



Mylène **Leroux**
Professeure, UQO
(Canada)



Geneviève **Sirois**
Professeure, TELUQ
(Canada)



Prendre un pas de recul pour dégager un portrait d'ensemble au sujet de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec

doi: 10.18162/fp.2023.a289

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Un hommage aux travaux de Maurice Tardif

Cette chronique vise à mettre en valeur la manière dont les travaux de notre estimé collègue Maurice Tardif ont contribué à mieux comprendre divers enjeux liés à l'insertion professionnelle des enseignant·e·s au Québec. Il est par ailleurs à noter qu'étant donné le format concis de cette chronique, nous ne couvrons pas l'ensemble de ces travaux de manière exhaustive; nous avons plutôt fait une sélection ciblée de quelques éléments qui nous semblent particulièrement pertinents.

L'évolution de la profession et des conditions de travail des enseignant·e·s

Les travaux du Pr Tardif, menés en collaboration avec plusieurs de ses collègues, dont le Pr Claude Lessard, ont été parmi les premiers à documenter l'évolution de la profession et des conditions de travail des enseignant·e·s québécois dans l'angle sociologique. Il a notamment codirigé plusieurs ouvrages collectifs et rédigé de nombreux articles à cet effet.

Dans l'un de ces articles, intitulé *Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement?*, il illustre l'évolution des conceptions de l'enseignement en distinguant trois grandes phases : 1) l'âge de la vocation, 2) l'âge du métier et 3) l'âge de la professionnalisation (Tardif, 2013a). Cette conceptualisation met d'abord en évidence le caractère fortement religieux associé à la « vocation », un concept qui imprègne encore aujourd'hui fortement l'image de la profession

enseignante. Or, la vocation comme motivation première pour choisir l'enseignement fait référence à ce « mouvement intérieur – un élan intime, une force subjective – par lequel on se sent appelé à remplir une importante mission : enseigner » (Tardif, 2013a, p. 3). Cela induit que le personnel enseignant, et particulièrement les femmes, se mettait au service d'une mission divine pour laquelle une formation ou des conditions de travail décentes deviennent accessoires face à la noblesse de cette mission. L'âge du métier permet de rompre un tant soit peu avec cette vision de l'enseignement pour épouser les formes du travail public laïc. Les conditions de travail s'améliorent, particulièrement pour les femmes, et la formation devient obligatoire. Le troisième âge, celui de la professionnalisation, est notamment caractérisé par une centration sur l'élaboration d'une base de connaissances scientifique pour l'enseignement, acquise par le biais d'une formation initiale de haut niveau intellectuel et des mises à jour fréquentes lors de la formation continue. Il valoriserait en outre l'éthique professionnelle, l'autonomie professionnelle s'appuyant sur le jugement des professionnel·le·s, puis la responsabilité professionnelle teintée par une certaine imputabilité.

« En s'inspirant du modèle de la profession médicale, un des grands objectifs de la professionnalisation était de rehausser le statut des enseignants, de valoriser leur travail dans l'opinion publique, d'accroître leur autonomie, mais aussi leurs conditions de travail – notamment leur rémunération – pour les rapprocher des professions mieux établies. » (Tardif, 2013a, p.10)

Ces trois âges ne sont pas séquentiels : ils se chevauchent et co-habitent, ce qui contribue d'ailleurs à créer des tensions au sein de la profession.

Tardif et Borges (2009) identifient également quelques repères de l'évolution de la profession en abordant notamment la transformation des missions et savoirs scolaires, de même que l'élargissement des rôles professionnels des enseignant·e·s, caractérisé par de nouvelles fonctions et responsabilités qui s'articulent dans un travail partagé, entre des acteurs scolaires qui se multiplient, mais dont les contours demeurent flous. Ils notent aussi que les conditions de travail ne sont pas toujours favorables à ce travail en collaboration : manque de temps, charge de travail croissante, nombre d'élèves trop élevé par classe, trop de groupes sous la responsabilité d'un·e enseignant·e, horaires éclatés, etc.

Parallèlement, il faut noter que divers changements sociaux, mais aussi dans les réformes et politiques éducatives, ont eu des impacts directs sur les écoles et le travail des enseignant·e·s.

« Ce changement a d'abord et avant tout une origine sociale, car si le travail des enseignants change, c'est que la société et les enfants ont eux-mêmes changé. En effet, l'expansion extraordinaire des connaissances, le foisonnement des technologies de la communication, la transformation des structures familiales, le pluralisme culturel, le relativisme éthique et les mutations du marché de l'emploi constituent quelques-uns des principaux changements sociaux qui affectent l'éducation actuelle. » (Tardif, 2012, p. 3)

Parmi les enjeux découlant de cet état de fait, le Pr Tardif (2013a, 2013b) dénonce une dégradation des conditions de l'enseignement, entre autres par l'alourdissement, la diversification, la précarisation et la complexification du travail : les enseignant·e·s sont de plus en plus nombreux à avoir des emplois précaires; ils·elles doivent faire toujours plus avec moins de ressources; ils·elles disposent de moins de temps avec leurs élèves; ils·elles sont confronté·e·s à une multiplication de leurs rôles; ils·elles doivent

se soumettre au travail collaboratif; trouver des moyens de gérer l'hétérogénéité et le nombre croissant d'élèves présentant des difficultés; puis se soumettre à une imputabilité et à des exigences de plus en plus lourdes.

Sur ce dernier aspect, le chercheur indique que la nouvelle gestion publique, qui défend une gestion axée sur les résultats, a soumis la profession à de multiples formes de contrôle. Sous le couvert d'une amélioration du rendement du système éducatif et de la performance des enseignant·e·s, le tout en tentant de réduire les coûts du système, on élabore « des réformes et politiques éducatives qui tendent, depuis une bonne trentaine d'années, à considérer l'école publique obligatoire comme un instrument au service du développement économique » (Tardif, 2012, p. 7). Autrement dit, dans l'approche néolibérale, l'éducation est perçue comme un investissement à rentabiliser au moindre coût possible, plutôt qu'un service public et un droit fondamental (Tardif, 2012). Or, dans une entrevue récente offerte à Radio-Canada en 2021, Maurice Tardif signale que cette gestion trop centralisée affecte l'autonomie professionnelle des enseignant·e·s, que l'on considère souvent à tort comme un corps professionnel d'exécutants; en effet, régulièrement, les gouvernements tentent d'entrer sur le terrain de la pédagogie, pas seulement de s'ingérer dans les contenus (curriculums), mais aussi dans la manière dont les enseignant·e·s doivent enseigner. De façon insidieuse, on sous-entend ainsi que « si les élèves échouent, c'est que les enseignants ne seraient pas assez efficaces, assez performants, qu'ils n'utiliseraient pas assez de *«best practices»* » (Tardif, 2013, p. 12).

Comme si ce n'était pas suffisant, l'école publique est en outre menacée par un système à trois vitesses alimenté par une compétition effrénée (Tardif, 2021). Ces multiples vitesses génèrent une fragmentation de la profession et met en péril les idéaux de démocratisation de l'éducation (Tardif, 2013), car les élèves issus de l'immigration ou de milieux appauvris, ceux qui vivent en milieux ruraux et éloignés ou encore ceux qui ont des difficultés ont systématiquement moins de chances de réussir. Ils/elles se retrouvent aussi en plus grande proportion dans les classes dites ordinaires.

« Dans un tel contexte social, il n'est donc pas étonnant d'observer dans plusieurs pays une usure morale des enseignants qui travaillent dans les établissements situés dans les zones pauvres, un sentiment d'impuissance ou d'échec accompagné d'un manque de reconnaissance voire d'une dévalorisation professionnelle qui débouche sur un découragement face à leur tâche et une impression d'inutilité sociale. » (Tardif, 2013, p. 13)

Au regard de cette évolution de la condition enseignante, le Pr Tardif (2012) se demande avec raison : « cette longue litanie d'exigences n'est-elle pas en train de faire de l'enseignement un métier impossible, qui laisse épuisés et insatisfaits ceux et celles qui s'efforcent tant bien que mal de les réaliser ? » (p. 7). Cela n'explique-t-il pas, en partie du moins, le choc de la réalité que vivent plusieurs enseignant·e·s débutant·e·s? Faut-il être surpris·e·s alors que l'enseignement se bute actuellement à de graves problèmes d'attractivité et de rétention (Tardif, 2013), exacerbant du même souffle la pénurie d'enseignant·e·s?

Les enjeux de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignant·e·s

Comme l'expliquait le Pr Tardif dans l'entrevue radio de 2021, dans les 5-6 prochaines années, environ 15% des enseignant·e·s du Québec seront en âge de prendre leur retraite (contre 7-8% au Canada), sans compter ceux·celles qui optent pour une retraite anticipée. Il prévoyait déjà que la pénurie irait en s'amplifiant, ne serait-ce que par le vieillissement d'un corps enseignant déjà assez âgé, comparativement au reste du Canada.

Ceci étant dit, « il existe bien sûr des relations entre précarité, conditions de travail difficile, attrition et pénurie chez le personnel enseignant » (Tardif et al. 2021a, p.31). Il serait illusoire de penser que les conditions que nous venons de décrire sont sans effet sur l'attractivité de la profession, sur la perception qu'ont les enseignant·e·s de leur profession et sur leur satisfaction au travail. Sur le plan de l'attractivité, le Pr Tardif et ses collègues soulignent que selon les données de l'OCDE, seulement 1,1 % des jeunes Canadiens souhaitent exercer la profession enseignante plus tard, alors que cette proportion était de 4,7 % en 2006 » (Tardif et al. 2021a, p. 22). Cela met en évidence une diminution de l'attractivité de la profession, alors même que le Canada est l'un des pays où l'intérêt des jeunes pour la profession est le plus faible.

En collaboration avec les collègues Kamanzi et Lessard (2015, 2019), le Pr Tardif a aussi contribué à mettre en évidence des facteurs qui expliquent que près du quart des enseignant·e·s ayant participé à leur étude pensaient quitter la profession. Ces facteurs traduisent un rapport négatif au métier : un sentiment important de vivre des relations difficiles avec les élèves, une perception plutôt négative des politiques éducatives et une insatisfaction à l'égard des conditions et de la charge de travail. D'autres facteurs comme le manque d'autonomie professionnelle ou d'implication dans les processus décisionnels semblent pour leur part générer de l'insatisfaction.

Puis, dans une étude spécifiquement centrée sur le décrochage des enseignant·e·s débutant·e·s à laquelle Maurice Tardif a collaboré avec d'autres collègues (Karsenti et al., 2015), on relève six principaux facteurs explicatifs qui concernent essentiellement les conditions d'exercice, dont le caractère laborieux et chronophage de la profession; la gestion de classe complexe avec des élèves qui semblent de moins en moins motivés par l'école; les conditions de travail peu attrayantes; la lourdeur administrative; l'attribution quasi systématique des groupes ou classes plus difficiles aux débutant·e·s; et la préparation insuffisante à la réalité de la profession, qui se complexifie sans cesse.

Les recherches du Pr Tardif ont également permis de mettre à jour le processus de précarisation de l'enseignement, qui sévit depuis les années 1980. Alors que cette précarisation était associée à un surplus d'enseignant·e·s formé·e·s dans les années 1975 à 1995, elle touche 38% du personnel enseignant en 1988 et 48% 30 ans plus tard (Tardif et al, 2021a). Cette précarisation touche de plein fouet les jeunes enseignant·e·s qui débutent dans la profession et pour qui l'insertion professionnelle est marquée par des emplois à temps partiel et de la suppléance, des tâches morcelées, des changements fréquents d'école et l'incertitude inhérente aux emplois non permanents. Dans une étude récente, le Pr Tardif illustre la manière dont se concrétise cette précarité, soulignant que des enseignant·e·s en poste depuis 2013 ont enseigné certaines années dans 40 établissements différents (Tardif et al. 2021b). La pénurie d'enseignant·e·s ne permet malheureusement pas de renverser cette situation : au contraire, le ministère de l'Éducation permet l'embauche d'un nombre croissant d'enseignant·e·s non légalement

qualifié·e·s qui doivent s'insérer dans la profession, sans aucune préparation et qui seront, à moyen et long terme, condamné·e·s à la précarité, à moins qu'ils·elles ne choisissent de s'engager dans un parcours de formation qualifiant.

Dans une autre collaboration du Pr Tardif à une étude menée par la Pre Mukamurera (Mukamurera et al., 2020), on souligne bien à quel point cette pénibilité qui caractérise les débuts dans la carrière peut non seulement générer de la détresse psychologique, mais aussi provoquer l'attrition de certain·e·s, ce qui peut amplifier la pénurie d'enseignant·e·s et qui « représente un coût social, économique et intellectuel important pour la société » (p. 82). Dans cette même étude, les enseignant·e·s novices participant·e·s reconnaissent la pertinence des programmes de soutien à l'insertion professionnelle, en soulignant notamment les limites de la formation initiale à préparer complètement à l'ensemble des facettes du travail ainsi qu'à la culture organisationnelle qui peut varier d'une école ou d'un centre de services scolaire à l'autre (Mukamurera et al., 2020). Mais en dépit de ce jugement favorable, les chercheur·euse·s identifient diverses réticences ou contraintes relatives à la participation de ces enseignant·e·s à de tels programmes : surcharge de travail, manque de temps, incompatibilité des horaires, absence d'information, incohérence du soutien offert par rapport aux besoins ressentis, peur d'être jugé·e·s ou de paraître incompetent·e·s, etc. À cela s'ajoute, en contexte de pénurie, la difficulté à libérer les enseignant·e·s pour participer à ces initiatives et l'accroissement des besoins de soutien pour les enseignant·e·s non légalement qualifié·e·s, ce qui vient d'autant plus alourdir la surcharge ressentie par les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s qui les aident.

Cela étant, certain·e·s déplorent qu'on s'affaire à élaborer des mesures de soutien plutôt que de s'attaquer aux véritables racines du problème, à savoir la complexité du travail et l'attribution fréquente des tâches qui sont les plus difficiles aux personnes qui débutent dans la profession (Mukamurera et al., 2020). En ce sens, Maurice Tardif (2021) explique que pour garder les débutant·e·s dans la profession, il faudrait s'assurer d'atténuer la précarité au moment de l'insertion, notamment en offrant des postes plus rapidement pour stabiliser l'entrée dans le métier, puis en évitant de donner les pires groupes aux nouveaux·elles ou des tâches dans des disciplines pour lesquelles ils·elles ne sont pas formé·e·s. Ainsi, bien qu'absolument nécessaire, le soutien à l'insertion ne suffit pas à assurer la persévérance et la rétention des enseignant·e·s légalement qualifié·e·s. Comme le soutiennent Kamanzi et al. (2015, p. 79), « il ne suffit pas [non plus] de développer la socialisation et l'insertion professionnelle au sein du milieu de travail pour que le rapport au métier soit positif ». Conséquemment,

« il est nécessaire pour les décideurs et les responsables scolaires d'engager une réflexion afin de voir de quelle façon les [programmes d'insertion professionnelle] pourraient s'inscrire dans un effort plus large pour offrir aux enseignants débutants un «environnement capacitant», c'est-à-dire un environnement qui non seulement n'entrave pas leurs capacités et leur bien-être, mais les rend capables, leur offre des leviers pour l'agir efficace, l'épanouissement professionnel et l'apprentissage continu (Falzon, 2013 ; Verhoeven, Dupriez et Oriane, 2009). » (Mukamurera et al., 2020, p. 93)

Des balises pour le recrutement et la formation initiale des enseignant·e·s

Quelques dernières considérations concernent le recrutement et la formation initiale à l'enseignement.

Dans l'entrevue radio de 2021 précédemment citée, Maurice Tardif rappelle le déclin de l'intérêt des nouveaux·elle·s étudiant·e·s à choisir d'étudier en enseignement. Il précise en effet que depuis 1995, c'est 40% moins de personnes qui choisissent la formation à l'enseignement au secondaire, puis 15-20% de moins au préscolaire/primaire. Il est ainsi possible de dégager que la profession est clairement moins attractive que par le passé et que de véritables efforts de valorisation de la profession sont nécessaires pour redorer son image et favoriser le recrutement.

En ce qui concerne la formation initiale, bien qu'elle soit imparfaite, constamment soumise à des processus d'évaluation et de révision et incomplète, rappelons-le, car il s'agit bien d'une formation INITIALE qui ne peut préparer à toutes les situations professionnelles rencontrées dans une carrière et qui exige d'être poursuivie, le Pr Tardif nous a là aussi laissé quelques recommandations auxquelles réfléchir. Dans un rapport de 2001, il soutient, avec plusieurs collègues, que la formation des enseignant·e·s devrait favoriser une articulation théorie-pratique considérant aussi les standards politiques imposés, de même qu'une meilleure transition vers l'insertion professionnelle. On y aborde en outre l'importance d'un curriculum de formation intégré et cohérent, qui impliquerait entre autres de revoir la manière d'articuler le rôle de coformation des divers acteur·trice·s impliqué·e·s, les modalités d'enseignement et de formation des groupes d'étudiant·e·s, le rapport applicationniste des connaissances acquises dans les cours au moment des stages, puis la qualité de l'encadrement des stages. Même si bien des choses ont évolué en formation initiale en 20 ans, il reste encore, de toute évidence, du pain sur la planche pour assurer la meilleure préparation possible et une transition plus harmonieuse vers l'insertion. D'ailleurs, plusieurs recherches dont celles du Pr Tardif, ont mis en évidence l'alourdissement du travail enseignant dans les dernières décennies, ce qui entraîne une complexification des compétences requises pour enseigner (Tardif, 2012).

Or, au vu de ce qui est présenté dans cette chronique, il y a lieu de se demander si les conditions de pratique ne sont pas justement responsables en bonne partie de l'écart perçu entre théorie et pratique, et si elles ne constituent pas une des principales entraves à un agir compétent. Il y a également lieu de se questionner sur les impacts des nombreux changements en cours dans la formation initiale des enseignant·e·s, notamment la création de nouveaux programmes courts de 30 crédits, afin de former plus rapidement des personnes sans qualification légale, qui exercent déjà dans les classes. Ne vient-on pas rompre ici avec près de 30 ans d'efforts vers la professionnalisation de l'enseignement (Sirois et al., 2023)?

Pour conclure, en dépit des améliorations qui peuvent encore être apportées à la formation initiale et aux dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle, nous soutenons à l'instar de Kamanzi et al. (2015, p. 79-80) que

« les conditions de travail des enseignants canadiens semblent de moins en moins attrayantes pour une profession qui devient de plus en plus difficile (Tardif, 2012). Dans l'avenir, les systèmes scolaires ne pourront attirer et retenir les enseignants que s'ils améliorent continuellement la qualité de vie au travail, comme le soulignent Barnabé (1993), Collie et ses collaborateurs (2012), de même que l'OCDE (2005). Cette amélioration fait évidemment appel à une combinaison d'actions multiples ayant trait aux ressources éducatives, au statut professionnel, à la gratification, au soutien administratif, à l'aménagement des tâches, aux avantages sociaux et à la rémunération (Collie et al., 2012; Mccarthy, Lambert, Crowe et Mccarthy, 2010; Perrachione et al., 2008). »

C'est là pour nous l'essence même de la contribution de Maurice Tardif, à savoir nous permettre de prendre collectivement un pas de recul pour dégager un portrait d'ensemble au sujet de la profession et de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec.

Références

- Kamanzi, P.C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153. <https://www.jstor.org/stable/26954669>
- 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. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti et al. (2015) *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Rapport de recherche – Programme Actions concertées FROSC. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants? *Recherches en éducation [En ligne]*, 42 | 2020, mis en ligne le 01 novembre 2020, consulté le 01 novembre 2020. <http://journals.openedition.org/ree/1473>
- Sirois, G., Morales-Perlaza, A. et Leroux, M. (2023, 23 mai). Déprofessionnaliser l'enseignement. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/791523/idees-deprofessionnaliser-l-enseignement?>
- Tardif, M. (2021, 14 avril). *Les conditions de travail des enseignants moins bonnes au Québec qu'ailleurs au Canada : analyse des conditions de travail des enseignants du Québec*. Même fréquence, Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/meme-frequence/segments/entrevue/351436/analyse-conditions-travail-enseignants-quebec-canada-maurice-tardif>
- Tardif, M., Borges, C., Dembélé, M., Mukamurera, J. et Sirois, G. (2021a). *Un état des lieux de ce que nous savons, de ce que nous ignorons et surtout de ce que nous avons besoin de savoir*. Communication sur invitation présentée au Conseil supérieur de l'éducation, 9 décembre 2021.
- Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (dir.), (2021b). *Enseigner aujourd'hui : Du choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. (2013a). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma [En ligne]*, 40 | 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 19 avril 2019. <http://journals.openedition.org/trema/3066>

- Tardif, M. (2013b). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : Une histoire cousue de fils rouges : Précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif et al. (2001, mai). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Rapport de discussion présenté au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. <https://depot.erudit.org/id/003348dd>
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 83-100. <http://dx.doi.org/10.3917/lsdle.422.0083>

Pour citer cet article

- Leroux, M., Sirois, G. (2023). Prendre un pas de recul pour dégager un portrait d'ensemble au sujet de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a289>