



Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants  
Canadian Teachers' Federation



uOttawa

# Le décrochage du personnel enseignant au Canada : une revue de littérature

Phyllis Dalley  
Raphaël Gani  
Josée Lebel

Février 2019

Cette étude a été rendue possible grâce à la contribution financière de :



Patrimoine  
canadien

Canadian  
Heritage

Canada

La problématique du décrochage enseignant est majeure. Kamanzi, Tardif, Lessard et Dionne (2015) rapportent que près d'un enseignant canadien sur quatre *pense souvent* à quitter sa profession. Lors du 28<sup>e</sup> congrès de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), auquel a participé l'une des auteurs de cette recension, le directeur général sortant a indiqué que 6 % des enseignants des écoles françaises en contexte minoritaire quittent leur emploi dans les cinq premières années de leur carrière. Dans un milieu vivant déjà une pénurie croissante, cette tendance vers l'abandon d'un emploi en enseignement est critique. La recherche sur l'attrition du personnel enseignant des écoles de langues française en contexte minoritaire étant actuellement inexistante, nous avons choisi d'élargir le mandat qui nous a été confié au départ par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE-CTF) pour ce qui est de la production de cette recension représentative, quoique non exhaustive, de la littérature scientifique sur l'attrition au sein de la profession enseignante en y ajoutant des recherches menées dans d'autres contextes canadiens. Nous avons par ailleurs choisi d'y inclure uniquement des textes qui apportent un nouvel éclairage sur la question. Notre corpus contient des méta-analyses, des revues de littérature ainsi que quelques articles portant sur des enquêtes régionales ou pancanadiennes.

Notre mandat de départ était d'identifier les facteurs d'attrition dans la littérature scientifique afin de construire des outils de recherche pour une étude exploratoire des raisons qui motivent un départ du personnel enseignant en contexte minoritaire. Or, cette recension tend à suggérer que de nouvelles conceptualisations, davantage axées sur la construction identitaire et l'expérience vécue du personnel enseignant décrocheur, remplacent depuis peu la production de listes de facteurs de risque dans le domaine du décrochage ou de l'attrition professionnelle chez le personnel enseignant. Cette recension nous permet néanmoins de poser les balises pour le développement des outils de recherche pour une étude du phénomène de l'attrition du personnel enseignant en contexte minoritaire.

À cet effet, notre recension nous permet déjà de déceler des angles morts dans le domaine, dont l'absence de considération de l'expérience des personnes qui ont pensé quitter, mais qui ont finalement choisi de rester dans le milieu de l'enseignement. Il s'avère donc important d'inclure dans notre étude des personnes qui sont restées à l'emploi d'un conseil scolaire des communautés francophones et acadiennes du Canada. Par ailleurs, les enjeux relevés auprès du personnel enseignant en contexte minoritaire dans des études antérieures de la FCE-CTF (Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004; Gratton et Chiasson, 2014), sont très peu pris en compte dans la recherche recensée ici. Nous sommes donc confortés dans notre croyance en un besoin urgent de mener une étude sur les raisons qui incitent une personne à rester ou à quitter un poste permanent en enseignement en contexte minoritaire dans les cinq premières années de sa carrière.

Le présent texte se veut une revue de littérature représentative des études portant sur le décrochage enseignant au Canada. Il se divise en cinq sections qui, ensemble, nous permettent de broser un tableau de ce que dit la recherche au sujet du décrochage enseignant, une problématique complexe, multidisciplinaire et multifactorielle qui appelle des solutions

multidimensionnelles. Cela étant le cas pour les écoles de la majorité, il nous reviendra d'explorer ce qui est spécifique au contexte minoritaire francophone. De plus, si la majorité des études à ce sujet ont proposé des listes exhaustives de causes et de conséquences à ce décrochage, encore faut-il mieux saisir ce qui distingue les enseignants décrocheurs de celles et ceux qui ne décrochent pas. Ces études que nous pouvons qualifier de « causes-conséquences » sont maintenant remises en question par de nouvelles approches de recherche qui, par un raffinement méthodologique, offrent un portrait plus global de la problématique qui retient notre attention.

Nous nous attarderons d'abord à la définition que donne la littérature du personnel enseignant décrocheur. Les études de causes-conséquences seront présentées par la suite, suivies d'un survol des nouvelles approches de recherche. Une présentation exhaustive de la seule recherche identifiée qui soit menée auprès d'un personnel enseignant œuvrant en français dans une province à majorité anglophone, soit le personnel des programmes d'immersion française et de français langue seconde, conclut cette revue de littérature. Bien que nous reconnaissons que ces contextes d'enseignement soit à plusieurs égards différent des contextes d'enseignement au sein des communautés francophones et acadiennes, aucune étude auprès du personnel enseignant des écoles de langue française en contexte minoritaire n'a été retrouvée. Nous avons donc choisi de rapporter sur cette étude réalisée auprès du personnel enseignant de l'immersion et de français langue seconde puisqu'elle pourra nous informer sur l'importance du contexte pour le choix de quitter un poste en enseignement.

### **Définitions du personnel enseignant décrocheur**

Le décrochage enseignant est un sujet d'intérêt que les chercheurs commencent à bien circonscrire avec plusieurs méta-analyses récentes (Bernier, 2013; Delobbe, 2017; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Lothaire, Dumay et Dupriez, 2013), et d'enquêtes pancanadiennes (Karsenti et Collin, 2013; Kamanzi, Barroso da Costa, et Ndinga, 2017; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015), québécoises (Kirsch, 2006; Sauvé, 2012) et albertaines (Clandinin et coll., 2015; Schaefer, long, Clandinin, 2012). Ces recherches sont parfois menées dans un contexte particulier, comme celui de l'immersion ou de l'enseignement du français langue seconde (Karsenti, et coll., 2008), mais plus généralement se présentent comme représentatives de la population enseignante en général.

Dans ce domaine, tous identifient le personnel enseignant débutant comme la cohorte la plus à risque d'attrition, mais la définition de la problématique ne fait pas unanimité. En effet, bien que la majorité des études focalise sur le personnel enseignant débutant, les critères d'inclusion dans cette cohorte varient d'une étude à l'autre. Cela a une incidence importante sur les résultats obtenus : c'est en définissant d'abord sa population cible que les chercheurs spécifient ce qu'est le décrochage chez le personnel enseignant. Plus spécifiquement, la définition du point de départ de la profession enseignante ainsi que du point de décrochage a une incidence majeure sur la définition de la cohorte étudiée (Weldon, 2018).

Il est généralement accepté que « le début de carrière » a une durée de cinq à sept ans (Karsenti et coll., 2013). Or, on étudie surtout l'expérience du personnel enseignant ayant moins d'un an d'expérience sur le marché du travail scolaire. La plupart des recherches situent le début de la pratique au moment de l'obtention d'un premier poste. Pour sa part, le décrochage enseignant survient lors de l'*abandon définitif* de la profession enseignante, ce qui exclut les départs à la retraite, les migrations géographiques et professionnelles ainsi que les transferts (Karsenti et coll., 2013). Dès lors, la plupart des études mettent l'accent sur le personnel enseignant qui quittent la profession (de façon temporaire ou permanente) sans tenir compte du personnel qui change d'école, de conseil scolaire, de langue d'enseignement ou de province, mais qui demeure dans la profession proprement dite (Delobbe, 2017). Ainsi, les membres du personnel enseignant qui quittent mais demeurent dans le domaine de l'éducation ne sont parfois pas comptés parmi les décrocheurs. Ingersol (2001) note que la cohorte des migrants professionnels est importante à étudier puisqu'elle pourrait donner des indices sur ce qui, dans un milieu précis, favorise le décrochage, et ce qui, dans un autre milieu, attire les décrocheurs : on suppose alors qu'un milieu offre au personnel enseignant des conditions de travail spécifiques qui peuvent être perçues et identifiées comme facteurs de rétention plutôt que de décrochage. Il s'ensuit que notre étude devra inclure le personnel enseignant migrant vers les conseils scolaires de langue anglaise ou vers d'autres provinces dans sa définition de la population enseignante décrocheuse. Cela est d'autant plus important que la pénurie atteint actuellement le Québec, province source de plusieurs membres du personnel enseignant en contexte minoritaire : un désir de retourner auprès des siens pourrait en motiver certains à quitter le contexte minoritaire. De plus, la forte concurrence actuelle dans l'embauche du personnel enseignant de langue française par les conseils scolaires de langue anglaise offrant un programme d'immersion française, tel qu'observée dans le cadre de foires des carrières à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, suggère que le personnel enseignant insatisfait de ses conditions de travail dans un conseil scolaire de langue française aurait des possibilités de se replacer facilement ailleurs. Il sera ainsi plus opportun de parler d'une population enseignante en mouvement ou en transit, que ce soit vers une autre profession ou un autre poste en enseignement, que d'un personnel enseignant décrocheur.

## **Méthodologies et échantillonnages**

Les sondages et les questionnaires, les entrevues, l'analyse de documents en lien avec les politiques de prise en charge ou de la prévention de ce décrochage (Kutsyuruba, Godden et Tregunna, 2014), le récit de vie et la méta-analyse (Delobbe, 2017; Schaefer, 2012) se trouvent parmi les outils de recherche utilisés pour la cueillette des données dans le domaine de l'attrition en éducation. Or, les outils qualitatifs sont favorisés, bien que souvent complétés par des portraits quantitatifs de base. Ainsi, dans les articles scientifiques, on trouve principalement l'analyse de verbatims des membres de la cohorte des décrocheurs répondant à des questions ouvertes ainsi qu'un portrait statistique de leur réponse à des questions fermées (p. ex. à quel point êtes-vous en accord avec...).

En ce qui concerne l'échantillonnage, selon l'étude, on s'intéresse au personnel enseignant décrocheur, les cohortes de futurs professionnels de l'enseignement, l'ensemble du personnel enseignant débutant, les divers acteurs de la formation universitaire (personnel enseignant accompagnateur aux stages, professeures et professeurs, chercheuses et chercheurs, corps professoral responsable de la supervision des stages...), les directions d'école et les responsables de l'insertion professionnelle, ainsi que les témoins d'abandon (personnel enseignant toujours dans la profession, mais qui a été témoin du départ de collègues). Une difficulté rencontrée régulièrement par les équipes de recherche est celle de retracer le personnel enseignant qui a quitté la profession. Les informations pour les contacter ne sont souvent pas disponibles.

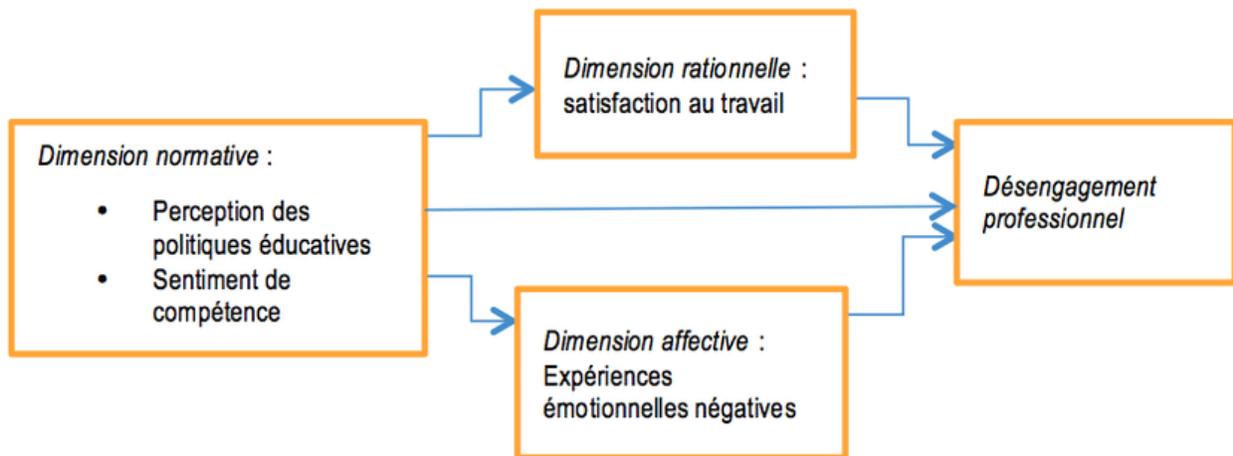
### **Recherches de type causes, conséquences et solutions**

Il faut d'abord savoir que la profession enseignante est abondamment étudiée et que les études portant sur l'attrition ne forment qu'une partie infime de cette littérature. On sait que cette profession est difficile, car elle implique un investissement émotif et intellectuel important et soutenu auprès d'humains (cf. Tardif et Lessard, 2001). Par conséquent, le décrochage est considéré comme étant une problématique impliquant des relations complexes entre divers agents, soit les individus et le milieu institutionnel au sein duquel le personnel évolue (Clandinin et coll., 2015). La plupart des recherches font généralement état d'une liste de facteurs de risque au décrochage, subdivisée en plusieurs niveaux (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Kirsh, 2006). Les méta-analyses adoptant ce modèle présentent des causes au décrochage du personnel enseignant en deux grandes catégories : les facteurs individuels et les facteurs contextuels (Schaefer et coll., 2012).

Les *facteurs individuels* incluent les caractéristiques émotionnelles et les besoins psychologiques de la personne (surmenage, sentiment d'exaspération, manque de reconnaissance et de valorisation, etc.), l'expertise insuffisante, le manque de résilience, l'isolement, les attentes irréalistes, le stress, les caractéristiques individuelles et sociofamiliales externes au milieu de travail, les profils académiques, professionnels, sociodémographiques, etc. Parmi les *facteurs contextuels*, on trouve la complexification de la profession, l'environnement social, le manque de soutien pendant la période d'intégration, les conditions de travail (p. ex. précarité d'emploi, collègues, salaires, gestion de classe, tâche de travail, hétérogénéité des classes, etc.), la formation inadéquate, les opportunités de développement professionnel, les contextes institutionnels, démographiques et socio-économiques des écoles, et le rôle du milieu de l'éducation (réformes des politiques éducatives et des plans d'étude, directions, conseils scolaires, etc.). Se référant à « une recension exhaustive des écrits » (p. 14), Karsenti et coll. (2008) concluent que le personnel enseignant débutant est plus à risque de quitter la profession en raison des contraintes variées rencontrées, de leur inexpérience et de l'inadéquation entre le réel de la salle de classe et l'idéal que ce personnel a construit avant et pendant sa formation initiale à l'enseignement.

Plus récemment, Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga (2017) ont effectué une analyse de données sur le désengagement professionnel recueillies auprès du personnel enseignant de quatre provinces canadiennes, soit l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. Les auteurs définissent le désengagement professionnel comme « le manque d'intérêt et la perte d'attachement pour une profession » (p.118). Ils ont proposé de classer 23 facteurs de risque au décrochage en une modélisation de trois dimensions menant au désengagement professionnel, soit les dimensions « rationnelle », « normative » et « affective » (p. 122). Au sein de ces dimensions se trouvent les quatre variables suivantes, soit : 1) la satisfaction au travail, 2) le sentiment de compétence, 3) les expériences émotionnelles négatives et 4) la perception des effets des changements de politiques éducatives. Cette modélisation s'illustre ainsi (*ibid*, p. 121) :

**Tableau 1. Modélisation des dimensions du désengagement professionnel**



Ces auteurs ont conclu que le désengagement professionnel :

a tendance à croître chez les enseignants ayant le sentiment d'avoir des relations difficiles avec les élèves, insatisfaits ou peu satisfaits des conditions de travail, ayant une perception négative des effets des changements de politiques éducatives et le sentiment d'avoir des compétences faibles. Des quatre variables étudiées, les expériences émotionnelles représentent le facteur qui explique davantage le désengagement professionnel des enseignants. Plus précisément, le désengagement professionnel est d'autant plus élevé que l'enseignant a le sentiment de vivre des relations difficiles avec les élèves. (p.129)

Or, Kamanzi et coll. ont mesuré le désengagement professionnel par rapport à quatre attitudes liées au métier, soit :

- 1) le sentiment de frustration,
- 2) d'en avoir assez avec les élèves (« en avoir assez » n'est pas définie par les chercheurs)
- 3) de ne pas pouvoir utiliser assez les habiletés intellectuelles, ainsi que
- 4) l'intention de quitter ce métier. (souligné par l'auteur, 2017, p. 123)

Ils ont aussi mesuré les expériences émotionnelles négatives par quatre attitudes liées à sa relation aux élèves, soit la capacité de (d') :

- 1) maintenir la discipline,
- 2) aider les élèves ayant des problèmes importants,
- 3) faire face à des élèves ayant des problèmes très différents, et
- 4) gérer la classe quand les élèves sont turbulents (2017, p. 123).

La corrélation identifiée par les chercheurs peut sembler aller de soi : il en va du sens commun que l'on peut avoir le sentiment d'en avoir assez avec les élèves lorsque la qualité de sa relation avec les élèves est négative. Or, puisque « l'intention de quitter le métier » est l'une des quatre attitudes qui est utilisée pour évaluer le « désengagement professionnel », il sera important de porter un regard sur les facteurs qui sont associés à cette volonté de quitter le métier dans le cadre de notre étude exploratoire. De plus, l'ensemble des attitudes évoquées par cette étude permet de porter un regard critique sur une conclusion tirée par Karsenti et coll. en 2013 dans leur méta-analyse.

Selon Karsenti et coll. (2013), certains chercheurs concluent que l'attrition est le résultat d'un processus de sélection naturelle : les membres du personnel qui quittent l'enseignement sont les moins qualifiés ou les moins aptes à se consacrer à cette profession. Cette hypothèse expliquerait le fait qu'un nombre plus important de personnes reste en enseignement qu'il n'y a de personnes qui quittent la profession. Or, selon l'étude citée précédemment, (Kamanzi et coll., 2013), l'intention affirmée de vouloir quitter la profession enseignante est fortement corrélée au sentiment de ne pas pouvoir utiliser ses habiletés intellectuelles dans son travail. Suivant l'hypothèse de la sélection naturelle, on conclurait, à partir de cette corrélation, que les personnes qui croient que l'enseignement ne leur permet pas d'utiliser assez leurs capacités intellectuelles sont peu aptes à se consacrer à la profession enseignante. Le décrochage est donc vu comme un symptôme d'un dysfonctionnement impliquant les institutions au sein desquelles ces individus travaillent. Si tel est le cas, comment expliquer qu'un nombre important d'enseignants demeurent dans la profession bien au-delà de leur période d'initiation professionnelle? Comment expliquer cette résilience dans un contexte dysfonctionnel? Malheureusement, les études recensées ne peuvent nous éclairer à cet effet puisqu'aucune n'a inclus des non-décrocheurs dans leur échantillon.

Sur le plan statistique, le pourcentage des décrocheurs par rapport à la population totale du corps enseignant varie énormément d'une étude à l'autre, allant de 5 % à 50 %, en fonction de la définition et des méthodes d'évaluation du décrochage utilisées (Cladinin et coll., 2015). En effet, lors du récent précongrès de la FNCSF, le président sortant a déclaré que près de 6 % des enseignants des écoles de langue française quittent leur poste dans les premières cinq années en fonction. Les chercheurs ont donc peu à offrir au lecteur qui souhaite obtenir un portrait quantitatif précis de la problématique de l'attrition dans le monde de l'enseignement. En effet, force est de constater que le décrochage est difficile à évaluer, à chiffrer : les auteurs de cette recension ont tenté d'identifier une source de données à ce sujet pour les écoles de langue française en Ontario, mais ni l'association professionnelle, ni l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario n'a pu nous les fournir. Bien que selon certains, les conseils scolaires pourraient donner accès à ces données, il s'avère que le temps nécessaire pour y avoir accès peut être long, notamment en raison de la pénurie qui monopolise le temps tant du personnel administratif que pédagogique. De plus, il est très difficile pour les équipes de recherche de dénombrier le personnel enseignant décrocheur, lui qui, une fois « sorti du système », devient souvent introuvable.

Par contre, les quelques statistiques cumulées du personnel enseignant francophone à risque de décrochage, qu'il a été possible d'identifier dans la méta-analyse menée par Delobbe (2017), nous permettent tout de même de proposer certains constats, du moins, pour le Québec (voir Mukamurera et Balleux, 2014) : le désir de quitter la profession est peu corrélé 1) au genre, 2) au moment d'entrée en carrière, 3) au niveau scolaire enseigné et 4) au statut d'emploi. Par ailleurs, l'aspect volontaire de l'abandon est parfois remis en question. Plusieurs se considèrent ou peuvent être considérés comme avoir été poussés au pied du mur et n'avoir plus d'autre choix que l'abandon, d'où le concept (paradoxal) « d'abandon involontaire ». Il sera intéressant de déconstruire ce phénomène plus à fond à l'aide des outils qualitatifs développés par notre équipe de recherche.

Il va sans dire que les systèmes scolaires qui doivent faire face à un grand nombre de départs prématurés subissent des conséquences importantes, particulièrement en contexte de pénurie en personnel enseignant, et sont à la recherche de solutions plus que de savoirs construits par la recherche. En effet, si un certain décrochage peut être considéré comme normal et inévitable, pourvu qu'il demeure relativement stable et limité, il existe un seuil problématique. Les coûts engendrés pour l'État, la diminution de qualité de l'enseignement et la baisse conséquente de la réussite des élèves sont les impacts principaux du décrochage enseignant (Kamanzi et coll., 2017). Ainsi, certains ont avancé des solutions pour réduire le nombre de départs tels que le mentorat, les activités de formation, le soutien à l'insertion professionnelle (groupes de discussions, communautés d'apprentissage et de pratique, etc.) ainsi que d'autres initiatives de développement professionnel (les formations ponctuelles, ateliers, etc.). Certaines provinces ont mis de ces recommandations en œuvre. Il reste à voir quelles en sont les retombées. Notre étude devra en tenir compte.

L'état actuel de la recherche permet donc de produire une liste de facteurs qui expliquent le décrochage. Cependant, elle nous informe peu sur les similarités et les différences individuelles dans le vécu du personnel enseignant au cours de ses premières années dans la profession. Une exploration plus fine de ces vécus pourrait nous indiquer plus précisément *qui* a décroché, *quand*, *comment*, et *pourquoi*. Qui décroche, comment qualifier leur trajectoire, avant, pendant et après le décrochage? Les enseignants ont-ils profité d'un soutien particulier pendant leurs années d'initiation à la profession ou non? Ont-ils l'impression d'avoir eu le choix de quitter la profession? Quelles stratégies ont-ils mis en place pour s'adapter au milieu, au rôle et aux responsabilités d'un membre du personnel enseignant en contexte minoritaire, surtout s'ils étaient différents de ceux envisagés? Existe-t-il des différences probantes entre les trajectoires du personnel qui reste et celui qui quitte l'enseignement en contexte minoritaire? Lorsqu'il y a décrochage, c'est pour aller où, pour faire quoi? Répondre à ces questions permettrait de nuancer les connaissances déjà produites par la recherche. Une comparaison de données cueillies auprès des personnes qui ont quitté et qui sont restées en enseignement en contexte minoritaire avec les listes de facteurs constitués par ailleurs permettra de savoir s'il y a des particularités à ce contexte. Si cela s'avère être le cas, il deviendra important d'en tenir compte dans la formation initiale, dans le soutien à la transition vers l'emploi, dans le soutien en cours d'insertion professionnelle et dans l'organisation du travail du personnel enseignant en contexte minoritaire.

Enfin, les études de type « cause-conséquence » ne ciblent que « ce qui va mal » à l'école, ce qui cause le décrochage ou les conséquences liées à cette problématique. Ainsi, on en vient à ne plus savoir « ce qui va bien » à l'école et ce qui agit comme facteur de rétention. Il devient donc difficile de comprendre pourquoi certaines personnes travaillant au sein d'un milieu scolaire en viennent à décrocher alors qu'un nombre plus important reste. Est-ce que l'attrition est due au départ de personnes qui ne sont pas faites pour l'enseignement, qui n'adhèrent pas au mandat de l'école de langue française, qui ne réussissent pas à s'adapter à la vie en contexte minoritaire, ou, encore, qui choisissent d'accepter un emploi ailleurs ou de retourner aux études? De nouvelles approches de recherche sont nécessaires pour dépasser l'identification parfois simpliste des causes et des conséquences du décrochage du personnel enseignant.

## **Nouvelles perspectives de la recherche**

Contrairement aux objectifs de recherches à grande échelle, certains chercheurs proposent des études ayant pour but de mieux comprendre le phénomène du décrochage enseignant. D'autres cherchent à fournir des réponses aux responsables des systèmes scolaires qui doivent faire face aux conséquences de ce décrochage, mais qui ont aussi le pouvoir d'agir en amont, pour le prévenir. Ces nouveaux questionnements dans le champ de la recherche sur le décrochage enseignant nous invitent à dépasser une analyse cause-conséquence. Ces recherches abordent des thèmes plus spécifiques, reliés aux croyances, perceptions et intentions du nouveau personnel enseignant qui considère la possibilité de quitter l'enseignement. La nécessité de développer des stratégies de soutien et de rétention en amont de l'embauche du nouveau personnel enseignant demande une compréhension plus dense, une approche plus englobante à

l'enjeu du décrochage. Des travaux récents se penchent ainsi sur ce qui soutient et retient le personnel enseignant dans la profession à travers une perspective plus narrative et expérientielle. Ces recherches abordent, entre autres, les thématiques suivantes :

- les intentions et les trajectoires (typiques et atypiques) du personnel enseignant en poste et du personnel décrocheur afin de comprendre les différences entre ceux qui décrochent et ceux qui ne décrochent pas (Schaefer et Clandinin, 2011, Clandinin et coll., 2015, Schaefer et coll., 2014);
- les différences individuelles dans le vécu du personnel enseignant au cours de leurs cinq premières années en salle de classe. Comment l'insertion est perçue, expérimentée et rapportée? (Clandinin et coll., 2015)
- les représentations de la profession enseignante et des politiques éducatives (Kamenzi et coll., 2017, Schaefer, 2013);
- les histoires que construisent les décrocheurs au sujet de leur cheminement de carrière, du désenchantement et du départ permettent de broser un tableau plus complexe des décrocheurs (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015, Clandinin et coll., 2015; Karsenti et Colin, 2013, Schaefer et coll., 2013);
- la compréhension des cultures institutionnelles (Clandinin, Downey et Huber, 2009; Schaefer et coll., 2012);
- les procédés d'intervention en place et leur adaptation aux individus et aux contextes (Schaefer et coll., 2012, Karsenti et Colin, 2013);
- saisir les liens entre les pratiques pédagogiques en formation à l'enseignement et le décrochage des jeunes membres du corps enseignant (Delobbe, 2017);
- les interactions entre les différents facteurs de risque (Schaefer et coll., 2012).

À titre d'exemples de ces recherches qui empruntent des avenues originales pour outrepasser le modèle classique des études antérieures, focalisées sur l'énumération de causes et conséquences au décrochage enseignant, nous présentons ci-dessous l'étude de Clandinin, Downey et Huber (2009) et celle de Schaefer et coll. (2012).

À partir d'une approche narrative, Clandinin, Downey et Huber (2009) ont conceptualisé les intentions du personnel enseignant en poste et celles du personnel décrocheur. Ces chercheurs considèrent le décrochage comme un processus et comme une trajectoire plutôt qu'un évènement. À partir de cette perspective, (Clandinin et coll., 2015; Schaefer et coll., 2012) il est possible de cerner plus finement ce que Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga (2017) conceptualisent comme étant le désenchantement professionnel, soit le choc entre le récit qu'ils se font de la profession et la réalité du terrain. Ainsi, l'intention de quitter la profession peut être apparue chez la personne longtemps avant le décrochage effectif. En effet, Clandinin et coll. ont

détaillé comment les intentions de 40 nouveaux membres de la profession en Alberta ont varié à l'intérieur des cinq premières années de pratique. Leurs motivations pour et leur conception de l'enseignement peuvent également subir d'importantes modifications au contact de la réalité de la salle de classe. Dans cette étude, la majorité des 40 enseignants (62,5 %) songeaient à quitter la profession enseignante, mais personne ne l'avait encore fait. Il devient donc d'intérêt majeur de suivre des cohortes de membres du personnel enseignant débutant afin de comparer sur le long terme leurs cheminements, pour ainsi mieux identifier les différences entre ceux et celles qui décrochent et ceux et celles qui ne décrochent pas (Clandinin et coll., 2015). En comparant ces deux populations, les besoins du personnel enseignant débutant à risque de décrochage sont mieux identifiés et décrits.

Dans une autre étude, Schaefer et coll. (2012) mentionnent l'importance de ne pas traiter les facteurs de risque au décrochage, tant contextuels qu'individuels, en vase clos puisqu'ils sont fortement imbriqués les uns dans les autres. Pour ces chercheurs, la tentation de les séparer pour créer des catégories qui sont plus faciles à manipuler en recherche pose problème. En contrepartie, la recherche narrative, comme méthodologie, méthode (récits de vie, journaux, écrits personnels, etc.) et positionnement épistémologique permet de broser un tableau identitaire plus complexe des décrocheurs à travers les notions du « soi professionnel » et du « rapport à la profession » (Clandinin et coll., 2015; Schaefer, et coll., 2012; Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015). Employant cette approche, Schaefer et coll. (2012) ont tenté de comprendre le phénomène qu'est l'expérience des premières années d'enseignement (Schaefer et coll., 2014). Ils ont démontré que les aspects de la vie professionnelle et personnelle de chaque individu sont inséparables et dès lors, doivent être considérés comme une expérience vécue en interaction avec un cheminement de carrière. Les histoires racontées par les individus et analysées par les chercheurs permettent également de comprendre le bagage de connaissances et d'expérience que le personnel enseignant possède à son entrée dans la profession, et au moment du départ. Ainsi, les facteurs prédisposant au décrochage enseignant seraient propres à chaque personne et seraient liés à des caractéristiques personnelles et institutionnelles.

Les résultats d'études employant l'approche narrative remettent donc en question les pistes de solutions au décrochage enseignant proposées par le courant des recherches cause-conséquence. Elles suggèrent plutôt que les solutions doivent aller bien au-delà de la simple présence de programmes de formation, d'information et de mentorat, souvent considérés comme une panacée pour résorber ou du moins, amoindrir le problème du décrochage enseignant (cf. Schaefer et coll., 2012; Kutsyuruba et coll., 2014). Leurs adaptations aux individus et aux contextes sont parfois limitées et devront être davantage évaluées à l'avenir.

### **Décrochage du personnel enseignant dans les écoles de langue française en contexte minoritaire**

Les études qui tiennent compte des expériences de vie personnelle et professionnelle dans l'élaboration d'une compréhension fine du décrochage enseignant ont démontré l'importance de

tenir compte du contexte dans lequel évolue le personnel enseignant. Il est donc pertinent de se questionner sur les enjeux de la pénurie en personnel enseignant dans la situation particulière des écoles et des communautés de langue française en contexte minoritaire.

Malgré nombre d'études quantitatives et qualitatives sur l'école de langue française au Canada et sur les défis de l'enseignement dans ces écoles, les enjeux de la pénurie des enseignants en contexte minoritaire francophone sont encore trop peu connus. On sait que l'école de langue française en contexte minoritaire a pour mandat la reproduction langagière, communautaire et identitaire en milieu anglo dominant, mais force est de constater que l'on comprend encore mal la relation entre le décrochage du personnel enseignant et les rôles et fonctions spécifiques au personnel enseignant des écoles des communautés francophones et acadiennes. D'ailleurs, une large enquête menée par la FCE-CTF conjointement avec le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (Gilbert et coll., 2004) dressait un portrait peu reluisant de la profession enseignante en contexte minoritaire francophone. À ce moment, les enjeux majeurs de l'enseignement en contexte minoritaire étaient la charge d'enseignement, des groupes d'élèves ayant des besoins particuliers, et la promotion de l'importance de parler, de lire et d'écrire en français (Gilbert et coll., 2004). Bien que cette étude ne portait pas sur la question, les enjeux identifiés pourraient être des facteurs incitants certains vers le décrochage.

Une nouvelle étude commandée par la FCE-CTF et réalisée par Graton et Chiasson (2014) sur la réalité du personnel enseignant en contexte minoritaire a repris les enjeux identifiés dans l'étude de Gilbert et coll. (2004) par rapport aux défis de l'enseignement en contexte minoritaire. En 2014, les défis identifiés globalement comme les plus importants par un sondage à questions fermées étaient :

1. la collaboration limitée des parents, surtout pour ce qui est d'inciter les élèves à parler français;
2. la multiethnicité des élèves;
3. le manque de ressources, surtout celles visant les élèves ayant des besoins particuliers (santé mentale, troubles d'apprentissage, etc.);
4. la fierté limitée des élèves par rapport au français, ou plutôt une volonté limitée de s'exprimer en français;
5. la complexité d'enseigner dans des classes à années multiples. (p. 24)

De plus, l'étude débouche sur un constat qui touche particulièrement la question de l'attrition professionnelle du personnel enseignant débutant : « le personnel ayant moins de cinq années d'expérience considère plus souvent la promotion des aspects langagiers dans un milieu anglo dominant et le manque de ressources pédagogiques en français comme des enjeux importants » (p. 21). Ces défis étant particuliers au contexte minoritaire, il sera important d'en tenir compte dans notre étude exploratoire.

Par ailleurs, un pan de l'étude de Graton et Chiasson (2014) visait une comparaison par sondage auprès du personnel enseignant des écoles de langue française et le personnel enseignant des écoles de langue anglaise. En somme, le personnel des écoles de langue française considère avoir davantage d'autonomie et d'outils technologiques de fine pointe que ses collègues des écoles de langue anglaise. Or, le personnel des écoles de langue française a évalué de manière statistiquement significative avoir plus de stress au regard des éléments suivants :

Difficulté à gérer la charge de travail (...) classes nombreuses, du manque de temps de préparation, des rencontres formelles et informelles (pédagogiques, administratives, avec les parents), du travail à faire en dehors du domaine de spécialisation et des attentes professionnelles liées aux responsabilités parascolaires (...) attentes élevées et demandes pressantes de la part de l'administration scolaire (...) trop grande insistance sur les tests standardisés ou les évaluations à grande échelle (...) le manque de temps pour corriger et noter le travail des élèves, (...) le manque de temps de planification avec les collègues, (...) les parents qui demandent une rétroaction immédiate et constante. (p. 30-37)

Il existe donc une différence démontrée entre les conditions de travail du personnel enseignant dans les communautés francophones et acadiennes du Canada et celles du personnel enseignant dans les écoles de langue anglaise. Est-ce que ces différences incitent certains membres du personnel enseignant à quitter les rangs d'un conseil scolaire de langue française? Pour l'instant, aucune recherche ne nous permet de conclure sur la question. En effet, la seule recherche pancanadienne d'importance sur le décrochage du personnel qui enseigne en français en contexte minoritaire s'est focalisée uniquement sur le personnel enseignant du programme d'immersion française (Karsenti et coll., 2008). Nous présentons les résultats de cette recherche en plus grand détail puisque nous postulons que, si les conditions causées par le contexte anglo dominant de la société environnante sont un facteur d'attrition pour le personnel enseignant du programme d'immersion française, elles pourraient l'être pour le personnel enseignant des écoles des communautés francophones et acadiennes.

*Pourquoi les nouveaux enseignants des programmes d'immersion française ou de français langue seconde quittent-ils la profession?* Depuis quelques années maintenant, on remarque que de nombreux conseils scolaires ne sont pas en mesure d'offrir une place à tous les enfants dont les parents souhaitent voir scolarisés en contexte d'immersion française, faute de personnel qualifié pour enseigner en français, en raison du nombre d'enseignants formés et du haut niveau d'attrition du personnel recruté de prime abord. Cette enquête cherchait donc à comprendre les principales difficultés rencontrées par le personnel enseignant d'immersion française et tentait de trouver des pistes de solution pour les conseils scolaires quant à leur rétention.

Les auteurs de l'étude rappellent que le phénomène de l'attrition du personnel enseignant est difficile à étudier car la population cible est souvent « hors du circuit ». Par conséquent, il est difficile d'obtenir un large échantillon et mener des analyses statistiques convaincantes. Ainsi, les chercheurs ont recruté des personnes ayant décroché de l'enseignement en immersion française ou en langue seconde ainsi que des témoins au décrochage. Seules 34 personnes ont répondu à un questionnaire en ligne qui a été diffusé largement à travers plusieurs médias dans les deux langues officielles. Huit individus ayant quitté l'enseignement en immersion française ou en français langue seconde ont participé à des entrevues téléphoniques (via Skype) et 26 personnes (témoins et décrocheurs) à des groupes témoins.

Suivant l'analyse des données, les chercheurs ont conclu que le contexte socio-économique n'était pas un facteur expliquant le décrochage. En entrevue, le personnel enseignant décrocheur témoignait plutôt de la différence entre leurs aspirations de départ vis-à-vis d'une carrière en enseignement et la satisfaction qu'il en a tirée une fois en poste. De plus, le personnel enseignant décrocheur des programmes d'immersion française a noté avoir de la difficulté à gérer la quantité de travail trop élevée à compléter à l'extérieur des heures de travail et de l'horaire de travail scolaire trop chargé.

L'analyse des données qualitatives s'est faite à partir des réponses obtenues par les questions ouvertes du sondage et lors des entrevues téléphoniques ou par Skype. Suivant ces réponses, les chercheurs concluent que lorsqu'un nouveau membre du personnel enseignant a besoin de soutien, il se tourne en premier lieu vers la direction d'école. Or, en contexte d'immersion française, la direction d'école est souvent anglophone et ne comprend que peu les conditions pédagogiques propres aux programmes d'immersion française (Karsenti et coll., 2008). Par conséquent, les collègues les plus expérimentés en immersion française seraient plus à même d'offrir le soutien nécessaire au nouveau membre du corps enseignant, mais ces interlocuteurs privilégiés manqueraient parfois d'esprit d'équipe et de temps, ce qui constitue un frein au soutien collégial potentiel.

De plus, tout comme leurs collègues qui ont choisi de rester dans leur poste, le personnel enseignant qui a quitté le programme d'immersion française, et ce malgré une motivation élevée pour la profession, une satisfaction vis-à-vis leurs compétences et un amour pour la relation pédagogique avec les élèves, critiquent les conditions générales dans lesquelles il travaille et témoigne d'un niveau de stress et de fatigue élevé, d'une charge de travail hors classe trop élevée, d'un manque de soutien de la direction et des défis d'enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers, en plus d'enseigner dans ce contexte particulier.

Ainsi, certains défis relevés par Gilbert et coll. en 2004 et par Gratton et Chiasson en 2014 pour le personnel enseignant en contexte minoritaire se présentent également comme enjeux en immersion française : 1) un niveau de stress et une charge de travail élevés et 2) le défi que présente la prise en compte des différences dans un contexte d'enseignement particulier.

Puisque Karsenti et coll. n'ont pas détaillé, comme l'ont fait Graton et Chiasson, les différents facteurs de stress, il est impossible de conclure que le stress ressenti par le personnel enseignant des programmes d'immersion française tire sa source des mêmes facteurs que dans les écoles de langue française en contexte minoritaire. Il est intéressant de noter que le contexte particulier de l'immersion française et l'incompréhension de la direction anglophone de ce contexte, soient relevés dans l'étude de Karsenti et coll. Bien que l'incompréhension de la direction ne devrait pas être un facteur dans le contexte des écoles de langue française, l'existence de facteurs particuliers au contexte de l'immersion vient confirmer la nécessité de mener une étude exploratoire, axée sur le rapport à l'enseignement et au contexte du personnel enseignant d'abord, mais à grande échelle par la suite, sur l'attrition du personnel enseignant des écoles des communautés francophones et acadiennes. Si le mentorat au sein de l'école, la formation continue, le soutien de l'équipe pédagogique des conseils scolaires et la formation initiale ne suffisent pas pour pallier aux effets du contexte, il faudra bien réfléchir aux moyens à prendre pour modifier le contexte ou pour répondre aux inquiétudes spécifiques du personnel enseignant : que les élèves ne parlent pas français ou que les ressources ne soient pas disponibles en français ne sont pas des enjeux qui datent seulement de 2014, voire de 2004.

## **Bibliographie**

Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., ... et Wnuk, S. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education, 26*(1), 1-16.

Clandinin, D. J., Downey, C. A. et Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*(2), 141-154.

Delobbe, A. M. (2017) Le décrochage enseignant: comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement, *Initio (6)*, 155-176.

Kamanzi, P. C., Tardif, M., et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation, 38*(1), 57-88.

Kamanzi, P.C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017) Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education, 52*(1), 115-134.

Karsenti, T., et Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey. *Education, 33*(3), 141-149.

Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education, 59*(5), 549-568.

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.

Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*, mémoire de maîtrise, UQAM.

Kitchenham, A., et Chasteauneuf, C. (2010). Teacher supply and demand: Issues in northern Canada. *Canadian Journal of Education, 33*(4), 869-896.

Kutsyuruba, B. et Treguna, L. (2017). Curbing early-career teacher attrition: A pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (161), 1-42.

Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 3(74), 57-70.

Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal.

Schaefer, L., et Clandinin, D. J., (2011) Stories of Sustaining: A Narrative Inquiry Into the Experiences of Two Beginning Teachers, *Learning Landscapes*, 4(2), 275-295.

Schaefer, L., Long, J. S., et D. J. Clandinin (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. Schaefer, L. (2013) Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting, *Teachers and Teaching*, 19(3), 260-274

Schaefer, L., Downey, C. D., et D. J. Clandinin (2014). Shifting from Stories to Live By to Stories to Leave By: Early Career Teacher Attrition, *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 9-27.