

ÉDITORIAL

L'autre décrochage scolaire

Thierry KARSENTI
Simon COLLIN
CRIFPE
Université de Montréal

Au Québec, des milliers d'élèves quittent l'école secondaire chaque année sans obtenir leur diplôme. Les statistiques publiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) révèlent que certaines régions sont touchées de plein fouet par une augmentation du décrochage scolaire¹. C'est notamment le cas de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Côte-Nord, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et du Centre-du-Québec. Mais les statistiques du MELS révèlent avant tout que c'est dans la grande région de Montréal que la situation est la plus alarmante. On y recense en effet pas moins de 12 établissements secondaires affichant un taux de décrochage scolaire supérieur à 50, l'un d'eux atteignant même 84,3 %². Dans une telle situation, il n'est pas surprenant d'apprendre que le Québec est la deuxième province affichant le plus haut taux de décrochage scolaire au Canada.

Ces statistiques sur le taux de décrochage scolaire des jeunes font régulièrement la une des journaux, année après année. Dans les médias, les mots « décrocheur » et « décrochage » sont la plupart du temps attribués aux élèves qui quittent l'école secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme. Mais il existe aussi une autre forme de décrochage scolaire, dont on parle moins, et pour laquelle il est fort

1 Voir les statistiques au niveau de l'éducation selon la région sur le site de l'Institut de la statistique du Québec au http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/region_00/region_00.htm.

2 Palmarès - écoles secondaires publiques. (2008, 26 mai). *Journal de Montréal*. Consulté le 12 mars 2009, de <http://www.canoe.com/archives/infos/general/2008/05/20080524-173455.html>.



difficile d'obtenir des statistiques : le décrochage enseignant. En effet, dans les écoles primaires et secondaires du Québec et du Canada de même que dans les différents conseils ou commissions scolaires, le mot « décrochage » concerne de plus en plus d'autres jeunes, soit de jeunes enseignants qui quittent la profession enseignante « trop » rapidement.

Qu'est-ce que le décrochage enseignant ?

Le décrochage chez les jeunes enseignants est généralement entendu dans la documentation scientifique comme un départ volontaire et prématuré de la profession enseignante (Macdonald, 1999). Le mot « volontaire » avancé dans la définition de Macdonald pose toutefois problème. À la suite de rencontres et de discussions avec de nombreux enseignants lors de groupes de discussion dans le cadre d'une recherche sur les nouveaux enseignants qui ont quitté la profession (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008), il semble de plus en plus évident que ce départ n'est pas toujours aussi « volontaire » qu'il y paraît à première vue. Au contraire, certains enseignants novices cumulent les défis et les problèmes jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'autres options pour eux que de quitter la profession enseignante. En ce sens, le décrochage enseignant peut être défini davantage comme **le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non**, voulu ou subi.

Le décrochage enseignant : une problématique internationale

Aux États-Unis, Ingersoll (2002) note que le taux de décrochage enseignant est plus élevé que dans bien d'autres professions : 46 % des nouveaux enseignants délaisseraient l'école au cours des cinq premières années de pratique. L'étude comparative de Stoel et Thant (2002) de huit pays industrialisés

montre qu'au Royaume-Uni, 40 % des enseignants débutants abandonnent la profession durant leurs trois premières années de pratique (Dolton et Van der Klaauw, en 1995, obtenaient près de 44 %). L'Afrique n'est pas exempte du décrochage, lequel s'explique néanmoins par des facteurs parfois absents des pays industrialisés, tels que la mortalité dans le corps enseignant due au VIH, les conditions de travail médiocres (ou inexistantes), ou encore la fuite des cerveaux (Education International, 2007).

Malheureusement, nous disposons de peu de données pour le Québec ou le Canada et elles sont sujettes à d'importantes variations. En 2004, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) estimait que le taux de décrochage des praticiens était d'environ 30 % durant les cinq premières années de leur carrière. Au Québec, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) indique que 20 % des enseignants avec une ou deux années d'expérience envisagent de quitter la profession. La tendance semble plus importante chez les enseignants à statut précaire, pour lesquels Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) notent que 51 % de ceux qui ont participé à leur étude ont sérieusement envisagé de quitter la profession au moins une fois. Il est donc difficile de se faire une idée de l'ampleur du décrochage à l'échelle du Canada, car les statistiques varient de 3 % (OCDE, 2005) à quelque 30 % (FCE, 2004). Néanmoins, au-delà des chiffres effectifs, il semblerait que le décrochage actuel au Québec survienne de plus en plus tôt dans la carrière enseignante par rapport aux années 80 et 90 (voir Mukamurera et al., 2008).

Décrochage enseignant : impact sur le coût et la qualité de l'éducation

Un des arguments en béton souvent mis de l'avant pour démontrer la pertinence scientifique des recherches sur le décrochage scolaire (des élèves) concerne les coûts engendrés par un élève qui quitte

l'école avant d'obtenir son diplôme. Or, les coûts du décrochage enseignant semblent tout aussi importants. Deux types de coûts distincts mais cumulés sont notables : les coûts financiers, d'une part, et les coûts en matière de qualité de l'enseignement.

Aux États-Unis, le coût financier du décrochage enseignant a été estimé à près de trois milliards de dollars américains par l'Alliance for Excellent Education (AEE) en 2004. Les pertes se situent sur le plan de la formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel. L'OCDE (2005) fait état de la même problématique financière dans les autres pays touchés par ce phénomène.

Les conséquences du décrochage enseignant sur la qualité de l'enseignement représentent également une préoccupation importante dans la documentation scientifique. D'une part, un taux de décrochage élevé implique une rotation importante du personnel enseignant, ce qui rend difficile l'établissement d'une cohésion au sein d'une équipe-école (AEE, 2004). Par là même, les techniques de mentorat ou d'entraide formelle ou informelle entre les collègues novices et expérimentés sont plus complexes à instaurer (Loeb, Darling-Hammond et Luczak 2005).

De plus, le décrochage concerne en grande partie les enseignants débutants (OCDE, 2005; Stoel et Thant, 2002), c'est-à-dire des enseignants qui quittent la profession de façon prématurée, et qui n'ont donc pas encore atteint la pleine maîtrise de leurs compétences professionnelles. Par conséquent, il est possible de penser que la qualité de l'enseignement qu'ils ont offert aux élèves est moins élevée que celle d'un enseignant ayant atteint le stade de stabilisation (AEE, 2004; OCDE, 2005). S'ajoute également le fait que le décrochage implique logiquement l'embauche d'enseignants débutants, lesquels sont également en construction d'expertise. En fin de compte, les élèves semblent donc faire les frais du décrochage enseignant dans la mesure où la qualité de l'enseignement qu'on leur dispense est moins élevée que dans le cas où les enseignants-

décrocheurs auraient persisté (AEE, 2004; OCDE, 2005). Soulignons enfin que les taux de décrochage sont généralement plus forts dans les écoles défavorisées (Boyd, Lankford, Loeb et Wyckoff, 2005), lesquelles sont également les plus touchées par le décrochage scolaire, ce qui fait de ce public le vrai perdant du décrochage enseignant.

Pourquoi les nouveaux enseignants décrochent-ils ?

Un survol des facteurs du décrochage enseignant (voir par exemple Borman et Dowling, 2008; Karsenti et al., 2008; Kirsch, 2006) permet de les classer en trois principales catégories : les facteurs liés à la tâche enseignante (exigences de la tâche; temps demandé; contraintes administratives; conditions de travail; etc.); les facteurs liés à la personne enseignante (caractéristiques émotionnelles et psychologiques; caractéristiques sociodémographiques; etc.); les facteurs liés à l'environnement social (ex. : relation avec les autres acteurs éducatifs et sociaux; public d'enseignement). En s'appuyant sur cette typologie, les facteurs liés à la tâche semblent les plus importants, si l'on en croit leur récurrence dans les écrits scientifiques. On remarque également que les facteurs de décrochage semblent étroitement liés, de sorte qu'un facteur peut en appeler un ou plusieurs autres. Par exemple, l'âge et le nombre d'années d'expérience (facteurs liés à la personne) sont souvent liés au public et au milieu qu'un enseignant se voit attribuer (facteurs liés à l'environnement social). Cette interdépendance des facteurs de décrochage nous amène à penser que ce phénomène n'est pas tant le fait d'un facteur que d'un ensemble de facteurs, ce qui accroît d'autant la propension à décrocher chez les enseignants et ce qui rend l'étude du décrochage enseignant encore plus complexe.

Étant donné son lien étroit avec l'insertion professionnelle, une des solutions les plus prometteuses au décrochage enseignant semble tenir de l'amé-

lioration des modalités d'insertion des enseignants débutants. D'ailleurs, comme l'indiquent les nouveaux axes de recherche du CRIFPE, « L'insertion professionnelle en enseignement est une phase cruciale dans la carrière enseignante, car le débutant s'y socialise au métier, y construit son identité professionnelle et y consolide ses savoirs et ses compétences. Cette période exige de la part de l'enseignant une bonne dose de capacités adaptatives, et ce, d'autant plus que les conditions d'entrée sont souvent difficiles ». D'où l'importance des actions (comme le Carrefour national de l'insertion professionnelle des enseignants, aussi appelé le CNIPE³), des politiques et des programmes susceptibles d'accompagner les enseignants dans leurs premières années de carrière et en continuité avec leur formation initiale. Il est en effet pour le moins surprenant de remarquer le contraste entre l'accompagnement du futur enseignant durant la formation initiale et le désengagement soudain auquel il est confronté dès l'obtention de son diplôme. En outre, il est essentiel de concevoir et d'opérationnaliser la formation initiale et l'insertion professionnelle comme une seule et même phase, durant laquelle l'accompagnement de l'enseignant débutant passe graduellement et de façon concertée de la responsabilité des établissements universitaires à celle des établissements scolaires. Encore faut-il que ces derniers disposent de moyens concrets pour mettre en place efficacement des stratégies de soutien à l'insertion professionnelle, telles que le mentorat, l'allègement des horaires et charges d'enseignement et la collaboration entre collègues (notamment par l'entremise de réseaux virtuels).

2 <http://www.insertion.qc.ca>

Conclusion

Alors que de nombreuses provinces canadiennes s'inquiètent du manque d'enseignants, plusieurs se demandent pourquoi ils sont si nombreux à quitter la profession. À cet égard, les travaux d'Ingersoll (2001) marquent un tournant dans la façon d'approcher la pénurie d'enseignants. En effet, cet auteur fut parmi les premiers à attribuer le manque d'enseignants au départ des nouveaux enseignants, et non pas uniquement au départ à la retraite d'enseignants d'expérience. Ce faisant, il a contribué à ouvrir un vaste champ de recherche dont beaucoup de questions restent ouvertes à l'heure actuelle : Que se passe-t-il ? Ont-ils été mal préparés ? Les élèves sont-ils trop difficiles ? Enseigner est-il devenu une profession si exigeante et chronophage que plusieurs la délaissent rapidement ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants qui débutent ? L'encadrement et le soutien à l'insertion professionnelle sont-ils de bonnes pistes à envisager ? Sous quelle forme ?

Les recherches sur le décrochage enseignant visent précisément à répondre à ces questions. Elles connaissent d'ailleurs un intérêt renouvelé depuis les années 2000. Pourtant, elles restent encore disjointes et donc difficiles à organiser de façon cohérente, comme le font remarquer Borman et Dawling (2008). Par ailleurs, les résultats émergents manquent souvent de profondeur dans la connaissance des facteurs en jeu et dans la relation qu'ils entretiennent entre eux (voir Johnson, Berg et Donaldson, 2005). Dès lors, il semble important pour les chercheurs du CRIFPE, en particulier ceux et celles qui s'intéressent à l'Axe 3 (Insertion professionnelle) de continuer à se pencher sur cette problématique afin de mieux comprendre cet important champ de recherche.

Parallèlement, trois pistes d'action et de réflexion semblent émerger pour les décideurs politiques, les administrateurs scolaires et les syndicats. D'un point de vue pragmatique, il paraît essentiel d'appliquer

une série de mesures permettant de compenser le lot de difficultés auxquelles est confronté l'enseignant débutant, ce qui nécessite à la fois une volonté politique, syndicale et administrative, de même que les moyens financiers nécessaires à sa concrétisation. Parallèlement, d'un point de vue holistique, il semble qu'une remédiation profonde et durable au décrochage des nouveaux enseignants implique nécessairement de repenser l'insertion professionnelle dans le cadre plus général d'une formation professionnalisante. Finalement, il semble nécessaire de réfléchir aux articulations entre le décrochage enseignant et le décrochage scolaire, afin d'interroger l'organisation scolaire elle-même, plus particulièrement l'école secondaire qui engendre, au Québec comme ailleurs, une désaffection grandissante. Ce double décrochage n'est-il pas en effet le symptôme, devenu endémique, d'un malaise plus profond qui perturbe tout notre système d'éducation ?

Références

- Alliance for excellent education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: Author.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *Understanding teacher quality*, 95(2), 166-171.
- COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec, QC : Auteur. Document en ligne consulté le 12 mars 2009, de <http://sbsrvntweb.uqac.ca/archivage/18359630.pdf>.
- Dolton, P., & Van der Klaauw, W. (1995). Leaving teaching in the UK: A duration analysis. *Economic Journal*, 105(429), 431-444.
- Education International. (2007). *Teacher supply, recruitment and retention in six anglophone Sub-Saharan african countries*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved March 12, 2009, from <http://www.ei-ie.org/en/news/show.php?id=906&theme=hivaid&country=global>.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Stoel, C. F., & Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.