

Dossier sur la main-d'œuvre¹

Le décrochage des enseignants Il faut sonner l'alarme

Texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron (L. C.), conseiller à la CSQ avec M^{me} Joséphine Mukamurera (J. M.), professeure à l'Université de Sherbrooke².

Madame Mukamurera est professeure au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle enseigne principalement en formation des enseignants du secondaire. Elle est également spécialiste de la méthodologie de la recherche qualitative et donne des cours sur l'analyse qualitative aux étudiants de 2^e et 3^e cycle. Du côté de la recherche, elle s'intéresse plus particulièrement à l'insertion professionnelle, à la carrière en enseignement et à la précarité professionnelle. C'est dans ce cadre qu'elle a mené récemment, en 2005, une vaste enquête sur le sujet³. Cette recherche comptait, au départ, un échantillon de 2000 enseignants, représentatif des différents ordres d'enseignement, champs et régions de même qu'au titre de l'expérience, de l'âge et du sexe des enseignants. Le taux de réponse obtenu est de 642 questionnaires, dont 630 sont retenus comme étant valides.

La chercheuse a accepté de partager avec nous ses premières impressions, même si l'analyse des résultats n'est pas complétée.

L. C.

Quel était l'objectif de cette enquête ?

J. M.

L'objectif général était d'apporter un éclairage sur les transformations qui affectent la profession enseignante à partir du point de vue des enseignantes et des enseignants eux-mêmes, des expériences qu'ils vivent, des difficultés qu'ils rencontrent, des perceptions qu'ils ont au regard de leur travail au quotidien et des conditions générales d'exercice, ainsi qu'au regard de l'insertion professionnelle et de la précarité.

L. C.

Il s'agissait d'une enquête quantitative ?

J. M.

¹ La version courte de cette entrevue a été publiée dans un article signé Laurier Caron et Hélène Le Brun dans l'édition de *Nouvelles CSQ* de mars-avril 2006, p.14

² Les données incluses dans la version écrite peuvent différer de celles contenues dans l'enregistrement audio, car elles ont été actualisées par M^{me} Mukamurera à la lumière de l'évolution de l'analyse des données.

³ Ces travaux ont bénéficié du soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

C'est une enquête quantitative avec des questions à réponses à choix multiples. Mais nous avons aussi quelques questions ouvertes afin de vérifier qualitativement la nature de la situation et de préciser le vécu des personnes.

L. C.

Avez-vous fait également des entrevues avec les personnes ?

J. M.

Nous avons fait une quarantaine d'entrevues. Celles-ci nous permettent d'approfondir chacun des aspects touchés par le questionnaire afin de mieux comprendre la réalité au quotidien et les préoccupations des enseignants ainsi que les éléments à la base de leur satisfaction et de leur frustration.

L. C.

Quels sont les principaux résultats de l'enquête ? Quelles en sont les grandes conclusions ?

J. M.

Comme c'est une enquête qui couvre beaucoup d'aspects, il est difficile d'en refléter la teneur en quelques mots.

Un premier constat que je fais, c'est qu'il y a un malaise dans l'enseignement. Un malaise que je qualifierais même de très profond et de très inquiétant. Un malaise qui devrait interpeller tous les acteurs, à tous les niveaux pour voir ce qu'il faut faire dans l'enseignement afin que les enseignants se sentent bien et aient de bonnes conditions pour exercer un travail qu'ils adorent.

Dans l'enquête, on a abordé les motifs de leur choix de l'enseignement comme carrière, les motifs de leur désir de poursuivre dans cette profession ou, au contraire, les motifs qui les pousseraient à abandonner ou à envisager d'abandonner. On a abordé tout le système d'insertion et son fonctionnement, soit, comment les personnes se retrouvent là-dedans, comment elles s'y sentent et quelles facilités ou difficultés elles rencontrent dans le processus d'insertion. On a abordé aussi le cheminement de carrière, c'est-à-dire les itinéraires professionnels. On a abordé les interruptions et leurs périodes. Également, on a traité de la formation continue, du rapport au travail et à la sécurité d'emploi, de l'appréciation globale de leur carrière, de leur expérience de la précarité et enfin, de leur vision de l'avenir. C'était très vaste comme enquête.

L. C.

Vous parliez d'un malaise. Est-ce que ce malaise touche tous les enseignants et les enseignantes ?

J. M.

Le malaise touche tous les enseignants sur différents aspects. Mais lorsque l'on compare des générations d'enseignants, on pourra voir que ce malaise peut les toucher différemment ou de façon différenciée. C'est l'un des aspects révélés par l'enquête.

L. C.

Comment s'exprime ce malaise ?

J. M.

Le malaise s'exprime de différentes façons. En jetant d'abord un regard sur les débuts dans l'enseignement, on remarque que les personnes se sentent dépassées par la charge de travail en début de carrière. Ce sentiment était présent à toutes les époques, mais la nouvelle génération entrée après 1999, donc la génération 2000, l'est encore plus par rapport aux autres. Au fond, on constate que d'année en année, de génération en génération, la situation se détériore, on se sent davantage dépassé par la charge de travail. L'autre malaise, c'est que les personnes ne se sentent pas suffisamment préparées à faire face à la réalité du métier. La génération d'avant les années 1980 se sentait moins dépassée, moins insuffisamment préparée. Par la suite, après les années 1980, les gens sont plus nombreux à se sentir insuffisamment préparés. Or, on sait qu'on a fait beaucoup d'efforts pour professionnaliser l'enseignement. Alors, on s'interroge à propos de ces résultats, qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que le problème se situe uniquement au niveau de la formation initiale ou faut-il aller voir sur le terrain ce qui se passe réellement, c'est-à-dire ce que les enseignants vivent comme difficultés, dans quel contexte, dans quelles conditions ils exercent leur travail ? C'est là que moi, je trouve qu'il y a quelque chose à travailler.

L. C.

Donc, selon vous, ce n'est pas un problème de préparation.

J. M.

La préparation au métier peut toujours s'améliorer, on peut toujours faire quelque chose au niveau des dispositifs. Je suis bien d'accord. Mais tant de choses ont été réalisées déjà pour améliorer cette formation. Dans d'autres études que j'ai menées, on a pu constater que, de plus en plus, les enseignants eux-mêmes expriment une plus grande satisfaction à l'égard de la formation, des stages notamment.

Mais une fois qu'on est rendu sur le terrain, après un certain temps d'exercice de la profession, la perception change. Qu'est-ce qui se passe ? Ce sont les conditions d'exercice qui sont en cause : la lourdeur de la tâche, les groupes de classes difficiles, la précarité et tout ce qui l'entoure, soit l'instabilité et beaucoup d'autres choses.

L. C.

Parlons de la précarité. Pensez-vous que la précarité contribue beaucoup au malaise actuel chez les enseignantes et les enseignants qui vivent cette situation ?

J. M.

La précarité contribue beaucoup au malaise parce qu'elle affecte les conditions d'exercice, surtout quand on est plus jeune. On sait que le mécanisme d'affectation fait en sorte que les plus jeunes enseignants reçoivent les tâches résiduelles (ce qu'ils appellent « les restants de tâche ») et les groupes les plus difficiles, les pires tâches

d'une école en quelque sorte. Alors comme jeune enseignant, tu as non seulement le défi d'apprendre un métier, de le maîtriser, tu as non seulement le défi de t'intégrer dans l'école, de te faire connaître, de te faire accepter, tu dois, en plus, relever ce défi dans des conditions d'exercice plus difficiles. Alors, à ce moment-là, le défi est double et c'est très lourd, ça alourdit la tâche et c'est pour ça que certains remettent en question leur carrière dès le début. En gros, la précarité est perçue très négativement tant par les enseignants réguliers que par les enseignants à statut précaire. Elle affecte négativement l'insertion professionnelle et le travail enseignant à différents niveaux, et ce, malgré la bonne volonté et l'effort incroyable des enseignants concernés.

L. C.

Est-ce que les gens que vous avez rencontrés ont un statut précaire depuis longtemps ? Est-ce que c'est une situation qui perdure ?

J. M.

C'est une situation qui perdure. À partir du milieu des années 1990, il y a eu plus d'accès à la permanence, comparativement à la décennie 1980 où l'embauche dans des postes réguliers s'était presque tarie. Mais il y a des personnes qui sont entrées un peu avant et qui sont encore à statut précaire. Peut-être que lorsqu'ils ont une marge de manœuvre, les dirigeants préfèrent engager de nouveaux enseignants qui sont formés dans les nouveaux programmes.

Mais il reste que lorsqu'on regarde les statistiques, la précarité est beaucoup plus importante chez les nouvelles générations. Je peux même dire qu'on entre généralement dans la profession avec un statut précaire, voire une suppléance. C'est la voie la plus régulière. Ainsi, un peu plus de 80 % des nouveaux enseignants, c'est-à-dire la génération d'après 1999, sont entrés dans la profession par le statut précaire. Cela prend un certain nombre d'années, autour de 5 à 7 ans en moyenne, avant d'avoir la permanence. Mais il y a des enseignants pour qui cela fait 10 ans qu'ils sont à statut précaire !

L. C.

Est-ce que la précarité est un élément qui leur fait remettre en question l'idée de poursuivre leur carrière dans l'enseignement ?

J. M.

C'est un des éléments. Il y a la précarité en tant que statut, soit le travail à titre de suppléant ou le travail à temps partiel. Il y a aussi les conditions dans lesquelles se vit cette précarité. En fait, ce sont surtout ces dernières qui font une différence. Je peux rencontrer deux enseignants à statut précaire qui verront leur situation différemment parce qu'ils vivent des choses différentes dans le milieu scolaire. Quand je regarde un précaire qui, dans l'école où il est, se sent bien intégré, bien accepté, valorisé et obtient du soutien, sa vision de carrière sera très différente que quelqu'un qui a un statut précaire et qui vit une grande instabilité, qui ne se sent pas intégré, qui ne se sent pas compris et qui ne se voit que comme un numéro sur une liste quelque part. C'est ça qui fait la différence. C'est pour cela que je me dis que la précarité est peut-être là pour

longtemps, mais que l'on peut modifier les conditions dans lesquelles elle est vécue, les aménager, mieux gérer les situations pour que les personnes qui ont à les vivre se sentent quand même bien dans ce qu'elles font et qu'elles fassent bien leur travail. Pour le moment, les enseignants à statut précaire disent que la précarité s'avère un handicap pour un investissement dans leur carrière. En effet, comment peux-tu t'investir à fond dans des projets alors que l'année prochaine, tu ne seras sans doute plus là ? Comment t'investir dans des projets qui sont déjà commencés ? Comment t'investir dans la préparation pour des choses que tu n'es même pas certain de pouvoir réutiliser dans l'avenir pour consolider ton travail ? Alors, ça devient un problème et de la frustration pour les enseignants.

L. C.

Diriez-vous que c'est la conjugaison de la précarité et de mauvaises conditions d'exercice qui a conduit de jeunes enseignants à penser quitter ?

J. M.

Oui, je dirais qu'il y a beaucoup de facteurs qui relèvent de ces deux phénomènes. Comme je l'ai dit auparavant, la lourdeur de la tâche, les groupes difficiles, la précarité, laquelle est plus présente chez les générations d'après les années 1980, sont les facteurs qui sont le plus fréquemment évoqués pour expliquer la désertion ou l'idée de la désertion de la carrière. En ce qui concerne la précarité, c'est le statut en soi, mais surtout les conditions qui l'accompagnent qui viennent aggraver la situation. Par conséquent, ce sont des éléments pour lesquels je considère qu'il est possible de travailler pour améliorer la situation.

Rien n'empêche de soutenir un enseignant à statut précaire, rien n'empêche de penser qu'il peut y avoir des mécanismes de répartition des tâches qui soient plus équitables pour tout le monde et plus vivables pour la relève. Rien n'empêche qu'un précaire ait du soutien de la part de la direction, qu'il ne soit pas considéré comme un numéro. Rien n'empêche qu'on puisse voir comment il pourrait bénéficier davantage de la formation continue.

Ce sont vraiment les conditions qui accompagnent la précarité qui font le plus de tort. Mais il ne faut pas nier non plus la précarité en soi, car si tu travailles à 30 % du temps comme enseignant, par exemple, et qu'il te faut trouver un autre travail pour combler le reste du temps afin d'assurer ta survie financière, le danger, c'est que tu ne consolides pas suffisamment tes compétences au regard de la profession pour laquelle tu es formé et que tu voudrais exercer. Si on dit que la période d'insertion dans la profession est de trois à cinq ans, si tu ne le fais que par petits bouts, il y a un risque d'érosion de tes connaissances, parce que tu n'exerces pas ton métier ou que tu es dans un recommencement continu sur différents plans.

L. C.

Il y a une donnée sortie il y a quelques années comme quoi les nouveaux enseignants quittaient, dans une proportion de un sur cinq, dans les cinq premières années. Croyez-vous qu'on peut encore affirmer cela aujourd'hui ?

J. M.

Oui. Pour parler de l'abandon en général, j'ai constaté que 21 % des enseignants qui faisaient partie de notre échantillon ont déjà abandonné la profession enseignante et y sont revenus plus tard. La proportion est encore plus importante chez les enseignants à statut précaire. Si on regarde ceux qui ont déjà envisagé sérieusement de quitter, mais sans passer à l'action encore, la proportion est de 51 % et certains l'ont même envisagé plus de deux fois. C'est présent aussi chez les nouveaux enseignants entrés après 1999 (c'est-à-dire entre 2000 et 2004) à raison de 43 % qui pensent abandonner à moins de cinq ans d'exercice. On peut dire qu'il s'agit là de remises en question importantes.

L. C.

Quand ils disent penser abandonner, c'est dans les prochains mois, les prochaines années ?

J. M.

C'est plus dans les prochaines années, c'est-à-dire à moyen terme. Certains disent les mois prochains, mais il y en a aussi qui disent : « Moi, l'année prochaine, je ne sais pas si je continue. » Il s'agit vraiment de remises en question. « Est-ce que je suis à la bonne place ? Ce n'est pas comme ça que je voyais l'enseignement. C'est trop lourd et ingrat. » On parle beaucoup de non-valorisation, de non-reconnaissance pour le travail que l'on fait. On parle beaucoup de l'absence de soutien également. C'est tout ça mis ensemble. Plusieurs des éléments évoqués concernent particulièrement la lourdeur de la tâche, les groupes classes difficiles et la précarité. Ces motifs touchent à eux seuls près de 60 % de ceux qui abandonnent ou envisagent de le faire. La situation est encore plus préoccupante chez les nouveaux enseignants que chez les plus anciens, ce qui nous permet de faire un lien avec l'idée d'envisager des mécanismes différents d'affectation ou de répartition des tâches.

Il y a aussi d'autres facteurs, comme le souhait de s'occuper de ses enfants, présents chez la génération d'enseignants entrés avant les années 1980. C'était alors assez présent comme motif d'abandon de la profession. Il y a aussi les attentes déçues au regard de la représentation qu'ils avaient de la profession, au moment d'arriver sur le terrain. C'est à une tout autre réalité, plus complexe, à laquelle ils sont confrontés avec des élèves qui n'écoutent pas. Ils se disaient qu'ils allaient changer le monde en leur enseignant et ils arrivent plutôt devant des élèves pour qui la motivation n'est pas là. Ils sont obligés de travailler la dimension affective de l'apprentissage chez les élèves et cela devient plus lourd qu'ils ne le croyaient. Les plus anciens parlent aussi de nouveaux besoins, de nouveaux défis à relever comme motifs de quitter l'enseignement.

L. C.

Sur la question des groupes difficiles, croyez-vous que l'expérience peut jouer de façon importante ?

J. M.

C'est sûr que l'expérience, ça aide toujours. L'expérience au fond ça peut aussi aider à mieux vivre une situation difficile. Quand tu n'as pas d'expérience, quelquefois tu te remets en question en disant : « C'est peut-être moi qui ne suis pas bien, qui ne suis pas bon. » Mais, avec le temps, tu arrives à mieux comprendre la situation et à t'apercevoir qu'elle ne tient pas qu'à toi, qu'à tes compétences. Tu arrives à te bâtir un certain répertoire d'interventions avec les élèves plus difficiles. Tu as plus d'aisance avec le temps, avec l'expérience et tu acceptes mieux les choses. Tu fais la part des choses.

L. C.

Vous me disiez à une autre occasion qu'enseigner actuellement c'est difficile pour tous les enseignants, mais peut-être encore plus difficile pour les plus jeunes compte tenu des tâches, des groupes difficiles, mais aussi du manque d'expérience.

J. M.

En fait, les nouveaux enseignants, je considère qu'ils ont été suffisamment formés. Mais, bien sûr, la formation ne peut jamais être terminale parce qu'on apprend toujours, tout au long de sa carrière, on apprend de son expérience sur le terrain.

Ce que je dis en fait, c'est que l'enseignement, lorsque l'on regarde les statistiques, c'est plus ardu pour tout le monde, c'est de plus en plus difficile. On demande aux enseignants de plus en plus de choses et les groupes sont de plus en plus difficiles, les élèves sont de plus en plus difficiles. Il y a des élèves en grandes difficultés qui ont été intégrés dans les classes ordinaires. Avec le nombre élevé d'élèves par classe, l'enseignant ne peut rejoindre chacun, ne peut avoir le temps de s'occuper de chacun, de faire un suivi personnalisé. Ça, c'est un problème.

Pour les nouveaux enseignants, même si on considère qu'ils sont bien formés, ce sont les conditions dans lesquelles ils vont commencer leur enseignement qui vont faire la différence. Il y a plus de satisfaction au regard du soutien reçu chez les nouveaux enseignants que chez les plus anciens, mais il reste encore beaucoup à faire. Si tu entres dans la profession et que tu n'as pas beaucoup de soutien, tu arrives dans ta tâche et souvent, c'est à peine si on t'a montré ta classe, si on t'a dit comment ça fonctionne dans l'école. Tu dois apprendre à qui parler, à qui ne pas trop parler en raison des réseaux d'influence que tu sens déjà au sein de l'école. Tu as des tâches parfois impossibles, tu as un statut précaire, tu reçois les tâches résiduelles, c'est-à-dire les tâches qui restent parce que les plus anciens ne les aiment pas ! Parfois, tu as une tâche éclatée afin de pouvoir faire un 80 % de tâche ou un 100 % si tu es chanceux et alors, tu as plusieurs préparations de leçons à faire ! Alors, comment arriver à raffiner tes préparations, à mieux concevoir des situations d'enseignement-apprentissage si tu as beaucoup de cours différents avec des groupes différents ? Ça, c'est vraiment inquiétant. Et même si ceux qu'on a rencontrés en entrevue nous expliquent comment ils arrivent à se débrouiller, à jongler avec ça, j'irais jusqu'à dire qu'à la longue, cela peut affecter la qualité de l'enseignement et la qualité de vie des enseignants débutants. Non pas parce que les jeunes enseignants ne s'investiront pas, mais parce

qu'ils en feront beaucoup trop, car le prochain contrat en dépend. Alors, ils vivront leur première expérience d'enseignement dans des conditions impossibles. Ils n'obtiendront pas un résultat à la hauteur de leurs attentes, ni personnelles ni professionnelles. C'est quelque chose qui pèse lourd pour eux et c'est comme ça que se développent la frustration, l'épuisement professionnel, voire l'idée d'abandonner...

L. C.

Du côté des gens plus expérimentés, est-ce que le désir de quitter est aussi fort chez les gens qui ont, par exemple, environ 20-25 ans de métier ?

J. M.

Le désir est là chez quelques-uns. Après plusieurs années dans la profession, certains ressentent le désir de relever de nouveaux défis. Mais même si le fait d'avoir déjà quitté ou de songer à le faire est aussi présent chez les enseignants plus expérimentés, pour moi, le phénomène reste plus inquiétant chez les plus jeunes. Le taux est vraiment important, autour de 40 % chez les moins de cinq ans d'expérience et c'est de plus en plus très tôt dans la carrière qu'on déserte la profession ou qu'on y pense sérieusement. Cela m'alarme plus parce que c'est la relève. On la forme, on investit beaucoup de moyens pour la préparer et on s'aperçoit que, du jour au lendemain, elle ne se sent pas bien dans la profession.

L. C.

Est-ce que ces nouvelles et nouveaux enseignants peuvent compter sur l'appui des plus anciens ?

J. M.

Le soutien, c'est l'aspect que j'ai trouvé le moins inquiétant dans les résultats de l'enquête ou, du moins, il n'apparaît pas comme un motif de désertion de l'enseignement. Je vais m'expliquer là-dessus. Les personnes se sentent assez bien appuyées, elles ont de l'aide dans l'école, elles sont nombreuses à admettre bénéficier parfois ou souvent du soutien des collègues d'expérience. Cependant, quand on regarde au niveau de l'isolement professionnel, elles se sentent pas mal isolées. Ce que je pense, c'est que dans le milieu, on a d'ailleurs écrit un article là-dessus l'année passée, il y a beaucoup plus de rapports de camaraderie que de réels rapports de collaboration professionnelle. Je peux être bien accueilli, aller manger avec les collègues, par exemple, on va jaser, mais en ce qui concerne la véritable collaboration, autre qu'une simple collaboration de surface, soit une collaboration qui implique une relation d'interdépendance, un véritable partage au niveau de la planification, au niveau de ce qu'il faut faire en classe ça, c'est autre chose.

L. C.

Qu'est-ce qui explique cela ? Comment peut-on expliquer ce manque de collaboration ?

J. M.

Si je m'appuie sur les entrevues, les personnes sont sensibles au manque de collaboration. Les enseignants les plus anciens y sont sensibles. Ils voient les jeunes

aller avec toutes les difficultés, ils considèrent qu'ils auraient besoin d'aide, ils auraient même le goût de les aider, mais ils n'ont pas le temps matériel pour le faire. C'est pénible aussi pour eux-mêmes, parce qu'ils voient qu'ils pourraient donner, mais à un moment donné, c'est toujours du bénévolat qu'ils font et du bénévolat par-dessus du bénévolat, cela finit par être lourd. Et puis, les tâches elles-mêmes sont tellement lourdes qu'ils n'ont plus le temps. L'autre problème aussi, c'est que pour ceux qui le font, ce n'est pas reconnu nulle part, ce n'est pas valorisé. Il n'y a personne qui dit c'est bien, on a apprécié ce que tu as fait pour ce jeune. Cela ne fait pas non plus partie des plans de carrière. Il n'y a pas de reconnaissance, rien. Tu le fais pour ton plaisir, pour le plaisir d'aider quelqu'un qui en a besoin, mais ton temps n'est pas reconnu et il n'y a pas d'allègement des tâches sauf peut-être dans les milieux où il y a un programme d'expérimentation. Je trouve cela triste parce qu'on voit des jeunes qui sont bien formés et ils peuvent apporter des choses à l'enseignement. C'est sûr que l'expérience de ceux qui sont sur place est aidante, entre autres aussi pour la connaissance, très importante, de la culture du milieu. La culture pédagogique, le projet éducatif de l'école, le fonctionnement, l'approche préconisée, tout cela est important à connaître pour un jeune qui commence sur le terrain.

L. C.

Est-ce que le nouveau personnel demande à être aidé, veut-il être aidé ?

J. M.

Nous n'avons pas abordé cette question dans la présente enquête. Mais je l'avais déjà fait dans des recherches précédentes. Les résultats révélaient que certains étaient plus ouverts à aller chercher de l'aide et certains autres avaient peur. Ils avaient peur d'être jugés, évalués. Pour eux, demander de l'aide, c'était avouer que leur approche n'avait pas bien fonctionné. Or, quand tu es précaire aussi, ton prochain contrat dépend de ce que les gens auront pensé de toi. Ainsi, les jeunes hésitent, par exemple, à envoyer des élèves difficiles à la direction parce que c'est cette même direction qui va décider si tu fais l'affaire ou non. Dans le milieu scolaire, la question de la gestion de classe, de la discipline, de la maîtrise de la classe, c'est un facteur très important. Certains jeunes enseignants se disent : « Pourvu qu'on n'entende rien en provenance de ma classe, qu'il n'y ait pas de feu qui explose entre les élèves, les apprentissages ça viendra ! »

L. C.

Qu'est-ce qui devrait être fait selon vous pour favoriser cette collaboration entre les gens de différentes expériences ?

J. M.

Il y a beaucoup d'enseignants qui sont entrés avant les années 1980, voire dans les années 1960. On pourrait diviser le monde enseignant d'aujourd'hui en deux générations : les plus anciens enseignants et les plus jeunes. Entre les deux, l'écart est énorme. Certains jeunes se sentent gênés. S'il n'y a pas de mécanismes qui amènent ces deux générations à se parler, à se rapprocher, à tirer profit de l'expérience ou des connaissances de l'autre, ça devient plus difficile. Pour moi, il y doit y avoir des mécanismes. Il faut faire en sorte que les jeunes se sentent bien dans le milieu, que ce

soit plus ouvert, qu'on leur reconnaisse un temps d'apprentissage, qu'on accepte que la formation qu'ils ont reçue n'est pas terminale. Ils ont acquis des compétences, mais sur le terrain, ils vont continuer à apprendre, à consolider leur pratique, à consolider leur stratégie, à affronter des situations réelles. Si le milieu est ouvert à ça, les jeunes auront moins de difficulté à aller demander de l'aide. Il faut aussi que le milieu accepte le nouveau bagage avec lequel les jeunes enseignants arrivent et qu'on trouve le moyen de valoriser cela, de le partager au bénéfice des plus anciens. Pour les plus anciens, ce sont souvent leur connaissance des routines de l'école, leur savoir d'expérience qu'il faudrait mettre à profit pour les nouveaux. Je pense qu'il doit donc y avoir un apport mutuel. Mais tant que des mécanismes permettant ce genre d'échange d'expérience, ce partage de connaissances entre les générations ne seront pas mis en place, les deux groupes, jeunes et anciens enseignants, continueront de fonctionner comme des routes parallèles qui ne se rencontrent pas ou difficilement pour collaborer véritablement.

L. C.

Croyez-vous que c'est différent dans les écoles privées ?

J. M.

Dans les écoles privées, la différence se situe surtout là où il y a des équipes restreintes. Les enseignants des écoles privées me disaient : « Ça dépend de la taille de l'école. Quand j'étais dans une petite école, ça allait mieux, les gens se connaissaient, on se saluait, c'était plus facile. » Ils ajoutaient également que la disposition physique des bureaux jouait beaucoup. Dans certaines écoles privées, il y avait une façon différente de répartir les tâches. Les gens s'assoiaient ensemble, décidaient des règles de choix de tâches, comme d'avoir tous deux matières ou deux niveaux différents. Les tâches restantes sont alors moins éclatées, les jeunes auront plus de chance d'avoir au maximum trois cours ou quatre cours différents. Ça, j'ai trouvé que c'était quelque chose de très bien.

L. C.

Comment sont perçus les directions d'école ou les enseignants qui offrent du soutien pédagogique pour le nouveau personnel ?

J. M.

Le soutien de la direction d'école ne ressortait pas dans les questionnaires ou dans les entrevues comme un facteur important dans l'abandon ou le désir d'abandon professionnel. Il est présent dans à peu près 3 % des cas de façon globale et dans 5 % des cas chez les nouveaux enseignants. Dans les entrevues, ce qui ressort, par contre, c'est la perception que les directions d'école sont peu présentes et qu'elles ont trop de tâches bureaucratiques à exécuter. Dans la perception des enseignants, la gestion prend tellement de place que les directions n'ont plus de temps pour les questions pédagogiques, pour le soutien aux enseignants et cela les inquiète beaucoup. Selon les enseignants, ce n'est pas que les directions ne veulent pas accorder du soutien, c'est qu'elles en ont déjà plein les bras à faire des budgets et autres tâches administratives. Un autre aspect ressort dans l'enquête : les enseignants ont souvent l'impression que

les directions sont plus du côté des parents que du côté des enseignants. Elles renvoient toujours la balle du côté des enseignants, peut-être, au fond, parce qu'elles ont peur des parents, pensent certains enseignants.

L. C.

Est-ce que vous diriez que les attentes ne sont pas très élevées envers les directions ?

J. M.

Non, les enseignants ont des attentes. Ils veulent une direction qui a un leadership pédagogique, une direction qui apporte du soutien, une direction qui connaît bien les approches pédagogiques, qui sait ce qui se passe dans son école. Oui, c'est vraiment un désir. Mais comparativement aux autres problèmes auxquels ils ont à faire face, ce n'est pas la priorité. Je dirais que les problèmes avec la direction viennent, disons, au septième rang, comme facteur de désertion professionnelle, et que ce facteur n'apparaît que chez les générations d'enseignants des années 1980 à nos jours.

L. C.

Y a-t-il une différence dans les difficultés vécues par les enseignants selon qu'ils travaillent au primaire ou au secondaire ?

J. M.

Je n'ai pas encore fait cette analyse. Mais j'ai commencé à regarder s'il est vraiment possible, au secondaire, lorsqu'on enseigne plusieurs matières à des groupes différents de bien noter 120 élèves, par exemple. Il me semble que c'est difficile de reconnaître, de personnaliser. Tu n'as pas le temps matériel, tu n'as pas la possibilité de reconnaître tous ces élèves, de mieux les encadrer. Aussi, la discipline est plus difficile avec les élèves du secondaire. Certains enseignants se disent carrément dépassés, ils ont peur des élèves. Alors, face à cela, je pense que la gestion de classe est particulièrement ardue pour les enseignants du secondaire, surtout quand il peut y avoir des menaces de la part des élèves. Il y a des adolescents qui ont une grande taille physique, qui n'ont peur de rien. C'est un élément qui est mentionné dans les questionnaires et les entrevues.

L. C.

La réforme, elle a été implantée au primaire, elle le sera au secondaire, elle l'est déjà un peu de façon expérimentale, est-ce que ça contribue au désir d'abandon ?

J. M.

Cela n'est pas ressorti dans les désirs d'abandon. Par contre, à peu près la moitié des répondants se disent inquiets pour leur avenir et la réforme fait partie de leur inquiétude. On ne sait pas comment cela va se passer. On pense que cela va être lourd et on pense qu'on n'a pas le temps matériel de faire ce qui doit être vraiment attendu de cette réforme. Plusieurs reconnaissent qu'elle comporte des éléments intéressants. Ce qu'ils déplorent, c'est le manque de temps matériel pour l'implanter et la réaliser. Si les autres conditions restent les mêmes, on perçoit que la réforme sera une tâche supplémentaire par-dessus toutes celles qui sont déjà à faire et pour lesquelles on

manque déjà de temps. Une autre chose déplorée, c'est la perception que tout ce que les enseignants faisaient jusque-là est rejeté comme s'il n'y avait rien de bon.

L. C.

Est-ce que vous croyez qu'il y aurait un besoin pour des mesures d'aide pour le nouveau personnel ?

J. M.

C'est certain. Pour le nouveau personnel, le contexte d'entrée dans la fonction est toujours nouveau, il ne ressemble jamais tout à fait à celui qu'il a pu connaître pendant le stage de formation. Donc, un milieu nouveau, une fonction que tu dois apprendre à maîtriser sur le terrain, dans un contexte le plus souvent difficile, c'est certain qu'un jeune enseignant a besoin de soutien. On a besoin de mettre en place des mesures pour les aider à cheminer, à mieux profiter de leur expérience et à pouvoir réinvestir cette expérience pour le bien et la réussite des élèves. Pour moi, les mesures s'imposent. Il faut des mesures d'insertion, de soutien au niveau des tâches, mais plus largement aussi, des mécanismes de répartition des tâches. Il faut qu'on regarde globalement comment gérer les choses, tout le contexte qui entoure la tâche, le temps de collaboration, par exemple. Particulièrement s'il s'agit d'un enseignant précaire dont le temps de présence à l'école est limité, il faut voir quels mécanismes mettre en place pour que l'enseignant puisse bénéficier tout de même d'un temps d'échange, de partage, d'encadrement avec la direction ou avec ses collègues plus expérimentés.

Donc, pour moi, il faut certainement favoriser l'insertion. C'est d'autant plus important de s'occuper de la relève que beaucoup d'enseignants s'en iront à la retraite. Ceux qui entrent dans la profession ne pourront pas tirer profit de ce que leurs collègues plus expérimentés auront bâti. Ils ne doivent pas être laissés à eux-mêmes. Le soutien pédagogique est vraiment important, mais le soutien psychologique également. C'est impossible de vivre toutes ces nouvelles réalités difficiles seul. Parfois, partager, obtenir du soutien, cela aide à finir une journée et à avoir le goût de revenir le lendemain matin. Dans les facteurs favorisant l'insertion, il faut que tu te sentes bien dans ce que tu fais, il faut que quand tu te lèves le matin, tu puisses te dire : « J'ai du plaisir à aller à l'école, à enseigner. » Quand un jeune ne peut pas se dire cela, c'est qu'il ne se sent pas bien intégré. S'intégrer, c'est aussi se sentir intégré à l'équipe-école. Quand tu es à statut précaire, être intégré, c'est avoir une certaine régularité dans les contrats, une certaine stabilité dans la tâche. Là, tu te dis : « Je me sens intégré. » Il y en a qui se disent vraiment intégrés parce qu'ils se sentent reconnus dans l'école, valorisés, ils sentent que la direction a confiance en eux, cela compte beaucoup. Puis, ils se sentent bien aussi avec les collègues, ils se sentent appréciés par eux. Être intégré, ce n'est pas uniquement obtenir une permanence, c'est ce que tu vas vivre dans le milieu, toutes les conditions qui viennent avec le contexte d'intégration.

L. C.

Peut-on dire que c'est plus difficile dans l'enseignement que dans d'autres professions et si oui, pourquoi ?

J. M.

C'est probablement aussi difficile chez les infirmières, chez les avocats et chez les policiers, par exemple. Un peu moins de 40 % des enseignants sont conscients que c'est aussi difficile ailleurs, que la précarité, notamment, ça touche plusieurs milieux. Mais, en enseignement, ce qui est plus difficile, c'est le travail avec les jeunes. Il faut travailler la dimension cognitive, la dimension affective, la dimension éducative et les enseignants ont l'impression que tout le poids repose sur eux, autant l'instruction que l'éducation. Ils ont l'impression que les parents se déresponsabilisent et que la société, en général, confond tout. Alors, souvent, les enseignants nous disent : « Je me demande si je suis enseignant, c'est comme si je devais être enseignant, psychologue, psychoéducateur, je dois être médecin, etc. » Leur identité n'est plus seulement l'identité enseignante, c'est devenu une identité multiple où tu dois porter plusieurs chapeaux.

Ainsi, les services d'aide à l'élève, les ressources professionnelles, c'est très important pour soutenir le travail des enseignants. Dans les sources de frustration, ce manque de ressources humaines, financières, matérielles pour aider les élèves est souvent mentionné. On a intégré des élèves en grande difficulté, mais on n'a pas accordé de services. Qu'est-ce que les enseignants sont supposés faire ? Ils vivent ça vraiment comme une frustration de ne pas pouvoir faire quelque chose, de manquer de ressources pour aider les jeunes à avancer. Rappelons aussi que les facteurs de satisfaction au travail sont surtout en lien avec cette relation pédagogique qu'ils ont avec leurs élèves. Quand ils voient qu'ils aident un élève, que celui-ci a pu avancer, réaliser un apprentissage grâce à leur intervention, que cet enfant leur sourit, que ses yeux rayonnent, c'est là où réside principalement leur source de satisfaction. Alors, c'est normal, qu'au contraire, lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils ne peuvent pas faire quelque chose pour un jeune en raison du manque de ressources, de moyens, de services, cela soit vécu comme une frustration importante pour eux.

L. C.

Croyez-vous que l'insertion est plus difficile chez les enseignants du Québec que dans les autres pays comparables ?

J. M.

Je dirais pour l'instant que partout en Occident, les jeunes enseignants vivent pas mal les mêmes problèmes d'intégration avec des tâches et des affectations difficiles. Je ne sais pas cependant si les élèves présentent des caractéristiques aussi difficiles qu'ici. Il m'est arrivé d'aller dans d'autres pays, en Afrique, par exemple, où les conditions sont très difficiles, jusqu'à 60 élèves dans une classe et même plus, mais au moins là-bas, les élèves ont encore un sens du respect envers l'autorité, un sens de l'écoute et donc, la gestion de la classe me semble plus facile. Les élèves sont plus attentifs. À part cela, les problèmes de la précarisation du travail enseignant, de l'allongement de la période d'insertion et de la discontinuité professionnelle semblent quand même plus préoccupants au Québec et aux États-Unis qu'en Europe ou que dans les pays en développement où les besoins en personnel enseignant qualifié restent énormes.

L. C.

Quelle est la perception des jeunes enseignants par rapport aux syndicats ?

J. M.

On a posé des questions sur comment ils perçoivent le rôle du syndicat. Le syndicat est perçu positivement. Ils y voient davantage un rôle d'information, mais ils aimeraient que ce soit plus que ça. Au regard des conventions collectives et des rapports qu'ils vivent avec les dirigeants syndicaux, les jeunes enseignants trouvent le langage employé hermétique. Ils sont perdus. C'est un langage technique qu'on ne comprend pas toujours. Il faudrait sans doute mieux vulgariser les conventions collectives. Ce n'est pas facile pour eux de s'y retrouver, de bien discerner les statuts d'emploi, les avantages de chacun et les conditions inhérentes à chaque définition de statut. Ils sont vraiment mêlés, ils ne savent pas quand il faut accepter tel contrat parce qu'ils ne savent pas quel avantage ou quel désavantage y est relié. Ils se demandent, par exemple, s'il vaut mieux prendre des petits contrats, parce qu'il n'y a personne sur cette liste ou que ce n'est pas du remplacement. Ils ne savent pas comment tout ça fonctionne. Parfois, ils ont de mauvaises surprises, comme un contrat qui ne compte pas pour avoir accès à une liste de rappel ou de priorité plus avantageuse sans savoir pourquoi ou quel mauvais choix les a entraînés là.

Je dirais donc que leur perception générale envers le syndicat est positive, mais sur le plan de l'information transmise, il y a sans doute plus à faire, un langage compréhensible, intelligible pour eux.

L. C.

Quelle est votre vision pour l'avenir ? Croyez-vous qu'il y a encore un avenir pour des carrières dans le domaine de l'enseignement ? Avec les résultats que vous constatez dans votre enquête, pensez-vous qu'il sera encore possible dans le futur de faire une carrière de 20 ans, 30 ans dans l'enseignement ?

J. M.

Les jeunes enseignants que je rencontre en entrevue disent le plus souvent : « Je ne me vois pas terminer ma carrière en enseignement. » Il faudra que ça change parce que l'on ne peut pas continuer à vivre ça. On ne peut pas continuer à former des enseignants qui se disent qu'après 15 ou 20 ans, ils essaieront de faire autre chose. Il y en a déjà qui disent qu'ils ont commencé une autre formation pour s'ouvrir d'autres portes. Il y en a qui pensent à d'autres postes, mais toujours dans le domaine de l'éducation. Il y en a qui pensent à l'administration. Donc, penser vivre toute une vie une carrière en enseignement, je dirais que c'est de moins en moins présent.

L. C.

Ça va entraîner des problèmes de planification de la main-d'œuvre ?

J. M.

C'est sûr. C'est la question que je soulève actuellement. Quand je constate un nombre aussi élevé d'enseignants qui songent à abandonner, qui ont déjà abandonné et qui reviennent juste parce qu'ils ne trouvent pas autre chose, je ne peux que poser le problème de la relève. Comment fera-t-on pour attirer une relève intéressante et pour pouvoir retenir cette relève ? Cela deviendra certainement un problème sérieux auquel il faut songer dès maintenant et sur lequel il faut travailler déjà. Il ne faut pas attendre que ça commence à aller très mal pour faire quelque chose. Il faudrait déjà penser à ça, recenser les données des études, les constats qui en découlent, les problèmes révélés et vérifier aussi, comment cela affecte la qualité de l'éducation, de l'enseignement. C'est très important parce que ces jeunes sont le futur de l'éducation.

C'est dès maintenant qu'on doit voir ce qu'il faut faire pour que l'enseignement demeure une profession viable pour quelqu'un, attrayante pour une relève. Il faut savoir ce qu'il faut faire pour que l'enseignant qui se lève le matin ait hâte d'aller à l'école, au même titre qu'on souhaite aux élèves qu'ils puissent être motivés à aller à l'école et à apprendre.

L. C.

Ce n'est pas ce que vous constatez actuellement ?

J. M.

Non. Bien sûr, il reste des enseignants qui ont encore du plaisir à faire leur métier. Généralement, ceux-là l'exercent dans de bonnes conditions, avec des directions d'école impeccables, un climat d'école où l'équipe est bien soudée. Mais beaucoup trop d'enseignants vivent des conditions très difficiles et se disent le matin : « Est-ce que je vais en sortir vivant ? » C'est lourd, ils n'ont souvent plus une vie à eux avec les préparations de cours le soir et les fins de semaine et des nuits à penser à ce qu'ils doivent accomplir le lendemain.

L. C.

Croyez-vous qu'il y a une conscience sociale de ce défi, une conscience politique de la situation ?

J. M.

C'est ce que je déplore le plus, ce manque de conscience politique et sociale concernant la condition enseignante. La plupart des enseignants aussi se disent : « On a l'impression que... la société ne sait plus ce qui se passe en enseignement. On ne sait plus ce que vivent les enseignants. » Collectivement, on a perdu l'idée que l'enseignement, c'est la base même de toutes les professions. C'est l'avenir, c'est le noyau où peuvent éclore tous les autres métiers. Le médecin, il est formé par un enseignant au départ. Si la base n'est pas solide, si la fondation n'est pas solide, qu'est-ce qu'on va avoir au bout du compte ? Je pense qu'il y a un problème de société, un problème de valorisation de la profession enseignante. En commençant par l'attitude de l'État qui n'a pas placé les conditions pour bien faire l'enseignement. La valorisation de l'enseignement et la conscience qu'il s'agit de l'avenir de la société doivent commencer

par les décideurs. Reconnaître que l'éducation, c'est la fondation des autres métiers et professions, n'est-ce pas là la base ?

L. C.

Madame Mukamurera, je vous remercie infiniment pour cette riche entrevue.