sommairement les résultats des analyses statistiques, descriptives et inférentielles issus du questionnaire d'enquête en ligne.

### 7.1.1 Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives présentées ci-dessous sont divisées en deux volets : le premier concerne les réponses des enseignants-décrocheurs alors que le second expose les réponses des témoins de décrochage.

#### 7.1.1.1 Enseignants-décrocheurs

Un total de 34 enseignants-décrocheurs ont participé à l'enquête, dont 65,5 % sont des femmes. Une grande partie des répondants rapportent posséder un diplôme en enseignement, qu'il s'agisse d'un baccalauréat (55,2 %) ou d'une maîtrise (41,4 %). La moitié d'entre eux ont quitté l'enseignement depuis deux ans (10,7 %) ou moins (39,3 %) au moment de l'enquête (Figure 1), ce qui semble indiquer que les expériences relatées ici sont relativement récentes, du moins pour une grande partie des répondants.

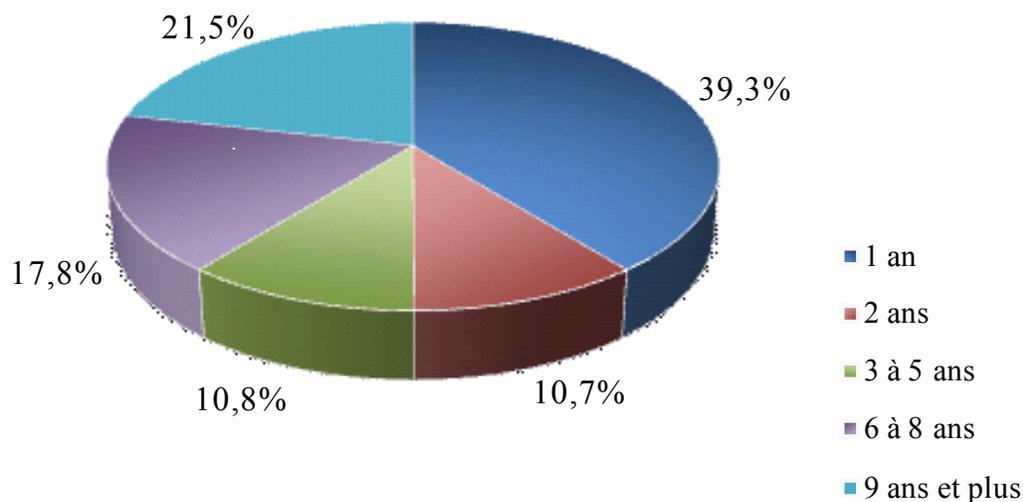


Figure 1 : Nombre d'années d'expérience avant de quitter la profession enseignante.

Au moment de leur décrochage, 70,3 % des répondants avaient une expérience de cinq ans ou moins dans l'enseignement. Ces résultats semblent confirmer l'idée que les enseignants sont particulièrement enclins à abandonner la profession lors de la période d'insertion, laquelle prend place lors des sept premières années d'enseignement (Vonk et Schras, 1987). En revanche, il serait intéressant de chercher à comprendre les raisons du décrochage pour les 29,6 % restants, mais l'échantillon restreint que nous avons rendrait difficile une telle distinction.

Les répondants enseignaient à parts égales au primaire (48,1 %) et au secondaire (51,9 %), dans des écoles au contexte socio-économique moyen (48,1 %) ou favorisé (33,3 %). Ce dernier point permet d'avancer que le contexte socio-économique dans lequel travaillent les enseignants n'est pas a priori un facteur de décrochage significatif, puisque seul 18,5 % des répondants ont abandonné la profession enseignante dans un contexte

défavorisé. Remarquons tout de même que les écoles d'immersion ne se situent pas particulièrement dans des contextes socio-économiquement défavorisés, ce qui laisse croire que ces derniers sont sous-représentés dans notre échantillon puisque la grande majorité des répondants étaient dans des écoles d'immersion au moment du décrochage qu'ils relatent.

Selon les réponses au questionnaire en ligne, 66,6 % des enseignants-décrocheurs étaient faiblement (29,6 %) ou moyennement (37 %) satisfaits de leur profession (Figure 2), ce qui semble étayer la décision de quitter l'enseignement. À noter tout de même que 33,3 % des répondants estiment avoir éprouvé une bonne, voire une forte satisfaction à exercer leur profession. Se pose alors la question de savoir pourquoi ce sous-groupe de répondants a décroché, en particulier si la satisfaction était bonne. Les analyses qualitatives éclaireront davantage ce point.

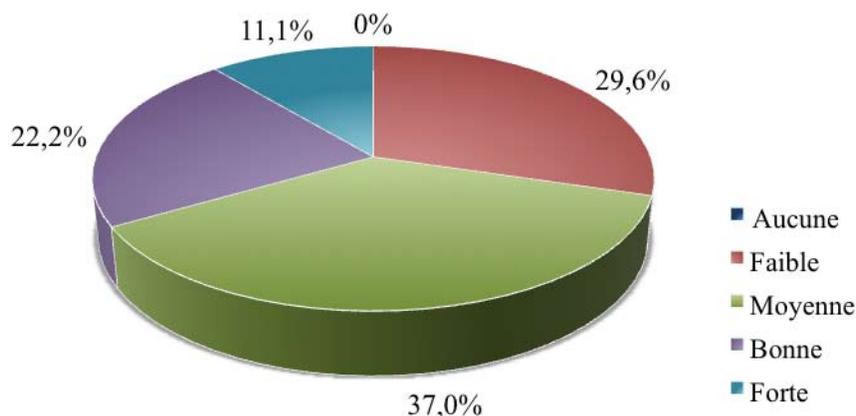


Figure 2 : Satisfaction à exercer le métier d'enseignant.

Les résultats sont plus mitigés quand à l'aspiration professionnelle à devenir enseignant en immersion ou en français langue seconde. Bien que la majorité des répondants (53,8 %) aient éprouvé une aspiration faible (19,2 %) ou moyenne (34,6 %) pour l'enseignement (Figure 3), il n'en reste pas moins que 46,1 % des enseignants-décrocheurs interrogés se sentaient beaucoup (42,3 %), voire extrêmement (3,8 %) attirés par l'enseignement (Figure 3). Dans le même ordre d'idées, 50 %

des répondants estiment que l'enseignement correspondait beaucoup (35,7 %) ou tout à fait (14,3 %) à leur premier choix de carrière (Figure 4). Nous pouvons prudemment avancer l'idée que pour environ la moitié des répondants, le décrochage semblerait donc s'expliquer par un décalage entre leur perception initiale de l'enseignement et la réalité du métier en immersion ou en français langue seconde.

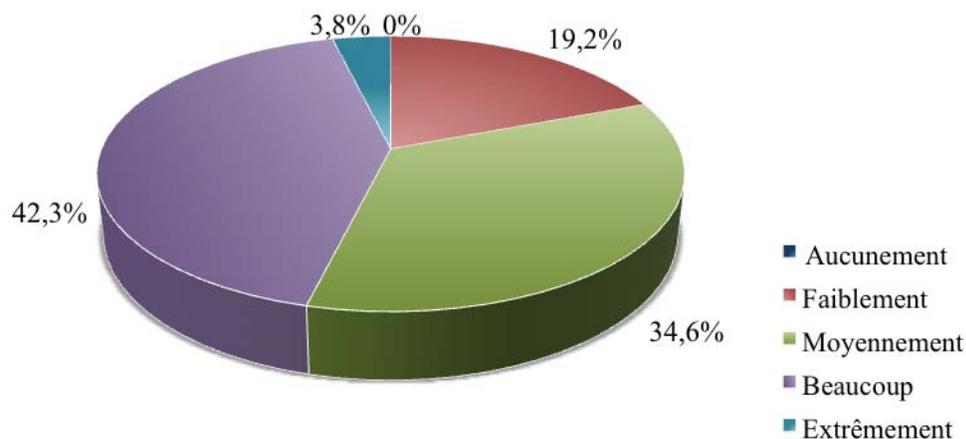


Figure 3 : Aspirations professionnelles à devenir enseignant.

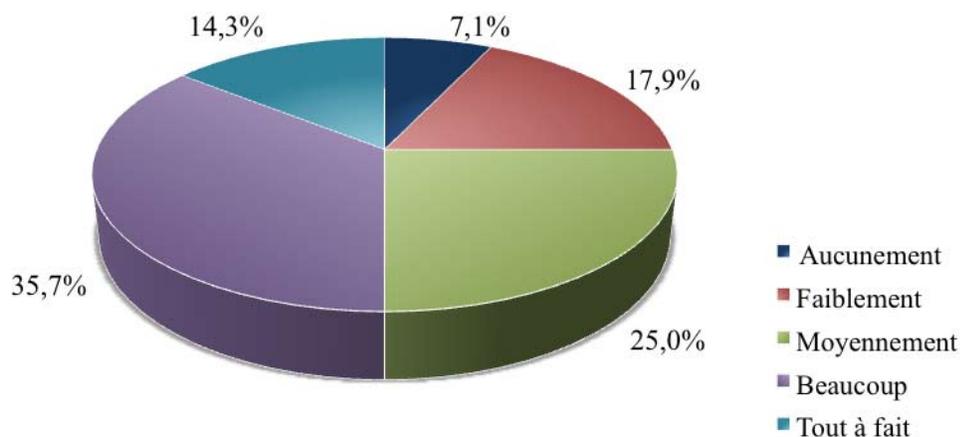


Figure 4 : Enseignement comme premier choix de carrière.

La grande majorité des répondants (63,2 %) stipulent avoir travaillé quelques fois (33,3 %) ou souvent (29,6 %) en concertation ou en collaboration avec leurs collègues, ce qui peut être perçu comme une alternative à l'isolement des enseignants (Britzman, 1986; Harris, 1995; Lieberman et Miller, 1984; Lightfoot, 1983; Lortie, 1975). Toutefois, la proportion d'enseignants-décrocheurs ayant peu ou rarement pu travailler en équipe s'élève à 29,6 %. Par ailleurs, le fait que les enseignants ne travaillent pas de façon isolée ne signifie pas automatiquement qu'ils ont du soutien. Autrement dit, travailler en équipe ne semble pas nécessairement impliquer d'être en mesure de demander de l'aide lorsque cela est nécessaire. Il serait donc intéressant d'observer le rapport entre ces deux aspects lors des analyses qualitatives.

Les principales difficultés auxquelles font face les enseignants-décrocheurs dans leur fonction sont d'ordre structurel ou organisationnel : il s'agit de la quantité de travail à la maison, où 80,8 % sont d'accord pour dire qu'elle est trop élevée (Figure 5) et de l'horaire de travail où 77,8 % des répondants le jugent trop chargé (Figure 6). Globalement, il semble donc que les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde jugent la profession trop chronophage.

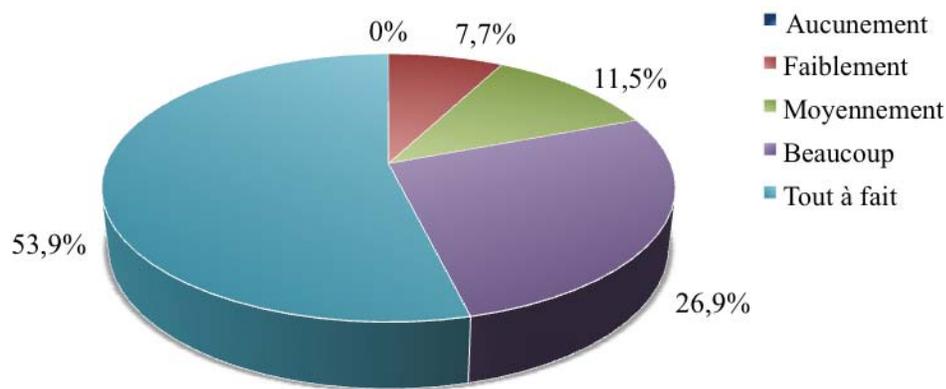


Figure 5 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : quantité de travail à la maison (trop élevée).

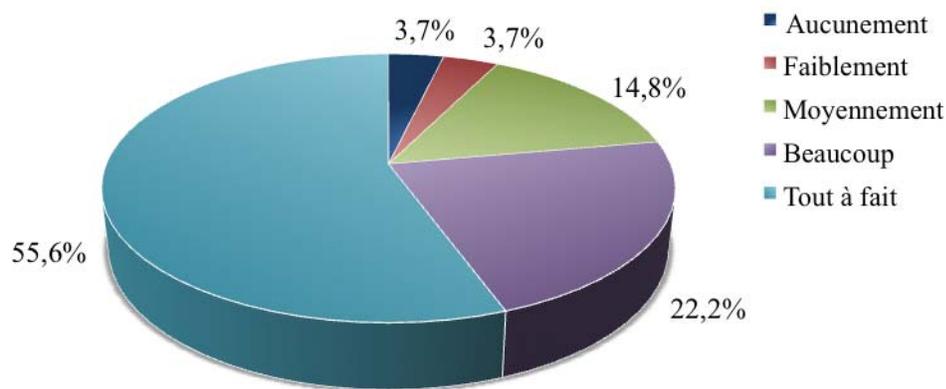


Figure 6 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : horaire de travail (trop chargé).

Les autres difficultés mentionnées sont moins marquées dans l'analyse des résultats. En ce qui a trait aux relations professionnelles, 40,7 % des répondants s'accordent pour désigner la relation avec la direction scolaire comme étant difficile (Figure 7). Ce résultat est expliqué dans l'analyse qualitative. À ce stade-ci de l'analyse, contentons-nous de remarquer que le nouvel enseignant qui fait face à un problème cherche à le surmonter

avec de l'aide, mais que cette aide ne se trouve pas toujours chez le directeur d'école, du moins dans la forme qui serait souhaitée par le nouvel enseignant au moment où il en a besoin. La relation avec les collègues est également citée par 51,8 % des répondants comme étant problématique (Figure 8), mais à un degré plus faible que la relation avec la direction. Par ailleurs, ces résultats sont à pondérer dans la mesure où les relations avec la direc-

tion et avec les collègues n'ont représenté aucun problème pour 29,6 % et 37,1 % des répondants respectivement. La relation avec les parents, bien que moins problématique, suit globalement le même partage que la relation avec la direction et avec les collègues (Figure 9). Il semblerait donc que ces points soient relativement disputés, ce qui pourrait signifier que les relations professionnelles sont au moins en partie dépendantes des caractéristiques personnelles de chaque acteur, qu'il s'agisse de l'enseignant-décrocheur ou des autres acteurs de l'éducation.

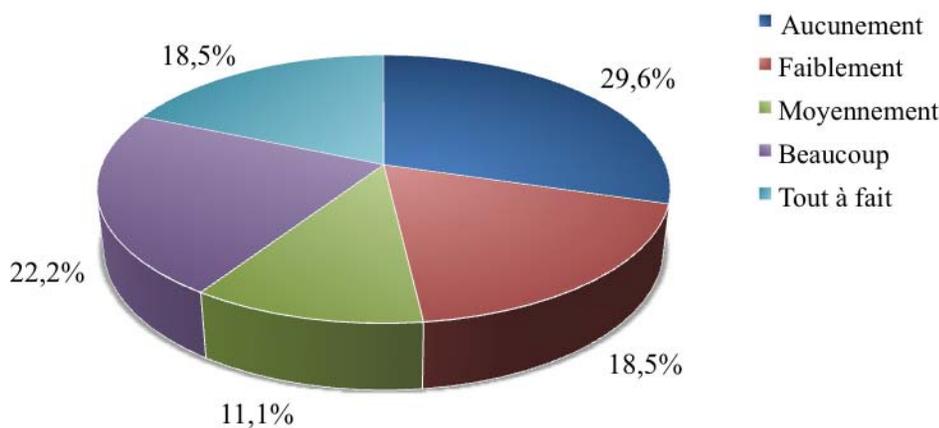


Figure 7 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : relations avec la direction de l'école.

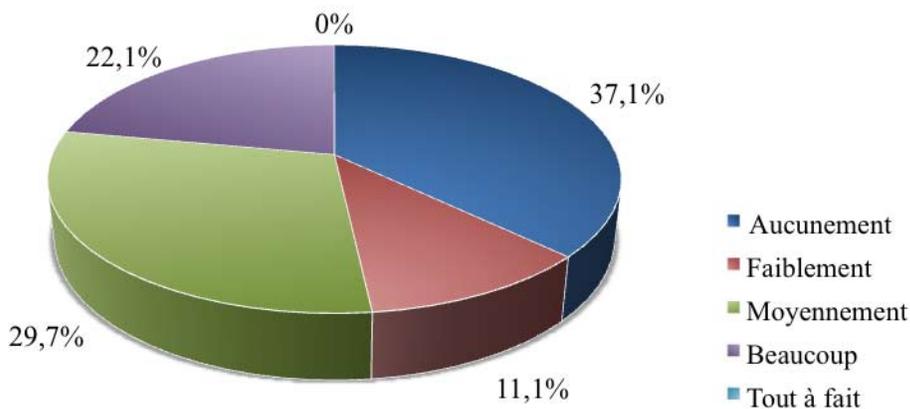


Figure 8 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : relations avec les collègues.

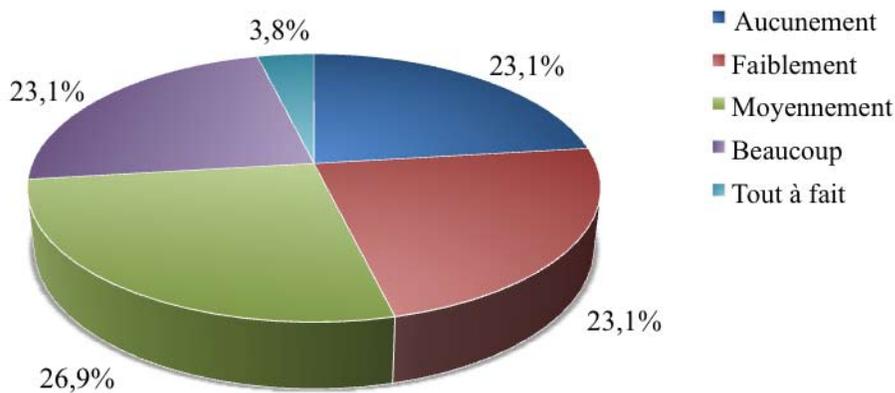


Figure 9 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : relations avec les parents d'élèves.

La gestion de classe, comme plusieurs l'ont déjà souligné dans la littérature scientifique, est une raison souvent invoquée pour expliquer le décrochage enseignant. Directement lié à la gestion du groupe classe, le manque de respect de la part des apprenants est mentionné comme très problématique par 26,9 % des répondants, mais, de façon surprenante, comme une faible difficulté par 34,6 % d'entre eux. Par ailleurs, la faible motivation des élèves est apparue comme un défi à surmonter pour 33,3 % des répondants, tandis que 29,6 % ne semblent pas perturbés par ce problème.

En somme, hormis la quantité de travail à la maison et l'horaire de travail, défis pour lesquels les répondants s'entendent, les autres difficultés sont sujettes à beaucoup de divergences. Il semblerait donc que les facteurs soient très variables pour chaque expérience de décrochage, ce qui nous amène à penser que les caractéristiques spécifiques au contexte d'enseignement et/ou à la personne enseignante jouent un rôle important dans l'explication de ce phénomène.

### 7.1.1.2 *Témoins privilégiés du décrochage enseignant*

Les témoins de décrochage enseignant sont plus représentés dans cette enquête, puisqu'ils représentent 167 répondants, dont la grande majorité sont des femmes (82,7 %). Ils sont en grande partie diplômés en enseignement, notamment au niveau du baccalauréat pour 67,3 % d'entre eux. Près de 40 % des répondants enseignent depuis 9 ans ou moins alors que 32,3 % rapportent avoir 10 à 19 ans d'expérience, le reste des répondants ayant 20 ans d'expérience ou plus. Les témoins de décrochage enseignant sont donc répartis de façon relativement uniforme quant à la durée de leur pratique enseignante. La moitié des répondants relate une expérience de décrochage ayant eu lieu depuis deux ans (17,3 %) ou moins (34,6 %) au moment de l'enquête. Tout comme pour le cas des enseignants-décrocheurs, il semble donc que les témoignages de décrochage dont il est question ici sont relativement récents pour une partie des répondants.

Au moment du décrochage, les répondants travaillaient en majorité au primaire (60,2 %), suivi du secondaire (38,5 %), dans un contexte socio-économique moyennement favorisé (50,6 %) ou favorisé (39,5 %). Ce dernier point nous renvoie à l'hypothèse que nous avons énoncée précédemment, à savoir que le contexte socio-économique dans lequel travaillent les enseignants n'est pas a priori un facteur de décrochage significatif.

Il est intéressant de noter que la perception d'une faible satisfaction à l'égard de l'enseignement est accentuée dans le cas des témoins de décrochage. Si, comme nous l'avons vu plus haut, les enseignants-décrocheurs exprimaient à environ 65 % une moyenne ou faible satisfaction vis-à-vis de leur profession, les témoins de décrochages sont 90,4 % à estimer que la satisfaction des enseignants-décrocheurs dont ils témoignent était nulle

ou faible (Figure 10). Dans la même lignée, les témoins de décrochage considèrent à 80,9 % que l'enseignement correspondait à une aspiration professionnelle nulle (1,9 %), faible (31,2 %) ou moyenne (47,8 %) des enseignants-décrocheurs dont ils relatent l'expérience (Figure 11), ce qui représente une tendance beaucoup plus marquée que chez ces derniers. Les deux points précédents semblent indiquer que les témoins des enseignants-décrocheurs ont une perception plus négative de l'expérience de décrochage, que les décrocheurs eux-mêmes. Alternativement, il est possible de penser que les enseignants-décrocheurs ont eu tendance à « sauver les apparences » en relativisant quelque peu la réalité du décrochage dans leurs réponses au questionnaire. En effet, le décrochage étant souvent lié à un sentiment d'échec, relater une telle expérience peut s'avérer difficile pour certaines personnes.

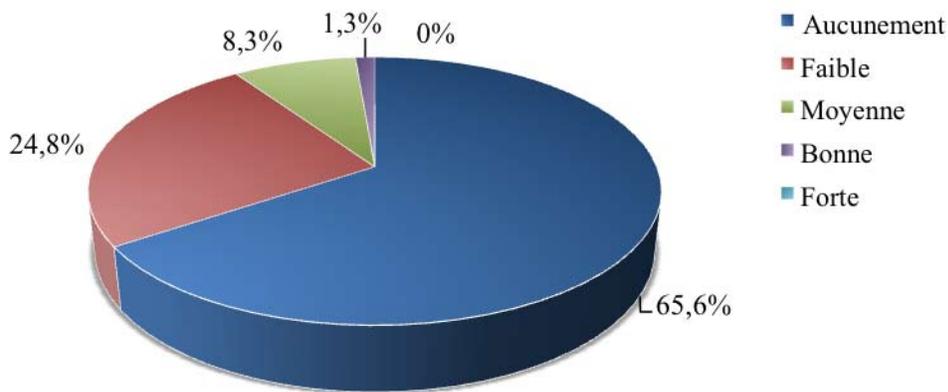


Figure 10 : Satisfaction à exercer le métier d'enseignant.

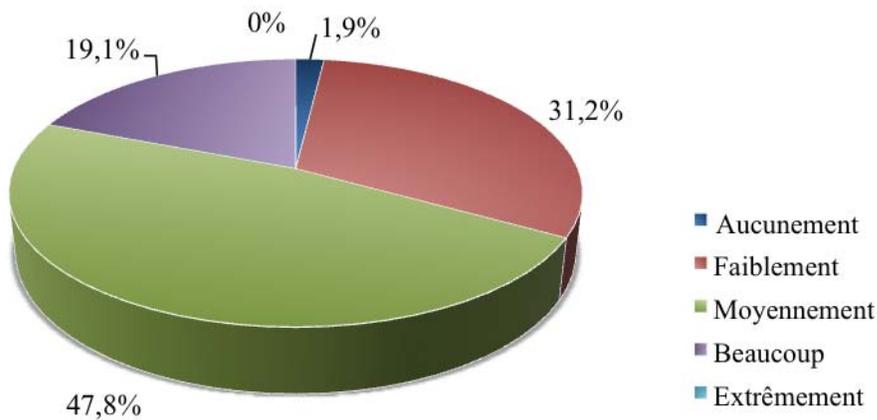


Figure 11 : Aspirations professionnelles à devenir enseignant.

Paradoxalement, les témoins de décrochage sont 63,7 % à considérer que l'enseignement correspondait beaucoup (40,1 %) et tout à fait (23,6 %) au premier choix de carrière des enseignants-décrocheurs (Figure 12), ce qui représente une tendance plus forte que chez les enseignants-décrocheurs eux-mêmes. On peut y voir une certaine contradiction dans la mesure où une faible aspiration pour une profession semble difficilement compatible avec le choix de carrière de cette même profession.

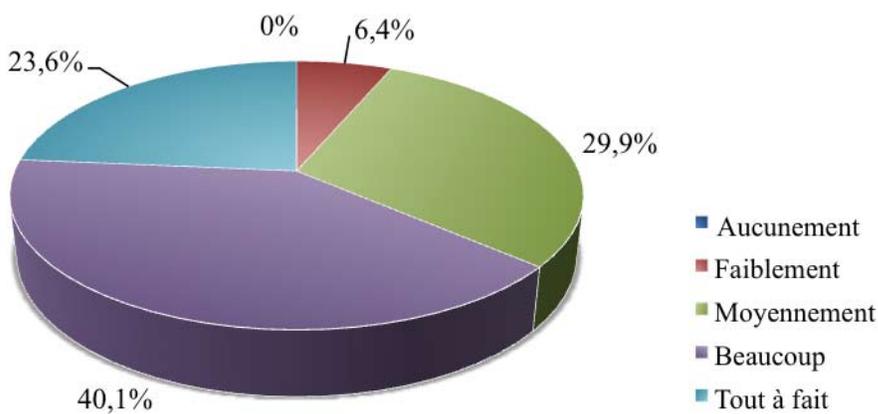


Figure 12 : Enseignement comme premier choix de carrière.

Pour 80,1 % des témoins de décrochage, les enseignants-décrocheurs travaillaient quelques fois (53,4 %) ou souvent (26,7 %) en concertation ou en collaboration avec leurs collègues. Cette tendance était déjà présente chez les enseignants-décrocheurs mais de façon moins marquée.

Parmi les difficultés rencontrées par les enseignants-décrocheurs, les témoins de décrochage perçoivent la quantité trop élevée de travail à la maison et l'horaire de travail trop chargé comme les principales causes (respectivement, 72,5 % et 65,8 %) de leur éventuel abandon de la profession enseignante. Ces résultats confirment les dires des enseignants-décrocheurs.

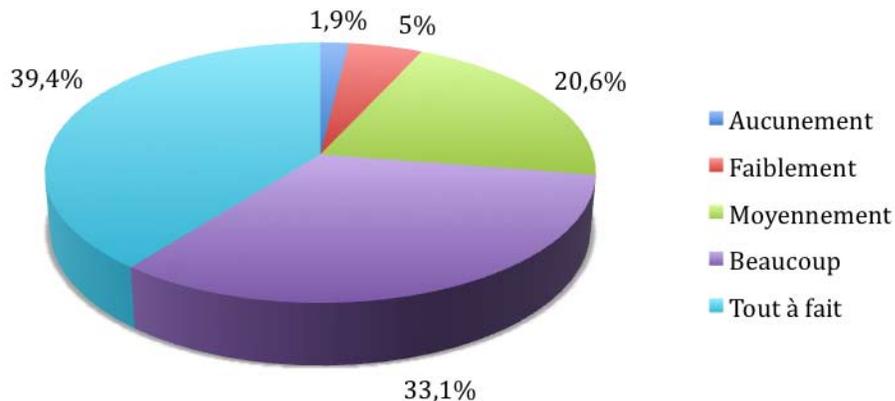


Figure 13 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs lorsqu'ils enseignaient : quantité de travail à la maison (trop élevée).

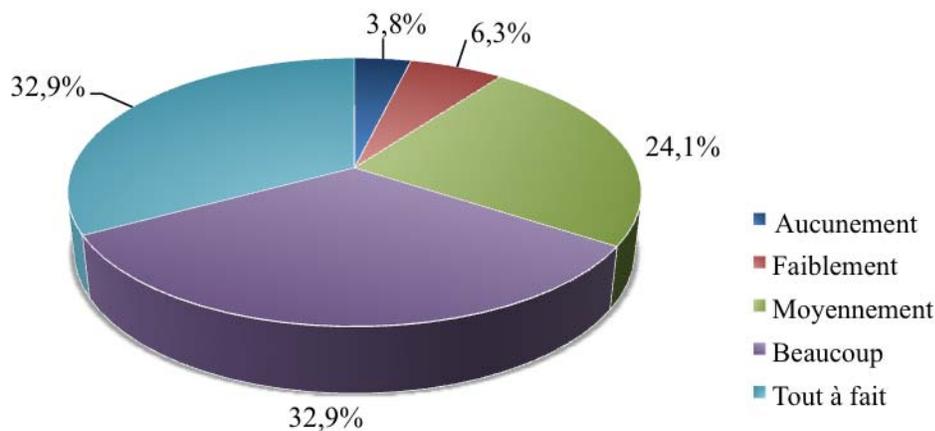


Figure 14 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs lorsqu'ils enseignaient : horaire de travail (trop chargé).

Notons également que d'autres aspects liés à la gestion de classe, tels que l'indiscipline des apprenants (34,6 %), leur faible motivation (48,1 %) et leur manque de respect envers l'enseignant (30,7 %), sont souvent cités comme ayant été très problématiques pour les enseignants-décrocheurs (Figure 15).

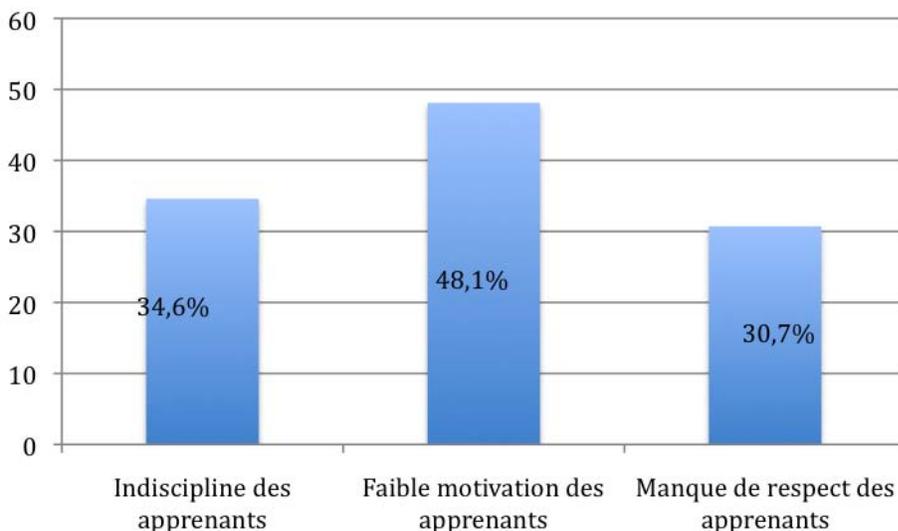


Figure 15 : Autres difficultés rencontrées par les enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient (« Beaucoup » ou « Tout à fait d'accord » avec l'énoncé).

En ce qui a trait aux relations professionnelles, il semble que la relation avec la direction (50,3 %) et la relation avec les collègues (44,1 %) sont rapportées à des degrés légèrement plus faibles que chez les enseignants-décrocheurs. Au contraire, les difficultés liées aux relations professionnelles avec les parents d'élèves sont plus fortes chez les témoins de décrochage (à hauteur de 56,6 %).

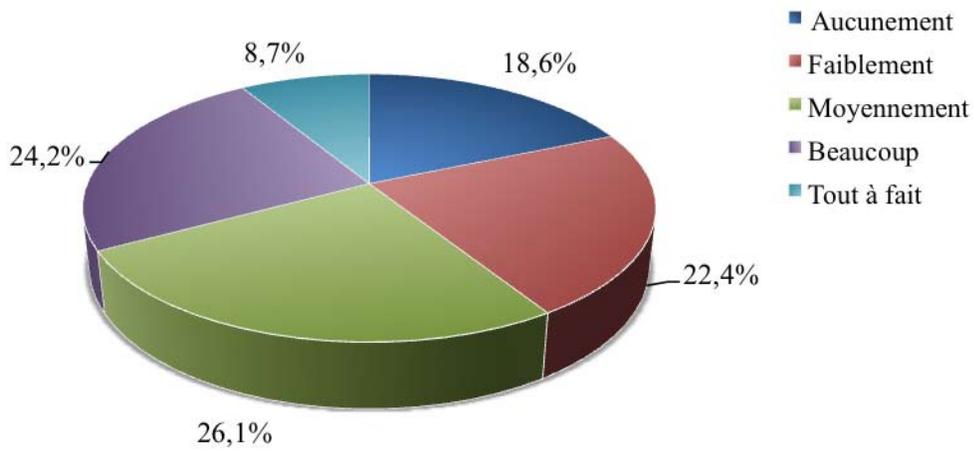


Figure 16 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : relations avec la direction d'école.

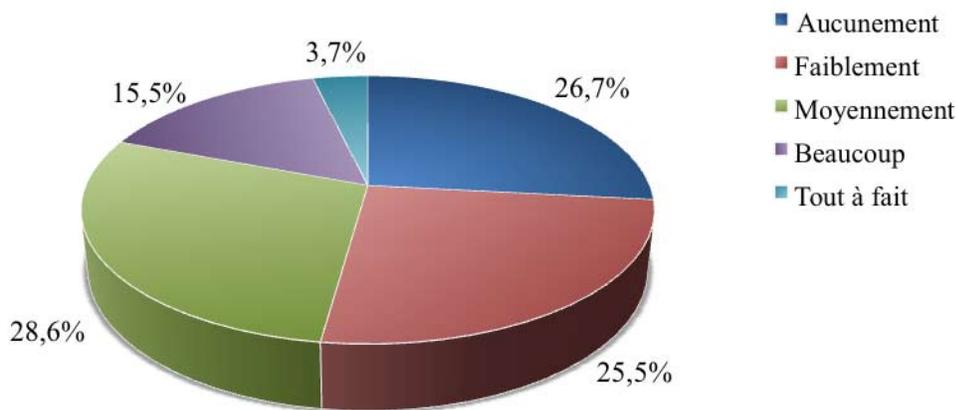


Figure 17 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : relations avec les collègues.

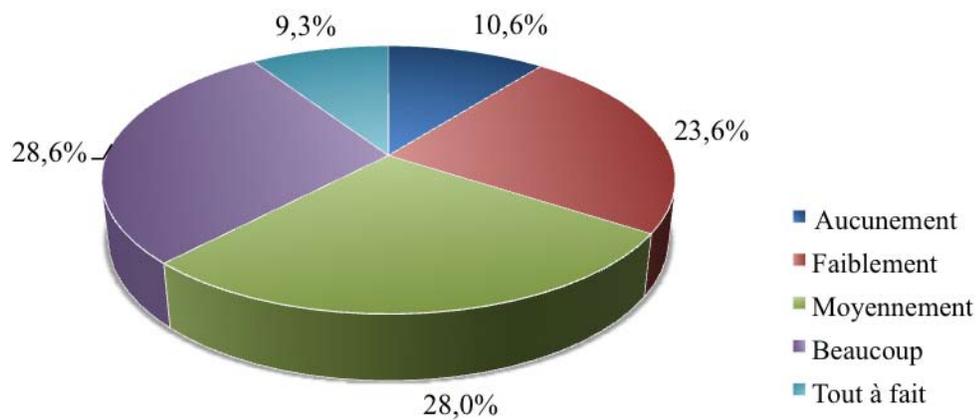


Figure 18 : Principales difficultés des enseignants-décrocheurs quand ils enseignaient : relations avec les parents d'élèves.

Autrement dit, on observe ici un inversement des tendances : alors que la relation avec la direction puis la relation avec les collègues formaient les principales difficultés des enseignants-décrocheurs au niveau relationnel, les témoins de décrochage attribuent davantage ces difficultés à la relation avec les parents d'élèves. Sachant que la quasi-totalité des témoins de décrochage sont des enseignants ou des directeurs d'école, on peut se demander s'il ne s'agit pas là d'un déchargement de responsabilité. Comprenons par là que les enseignants et les directeurs d'école sont probablement peu enclins à s'auto-attribuer la responsabilité du décrochage de leurs collègues, ce qui peut inconsciemment les amener à « reporter la faute » sur les parents d'élèves. Il s'agit là d'un biais rendu possible par la méthodologie de la présente enquête qu'il est bon de souligner. À l'inverse, il est possible de penser que les enseignants et la direction, étant donné les défis quotidiens et le peu de temps dont ils disposent, n'ont pas les moyens de venir en aide aux jeunes enseignants, même si ces derniers le souhaiteraient. Dans ce cas, ces tendances inverses s'expliquent par le fait que les enseignants-décrocheurs mettent abusivement en faute leurs collègues et leur direction là où ces derniers ne sont pas en cause.

### 7.1.2 Statistiques inférentielles

Pour approfondir les résultats de l'analyse statistique descriptive, nous avons procédé à une analyse statistique inférentielle (analyses des variances) de certaines réponses aux questions, notamment les difficultés rencontrées, la satisfaction, l'aspiration professionnelle et l'enseignement comme premier choix de carrière. Ces variables ont été appliquées à tous les sujets dans un premier temps. Puis nous avons cherché à confronter le groupe des enseignants-décrocheurs à celui des témoins de décrochage, le but étant de voir si les perceptions du phénomène du décrochage varient significativement d'un groupe à l'autre. Il en ressort qu'aucune différence significative n'est notable, ce qui semble indiquer que les perceptions des sujets vis-à-vis du décrochage ne sont pas significativement différentes, que les sujets l'aient vécu ou observé.

### 7.1.3 Synthèse des analyses quantitatives réalisées

À la lumière des analyses statistiques descriptives et inférentielles réalisées à partir des réponses des participants à l'enquête, plusieurs points sont notables.

Il faut d'abord rappeler que les répondants à cette enquête pancanadienne sont majoritairement des témoins du décrochage enseignant, ce qui s'explique par le fait que les enseignants-décrocheurs sont, par définition, particulièrement difficiles à joindre. Il faut aussi rappeler qu'aucune différence significative n'a été trouvée entre les deux groupes de

répondants, ce qui laisse penser que les perceptions vis-à-vis du décrochage ne sont pas significativement différentes, bien qu'elles soient notables à certains égards.

Les résultats montrent qu'une grande partie des enseignants-décrocheurs ayant répondu à cette enquête rapportent avoir quitté la profession dans leurs cinq premières années de pratique, ce qui semble confirmer l'idée que l'insertion professionnelle est une phase particulièrement propice au décrochage.

Un des résultats intéressants de l'enquête tient au fait que le contexte socio-économique de l'école dans laquelle s'est produit le décrochage enseignant ne semble pas être un facteur d'importance, ce qui est contraire aux tendances de la littérature scientifique. Néanmoins, il semble nécessaire de relativiser ce résultat dans la mesure où l'immersion est une formule pédagogique que l'on retrouve davantage dans les milieux favorisés que défavorisés. Autrement dit, il est possible de croire que les écoles défavorisées sont sous-représentées dans notre échantillon de par le terrain de recherche que nous avons choisi.

Les enseignants-décrocheurs semblent faire état d'une différence entre leur aspiration et leur choix de l'enseignement comme carrière et la satisfaction qu'ils en ont tirée. Ceci nous a amené à poser l'hypothèse d'un décalage entre leurs perceptions initiales de l'enseignement et la réalité du métier. Ce résultat nous amène également à questionner les différents modèles de formation des enseignants au Canada et leur capacité à développer des compétences tant concrètes que qualifiantes, et ce, même si cet élément n'est pas particulièrement émergent dans nos résultats.

Les résultats présentés révèlent également que par rapport aux enseignants-décrocheurs, les témoins de décrochage semblent avoir une perception plus tranchée du décrochage. Cette différence est peut-être due aux enseignants-décrocheurs, lesquels sont éventuellement tentés de relativiser leurs réponses aux questionnaires, réduisant du même coup le sentiment d'échec lié à leur expérience de décrochage. Quelques contradictions semblent émerger des propos des témoins de décrochage : s'ils s'entendent pour rapporter que les enseignants-décrocheurs éprouvaient peu de satisfaction et avaient peu d'aspiration vis-à-vis de la profession enseignante, ils sont malgré tout une majorité à percevoir l'enseignement comme premier choix de carrière des enseignants-décrocheurs. Comment alors expliquer le choix d'une carrière dans une profession pour laquelle on a peu d'aspiration ? Est-ce qu'enseigner est un choix autodéterminé de débiter une carrière, pour laquelle il y a peu d'aspiration, pour des raisons extrinsèques à cette profession ?

Il est intéressant de noter que les enseignants-décrocheurs ont eu l'occasion de travailler en concertation ou en collaboration avec leurs collègues, ce qui semble susceptible de réduire, en partie, l'isolement inhérent à l'insertion professionnelle. Cependant, à ce stade-ci de l'analyse, nous distinguons prudemment le travail en collaboration avec d'autres enseignants, et le réel soutien qui pourrait en résulter lorsque le nouvel enseignant fait face à d'importantes difficultés. L'analyse qualitative permettra possiblement d'avoir un meilleur éclairage sur cet aspect de l'insertion professionnelle susceptible de mener au décrochage enseignant.

En termes de difficultés, il apparaît que la quantité de travail trop élevée à la maison et l'horaire de travail trop chargé représente les principales difficultés rapportées, tant par les enseignants-décrocheurs que par les témoins de décrochage.

En revanche, nous avons noté des tendances inverses liées aux relations professionnelles : les enseignants-décrocheurs considèrent la relation avec la direction et avec les enseignants comme les principales difficultés au niveau relationnel. Au contraire, ces deux difficultés sont diminuées chez les témoins de décrochage, lesquels considèrent la relation avec les parents comme la principale source de difficulté au niveau relationnel. Nous en avons conclu que ces tendances divergentes sont possiblement dues au fait que les enseignants-décrocheurs ne sont peut être pas conscients de la réalité difficile des autres enseignants ou du directeur d'école, pour qui le temps et la quantité de travail représentent des défis quotidiens. Une hypothèse alternative porterait à croire que les témoins de décrochage – eux-mêmes directeurs d'école et enseignants – ne sont pas enclins à s'auto-attribuer les causes du décrochage de leurs collègues, ce qui les pousse inconsciemment à reporter la faute sur un tiers – ici, les parents d'élèves. Ces hypothèses restent bien sûr à vérifier lors de l'analyse qualitative. Enfin, les témoins du décrochage rapportent également plus de difficultés liées à la gestion de classe que les enseignants-décrocheurs.

Par ailleurs, les difficultés secondaires mentionnées par les enseignants-décrocheurs semblent relativement dispersées, ce qui nous a amenés à poser l'hypothèse que les aspects spécifiques au contexte d'enseignement et/ou à la personne enseignante jouent un rôle important pour expliquer le phénomène du décrochage. Ce portait général du décrochage enseignant nous a permis de soulever plusieurs points, que nous pouvons maintenant approfondir par une analyse qualitative des résultats.

## 7.2 Analyse qualitative

L'analyse qualitative que nous présentons ici se veut complémentaire à l'analyse quantitative évoquée précédemment. Par conséquent, l'accent sera mis sur les relations qui lient les différents codes recensés. Deux analyses de contenu ont été effectuées : l'une a été appliquée aux réponses libres des questionnaires en ligne et résulte d'un codage semi-ouvert (voir Huberman et Miles, 1991) effectué à l'aide du logiciel QDAMiner; l'autre s'est appuyée sur la méthode de L'Écuyer (1990) pour analyser les entrevues réalisées (des entrevues individuelles téléphoniques auprès de huit enseignants-décrocheurs et cinq entrevues de groupe avec des témoins privilégiés de décrochage). La présentation des résultats suit les différents thèmes évoqués dans le questionnaire, à savoir les raisons du décrochage, les besoins nécessaires pour remédier au décrochage, le soutien humain disponible pour les enseignants-décrocheurs en cas de difficulté, et enfin la satisfaction, le choix de l'enseignement comme carrière et l'aspira-

tion professionnelle des enseignants-décrocheurs avant qu'ils n'abandonnent la profession. La première sous-section (7.2.1) portera sur l'analyse des réponses aux questionnaires alors que la seconde sous-section (7.2.2) portera sur l'analyse des entrevues réalisées dans cette étude.

## **7.2.1 Analyse qualitative des réponses au questionnaire d'enquête**

### **7.2.1.1 Les raisons du décrochage**

Un des objectifs les plus importants de cette enquête pancanadienne est de mieux comprendre pourquoi les enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent la profession. Cette première section porte sur les raisons du décrochage et occupe donc une place importante dans le présent rapport.

La première raison citée par les enseignants-décrocheurs tient aux élèves difficiles, notamment aux problèmes de discipline, ce à quoi s'ajoutent les élèves en difficulté d'apprentissage et l'hétérogénéité de leurs besoins (Figure 19).

La charge de travail est également une raison récurrente de décrochage. Le travail hors-classe (la planification, les corrections) et le travail ponctuel (les bulletins, les réunions, l'organisation d'événements particuliers) sont jugés particulièrement chronophages lorsqu'ils s'ajoutent à l'enseignement proprement dit. Par ailleurs, les enseignants débutants se voient parfois attribuer des cours qui ne correspondent pas toujours à leur domaine d'expertise (Kirsch, 2006). Par

exemple, certains doivent enseigner l'anglais alors qu'ils ont été formés pour enseigner le français langue seconde ou l'immersion. Il en résulte un manque de temps, non seulement au niveau professionnel mais également au niveau personnel. Plusieurs répondants mentionnent en effet un grand sacrifice de leur vie sociale et familiale au profit de la profession enseignante.

Le manque de soutien de manière générale et le manque de soutien de la part de la direction scolaire en particulier forment une autre raison majeure liée au décrochage enseignant. Le soutien qui semble faire défaut aux nouveaux enseignants est envisagé en différents termes.

Plusieurs répondants parlent d'abord d'un manque de soutien général. Ce point est particulièrement vrai pour les enseignants débutants et encore plus criant pour les enseignants débutants en immersion, contexte dans lequel le manque de ressources pédagogiques – une autre raison de décrochage couramment citée – représente une difficulté pédagogique supplémentaire.

Le manque de soutien en cas de difficulté est également un élément récurrent dans les réponses aux questionnaires. La direction d'école est alors régulièrement mise en faute par les répondants, notamment parce qu'elle tend à se désolidariser de ses enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés avec leurs élèves ou avec les parents d'élèves, ces derniers représentant également une raison de décrochage pour certains répondants.

Comme dernière raison de décrochage, citons le stress et la fatigue, qui peuvent être interprétés comme des résultantes des difficultés mentionnées plus haut.

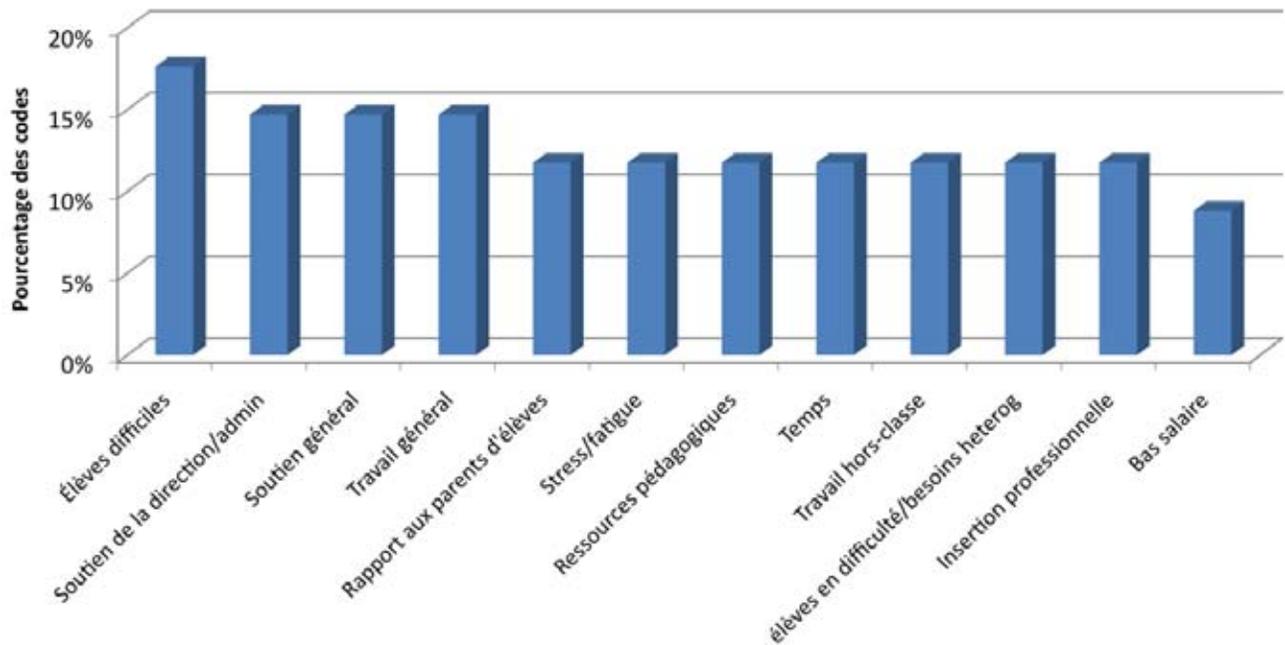


Figure 19 : Les principales raisons de décrochage selon les enseignants-décrocheurs.

Pour récapituler les principales raisons de décrochage, telles que perçues par les enseignants-décrocheurs, retenons que la clientèle difficile et les parents d'élèves, l'investissement (en temps et en énergie) et le manque de temps qui en résulte ainsi que le manque de soutien général et administratif en particulier semblent former les pierres angulaires du décrochage enseignant. Ce contexte paraît propice au stress et à la fatigue, ce qui contribue de fait au décrochage enseignant. D'autres raisons, telles que le manque de ressources pédagogiques, sont davantage spécifiques au contexte de l'immersion.

Il est intéressant de noter que les témoins de décrochage, bien qu'ils rapportent globalement les mêmes raisons que les enseignants-décrocheurs, attribuent une importance beaucoup plus grande au manque de ressources pédagogiques (1<sup>re</sup> raison), au stress et à la fatigue (2<sup>e</sup> raison), à la charge de travail (3<sup>e</sup> raison) ainsi qu'au bas salaire (4<sup>e</sup> raison), ce dernier point n'étant pas prédominant chez les enseignants-décrocheurs (Figure 20).

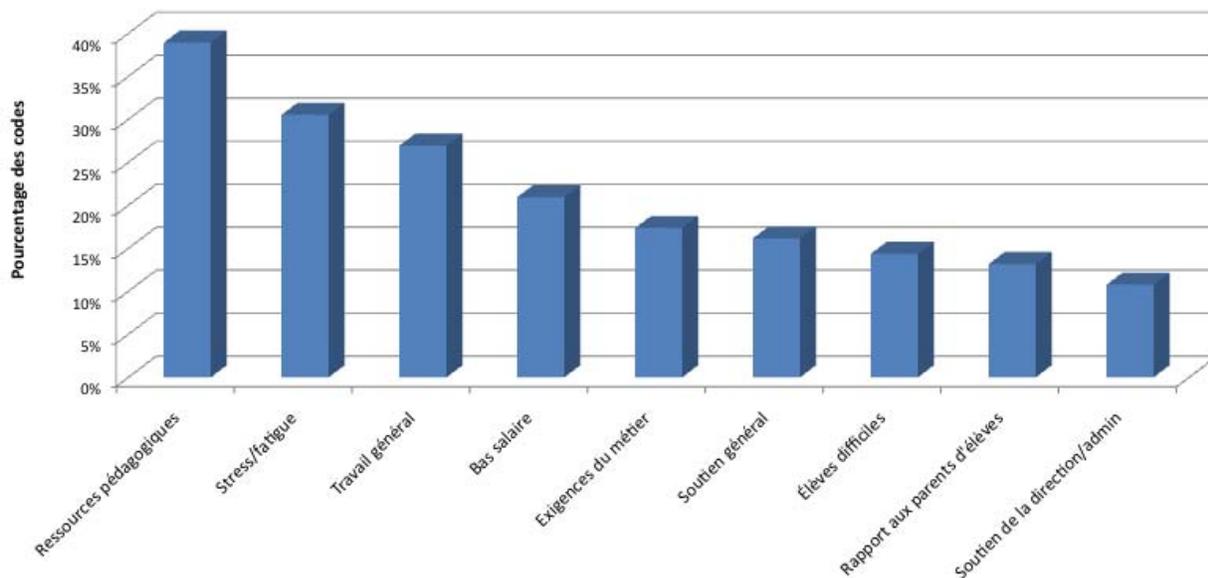


Figure 20 : Les principales raisons de décrochage selon les témoins du décrochage.

Les ressources pédagogiques offrent le point de divergence le plus fort entre enseignants-décrocheurs et témoins de décrochage. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées à ce sujet. En premier lieu, puisque les enseignants-décrocheurs n'ont jamais réellement eu accès à une multitude de ressources pédagogiques, il est possible de penser que l'absence de telles ressources les indisposent moins. Au contraire, les enseignants d'expérience ont vraisemblablement l'habitude de fonctionner avec davantage de ressources de sorte qu'ils ont sans doute plus de difficultés à concevoir comment enseigner sans elles, ce qui les invite à placer ces dernières au premier plan des défis rencontrés par les enseignants débutants. Il est aussi possible que les enseignants d'expérience soient plus conscients des irritants liés à l'enseignement en immersion, et le manque de ressources pédagogiques en est un puisque l'enseignant

d'immersion doit enseigner en français à partir de ressources majoritairement anglophones. Toutefois, on pourrait également défendre le point de vue inverse : les enseignants d'expérience sont susceptibles de porter moins d'attention aux irritants de l'immersion parce qu'ils s'y sont adaptés. Par ailleurs, il est possible de croire que les préoccupations des enseignants-décrocheurs ne sont pas les mêmes que celles des enseignants d'expérience. En effet, en début d'insertion professionnelle, l'attention des enseignants est plutôt centrée sur eux-mêmes, sur leur statut ou leur fonction professionnels, plutôt que sur leur enseignement et l'apprentissage des élèves (Kagan, 1992). Dans cette perspective, les ressources pédagogiques occupent une place un peu moins importante dans leur perception des difficultés rencontrées.

### 7.2.1.2 Les besoins nécessaires pour remédier au décrochage enseignant

Les besoins pour contrer le décrochage enseignant sont partiellement fonction des raisons de décrochage que nous avons évoquées plus haut. Ainsi, les besoins en ressources pédagogiques et en soutien général et administratif en particulier sont les plus cités par tous les répondants (figures 21 et 22). On trouve également des demandes de conditions d'enseignement spécifiques, tel qu'un horaire moins chargé ou incluant des périodes de préparation quotidiennes ou encore la possibilité de garantir le même niveau d'enseignement deux années de suite, notamment pour les enseignants débutants. Cela semble d'autant plus compréhensible quand on sait que ces derniers sont généralement appelés à changer de niveau plusieurs fois au cours de leur insertion professionnelle.

La réduction de l'isolement, notamment par des possibilités accrues de communication et de collaboration entre collègues et avec les différents acteurs scolaires, fait partie des besoins souvent cités. Elle semble en lien direct avec le manque de soutien comme raison de décrochage.

Cependant, c'est de loin le mentorat, notamment par un collègue expérimenté plutôt que par un membre de l'administration, qui apparaît comme le besoin le plus important pour contrer le décrochage des enseignants débutants. Dans la même lignée mais de façon secondaire, les observations de classe sont également indiquées. De manière moins récurrente, une formation universitaire qualifiante est également adressée comme un besoin parfois lacunaire. Les répondants demandent notamment une meilleure préparation à la réalité de la classe, plus de formation pratique et le développement d'un savoir-faire concret, comme par exemple la gestion de classe.

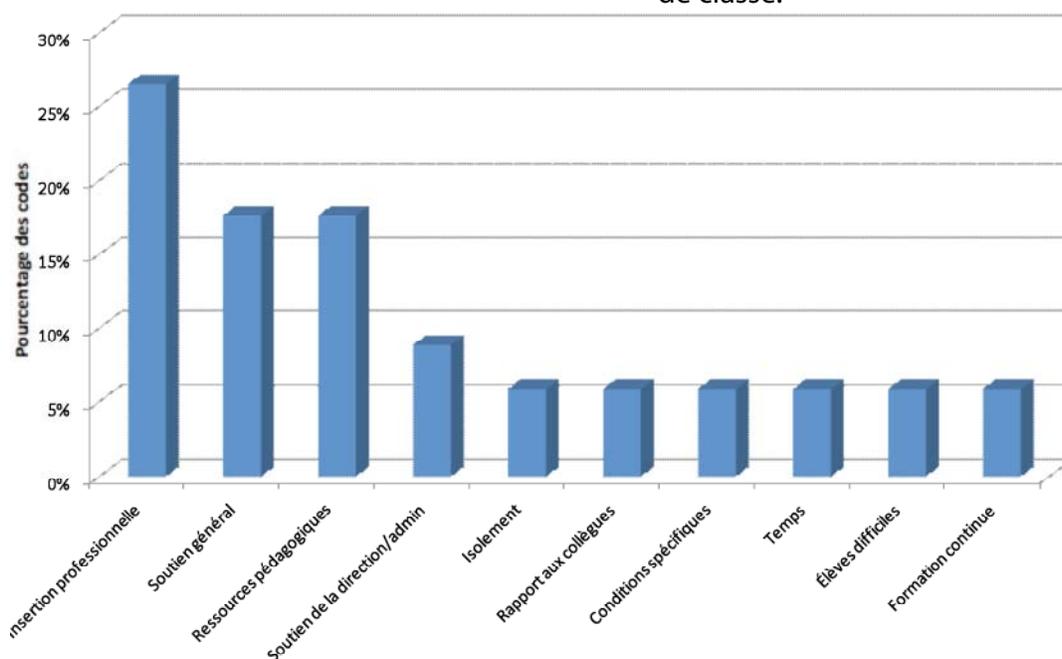


Figure 21 : Besoins pour contrer le décrochage selon les enseignants-décrocheurs.

Précisons que contrairement à la partie précédente, qui présentait une certaine différence entre les enseignants-décrocheurs et les témoins de décrochage, les réponses aux besoins des enseignants-décrocheurs en cas de difficulté sont largement partagées par l'ensemble des participants, qu'il s'agisse des enseignants-décrocheurs ou des témoins de décrochage.

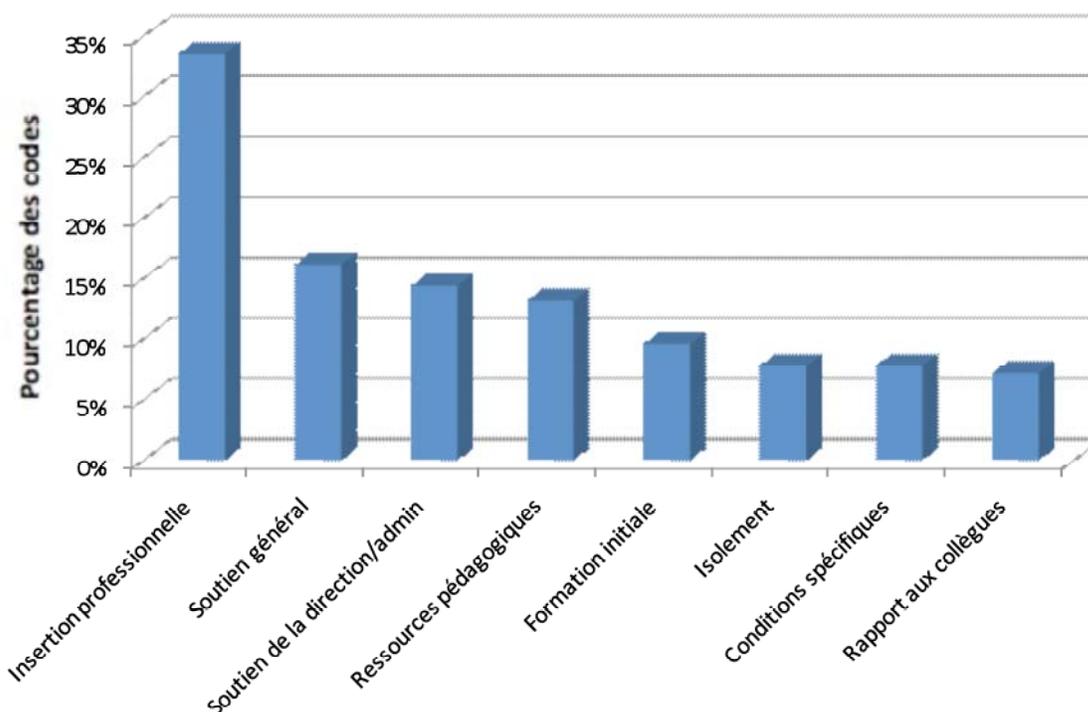


Figure 22 : Besoins pour contrer le décrochage selon les témoins de décrochage.

Pour reprendre succinctement les besoins évoqués pour contrer le décrochage enseignant, retenons pour commencer que les décrocheurs et les témoins du décrochage semblent converger vers les mêmes demandes. En outre, l'aide à l'insertion professionnelle, notamment par le mentorat, est de loin le besoin le plus cité pour contrer le décrochage.

Retenons également que certains besoins soulevés par les répondants, tels que les ressources pédagogiques et le soutien général, et particulièrement administratif, sont directement fonction des raisons de décrochage. Enfin, d'autres besoins, à savoir des conditions d'enseignement spécifiques ou la réduction de l'isolement, sont également mentionnés.

### 7.2.1.3

#### Le soutien humain disponible pour les enseignants-décrocheurs en cas de difficulté

Le soutien des enseignants-décrocheurs en cas de difficulté a été partiellement abordé plus haut. Dans cette partie, il sera également mis en lien avec le rapport qu'entretenaient les enseignants-décrocheurs avec les autres acteurs scolaires.

En premier lieu, les enseignants-décrocheurs rapportent se tourner vers la direction pour résoudre leurs difficultés (Figure 23). Bien que certains répondants rapportent un soutien inconditionnel de leur direction, d'autres leur reprochent un manque d'implication en cas

de problème, ce qui rejoint directement le manque de soutien évoqué précédemment. En contexte d'immersion, certains répondants observent également un manque de compréhension de l'administration scolaire, souvent anglophone, vis-à-vis des conditions pédagogiques spécifiques aux programmes d'immersion, voire une mauvaise compréhension de ce qu'est l'immersion. Autrement dit, les enseignants-décrocheurs semblent en premier lieu chercher de l'aide auprès d'un interlocuteur – la direction d'école – qui ne semble pas en mesure de les aider.

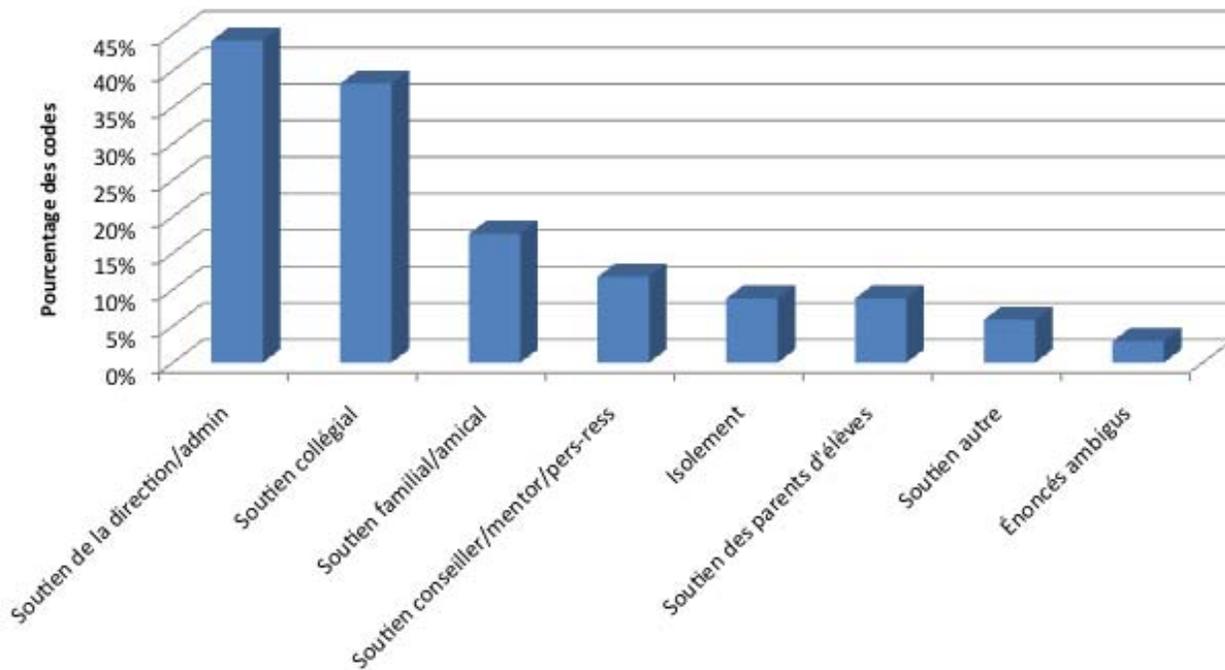


Figure 23 : Soutien aux enseignants-décrocheurs en cas de difficulté selon les enseignants-décrocheurs.

Un autre point est souvent mentionné par les témoins de décrochage : les enseignants-décrocheurs hésiteraient à s'adresser à la direction de l'école en cas de problème de peur d'être perçus comme incompetents. Il y a probablement dans cette crainte la question de la précarité des emplois des nouveaux enseignants. Aller voir le directeur d'école pour parler des difficultés rencontrées en salle de classe, c'est en partie avouer que l'on n'est pas encore prêt pour un poste régulier. En évoquant ceci, il est possible que ce ne soit pas tant le manque de soutien que le manque d'un rapport de confiance entre l'administration et les enseignants-décrocheurs qui est mis en cause.

Les collègues enseignants forment alors un autre soutien en cas de difficulté, notamment parce qu'ils sont plus proches des enseignants-décrocheurs, et qu'ils sont moins en position de les juger. Dans ce cas, les collègues expérimentés sont souvent cités comme des interlocuteurs privilégiés. Cependant, mais de façon secondaire, on trouve le manque d'esprit d'équipe et de temps comme un frein au soutien collégial pour une partie des répondants. Il en résulte un certain isolement pour les enseignants qui décrochent, fait rapporté à la fois par les enseignants-décrocheurs et les témoins de décrochage. Rappelons que pour les nouveaux enseignants en immersion, l'isolement dont il est question peut être double : il est à la fois inhérent au fait d'être nouveau dans la profession, et éventuellement renforcé par le fait d'enseigner en français dans une école anglophone. Dans un tel contexte, le mentorat, tel que rapporté massivement plus haut, semble alors trouver tout son sens.

En ce qui a trait au soutien par la direction de l'école ou par les pairs, il est intéressant de noter une variation des tendances entre enseignants-décrocheurs et témoins de décrochage : ces derniers rapportent en premier lieu les collègues puis la direction comme soutien en cas de difficulté (Figure 24). En effet, pour les témoins de décrochage – eux-mêmes majoritairement enseignants – la direction n'est pas la mieux placée pour soutenir les enseignants-décrocheurs en cas de problème, ce qui semble être confirmé par les raisons de décrochage que nous avons évoquées plus haut. Par conséquent, les enseignants-décrocheurs seraient plus enclins à se tourner d'emblée vers leurs collègues. Concrètement, un collègue de travail, qui enseignerait aussi en immersion, semble plus en mesure d'aider un enseignant qui débute dans le même contexte.

Remarquons également que le soutien de la direction et le soutien des collègues sont souvent mis en dialogue. Autrement dit, les enseignants-décrocheurs se tourneraient d'abord vers leurs collègues avant d'en appeler à la direction lorsque le problème persiste. Ou inversement : ils interpelleraient d'abord la direction en cas de problème, avant de se tourner vers leurs collègues s'ils n'ont pas eu l'aide escomptée.

En troisième lieu, les amis et la famille sont cités comme des soutiens possibles en cas de problème. Dans ce cas, l'idée de ne pas être jugé par un acteur de sa profession est une piste d'explication que plusieurs répondants mettent de l'avant.

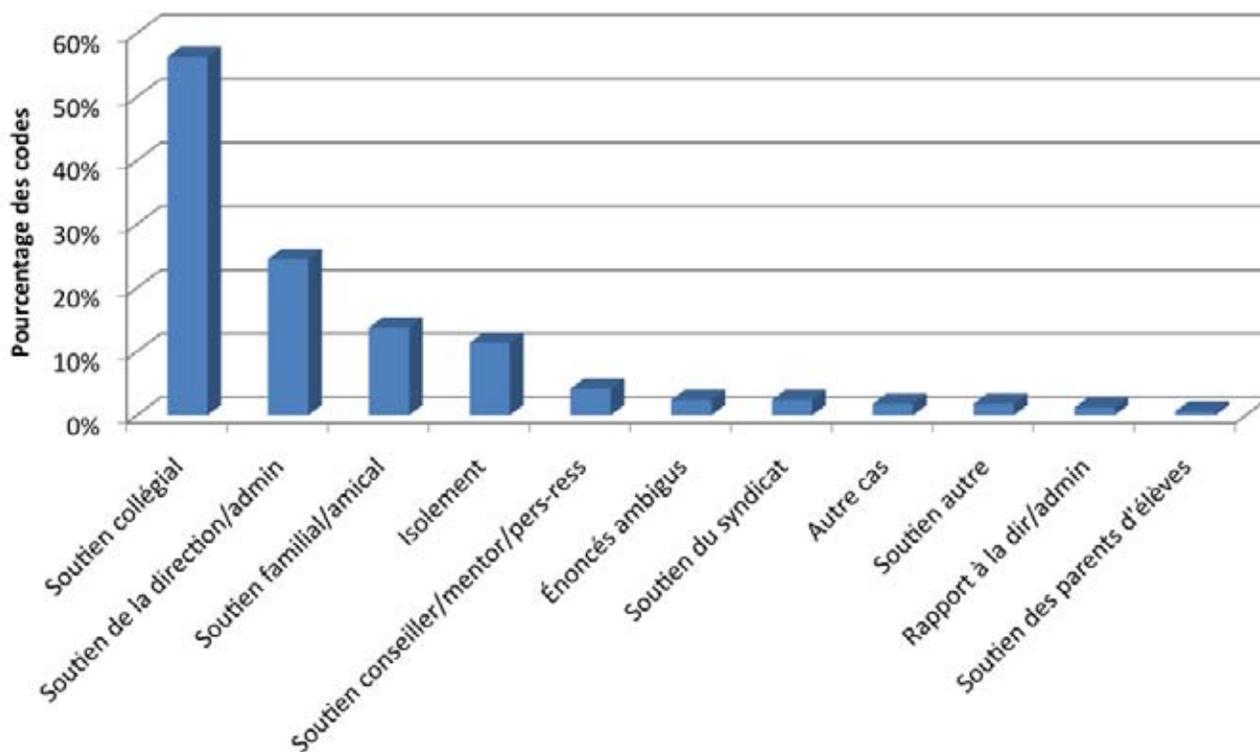


Figure 24 : Soutien des enseignants-décrocheurs en cas de difficulté selon les témoins de décrochage.

Ainsi, la direction de l'école et les collègues sont les premiers soutiens vers qui l'enseignant-décrocheur se tourne. Cependant, le soutien recherché ne semble pas toujours être fourni, notamment par la direction scolaire. Précisons qu'il s'agit là de perceptions de sorte que les reproches adressés à la direction sont peut-être abusifs et ne tiennent pas forcément compte des difficultés propres à cet interlocuteur scolaire. Par ailleurs, en plus du manque de soutien demandé s'ajoute éventuellement la peur d'être jugé en tant que

professionnel incompetent, voire la crainte de perdre un poste qui n'est pas encore garanti, ce qui semble indiquer un manque de relation de confiance entre l'enseignant-décrocheur et les autres acteurs scolaires, tout particulièrement la direction de l'école. Une autre option qui a été mentionnée pour éviter la peur d'être jugé est le soutien familial ou social. Les amis et la famille semblent donc être en mesure d'aider le nouvel enseignant à surmonter ses difficultés.

#### 7.2.1.4

### **Le choix de l'enseignement comme carrière, l'aspiration professionnelle et la satisfaction des enseignants-décrocheurs avant qu'ils n'abandonnent la profession**

Le choix de l'enseignement comme carrière et l'aspiration professionnelle à devenir enseignant sont deux aspects qui nous renseigneront sur les motivations initiales des enseignants-décrocheurs vis-à-vis de leur profession. Parallèlement, la satisfaction envers la profession enseignante nous permettra d'aborder la qualité de l'expérience des enseignants-décrocheurs avant qu'ils n'abandonnent.

Le choix de l'enseignement comme carrière et l'aspiration professionnelle font état de résultats contrastés. En premier lieu, les enseignants-décrocheurs soulignent un manque d'intérêt initial pour la profession enseignante (Figure 25). Pour certains, l'enseignement représentait un métier possible parmi d'autres intérêts professionnels; pour d'autres, il s'agissait d'emblée d'un essai temporaire; dans un autre cas, l'enseignement apparaît comme une profession par défaut parce que peu sélective à l'université. Ce dernier point semble lié au manque de reconnaissance accordé à la profession enseignante – aspect présent de façon secondaire – ce qui amène peut-être les enseignants-décrocheurs à ne pas « s'accrocher » davantage à une profession que l'on ne valorise pas.

À l'opposé du manque d'intérêt initial et à fréquence plus ou moins égale, la motivation à enseigner semble indiquer que les enseignants-décrocheurs se destinaient volontairement à cette profession. Comment alors expliquer le décrochage ultérieur pour cette partie des répondants ? Deux pistes d'expli-

cation émergent. Elles sont principalement évoquées par les témoins de décrochage (Figure 26). Dans le cas de figure le plus cité, les répondants rapportent un décalage entre la perception initiale de l'enseignant-décrocheur pour l'enseignement, et la plus dure réalité de la profession. En somme, il s'agit d'une certaine idéalisation de l'enseignement, point que nous avons déjà suggéré lors de l'analyse quantitative et qui semble se confirmer ici. De façon plus discrète, l'absence de compétence à enseigner est également mentionnée pour expliquer la motivation initiale et le décrochage ultérieur. Sur ce point, notons que certains participants réfèrent à l'enseignement non pas comme une profession mais comme une vocation, exigeant par là des aptitudes personnelles et pratiquement innées, plutôt que des compétences professionnelles qui se construisent en formation initiale et qui continuent à se développer lors de l'insertion professionnelle. Dans cette perspective, le décrochage est le lot de ceux qui ne seraient pas « faits » pour enseigner.

Qu'il s'agisse d'une mauvaise perception de la réalité enseignante ou d'un manque de compétence, la formation initiale est parfois mise à défaut, principalement par les témoins de décrochage. L'argument avancé est que la formation universitaire ne prépare pas ou prépare mal les nouveaux enseignants à la réalité du métier, renvoyant ainsi au débat entre théorie et pratique. Rappelons qu'une formation initiale qualifiante a déjà été mentionnée plus haut comme un des besoins nécessaires pour contrer le décrochage.

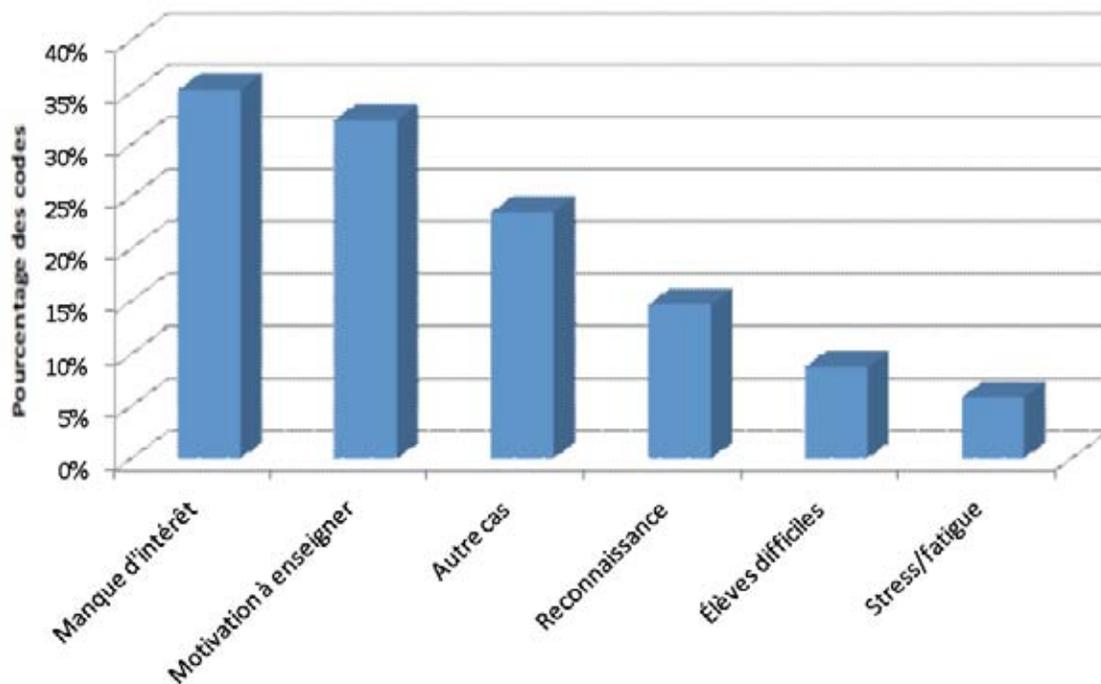


Figure 25 : Aspirations professionnelles initiales et choix de l'enseignement comme carrière selon les enseignants-décrocheurs.

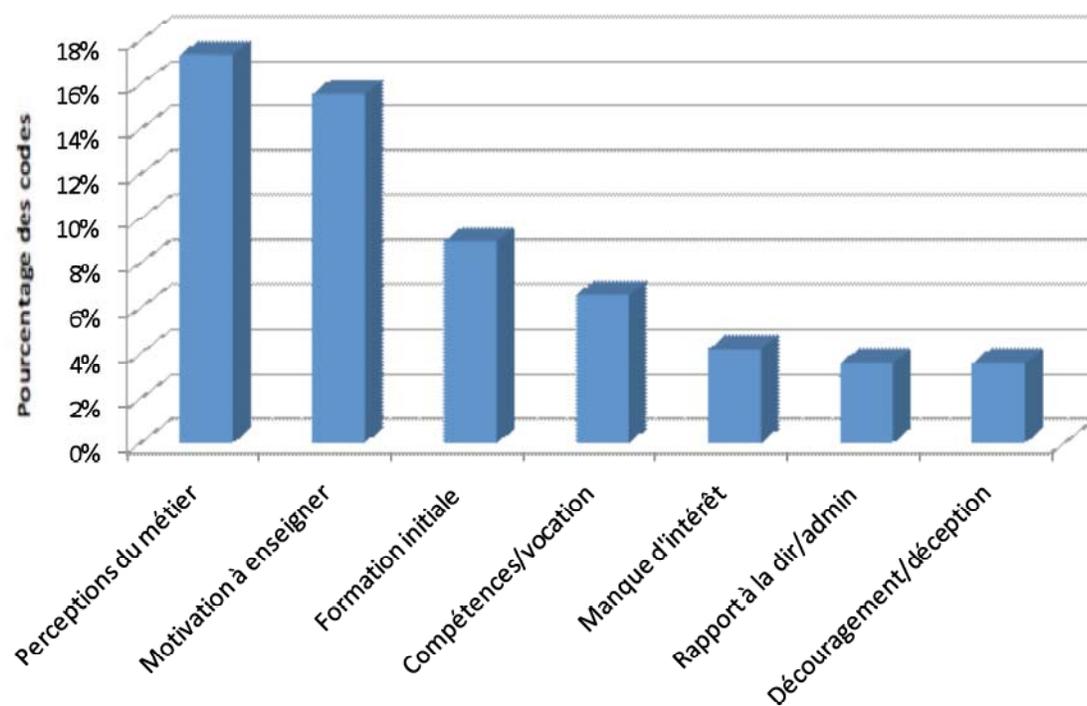


Figure 26 : Aspirations professionnelles initiales et choix de l'enseignement comme carrière selon les témoins de décrochage.

a trait à la pratique de l'enseignement, ce à quoi s'ajoute à proportion égale la relation avec les élèves (Figure 27). Autrement dit, il apparaît que les enseignants-décrocheurs peuvent éventuellement être des professionnels non seulement initialement motivés par le métier d'enseignant mais également satisfaits de leur enseignement en tant que tel. De surcroît, ils rapportent apprécier la relation avec les enfants. Dans ce cas, les causes du décrochage semblent à chercher ailleurs que dans leur pratique professionnelle en salle de classe.

À l'opposé, le stress et la fatigue sont des objets d'insatisfaction à la même hauteur que la pratique de l'enseignement et que la relation avec les élèves. Il est possible de penser que le stress et la fatigue, bien qu'ils suscitent l'insatisfaction la plus forte, ne soient que des résultantes d'autres sources d'insatisfaction, comme nous l'avons suggéré plus haut. À cet égard, la charge de travail hors-classe (planification et correction), le manque de soutien, les conditions générales de travail et les élèves en difficulté forment des sources d'insatisfaction secondaires mais susceptibles d'expliquer le stress et la fatigue dont il est question.

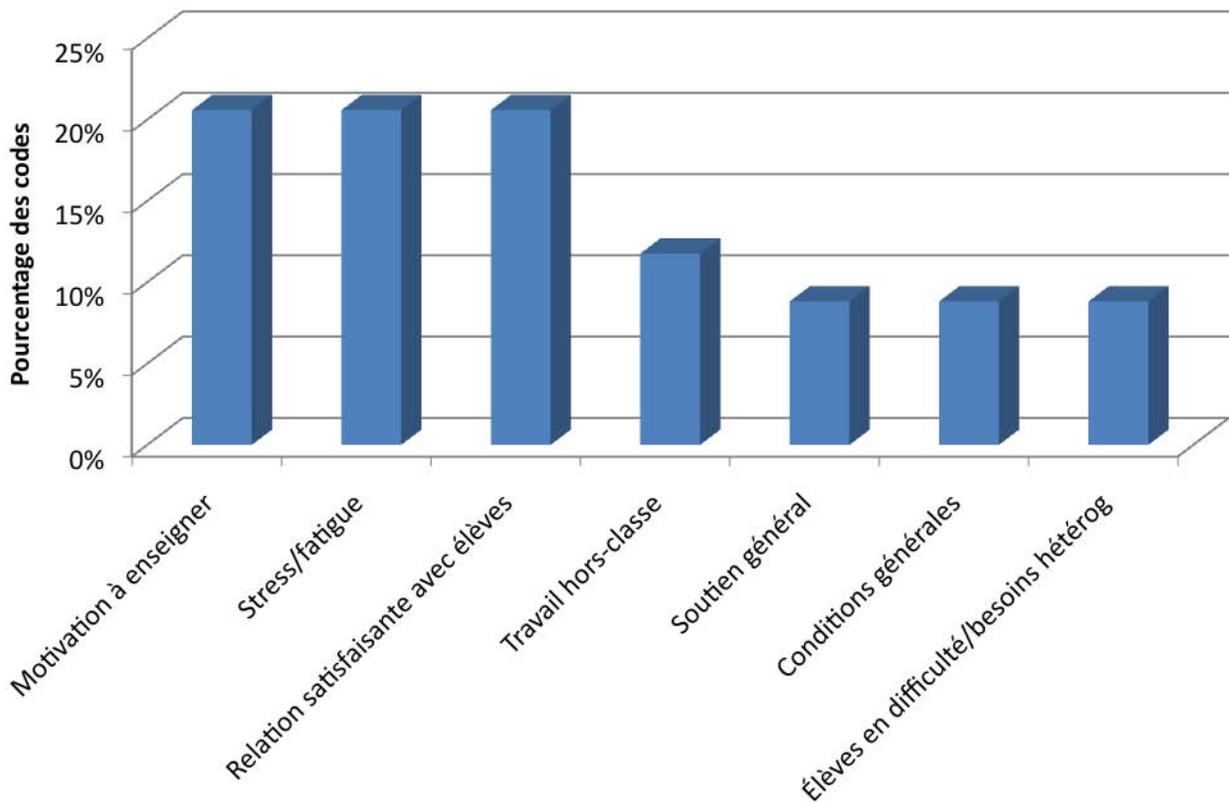


Figure 27 : Satisfaction des enseignants-décrocheurs avant qu'ils ne quittent la profession selon les enseignants-décrocheurs.

Peu de divergences entre enseignants-décrocheurs et témoins de décrochage sont à noter, si ce n'est que ces derniers ajoutent également les exigences des parents d'élèves comme motif d'insatisfaction (Figure 28). Ce point semble aller dans le sens de l'hypothèse que nous avons posée lors de l'analyse quantitative, à savoir que les témoins de décrochage – pour la grande majorité des enseignants et des directeurs d'école – tendent à reporter les causes du décrochage sur un tiers plutôt que sur leur propre personne, se déchargeant ainsi (et sans doute plus ou moins inconsciemment) de leur responsabilité vis-à-vis de ce phénomène.

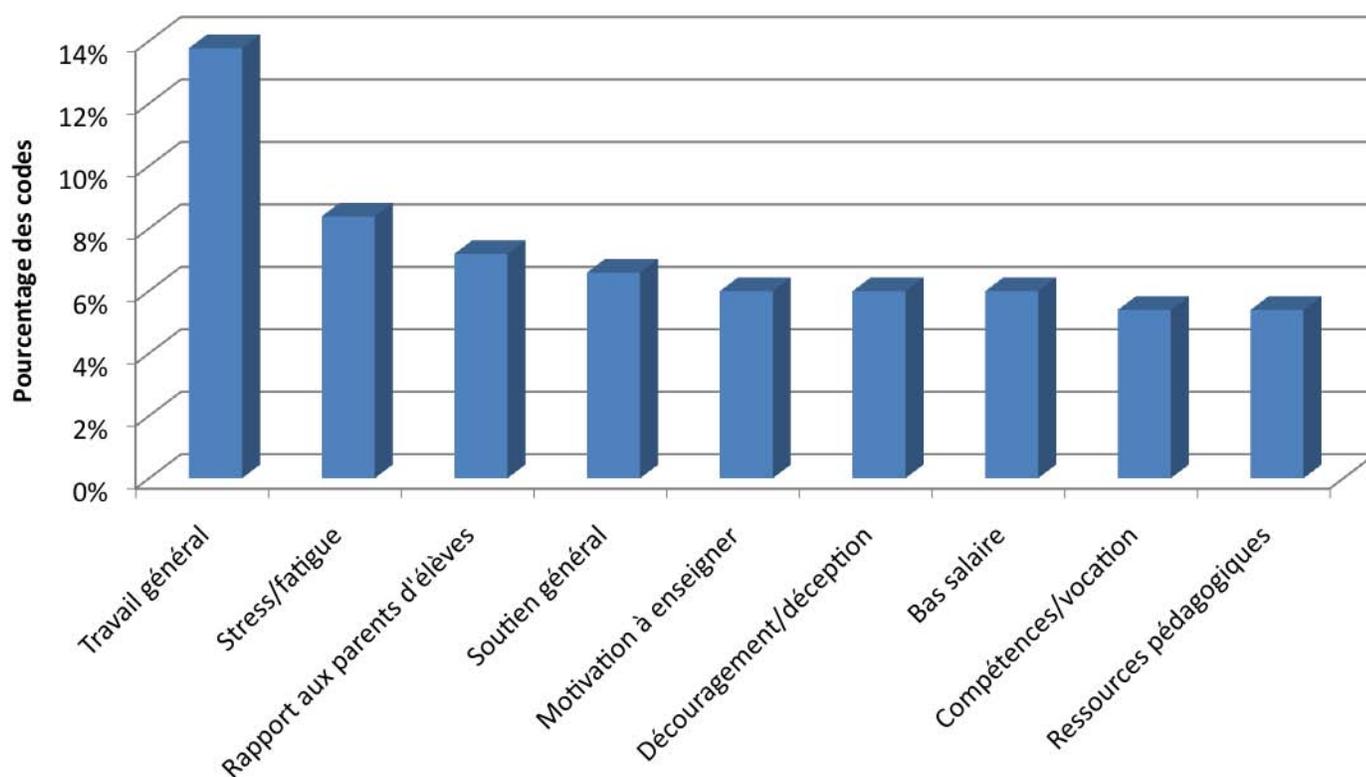


Figure 28 : Satisfaction des enseignants-décrocheurs avant qu'ils ne quittent la profession selon les témoins de décrochage.

Pour récapituler, le choix de l'enseignement et l'aspiration professionnelle présentent deux cas de figure : soit l'enseignant-décrocheur faisait état d'un manque d'intérêt initial pour la profession; soit il était motivé à enseigner. Dans ce deuxième cas de figure, les témoins de décrochage rapportent que l'idéalisation de l'enseignement ou, de façon secondaire, l'absence de compétence à enseigner sont des pistes pour expliquer la motivation initiale de l'enseignant-décrocheur et son abandon ultérieur du métier. Ces deux pistes d'explication sont mises en lien avec une formation universitaire insuffisante.

La satisfaction à enseigner est principalement rattachée à la pratique de l'enseignement et à la relation avec les élèves. Au contraire, le stress et la fatigue sont sujets à de l'insatisfaction et semblent dus à la charge de travail, notamment le travail hors-classe, ainsi qu'au manque de soutien général, aux conditions générales de travail et aux élèves en difficulté. Autrement dit, les enseignants-décrocheurs peuvent être des professionnels satisfaits de la pratique de l'enseignement en salle de classe, tout en étant parfois insatisfaits d'autres éléments plus périphériques à leur enseignement proprement dit.

### 7.2.1.5 Synthèse

Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession au cours des premières années de pratique ? À partir de l'analyse de contenu réalisée sur les réponses libres des questionnaires en ligne, il est possible d'avancer les raisons de décrochage les plus souvent évoquées, tant par les enseignants qui ont quitté la profession que par les témoins de ce décrochage, à savoir :

- La clientèle difficile;
- Les parents d'élèves;
- L'investissement (en temps et en énergie);
- Le manque de temps qui en résulte;
- Le manque de soutien général et de la direction d'école en particulier;
- Le manque de ressources pédagogiques;
- Le stress et la fatigue.

Selon les résultats d'analyse, ces facteurs constituent les pierres angulaires du décrochage enseignant.

Le soutien en cas de difficulté semble confirmer les résultats déjà évoqués auparavant dans la mesure où ce thème indique que la direction de l'école est la première ressource à qui les enseignants-décrocheurs font appel en cas de difficulté, sans pour autant obtenir l'aide escomptée. Les collègues forment également des interlocuteurs importants en cas de difficulté. Les deux types de soutien semblent liés : soit les enseignants-décrocheurs se tournent d'abord vers un administrateur scolaire, puis interpellent leurs collègues lorsqu'ils ne se sentent pas aidés par cet interlocuteur; soit ils se tournent d'abord vers leurs collègues puis ensuite vers la direc-

tion de l'école lorsque le problème persiste. En plus du manque de soutien ressenti, les répondants rapportent également la peur d'être jugés comme incompetents, ce qui semble témoigner d'une absence de rapport de confiance entre l'enseignant-décrocheur et les différents acteurs scolaires, notamment la direction de l'établissement scolaire. La question de la précarité de l'emploi est certainement une des raisons latentes de ce manque de confiance entre le nouvel enseignant et le directeur de l'école. En effet, comment demander de l'aide à la personne qui décidera si le poste occupé deviendra un poste permanent ? Comment avouer ses faiblesses à celui qui aura à jouer le rôle d'évaluateur de notre compétence professionnelle ? Soulignons enfin que la famille et les amis représentent un dernier soutien cité qui permet d'éviter la peur d'être jugé. À noter que le codage lié au thème du soutien est quantitativement le plus important, ce qui signifie qu'il s'agit là d'un thème particulièrement discuté en termes de décrochage d'enseignants, et ce, tant par les décrocheurs que par les témoins du décrochage ayant participé à l'enquête.

Le choix de l'enseignement comme carrière et l'aspiration professionnelle à devenir enseignant montre deux tendances inverses. Dans un premier cas de figure, l'enseignant-décrocheur faisait état d'un manque d'intérêt initial, ce qui explique au moins en partie son décrochage. Cependant, à proportion égale, les enseignants-décrocheurs étaient motivés à devenir enseignants. À cet égard, deux pistes d'explication sont proposées pour éclairer le rapport entre la motivation initiale et le décrochage survenu par la suite : soit il est dû à une idéalisation de la profession enseignante; soit il est mis sur le compte d'une faible

compétence à enseigner. Dans les deux cas, la formation initiale est régulièrement mise à défaut en ceci qu'elle prépare mal les enseignants à la réalité du milieu scolaire, en faisant possiblement peu de liens entre la théorie et la pratique des salles de classe.

Quels sont alors les besoins susceptibles de contrer le décrochage enseignant ? En toute logique, un meilleur soutien général et administratif en particulier ainsi qu'une formation universitaire plus qualifiante sont évoquées, de même que davantage de ressources pédagogiques, des conditions d'enseignement spécifiques pour les enseignants débutants (notamment en termes d'horaires allégés) et la réduction de l'isolement qui, comme on l'a déjà souligné, est possiblement double chez les nouveaux enseignants d'immersion. Mais avant tout, le besoin le plus largement cité réside dans un aspect de l'insertion professionnelle : le mentorat. Cette solution semble faire l'unanimité, tant chez les enseignants-décrocheurs que chez les témoins de leur décrochage.

### 7.2.2

#### **Analyse qualitative des entrevues réalisées**

Pourquoi, en plus du questionnaire d'enquête destiné à deux populations différentes (les enseignants-décrocheurs et les témoins de décrochage), était-il nécessaire de réaliser des entrevues ? L'objectif était double. D'une part, il semblait nécessaire de « donner la parole » à ces personnes afin d'approfondir la compréhension des raisons sous-jacentes à l'abandon de la profession enseignante par les nouveaux enseignants. D'autre part, l'idée de pouvoir trianguler les données de recherche semblait nécessaire. Enfin, comme le rappellent Adams et Cox (2008), les questionnaires, les entrevues individuelles et les entrevues de groupe sont toutes des méthodes fort intéressantes qui peuvent aider à mieux cerner un phénomène sous différents angles et de façon complémentaire. Nous avons donc décidé de réaliser deux types d'entrevues : des entrevues individuelles téléphoniques auprès des enseignants décrocheurs et des entrevues de groupe auprès des témoins de décrochage.

Comme nous l'avons déjà indiqué, un des objectifs les plus importants de cette enquête pancanadienne est de mieux comprendre pourquoi les enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent la profession. Lors de l'enquête par questionnaire réalisée en ligne, les participants avaient la possibilité de laisser leur courriel afin d'être contactés pour une entrevue individuelle, qui serait réalisée avec le logiciel Skype puisque ce dernier permettait facilement l'enregistrement de la conversation en fichier numérique mp3. Parmi les personnes ayant répondu au sondage, 8 ont accepté de participer à une

entrevue téléphonique. Rappelons que la méthode des entrevues téléphoniques « en ligne » n'est pas particulièrement nouvelle dans la recherche en sciences sociales, et que son efficacité a été établie par plusieurs études (Denzin, 2003; Gruber, Szmigin, Reppel et Voss, 2008; Stieger et Göritz, 2006). Certaines études ont même porté sur des sujets beaucoup plus sensibles que le décrochage enseignant, comme par exemple les travaux de Davis et ses collègues (2004), lesquels ont procédé à des entrevues en ligne auprès de personnes atteintes du VIH. Néanmoins, malgré une expérience relativement longue de l'équipe de recherche dans la conduite d'entrevue (en ligne ou en personne), il est à noter que les huit entrevues réalisées ne semblent pas avoir permis un contact assez personnel avec les répondants pour les amener à parler abondamment de leur expérience. Certes, tous ont répondu aux différentes questions portant sur les raisons inhérentes à leur décrochage, les solutions possibles, le soutien humain, le choix de l'enseignement comme carrière, l'aspiration professionnelle et la satisfaction à enseigner. Néanmoins, même en relançant les participants, il était difficile d'obtenir plus de détails sur leurs réponses. Aussi, pour l'étude d'un phénomène tel que le décrochage, nous serions portés à recommander des entrevues « en personne ». Cependant, la méthodologie de recherche adoptée ici faisait en sorte que les candidats ayant répondu à l'invitation pour une entrevue se trouvaient répartis sur l'ensemble du territoire canadien (6 provinces pour 8 candidats), écartant de fait la possibilité de pouvoir les rencontrer physiquement.

Au contraire, tel que le fait remarquer Morgan (1997), les entrevues de groupe (réalisées uniquement avec les témoins du décrochage) ont permis de riches échanges avec les enseignants qui y ont participé. Il était plutôt nécessaire pour le responsable des entrevues de groupe d'amener les participants à ne pas perdre de vue l'objectif de l'entretien (mieux comprendre les raisons pour lesquelles les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent la profession), afin que les réponses avancées soient bien en lien avec la réalité vécue par ces derniers. Tel qu'indiqué précédemment, les entrevues de groupe ont été réalisées dans les cinq grandes régions du Canada (une entrevue de groupe par région), avec des groupes composés de trois à sept enseignants. Pour accroître et faciliter la participation, elles ont été réalisées après les heures de classe, autour d'un repas. Les entrevues de groupe ont duré de 80 à 120 minutes.

### 7.2.2.1

#### Les raisons du décrochage

Les raisons invoquées par les décrocheurs pour avoir quitté l'école viennent confirmer les résultats présentés dans les analyses quantitatives et qualitatives. Entre autres, il est apparu lors des entrevues que le soutien aux enseignants débutants n'est pas disponible : « *quand on a un problème [...], il n'y a jamais personne à qui demander de l'aide [...] tout le monde à l'école est occupé avec ses affaires (D7')* ». D'autres répondants ont relaté la nécessité de se débrouiller seul pour survivre

à l'enseignement : « *il faut que tu t'arranges toi-même pour tes problèmes avec les élèves [...] surtout il ne faut pas déranger le directeur chaque fois (D4)* ». Ce manque d'aide a été souligné de différentes façons par sept des huit enseignants-décrocheurs. Leurs propos semblent contenir une certaine amertume envers le milieu scolaire qui n'a pas su les aider lorsqu'ils en avaient besoin. Lors des entrevues téléphoniques, les décrocheurs ont également mentionné à de nombreuses reprises les élèves comme étant une des causes importantes ayant mené à leur décrochage de la profession enseignante. Pour plusieurs, les « *élèves n'aiment pas le français [...] (D1)* », sont « *tout le temps tannants [...] (D5)* » ou ne permettent tout simplement pas aux enseignants de faire leur travail : « *avec des élèves difficiles comme ça, c'est impossible d'enseigner le français [...] (D8)* ». La dernière raison invoquée lors des entrevues réalisées est la surcharge de travail ou le manque de temps. Cette raison semble en partie liée aux défis d'enseigner en immersion, où il y a peu de ressources pédagogiques pour enseigner : « *[enseigner] demande trop de temps, la planification, les corrections [...], je suis toujours à travailler [sic], je travaille tout le temps (D3)* ». Les autres difficultés retrouvées dans les analyses précédentes n'ont pas été avancées par les répondants interrogés.

Les entrevues de groupe vont dans le même sens que les entrevues individuelles. Les intervenants rencontrés ont souligné le manque de matériel pédagogique : « *il y a peu de manuels en immersion [...], les nouveaux qui arrivent [à l'école] doivent tout trouver (G2E4)* »; les élèves difficiles : « *les [jeunes] enseignants ont souvent les classes les plus difficiles [...], ce n'est pas évident pour eux [...], surtout qu'ils sont nouveaux et qu'ils doivent déjà s'habituer*

1 Les extraits d'entrevues ont été codifiés afin de préserver l'anonymat des répondants. Les entrevues individuelles auprès des décrocheurs portent des codes allant de D1 à D8. Les entrevues de groupe portent un double code. Le premier segment a trait au numéro de l'entrevue de groupe; le second à un des intervenants ayant participé à cette entrevue. Par exemple, G1E3 correspond à l'entrevue de groupe no 1 et à l'enseignant/intervenant no 3.

à tant de choses (G4E2) »; la lourdeur de la tâche : « les nouveaux [...], ils travaillent tout le temps [...], c'est pour ça qu'ils décrochent (G5E3) ». Les témoins du décrochage rencontrés ont également souligné à plusieurs reprises la préparation inadéquate des nouveaux enseignants d'immersion qui se retrouvent dans leur école : « ils arrivent avec un diplôme sans savoir enseigner en immersion (G1E4) »; « les universités préparent mal les jeunes pour enseigner (G3E2) »; « ils n'ont pas une bonne idée de l'immersion en arrivant (G5E1) ». Lors des entrevues de groupe, les enseignants ont indiqué aider les nouveaux enseignants de leur mieux, bien que cela ne soit pas toujours possible : « on essaye de les aider, mais ce n'est pas toujours facile [...] (G3E6) »; « j'aurais bien aimé l'aider [...], mais enseigner en immersion ce n'est pas facile [...], des fois j'ai l'impression qu'il aurait aimé que je sois tout le temps là, avec lui, pour l'aider [...] (G1E4) ».

En ce qui a trait aux raisons inhérentes au décrochage, il semble donc que les entrevues réalisées viennent appuyer les raisons déjà avancées lors des analyses précédentes. Le manque d'aide quand cela est nécessaire, la surcharge de travail, le manque de ressources pédagogiques sont autant de raisons qui ont amené les nouveaux enseignants à quitter la profession enseignante.

### 7.2.2.2

#### Les besoins nécessaires pour remédier au décrochage enseignant

Il est fort intéressant de remarquer que les entrevues réalisées, qu'elles soient individuelles ou de groupe, ont permis de mettre en évidence deux principaux types de besoins, et par là même, deux principales pistes de solution. La première semble être, à l'instar des résultats précédents, le mentorat, qui serait un

moyen efficace d'aider les nouveaux enseignants qui arrivent dans une école : « quand ils arrivent [à l'école], il leur faudrait un autre enseignant responsable de les aider [...] (G5E1) ». Cette idée du mentor est souvent accompagnée de la nécessité de donner plus de temps aux nouveaux enseignants : « mais pour faire ça, il faudrait les libérer, et ceux qui veulent les aider aussi [...] (G5E3) ». L'idée d'aménager un horaire allégé ou d'allouer plus de temps aux nouveaux enseignants est la deuxième piste de solution avancée : « il leur faudrait un horaire un peu plus allégé au début [...], le temps qu'ils s'habituent [...] (G2E2) ». Outre ces deux solutions proposées, les entrevues de groupe ont évoqué à nouveau une meilleure préparation initiale des enseignants comme une solution possible à leur décrochage : « s'ils étaient bien préparés, ce serait plus facile pour eux je pense (G4E6) ».

Ainsi, les solutions proposées par les répondants interrogés semblent surtout prioriser deux pistes : le mentorat, accompagné d'un horaire allégé qui permettrait au nouvel enseignant d'appivoiser en quelque sorte l'enseignement en salle de classe, profession pour laquelle toutes les compétences ne semblent pas avoir été acquises à l'université.

### 7.2.2.3

#### Le soutien humain disponible pour les enseignants-décrocheurs en cas de difficulté

Les entrevues réalisées viennent en quelque sorte confirmer les résultats obtenus précédemment. Les enseignants-décrocheurs mettent principalement en cause la direction de l'école : « le directeur n'était jamais disponible pour me voir quand j'avais une question [...] (D4) », mais aussi leurs collègues de travail à l'occasion : « on était juste quatre en immersion à l'école [...], les autres étaient pas souvent

*disponibles pour m'aider (D6)* ». Lors des entrevues de groupe, les réponses avancées sont plus nuancées et mettent en évidence que ce n'était pas l'envie d'aider les nouveaux enseignants qui faisait défaut, mais plutôt le temps ou le contexte pour le faire : « *on en a un qui a abandonné [...], je l'aurais bien aidé mais nos périodes libres n'étaient pas au même moment (G1E1)* », « *on a tellement de responsabilités à l'école [...], c'est difficile de dire non à un jeune [...], mais des fois on a juste pas le temps* ». Les témoins de décrochage rencontrés ont également évoqué la difficulté d'interagir avec des parents anglophones dans le contexte de l'immersion, d'autant que selon eux les nouveaux enseignants ne sont aucunement préparés à cette réalité.

#### 7.2.2.4

##### **Le choix de l'enseignement comme carrière, l'aspiration professionnelle et la satisfaction des enseignants-décrocheurs avant qu'ils n'abandonnent la profession**

Les résultats des entrevues en ce qui a trait au choix de l'enseignement comme carrière, à l'aspiration professionnelle et à la satisfaction des enseignants-décrocheurs ne semblent pas concluants. Cinq des enseignants-décrocheurs interrogés indiquent avoir choisi la profession enseignante par intérêt : « *au début, je voulais être enseignant parce que je pensais que j'allais aimer ça [...]* (D8) », alors que trois autres ont indiqué avoir choisi cette profession « *par hasard (D3)* », ou encore par défaut : « *je n'avais pas été accepté dans un autre programme, alors j'ai pris l'enseignement [...]* (D4) ». Comme pour les analyses qualitatives des réponses au questionnaire, la satisfaction à enseigner est principalement liée au contact avec les élèves : « *être responsable d'un groupe d'élèves, c'est parfois stimulant [...]* (D4) », mais ils trouvent en même temps la profession

trop exigeante pour la satisfaction que cela rapporte : « *enseigner, ça peut être intéressant [...], mais ça occupe aussi tout ton temps [...], tout le temps [...], il faut toujours penser à ta classe, à ce que tu vas enseigner [...], c'est trop exigeant [...]* j'étais toujours fatigué [...]

(D6) ». Ainsi, tel qu'indiqué précédemment, les décrocheurs peuvent être des enseignants satisfaits de l'enseignement, tout en étant parfois mécontents d'autres éléments plus périphériques à la salle de classe. Pour les témoins du décrochage, il semble que les nouveaux enseignants soient mal préparés à la réalité du métier d'enseignant, en particulier en immersion où le contexte pédagogique est particulier.

#### 7.2.2.5

##### **Synthèse**

L'analyse des entrevues individuelles et de groupe a permis de renforcer notre compréhension des raisons inhérentes à l'abandon de la profession par les nouveaux enseignants. Cette troisième source de données permet de confirmer les motifs déjà avancés précédemment, soit le manque de soutien, surtout mis de l'avant par les enseignants-décrocheurs lors des entrevues, la clientèle difficile, le manque de temps, de même que l'insuffisance des ressources pédagogiques. Ce sont ces raisons, que l'on a aussi retrouvé précédemment, qui semblent les plus importantes pour mieux comprendre le phénomène du décrochage enseignant.

Les entrevues réalisées ont également permis de cerner deux pistes de solution à privilégier pour venir en aide aux nouveaux enseignants : le mentorat, jumelé à une réorganisation de l'horaire de travail des nouveaux enseignants et de leur éventuel mentor.

# 8. Conclusion

**E**n conclusion de cette étude, commençons par rappeler son objectif général. Il s'agissait de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent la profession enseignante au cours des premières années. De cet objectif général ont découlé un certain nombre d'objectifs spécifiques :

1. Présenter un profil des répondants à l'enquête;
2. Faire état des principales raisons qui ont incité les nouveaux enseignants à quitter la profession;
3. Mieux comprendre quel était le degré de satisfaction des jeunes enseignants envers la profession enseignante;
4. Mieux comprendre les possibilités de collaboration des nouveaux enseignants avec les enseignants d'expérience;
5. Mieux comprendre le lien entre les aspirations professionnelles des nouveaux enseignants et le fait de quitter la profession;
6. Identifier à qui faisaient appel les nouveaux enseignants lorsque des difficultés se présentaient;
7. Identifier ce qui aurait pu être fait par le milieu scolaire pour aider les futurs enseignants à demeurer dans la profession enseignante.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons réalisé, à travers tout le Canada, une enquête en ligne (n = 201), accompagnée d'entrevues téléphoniques individuelles (n =

8) et d'entrevues de groupe (n = 5). L'enquête en ligne se compose d'un échantillon de 34 enseignants-décrocheurs et de 167 témoins privilégiés de ce décrochage, issus principalement du milieu de l'immersion. Rappelons qu'aucune différence significative n'a été trouvée entre les deux groupes de répondants, ce qui laisse penser que les perceptions vis-à-vis du décrochage ne sont pas significativement différentes, bien qu'elles soient notables à certains égards. Par ailleurs, cette distribution des participants s'est avérée intéressante dans la mesure où elle a permis d'enrichir les résultats obtenus en confrontant les deux groupes de répondants, faisant ainsi émerger des convergences et des divergences face au phénomène du décrochage. Cette méthodologie mixte a donc impliqué des analyses quantitatives (analyses statistiques descriptives et inférentielles des questionnaires) et qualitatives (analyses de contenu des réponses libres des questionnaires et des entrevues).

Les résultats de l'étude montrent que le décrochage enseignant en immersion ou en français langue seconde est principalement expliqué par cinq regroupements de facteurs :

1. Les difficiles conditions de travail inhérentes à l'enseignement en immersion ou en français langue seconde;
2. Le manque de ressources pédagogiques (en particulier pour l'immersion);
3. Les défis liés aux aspects relationnels de l'enseignement;

4. Les problèmes sous-jacents à la gestion de classe et à la clientèle parfois difficile;
5. La formation initiale et le choix de carrière de l'enseignant-décrocheur.

Il est tout d'abord intéressant d'observer qu'une grande partie des décrochages enseignants relatés dans cette enquête ont eu lieu durant les cinq premières années de pratique (dont 50 % pendant les deux premières années), ce qui semble confirmer l'idée que l'insertion professionnelle est une phase particulièrement propice au décrochage (Guarino, Santibañez et Daley, 2006; Hammerness, 2008; Hanushek, Kain et Rivkin, 2004).

En termes de difficultés rencontrées par les enseignants-décrocheurs, la quantité de travail trop élevée en dehors du lieu de travail (à la maison, etc.), l'horaire de travail souvent trop chargé et le manque de temps qui en résulte forment les principaux points liés aux conditions de travail de l'enseignement. Bien qu'il apparaisse, on ne retrouve donc pas le bas salaire comme un facteur prédominant du décrochage, constat déjà suggéré auparavant (Brill et McCartney, 2008; OCDE, 2005; Ondrich, Pas et Yinger, 2008).

Le manque de ressources pédagogiques est également évoqué comme raison pour quitter la profession enseignante, ce qui semble particulièrement vrai pour l'immersion puisque la langue d'enseignement ne correspond pas toujours à la langue du milieu. En effet, dans le contexte du Canada anglophone, les ressources pédagogiques proposées aux enseignants d'immersion sont logiquement en anglais (ex. : manuel d'histoire), ce qui ne permet pas nécessairement à des enseignants

d'immersion de les exploiter telles quelles dans leur classe.

La gestion de classe et la clientèle difficile constituent également des défis majeurs à surmonter pour les nouveaux enseignants, quelle que soit la discipline d'enseignement. En effet, la gestion de classe peut être un élément déstabilisant auquel les enseignants débutants sont immédiatement confrontés (Romano, 2008). Il s'agit d'ailleurs d'un aspect de l'enseignement qui est généralement priorisé par les jeunes enseignants, au delà de l'enseignement de la discipline et de l'apprentissage des élèves (Kagan, 1992).

Les aspects relationnels de l'enseignement constituent un autre problème auquel est confronté le nouvel enseignant. Le rapport difficile avec certains parents d'élèves est mentionné de façon récurrente comme une des raisons poussant les futurs enseignants au décrochage, notamment par les témoins de décrochage. En revanche, les enseignants décrocheurs citent davantage la relation à la direction et aux collègues comme problématiques. À cet égard, le manque de soutien, notamment en cas de difficultés avec les parents d'élèves et les élèves, représente la thématique la plus récurrente chez les répondants, ce qui se retrouve également dans des études récentes (Borman et Dowling, 2008; Chaplain, 2008; Gonzalez, Brown et Slate, 2008; Hudson, Beutel et Hudson, 2008; OCDE, 2005). La direction est généralement le premier interlocuteur à qui des enseignants-décrocheurs rencontrant des difficultés font appel. Pour autant, les résultats semblent indiquer que ces derniers n'obtiennent pas souvent l'aide escomptée. Les collègues forment également des

interlocuteurs importants en cas de difficulté. Les deux types de soutien semblent liés : soit les enseignants-décrocheurs se tournent d'abord vers leur direction et interpellent leurs collègues lorsqu'ils ne se sentent pas aidés par cette première; soit ils se tournent d'abord vers leurs collègues puis vers leur direction lorsque le problème persiste. Dans un cas comme dans l'autre, le soutien apporté ne semble pas répondre aux attentes ou aux difficultés des enseignants-décrocheurs. En plus du manque de soutien ressenti, les répondants rapportent également la peur d'être jugés comme incompetents. Ce point s'explique sans doute en partie par la précarité de l'emploi que connaissent généralement les enseignants débutants : demander de l'aide à son employeur peut apparaître pour certains comme un frein à l'obtention d'un poste permanent. On peut également y voir l'absence d'un rapport de confiance entre l'enseignant-décrocheur et les acteurs scolaires. La famille et les amis représentent enfin un dernier soutien cité qui permet d'éviter la peur d'être jugé.

Paradoxalement au manque de soutien évoqué, les enseignants-décrocheurs semblent avoir eu l'occasion de travailler en concertation ou en collaboration avec leurs collègues, ce qui invite à différencier la collaboration entre enseignants et le soutien aux enseignants-décrocheurs, les deux thèmes semblant relativement autonomes dans cette étude. Concrètement, cela signifie que les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde semblent en mesure de collaborer avec leurs collègues, mais pas nécessairement de leur demander de l'aide en cas de problème.

Le choix de l'enseignement comme carrière et l'aspiration professionnelle à devenir enseignant montre deux tendances inverses. Dans un premier cas de figure, l'enseignant-décrocheur faisait état d'un manque d'intérêt initial pour la profession, ce qui explique au moins en partie son décrochage. Cependant, à proportion égale, les enseignants-décrocheurs étaient motivés à devenir enseignants. À cet égard, deux pistes d'explication sont proposées pour éclairer le rapport entre la motivation initiale et le décrochage survenu par la suite : soit il est dû à une idéalisation de la profession enseignante, point également mentionné dans d'autres études (Hammerness, 2008); soit il est mis sur le compte d'une faible compétence à enseigner. Dans les deux cas, la formation initiale est régulièrement mise à défaut en ceci qu'elle prépare mal ou partiellement les enseignants, les rendant indirectement plus sensibles au décrochage.

Quelles sont alors les actions susceptibles de contrer le décrochage enseignant en immersion et en français langue seconde ? Comment venir en aide aux futurs enseignants ? En toute logique, un meilleur soutien général et administratif en particulier ainsi qu'une formation universitaire plus qualifiante sont mentionnés, de même que davantage de ressources pédagogiques, des conditions d'enseignement spécifiques pour les enseignants débutants (notamment en termes d'horaires) et des stratégies permettant à ces derniers d'être aidés en cas de problèmes. Mais avant tout, le besoin le plus largement cité par les répondants réside dans un aspect de l'insertion professionnelle : le **mentorat**, jumelé à une réorganisation de l'horaire de travail des nouveaux enseignants.

Avant de présenter les recommandations pour le milieu de l'éducation, il est important d'évoquer des pistes de recherches futures. Tout d'abord, il serait intéressant de mener une telle enquête de façon périodique, et ce, afin de chercher à mieux comprendre ce phénomène. Cette recommandation est en lien étroit avec les conclusions de la méta-analyse de Borman et Dowling (2008) qui soulignent que les données empiriques sur ce phénomène sont essentielles. En outre, il semble important de chercher à mettre en relation les divers facteurs inhérents au décrochage enseignant, afin de mieux comprendre comment ils s'influencent mutuellement. Soulignons également qu'il est nécessaire de continuer à mener des études où sont exploitées et mises en relation les perceptions de différents acteurs, comme nous l'avons fait. Enfin, il pourrait être intéressant, à l'instar du projet *Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada* (voir [teachcan.ca](http://teachcan.ca)), de réaliser une étude longitudinale sur la question, une étude où les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde seraient suivis, dès leur formation universitaire, et ce, jusqu'à la fin de leur insertion professionnelle dans le milieu de l'éducation.

# 9. Recommandations pour contrer le décrochage enseignant en immersion ou en français langue seconde

Ces recommandations s'adressent directement au milieu scolaire et découlent des résultats de l'étude présentée.

1. Mettre en place un système de mentorat dans les écoles qui accueillent de nouveaux enseignants.
2. Mettre en place un horaire de travail allégé pour les nouveaux enseignants afin de les aider à s'adapter aux conditions inhérentes à la tâche d'enseignement.
3. Mettre en place un plan de soutien pour l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants, afin que tous les acteurs scolaires aient un rôle clairement défini dans ce processus.
4. Mettre en place des espaces de collaboration entre les enseignants d'expérience et les nouveaux enseignants, pour que ces derniers puissent plus facilement échanger et ainsi bénéficier des conseils de leurs pairs plus expérimentés.
5. Sensibiliser les conseils scolaires à l'importance de fournir des ressources pédagogiques en français aux enseignants d'immersion qui œuvrent dans des écoles anglophones. Créer des réseaux de partage de ressources pédagogiques spécifiques à l'immersion.
6. Sensibiliser les administrateurs scolaires aux résultats du rapport de recherche afin que ces derniers soient plus enclins à ne pas placer les nouveaux enseignants dans les classes les plus difficiles.
7. Sensibiliser les enseignants aux difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants lors de leur insertion professionnelle afin qu'ils soient plus enclins à leur venir en aide.
8. Sensibiliser les universités aux résultats de la présente recherche afin que des stratégies soient mises en place pour mieux préparer les futurs enseignants à la réalité de la salle de classe, notamment en ce qui a trait à la gestion de classe.
9. Mettre en place un système d'aide et de soutien pancanadien par le biais des technologies de l'information et de la communication (courriel ou autres moyens de communication en ligne), pour aider les nouveaux enseignants dans le processus d'insertion professionnelle.

# 10. Références



- Adams, A., & Cox, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. In P. Cairns, & A. L. Cox (Eds.), *Research methods for human computer interaction* (pp. 17-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Alliance for excellent education. (2004). *Tap-ping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: auteur.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education, 38*(1), 39-55.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., & Cook, L. H. (1997). Whether didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers in national perspective. *Journal of Special Education, 30*, 371-389.
- Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 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.
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy, 36*(5), 750-774.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review, 54*(4), 442-456.
- Brownell, M., Smith, S., McNellis, J., & Miller, D. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality, 7*(3), 143-155.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2004). *The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington, D.C. *Teachers College Record, 107*(5), 1107-1123.
- Certo, J. L., & Fox, J. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal, 86*(1), 57-75.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*(2), 195-209.
- Chapman, D. W. (1994). *Reducing teacher absenteeism and attrition: Cause, consequences and responses*. Paris, France: UNESCO, Institute for Education Planning.
- Chapman, D. W., Snyder, C. W., & Burchfield, S. A. (1993). Teacher incentives in the third world. *Teaching and Teacher Education, 9*(3), 301-316.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., & Vigdor, J. (2008). Would high salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics, 92*(5-6), 1352-1370.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *L'enseignement en immersion française au Canada*. Carnet du savoir. Page consultée le 18 novembre 2008 : [http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517\\_French\\_Immersion\\_programs.htm?Language=FR](http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.htm?Language=FR).
- Conseil des parents francophiles. (2006). *L'État de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'an 2006* (rapport annuel). Ottawa, ON: Auteur.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. New York, NY: Longman.
- Davis, M., Bolding, G., Hart, G., Sherr, L., & Elford, J. (2004). Reflecting on the experience of interviewing online: Perspectives from the Internet and HIV study in London. *AIDS Care, 16*(8), 944-952.

- Denzin, N. K. (2003). Prologue: Online environments and interpretive social research. In M. D. Johns., S. S. Chen., & G. J. Hall (Eds.), *Online social research* (pp. 1-14). New York, NY: Peter Lang.
- Dolton, P., & Van der Klaauw, W. (1995). Leaving teaching in the UK: A duration analysis. *Economic Journal*, 105(429), 431-444.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Gonzales, P. (1995). *Factors that influence teacher attrition*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389127).
- Gonzales, L., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), 1-11.
- Gruber, T., Szmigin, I., Reppel, A. E., & Voss, R. (2008). Designing and conducting online interviews to investigate interesting consumer phenomena. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 11(3), 256-274.
- Guarino, C., Santibañez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Hammerness, K. (2008). "If you don't know where you are going, any path will do": The role of teachers' visions in teachers' career paths. *The New Educator*, 4(1), 1-22.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *Future of children*, 17(1), 69-86.
- Harris, D. L. (1995). *Composing a life as a teacher: The role of conversation and community in teachers' formation of their identities as professionals*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University. UMI Dissertation Abstracts, UMI Number: 9605874.
- Hautin, J. (2004). Hommage à Evelyne Billey. *Journal de l'immersion journal*, 26(1), 10-11.
- Heyworth, F. (1999). *Innovative approaches to the organisation and set-up of language education*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Hudson, S. M., Beutel, D. A., & Hudson, P. B. (2008). Beginning teachers' perceptions of their induction into teaching. In *Proceedings PEPE (Practical Experiences in Professional Education) International Conference 2008*, Edinburgh, Scotland.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kirby, S. N., Grissmer, D. W., & Hudson, L. (1991). Sources of teacher supply: Some new evidence from Indiana. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 256-268.

- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990*. Histoire, système et structures. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers: Their world and their work*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lightfoot, S. L. (1983). *The good high school*. New York, NY: Basic Books.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Martineau, S. (2008). Présentation succincte de quelques dispositifs de soutien aux enseignants débutants. *Formation et profession*, 15(2), 42-44.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1997). A longitudinal study of persisting and nonpersisting teachers' academic and personal characteristics. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 243-254.
- McCreight, C. (2000). *Teacher attrition, shortage, and strategies for teacher retention*. Research report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444986).
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2<sup>nd</sup> Ed.). Qualitative Research Methods Series, Volume 16. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: Éditions OCDE.
- Ontario Teacher Council. (2004). *Rapport sur la transition à l'enseignement*. Toronto, ON: Auteur.
- Ondrich, J., Pas, E., & Yinger, J. (2008). The determinants of teacher attrition in upstate New York. *Public Finance Review*, 36(1), 112-144.
- Podgursky, M., Monroe, R., & Watson, D. (2004). The academic quality of public school teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23(5), 507-518.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou, QC: CEC.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Romano, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63-78.
- Schlagal, B., Trathen, W., & Blanton, W. (1996). Structuring telecommunications to create instructional conversations about student teaching. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 175-183.

- Stern, H. H. (1984). L'immersion : Une expérience singulière. *Langue et société*, 12, hiver.
- Stieger, S., & Göritz, A. S. (2006). Using instant messaging for Internet-based interviews. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 552-559.
- Stinebrickner, T. (2002). An analysis of occupational change and departure from the labor force: Evidence of the reasons that teachers leave. *Journal of Human Resources*, 38(1), 192-216.
- Stoel, C. F., & Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.
- Turnbull, M., Lapkin, S., & Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-1999). *Canadian modern language review*, 58(1), 9-26.
- Vonk, J. H. C., & Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.

