

Insertion ou désertion Une perspective interactionniste sur le phénomène des premières années en enseignement au Québec

Caroline Jeanson
Étudiante-Chercheure
Université du Québec à Trois-Rivières



doi:10.18162/fp.2013.a28

CHRONIQUE • Insertion professionnelle

Le sujet se passe de préambule, les difficultés vécues durant la transition entre formation et pratique enseignante au Québec et son aboutissement le plus extrême, le décrochage enseignant, nourrissent une réflexion grandissante. Nombre de chercheurs se sont successivement penchés sur le profil-type des novices déserteurs, sur les raisons évoquées par ceux-ci, sur les conditions de pratique favorables ou défavorables à l'insertion, etc. Si l'insertion, soit le fait de rester en enseignement, est considérée par la plupart comme un processus à part entière se déployant dans le temps et revêtant de multiples dimensions, comme un « projet constamment négocié, révisé en fonction des transactions entre les acteurs et les contextes » (Mukamurera, 1998, p. 375), la désertion professionnelle, le fait de quitter, est plutôt perçue comme une résultante possible de ce processus d'insertion et donc, étudiée synchroniquement, lors de la prise de décision mettant fin à ce projet professionnel. Les études sur le décrochage enseignant portent en effet surtout sur les motifs, le contexte et les événements entourant ce point de rupture.

Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise en sociologie, nous avons à notre tour exploré ce qui incitait les nouveaux maîtres à poursuivre en enseignement ou à quitter le domaine durant leurs débuts, mais en considérant la désertion professionnelle comme étant elle aussi un processus à part entière. Pour nous, la désertion est donc également ce contrat constamment revisité dont parle Mukamurera; elle est le pendant inverse de l'insertion. Nous avons interviewé vingt-deux jeunes enseignants – onze toujours en fonction et onze s'étant

réorientés en début de carrière— sur le cheminement parcouru entre le choix initial de devenir enseignant et le moment de l'entretien. À travers chacune de leurs expériences de travail en enseignement, nous avons tenté de donner à voir quels facteurs d'ordre individuel et/ou d'ordre structurel avaient influencé leur attachement ou leur détachement progressif de la profession. En observant ainsi isolément les expériences de travail tout en les inscrivant dans la trajectoire plus globale du jeune enseignant, nous avons cherché à circonscrire les transactions dominantes menant ultimement les candidats rencontrés à s'insérer en enseignement ou à désertier le domaine.

Six profils-types ont émergé de notre recherche. Du côté de la persévérance en enseignement, trois types sont ressortis : le *satisfait*, l'*inébranlable* et l'*ajusté*. Le jeune enseignant *satisfait* est celui qui a trouvé un contexte de travail et des conditions permettant aux attentes qu'il s'était forgées face à l'enseignement de s'actualiser. Si l'identité de ce dernier paraît solide —implication, positivisme, sollicitation des ressources—, on ne peut dire qu'elle est véritablement mise à l'épreuve; ici, c'est le contexte favorable —stabilité du lieu de travail et de la tâche notamment— qui semble offrir une zone confortable de développement professionnel ainsi qu'une adéquation entre attentes et réalité. Au contraire du *satisfait*, le novice *inébranlable* est celui qui se heurte à une réalité difficile en termes de stabilité d'emploi et de tâche, et de nature de cette même tâche (hétérogénéité des matières, des niveaux, ainsi que des groupes dans leur composition). Sa grande résilience lui permet de survivre et se protéger, en s'accrochant à ses attentes initiales et en trouvant consolation dans l'espoir de jours meilleurs, qui arrivent au bout de quelques années. Si l'*inébranlable* parle du soutien reçu en cours de route comme en partie responsable de sa persévérance, la clé de son insertion réside bel et bien dans sa force d'identité (résilience, sollicitation des ressources et stratégies de préservation et de placement). Finalement, l'*ajusté* est celui pour qui l'adaptation au contexte constitue le vecteur premier de sa pérennité en enseignement. Ce type d'inséré vit des moments difficiles et de grandes remises en question sans égard réellement aux conditions de travail ou à la nature des tâches. L'objet de son tiraillement est bien davantage intérieur, comme un sentiment d'incompatibilité entre ce qu'il pensait et souhaitait être et faire comme enseignant et ce qu'il s'aperçoit qu'il peut être et faire concrètement. L'*ajusté* reste donc parce qu'il parvient à résoudre ce conflit qui, bien qu'interne, est tout de même alimenté par des réalités contextuelles plus larges du monde enseignant, structures et mandats éducatifs entre autres.

Du côté de la désertion, trois autres types dominants se sont esquissés à travers les entretiens : l'*émancipé*, l'*anachronique* et l'*insatisfait*. L'*émancipé* semble avoir fait le mauvais choix de carrière à la base, sentant constamment qu'il n'est pas à sa place dans le domaine. Ce type de déserteur suscite non pas la question du pourquoi avoir quitté l'enseignement, mais plutôt du pourquoi y être resté si longtemps. Les réponses issues des entretiens tendent vers une pression exercée sur l'individu par des idées préconçues sur le travail et la vie en général, souvent héritées de la famille et donc, indirectement, d'un contexte socio-historico-culturel. L'*anachronique* quant à lui entame sa carrière enseignante avec des attentes et des idées en décalage avec le contexte de pratique, mais *a contrario* de l'*ajusté*, la réconciliation possible entre visées et réalité n'est pas envisageable chez ce type. S'attendant principalement à instruire, l'*anachronique* se heurte aux charges et mandats éducatifs contemporains tant officiels qu'officieux et finit par déclarer : « Je n'ai pas signé pour ça, moi. ». L'*insatisfait* finalement est ce novice qui, malgré son amour de l'enseignement, remet en question les conditions de travail et la charge de travail qu'implique ce métier, surtout les premières années. Devant l'offre d'un plan B (parce que la désertion de l'*insatisfait* est réellement une réorientation), il calcule le temps, l'énergie

et l'effort qu'il doit consacrer au travail versus la reconnaissance, la rétribution et l'actualisation réelle de ses besoins et attentes en tant que travailleur. L'enseignement ressortant déficitaire de cet examen, l'*insatisfait* y préfère le plan B. Notons qu'un sous-type émerge du type *insatisfait*, l'*individuel*, qui en vient à ce processus décisionnel lorsqu'un événement de la vie personnelle (arrivée d'un enfant notamment) vient modifier l'importance absolue et/ou la place relative du travail dans sa vie. Chez les *insatisfaits* (et les *individuels*), on mentionne qu'à conditions et charges de travail différentes, on serait sans doute toujours en enseignement.

Les résultats de notre recherche évoquent donc le rôle essentiel joué par certaines facettes identitaires du jeune enseignant –choix initial, réalisme des attentes, résilience, capacité d'adaptation, vie hors-travail–, mais donnent également à voir comment les contextes éducatifs québécois contemporains peuvent parfois rendre difficile l'attachement à long terme à la carrière enseignante.

Références

- Jeanson, C. (2014). *Insertion ou désertion professionnelle: Étude de trajectoires professionnelles de jeunes enseignantes et enseignants québécois* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, QC.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude de processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.

Pour citer cet article

- Jeanson, C. (2013). Insertion ou désertion : une perspective interactionniste sur le phénomène des premières années en enseignement au Québec. *Formation et profession*, 21(2), 119-121. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a28>