Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation

Le cas du Québec

The Malaise of Education Workers and Changing Professional Identity in Quebec

Joséphine Mukamurera et André Balleux

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2129>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2129

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 57-70

ISBN : 978-2-84788-514-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Joséphine Mukamurera et André Balleux, « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation », *Recherche et formation* [En ligne], 74 | 2013, mis en ligne le 28 avril 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2129> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2129

Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation

Le cas du Québec

> **Joséphine MUKAMURERA**

Université de Sherbrooke, CRIFPE

> **André BALLEUX**

Université de Sherbrooke, CRFP

RÉSUMÉ • Au Québec, si la formation, le diplôme, la qualification légale d'enseigner et l'affiliation à un ministère de l'Éducation ont longtemps été des piliers d'une identité collective enseignante forte et valorisante, il en est aujourd'hui autrement suite aux nombreux changements sociaux, économiques et éducatifs qui affectent le travail de l'enseignant et remettent parfois en cause sa propre légitimité. D'aucuns admettent que la profession d'enseignant s'est complexifiée et alourdie au fil des ans et que son prestige social est en déclin. À cet égard, les difficultés actuelles d'attrait et de rétention des enseignants ainsi que le fort taux d'abandon durant les cinq premières années de carrière sont sans doute révélateurs d'un malaise collectif et de crises individuelles profondes. Dans ce texte, nous désirons interroger et discuter, à partir des perspectives d'enseignants du Québec, les aspects critiques de leur expérience de carrière.

MOTS-CLÉS • enseignant, statut de l'enseignant, satisfaction professionnelle, conditions de travail

1. Le contexte de la profession enseignante au Québec

Au Québec, dans les années soixante, la réforme Parent a joué un rôle majeur dans la reconnaissance de l'enseignement comme une véritable carrière. C'est également grâce à cette réforme que la formation des enseignants a été « universitarisée », marquant ainsi l'image de la profession enseignante comme fonction reposant sur un ensemble de savoirs spécialisés et de haut niveau. Cependant, en même temps qu'on assistait au fil des ans au relèvement du niveau de qualification des enseignants et à la professionnalisation de l'enseignement, les conditions d'exercice du travail enseignant n'ont cessé de se détériorer et le statut social des enseignants n'est guère devenu plus prestigieux, ni au plan salarial, ni sur le plan de l'autorité décisionnelle (CSE, 2004).

La problématique de la détérioration de la condition enseignante demeure encore aujourd'hui d'actualité. D'abord, on note une complexification et un alourdissement croissants de la tâche, nourris par plusieurs éléments de conjoncture sociale et scolaire qui ont exercé et continuent d'exercer une influence considérable sur la nature et la complexité du rôle de l'enseignant. Il est question notamment des restrictions budgétaires successives, de nouveaux phénomènes sociaux qui traversent l'école (éclatement de la famille, transformation du rapport à l'autorité, diversité ethnoculturelle, violence scolaire), des réformes scolaires successives du curriculum ainsi que de nouvelles politiques éducatives mettant en avant l'inclusion scolaire, la décentralisation de l'école et la gestion axée sur les résultats (Brassard, Lusignan & Pelletier, 2013 ; CSE, 2004 ; Maranda & Viviers, 2011 ; CSST, 2012). Ensuite, on relève une précarisation persistante du travail enseignant depuis le début des années 1980 et dès ce moment, la précarité s'est imposée comme un marqueur important de l'entrée dans la profession. Alors qu'elle touchait seulement 28 % des enseignants dans les années 1980, elle affecte près de la moitié du personnel enseignant dans les années 1990 et 2000 (Mukamurera & Martineau, 2009). Cette précarité s'est matérialisée par l'apparition de divers statuts d'emplois temporaires d'importance variable : contrats à temps partiel, contrats à la leçon, emplois à taux horaire et suppléances occasionnelles sur appel (voir la convention collective), entraînant du point de vue de la sécurité d'emploi, une véritable hiérarchisation du personnel enseignant. S'y superpose une gestion par l'ancienneté, syndicalement négociée et déterminante pour l'engagement et l'affectation annuelle des enseignants (Mukamurera, 2011).

En fin de compte, on constate qu'au cours des dernières décennies la profession enseignante au Québec est traversée par des phénomènes de tous ordres qui marquent le travail et la vie professionnelle des enseignants et peuvent constituer des sources de tensions et de dilemmes avec lesquelles ils doivent composer au quotidien.

2. L'identité enseignante et le contexte professionnel

Comme les individus, les sociétés évoluent, sans doute plus rapidement aujourd'hui qu'autrefois (Bauman, 2007) et les institutions ainsi que les acteurs de l'école n'échappent pas à cette évolution (Giust-Desprairies, 2002). Il est devenu un lieu commun de dire que la profession enseignante vit de profonds changements impulsés par les systèmes nationaux, par les institutions d'enseignement, par les structures (Tardif & Lessard, 2004). Au temps des réformes, la crise des institutions, de la raison, des valeurs et du sens des choses apparaît comme un élément qui fragilise la profession enseignante par une identité professionnelle perturbée et un déplacement du sens de sa pratique (Martineau & Presseau, 2012).

Les travaux sur l'identité professionnelle de l'enseignant renvoient à une représentation de soi comme enseignant et à l'image que l'individu se fait de son rôle

et de sa fonction (Donnay & Charlier, 2006) à partir de l'interprétation qu'il donne des événements et des expériences vécues. Ceux-ci l'amènent inévitablement à se resituer et à se redéfinir au plan identitaire. Ainsi, en termes de professionnalisation et de construction identitaire, on reconnaît l'influence de logiques parfois contradictoires, qu'elles soient d'ordre individuel, institutionnel ou de formation (Perez-Roux, 2012), dans cet espace particulier qu'est l'école, marqué par sa propre culture, que l'enseignant investit à son tour de ses propres significations (Sane, 2001). Pour tenter de mieux comprendre la situation spécifique des enseignants québécois, il nous apparaît important de considérer les principales composantes de leur univers professionnel (Sane, 2001) : les élèves, les tâches et les conditions de travail, les collègues, la direction d'école, l'administration centrale du système éducatif et la société en général. C'est donc avec ce regard multidimensionnel que nous présentons l'état d'un malaise enseignant pris comme l'ensemble des « effets négatifs que les conditions psychologiques et sociales de l'enseignement ont sur la personnalité des professeurs » (Estève & Fracchia, 1988, p. 46).

3. Méthodologie

Les données utilisées dans ce texte proviennent d'une enquête réalisée au Québec en 2005-2006, au moyen d'un questionnaire (N = 467) et d'entrevues (N = 35) auprès des enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire en formation générale des jeunes. Cette enquête, dont les résultats demeurent d'actualité (Houlfort & Sauvé, 2010 ; Maranda & Viviers, 2011), portait sur l'insertion, la carrière et la précarité en enseignement, et visait à mieux connaître et comprendre ce que vivent les enseignants au regard de leur travail au quotidien et des conditions d'exercice du métier. L'échantillon des répondants au questionnaire est composé d'enseignants qui sont entrés en carrière à des époques différentes, soit avant 1980 (29 %), durant les années 1980 (15 %), les années 1990 (42 %) et les années 2000 (14 %). La majorité de ces enseignants sont au primaire (51 %) et au secondaire (33 %), quelques-uns enseignent au préscolaire (8 %) et d'autres enseignent à plus d'un ordre d'enseignement (5 %) ou exercent temporairement d'autres tâches (3 %). Quant au statut d'emploi, 77,5 % des répondants ont un statut d'enseignant régulier contre 22,5 % qui sont à statut précaire. De plus, comme l'ensemble du corps enseignant au Québec, notre échantillon est majoritairement féminin (78 %). Le questionnaire comportait des questions fermées, mais aussi des questions ouvertes qui permettaient aux enseignants de s'exprimer librement sur des sujets qui touchent leur carrière. Parmi ces sujets, il y a les frustrations d'ordre professionnel vécues, lesquelles font l'objet d'une analyse spécifique dans le présent texte. Pour les données qualitatives, une analyse de contenu thématique a été effectuée, tandis que les données quantitatives ont fait l'objet d'une analyse statistique à l'aide du programme SPSS. À cet égard, le test du rapport de vraisemblance (L^2) est appliqué lorsque pertinent, et nous considérons les résidus ajustés supérieurs ou

égaux à + 2 et inférieurs ou égaux à – 2 pour déterminer les surreprésentations et les sous-représentations.

4. Présentation et analyse des résultats

4.1. *Les enseignants : entre satisfaction et frustration*

Les résultats montrent que les enseignants du Québec sont relativement satisfaits de leur carrière (85 %), que la majorité d'entre eux (67 %) est plutôt satisfaite alors qu'une minorité (19 %) admet en être pleinement satisfaite. Il n'y a pas de différence significative selon le genre. Par contre, la satisfaction est significativement associée au statut d'emploi ($L^2 = 24,839$ [3]; $p < 0,001$), à l'année d'entrée en carrière ($L^2 = 29,457$ [9]; $p < 0,001$) ainsi qu'au niveau d'enseignement ($L^2 = 23,523$ [12]; $p < 0,024$), les enseignants à statut précaire, ceux entrés après 1980 et ceux du secondaire étant les moins satisfaits. L'effet observé serait moyen dans le cas du statut d'emploi ($V = 0,239$; $p < 0,001$) et petit en ce qui concerne l'année d'entrée en carrière ($V = 0,149$; $p < 0,001$) et le niveau d'enseignement ($V = 0,129$; $p < 0,033$). Le plus faible taux de satisfaction des « statuts précaires » et des enseignants entrés en carrière après 1980 peut s'expliquer par la détérioration des conditions d'entrée en carrière depuis le début des années 1980, particulièrement en raison de la précarisation croissante de l'emploi et de la pénibilité des conditions de travail qui l'accompagnent (Mukamurera, 2011). Pour les enseignants du secondaire, leur plus faible taux de satisfaction par rapport à leurs pairs du préscolaire et du primaire pourrait être lié à la charge de travail puisqu'elle semble avoir toujours suscité plus d'insatisfaction au secondaire (Tardif & Lessard, 1999). Par ailleurs, en écartant le modèle monodisciplinaire et la centration sur les connaissances au profit des compétences, on peut penser que le renouveau pédagogique des années 2000, qui s'est révélé déstabilisant et déstructurant pour les enseignants (Maranda & Viviers, 2011), l'a davantage été pour les enseignants du secondaire puisqu'elle touche le cœur même de leur identité de « spécialiste » disciplinaire.

Dans l'ensemble, certains aspects de la fonction d'enseignant et de leur expérience de carrière suscitent une appréciation positive particulièrement élevée : engagement personnel dans leur travail (96 %) ; développement de compétences et plus grande aisance au fil du temps (96 %) ; possibilités d'utiliser ses talents, ses qualités personnelles (94 %) ; prise de responsabilités et confiance perçue (93 %) ; possibilité d'être soi-même et de s'exprimer (89 %) ; travail non routinier (89 %) ; parcours parsemé d'agréables moments (85 %) ; possibilité d'expérimenter et de réaliser des projets personnels (77 %) ; autonomie et liberté (74 %).

Mais les propos sont également abondants lorsque les enseignants sont amenés à exprimer spontanément leur frustration, entendue ici de façon générale comme un sentiment d'exaspération résultant d'un écart négatif entre ce qu'ils considèrent être en droit d'attendre et la réalité perçue de leur condition professionnelle et sociale.

Il semble évident que derrière cette apparente satisfaction globale se cachent d'importantes sources de frustrations qui homogénéisent et parfois divisent le corps enseignant selon différents contextes d'exercice. L'analyse qualitative des réponses à propos de leurs deux plus grandes frustrations professionnelles a permis de relever les principaux aspects de leur univers professionnel et relationnel qui génèrent des tensions et attisent l'amertume chez certains. Ces aspects, d'importance variable, sont les suivants, en ordre décroissant d'importance selon leur nombre d'unités de sens : les conditions d'enseignement (40 %) ; les conditions d'emploi (27 %) ; les règles d'embauche et d'affectation (23 %) ; la direction d'école (21 %) et le manque de considération et de reconnaissance (16 %). Nous en faisons un examen attentif ci-dessous.

4.2. Les principales sources de frustration des enseignants

4.2.1. Les conditions d'enseignement

D'emblée, notons que 78 % des répondants estiment par expérience que l'enseignement est par moment un travail ardu, particulièrement au secondaire et au primaire où ils sont respectivement surreprésentés dans la catégorie « totalement en accord » et « assez en accord » ($L^2 = 22,045$ [12] ; $p < 0,037$), la force d'association étant toutefois faible ($V = 0,127$; $p < 0,041$). Généralement, les enseignants dénoncent la surcharge et la complexité de leur tâche qu'ils qualifient d'exigeante et d'accaparante, tout en se plaignant du manque de temps pour bien faire leur travail et pour aider les élèves de façon adéquate. Les enseignants soulèvent aussi le problème des groupes-classe de plus en plus difficiles au plan comportemental. À cet égard, ils se plaignent de devoir faire davantage de gestion disciplinaire et d'éducation que d'enseignement proprement dit. Ils dénoncent également le fait que certains doivent parfois enseigner en dehors de leur champ de formation ou encore faire face à des classes de cheminement particulier ou à des classes multi-niveaux sans en avoir la formation et l'expérience. Dans le même ordre d'idée, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) en classes régulières représente un défi de taille pour les enseignants confrontés à cette réalité. Même si leur frustration ne signifie pas une opposition à l'intégration des EHDA, elle dénonce néanmoins les conditions dans lesquelles cette intégration se réalise, particulièrement l'absence ou le faible soutien professionnel (services d'orthopédagogue, de psychologue, de psychoéducateur ou de technicien en éducation spécialisé) accordé à l'enseignant et à l'élève, ainsi que le manque de temps pour lui venir réellement en aide. Par ailleurs, malgré un ratio maître-élèves revu à la baisse ces dernières années, les enseignants le jugent encore élevé et dénoncent particulièrement les situations de dépassement. Pour les enseignants du secondaire et les spécialistes, le défi est aussi de connaître les élèves, de créer des liens significatifs et d'assurer le suivi individualisé lorsqu'on enseigne à une centaine d'élèves et plus sur un cycle de cinq ou neuf jours. Enfin, les

enseignants évoquent le manque de locaux ou leur inadéquation, de même que le manque de matériel pédagogique pouvant faciliter la différenciation pédagogique.

4.2.2. Les conditions d'emploi et l'expérience de la précarité

Une des questions fermées de notre enquête portait sur l'expérience et la vision de la précarité d'emploi. Qu'ils soient de statut régulier (permanent ou en voie de permanence) ou précaire, les enseignants ont une expérience et/ou une perception négative de la précarité, qu'ils associent surtout à l'insécurité (90 %), l'instabilité (89 %), l'adaptation continue à la nouveauté (88 %), la complexité et la lourdeur des tâches (86 %), la difficulté de conciliation travail-famille (83 %) et la pression pour se dépasser comme enseignant (79 %). Les entrevues individuelles réalisées auprès de quelques enseignants permettent d'explicitier l'expérience négative de la précarité et d'en révéler des enjeux identitaires souvent insoupçonnés : vivre l'incertitude et le stress, être un éternel débutant même après des années d'enseignement, entretenir un rapport de dépendance à l'égard de la direction, manifester un sentiment d'appartenance difficile et avoir des difficultés à adopter et affirmer un style pédagogique personnel.

Il faut rappeler que la précarité d'emploi s'est progressivement imposée comme une voie d'entrée en enseignement et qu'elle touche aujourd'hui près de la moitié du personnel enseignant. Cette situation affecte non seulement le soi en tant qu'enseignant mais aussi l'identité collective, puisqu'elle introduit objectivement ou subjectivement un corps enseignant à deux vitesses, soit les « réguliers » qui sont généralement plus anciens et peuvent compter sur une carrière stable, et les « précaires » qui sont plus jeunes, héritent habituellement des tâches résiduelles délaissées par les plus anciens et se sentent souvent comme des enseignants de seconde zone, des « bouche-trous », des « intrus », des enseignants de passage, des « itinérants » (à force de changer d'écoles), voire des numéros sur des listes de rappel. Cette division du corps enseignant, conjugué au pouvoir des directeurs d'école d'influencer l'évolution de la carrière des enseignants à statut précaire – évaluation annuelle, marge de décision pour le réengagement et l'affectation sous réserve des règles conventionnées – (Mukamurera, 2011), a un effet négatif sur la capacité individuelle et collective des enseignants de s'affirmer face à leur direction d'école.

4.2.3. Les règles d'embauche et d'affectation

La priorité d'ancienneté lors de l'attribution de contrats et de l'affectation crée aussi des controverses. On déplore surtout le fait que l'ancienneté a préséance sur la compétence. De plus, tout en permettant de préserver les droits acquis au fil des ans, le critère d'ancienneté et son mode d'application créent une sorte de hiérarchisation du personnel enseignant selon le temps passé au service de l'institution, différenciant ainsi deux catégories d'enseignants aux droits et avantages inégaux : les anciens et les nouveaux. Les plus anciens ont le privilège de choisir en premier leur tâche et supplantent les plus jeunes sur les postes disponibles.

Cette disparité importante affecte les relations entre les enseignants, mais aussi les manières de vivre l'enseignement, et remet en question une perspective professionnalisante de l'enseignement. On comprend dès lors que dans certains cas, l'identité professionnelle basée sur la compétence et appuyée par la formation s'en trouve affaiblie par des facteurs organisationnels et situationnels qui échappent totalement au contrôle des individus.

4.2.4. Le manque de soutien des directions d'école

L'absence de soutien de la part des directions d'école est la frustration la plus fréquemment invoquée. Plusieurs ne se sentent pas soutenus ou appuyés lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles, par exemple en cas de relations conflictuelles avec un parent ou encore face à des élèves difficiles ou vivant des problèmes familiaux majeurs. Les enseignants ont alors l'impression d'être laissés à eux-mêmes dans l'adversité, souvent sans succès pour obtenir le service pertinent pour l'élève ou pour établir un climat de classe sain. Par ailleurs, bien que les directeurs d'école portent un double rôle de direction pédagogique et administrative de l'école (Loi sur l'instruction publique) et qu'ils ont presque tous un brevet d'enseignement et une expérience d'enseignement d'au moins cinq ans, ils sont davantage perçus comme des cadres, des gestionnaires accaparés par les tâches administratives et qui ne connaissent pas la réalité des classes. Certains enseignants se plaignent aussi du manque de considération et d'appréciation de leur part, d'autres dénoncent l'abus de pouvoir à l'égard des enseignants débutants et à statut précaire qui dépendent encore d'eux pour l'évaluation et la réembauche. Enfin, les enseignants débutants sont déçus de l'absence d'encadrement en début de carrière, qui se combine paradoxalement avec des attentes de performance très élevées à leur égard.

4.2.5. Le manque de reconnaissance sociale et professionnelle

D'emblée, mentionnons que la majorité des enseignants (71 %) répondant à notre enquête considère que leur profession est ingrate et souffre d'un manque de valorisation. Ce résultat est en cohérence avec l'abondance des propos relatant leur sentiment de non-reconnaissance. Ainsi, malgré les sondages des dernières années indiquant qu'au Québec la profession enseignante est l'une des dix professions les mieux classées en termes de confiance de la population (CSE, 2004), plusieurs enseignants considèrent toujours qu'ils ne bénéficient pas ou peu de reconnaissance de la part des principaux acteurs de l'école et de la société en général. Ils constatent une certaine insatisfaction des parents et du public, éprouvant le sentiment qu'on leur fait porter le poids de tous les maux dont souffre l'institution scolaire. Ils estiment ne pas être considérés et appréciés à leur juste valeur considérant l'immense responsabilité morale et sociale qu'ils portent et la lourde tâche qu'ils accomplissent au quotidien. Des reproches de fond sont adressés au ministère de l'Éducation et au gouvernement du Québec à qui sont imputés la

complexification croissante de la tâche, la détérioration persistante des conditions de travail, l'accroissement de la bureaucratisation de la tâche des enseignants, le manque de considération à leur égard et l'empiétement sur leur autonomie professionnelle. Tous ces éléments sont, aux yeux des répondants, le reflet direct d'une dévalorisation institutionnelle et institutionnalisée des enseignants et de leur profession. D'ailleurs, ce sont seulement 25 % des répondants qui considèrent que le gouvernement du Québec (et le ministère de l'Éducation qui le représente) joue un rôle positif dans leur carrière alors que ce taux monte à 83 % à l'égard de leur syndicat. Il n'y a pas de différence significative selon le genre des répondants, le statut d'emploi et le niveau d'enseignement. Par contre, il y a une association significative ($L^2 = 33,807$ [12] ; $p < 0,001$) mais faible ($V = 0,155$; $p < 0,001$) entre la perception à l'égard du gouvernement et l'année d'entrée en carrière, les enseignants entrés avant 1980 étant surreprésentés dans la catégorie « rôle positif du gouvernement » tandis que ceux entrés en 1990-1999 y sont sous-représentés. Ce résultat est en cohérence avec l'essor de la carrière en enseignement dans les années 1960 et 1970 (embauches massives et à temps plein), couronné par l'obtention de la permanence en 1976, tandis que les années suivantes ont été marquées par le ralentissement du recrutement et la précarisation du travail enseignant.

4.3. La remise en question de la carrière

D'emblée, mentionnons que les sources de frustrations évoquées plus haut correspondent largement aux déterminants de la santé psychologique des enseignants (Houlfort & Sauvé, 2010). Il n'est donc pas étonnant que 40 % de nos répondants disent avoir déjà vécu la détresse psychologique, entendue ici comme un état de stress, d'anxiété, d'épuisement ou de *burn out* liés au travail. Tous ces phénomènes contribuent sans doute à la remise en question de leur carrière. D'ailleurs, notre enquête révèle que près de 21 % des répondants ont abandonné la profession, ne fut-ce que temporairement à un moment ou l'autre de leur carrière, et que 51 % a déjà envisagé sérieusement de la quitter. Ce qui est plus frappant encore, c'est le nombre élevé d'enseignants qui songent à quitter la profession durant les cinq premières années d'enseignement, soit 45 % de ceux qui admettent avoir été sérieusement tentés de quitter. Aucune différence significative n'est observée entre le désir de quitter et le genre des répondants, le statut d'emploi, le niveau d'enseignement et l'année d'entrée en carrière.

Dans l'ensemble, les principaux motifs de remise en question de la carrière sont la lourdeur de la tâche (24 %), les groupes-classe difficiles (18 %), la précarité d'emploi (16 %), les attentes déçues (9 %), le désir de relever de nouveaux défis (7 %), les responsabilités familiales (5 %) et le manque de support de la direction d'école (3 %). Il existe une forte association entre le genre des répondants et les motifs de vouloir quitter ($L^2 = 32,169$ [14]; $p < 0,004$ et $V = 0,410$; $p < 0,006$), les hommes étant surreprésentés dans les motifs « salaire peu intéressant » et « climat de travail »

tandis que les femmes y sont sous-représentées. Aucune différence significative n'a été observée selon le statut d'emploi, le niveau d'enseignement et l'année d'entrée.

Enfin, le pessimisme au regard de l'avenir professionnel est frappant car près de la moitié des enseignants (43 %) est plutôt inquiète ou très inquiète à cet égard, particulièrement chez les enseignants en fin de carrière embauchés avant les années 1980 (49 %) et ceux ayant amorcé leur carrière en 1990-1999 (46 %) ainsi que chez les enseignants du secondaire (47 %). Le défi du renouveau pédagogique (qui touche profondément le rôle, les responsabilités et les pratiques enseignantes) promulgué au Québec en 1997 et en voie d'implantation graduelle au secondaire (2005) au moment de notre enquête représente sans doute une part d'explication de cette différence.

5. Discussion générale des résultats et conclusion

En conclusion des résultats présentés, comme on a pu le voir tout au long de ce texte, les sources et les manifestations du malaise enseignant au Québec sont diverses : corps enseignant à géométrie variable, frustrations de tous ordres, sentiment de surcharge, sentiment de non-reconnaissance, perte d'estime envers les hautes instances du système scolaire, remise en question de la carrière, détresse psychologique, etc. Elles constituent directement ou indirectement des atteintes à l'identité professionnelle individuelle et collective des enseignants.

5.1. Une identité paradoxale

Si unicité et diversité composent la nature même de l'identité (Tap, 1980), il faut voir alors les contradictions de cette dynamique faite de continuelles transactions où se recherchent nécessairement des points d'équilibre, surtout dans un contexte où soi et les autres ne sont pas forcément en accord. Dans le cas des enseignants du Québec, on constate que si 85 % des participants se dit satisfait de sa profession, on note néanmoins que 78 % trouve ardu d'enseigner, que 71 % considère que le métier n'est pas socialement valorisant, que 51 % envisage ou a envisagé sérieusement de la quitter, que 43 % se dit inquiet et que 40 % vit de la détresse psychologique. C'est une forte proportion de contestation pour un sentiment élevé de satisfaction. On a vu qu'au cœur de la relative satisfaction des enseignants face à leur profession jouent pleinement des éléments de subjectivité (engagement personnel, utiliser ses talents, responsabilité, être soi-même, travail non routinier) et que ce sont les éléments qui définissent le cœur du rapport au métier qui sont le moins équivoques. Par ailleurs, leur relative insatisfaction pointe les éléments d'un contexte frustrant liés globalement aux conditions d'enseignement, d'emploi et d'affectation, aux contraintes organisationnelles et institutionnelles de leur fonction ainsi qu'à la baisse du statut social et professionnel. On se trouve donc en présence du poids d'un contexte qui vient contredire les perceptions généralement positives, ce qui au final présente un portrait paradoxal du corps enseignant dont le rapport au

métier est à la fois satisfaisant et insatisfaisant. De plus, les points d'équilibre et d'homogénéité mentionnés plus haut semblent fragiles puisque des facteurs tels que le statut d'emploi et l'ancienneté contribuent objectivement et subjectivement à hiérarchiser, à différencier et à segmenter le personnel enseignant, constituant du même coup des sources de tensions identitaires et de dilemmes individuels et collectifs. Le rapport ambivalent au métier d'enseignant se perçoit aussi dans la mesure où les expériences positives sont remises en cause par des signes inquiétants de perturbation. Des marqueurs importants comme la lourdeur de la tâche, la précarité, l'absence de soutien, une relation plutôt conflictuelle avec le ministère de l'Éducation et un manque de reconnaissance sociale et professionnelle induisent des remises en question de la carrière et un malaise qui est palpable. En outre, il nous est apparu que des changements sociaux et scolaires (diversité culturelle, élèves en difficulté, réforme, etc.) qui traversent la société et l'institution scolaire affectent la légitimité et l'identité enseignantes, dans la mesure où les enseignants ne se sentent pas toujours à la hauteur ou qualifiés pour faire face aux nouvelles réalités et aux nouveaux besoins des élèves. On se trouve donc en présence de cette identité paradoxale où la tension entre ces dynamiques aux frontières mal définies peut être « tout autant source de rupture de l'équilibre que possibilité d'action pour son rétablissement » (Kaddouri, 2011, p. 76).

5.2 Une profession en souffrance ici et ailleurs

Ainsi, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde, la profession enseignante semble être en souffrance et en mal de reconnaissance (CSE, 2004 ; Lantheaume & Hérou, 2008 ; Maranda & Vivier, 2011). Les enseignants de notre étude ont largement exprimé ce malaise. Ils ne se sentent pas suffisamment reconnus, considérés et appréciés quant à leur travail. Tout comme l'avaient noté Lessard et Tardif (2003) au Québec et Lantheaume et Hérou (2008) en France, les enseignants se plaignent que leurs supérieurs hiérarchiques ne leur accordent pas, dans les moments difficiles, une assistance ou une reconnaissance. Or, comme le souligne Brun (2008, p. 3) « la reconnaissance au travail est un élément essentiel pour préserver et construire l'identité des individus, donner un sens à leur travail, favoriser leur développement et contribuer à leur santé et à leur bien-être. »

Ensuite, la problématique de remise en question de la carrière que met en évidence notre recherche dépasse les frontières du Québec. D'ailleurs, ce qui est plus frappant encore, c'est le taux élevé d'abandon au cours des cinq premières années d'enseignement, qui est d'environ 20 % au Québec mais qui peut atteindre 30 % à 50 % ailleurs en Amérique du Nord et en Europe (Karsenti *et al.*, 2008). Cet abandon massif de l'enseignement durant la phase d'insertion est sans doute révélateur d'un malaise dans la profession et de tensions identitaires chez la relève enseignante, ici et ailleurs.

Enfin, un autre indicateur de malaise en enseignement qui ressort de notre recherche est le phénomène de détresse psychologique liée au travail et qui, malheureusement, semble grandissant. Une enquête effectuée en 2009 par Houlfort et Sauv (2010) auprs du personnel enseignant membre de la Fdration autonome de l'enseignement a montr que prs de 60 % des rpondants prsentent des symptmes d'puisement professionnel au moins une fois par mois et qu'au moins 20 % d'entre eux travaillent tous les jours dans un tat de dtresse psychologique.

Pire encore, il semble que la profession enseignante se classe parmi les professions les plus touches par la dtresse psychologique au travail et ce, tant au Qubec qu'ailleurs en Occident (Houlfort & Sauv, 2010 ; Lantheaume, 2011). Au Qubec, une rcente enqute sur les conditions de travail, d'emploi et de sant et de scurit du travail montre que l'enseignement fait partie des secteurs de pratique les plus atteints par la dtresse psychologique (Gouvernement du Qubec, 2011). Plusieurs lments retrouvs dans le vcu de nos rpondants font partie des facteurs de risque et devraient retenir l'attention des responsables scolaires, notamment la pnibilit des tches, les problmes de gestion de classe, le manque de soutien, la faible reconnaissance, le manque de participation aux dcisions et la prcarit d'emploi (Houlfort & Sauv, 2010). cela s'ajouteront sans doute les effets du phnomne de violence scolaire auquel les enseignants doivent dsormais faire face. Une rcente enqute de la Commission de la sant et de la scurit au travail (CSST, 2012) rvle en effet qu'au Qubec les enseignants se retrouvent au deuxime rang (17 %) des professions les plus affectes par une lsion attribuable la violence en milieu de travail, aprs le personnel de la sant (33 %).

En conclusion, ces constats ne sont pas rassurants et s'ils posent la question d'un malaise enseignant bien rel, ils doivent en amont questionner les diffrents paliers de dcision sur les modalits d'accompagnement des enseignants dbutants, mais aussi au besoin, sur des mesures d'aide aux enseignants chevronns. Les directions d'cole peuvent jouer un rle particulirement important ce propos si leur tche est raffirme en ce sens.

Josphine MUKAMURERA

josephine.mukamurera@usherbrooke.ca

Andr BALLEUX

andre.balleux@usherbrooke.ca

BIBLIOGRAPHIE

- BAUMAN Z. (2007). *Le prsent liquide*, Paris : Seuil.
- BRASSARD A., LUSIGNAN J & PELLETIER G. (sous presse). « La gestion axe sur les rsultats dans le systme ducatif au Qubec », in C. Maroy (dir.), *L'cole l'preuve de la performance*, Bruxelles : De Boeck.

- BRUN J.-P. (2008). « La reconnaissance au travail », *Sciences humaines, Grands dossiers* n° 12, *Malaise au travail*.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2004). « *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation* », Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CSST (Commission de la santé et de la sécurité du travail) (2012). *Statistiques sur les lésions attribuables à la violence en milieu de travail 2007-2010*, Québec : CSST.
- DONNAY J. & E. CHARLIER (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*, Namur : Presses universitaires de Namur.
- ESTÈVE J.M. & FRACCHIA A. (1988). « Le malaise des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 84, p. 45-56.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2002). « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants », *Actes de l'université d'automne*, Paris : Eduscol.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail*, Québec : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- HOULFORT N. & SAUVÉ F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Québec : École nationale d'administration publique.
- KADDOURI M. (2011). « Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherches et formation*, n° 41, p. 31-47.
- KARSENTI T., COLLIN S., VILLENEUVE S., DUMOUCHEL G. & ROY N. (2008). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*, Ottawa : Canadian Association of Immersion Teachers.
- LANTHEAUME F. & HÉLOU C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : Presses universitaires de France.
- LANTHEAUME F. (2011). « Du dégoût de travailler à la reconquête du métier et de la santé : exemple d'enseignants de lycées professionnels en France », in P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. Lafranchise, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec : Presses de l'université du Québec, p. 81-104.
- LESSARD C. & TARDIF M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*, Sherbrooke : Éd. du CRP.
- MARANDA M.-F. & VIVIERS S. (dir.) (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*, Québec : Presses de l'université Laval.
- MARTINEAU S. & PRESSEAU A. (2012). « Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience ». *Phronesis*, n° 3, p. 55-68.

- MUKAMURERA J. & MARTINEAU S. (2009). « La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement », *Formation et profession*, n° 16(1), p. 54-56.
- MUKAMURERA J. (2011). « Conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante », in F. Lacourse, S. Martineau & T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Montréal : Éd. CEC, p. 37-58.
- PEREZ-ROUX T. (dir.) (2012). « Mutations institutionnelles et remaniements identitaires : enseignants et formateurs face aux réformes », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 45, n° 3..
- SANE A. (2001). *Univers professionnel et motivation des enseignants. Rôle de la satisfaction ou de l'insatisfaction*, thèse de doctorat, université catholique de Louvain, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- TAP P. (1980). « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? », in P. Tap, *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse : Privat, p. 237-250.
- TARDIF M. & LESSARD C. (dir.), (1999). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux nationaux*, Québec : Presses de l'université Laval.

Abstract & keywords

ABSTRACT • If at one time in Quebec teacher education, the qualification process, and the affiliation with the Ministry of Education were pillars of a strong and rewarding collective identity for teachers, this is no longer the case. Recently, many social, economic and educational changes affecting teachers' work, and sometimes challenging its legitimacy, have occurred. It is now generally accepted that the teaching profession has become more complex and onerous and its social prestige is waning. The current situation regarding the attraction and retention of teachers and the high attrition rate during the first five years on the job is most likely indicative of a collective malaise and deep individual crises. This article examines and discusses critical career experiences from the perspectives of teachers in Quebec.

KEYWORDS • teacher, teacher status, occupational satisfaction, working conditions