

Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression

Maurice Tardif 
Professeur titulaire,
Université de Montréal

Teaching in Canada: A vast profession under pressure

doi:10.18162/fp.2012.172

Résumé

Ce texte présente une vue d'ensemble de la situation socioprofessionnelle des enseignants canadiens des écoles primaires et secondaires publiques. Dans un premier temps, il donne un aperçu de l'importance du personnel enseignant au sein de la société et de l'économie au Canada. Dans un second temps, il montre comment la profession d'enseignant est soumise aujourd'hui à des forces de changement sans précédent issues des transformations récentes qui caractérisent l'environnement social des écoles et des élèves. Enfin, dans un troisième temps, il met en évidence le poids grandissant de l'économie dans la définition des missions à la base du travail des enseignants.

Abstract

This article presents an overview of the socioprofessional situation for public elementary and high school teachers in Canada. First, the teacher's importance for Canada is discussed in societal and economic terms. Second, recent and unprecedented changes to the teaching profession due to the transformed social environment of schools and students are addressed. Third, the growing influence of the economy on definitions of the education mission is highlighted.

Depuis sa création en 1993, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) s'est principalement intéressé à la profession enseignante au Québec. Toutefois, depuis une dizaine d'années, divers travaux des membres de notre centre ont tâché d'intégrer l'étude des enseignants québécois dans l'ensemble canadien dont ils font partie. Basé sur ces travaux, ce texte propose un bref aperçu de la situation actuelle de la profession enseignante au Canada. Il est tiré d'un ouvrage synthèse en cours de rédaction (par Claude Lessard et Maurice Tardif) issu du programme des Grands travaux de recherche concertée du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) qu'ils ont dirigé de 2002 à 2010.

Qui sont les enseignants canadiens aujourd'hui? Quel est leur poids dans l'organisation actuelle du travail et leur rôle social? D'entrée de jeu, il faut rappeler que les enseignants de l'école publique constituent de nos jours, et de loin, le plus important groupe de travailleurs disposant d'une formation universitaire au Canada. En ce début du XXI^e siècle, on compte approximativement 340 000 enseignants (équivalent à temps plein) répartis dans l'ensemble des provinces et des territoires canadiens. Environ 70 % des enseignants sont des femmes et la féminisation de la profession tend à s'accroître ces dernières décennies. En tenant compte des enseignants à temps partiel, de ceux des écoles privées et des autres types d'établissements ainsi que des autres groupes d'éducateurs de plus en plus divers et nombreux qui dispensent des services aux élèves et aux enseignants (membres de la direction, conseillers pédagogiques, éducateurs spécialisés, animateurs pédagogiques, répétiteurs, aides-enseignants, etc.), l'effectif du personnel éducatif canadien approche les 600 000 membres, ce qui représente près de 3 % de la population active au Canada et plus de 9 % des emplois exigeant une formation universitaire équivalente à celle des enseignants.

De plus, le personnel scolaire ne se limite pas aux seuls éducateurs, car il compte aujourd'hui un grand nombre d'agents (techniciens, travailleurs sociaux, psychologues, docimologues, appariteurs, bibliothécaires, administrateurs, infirmiers, surveillants, informaticiens, etc.) qui a connu une croissance considérable ces dernières décennies au sein des établissements scolaires non seulement au Canada, mais partout en Amérique du Nord. Par exemple, aux États-Unis, les enseignants ne représentent plus que 50 % des agents scolaires. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ce pourcentage oscille autour de 60 % à 70 %, y compris au Canada (Tardif et LeVasseur, 2010). Par ailleurs, des milliers d'autres agents techniques et administratifs travaillent hors des écoles, mais dans le système scolaire, que ce soit dans les commissions scolaires, les districts, les ministères de l'Éducation ou d'autres instances administratives qui gèrent l'éducation, veillent à l'application des politiques éducatives, au suivi des réformes et à l'évaluation des élèves et du personnel. Enfin, les divers systèmes scolaires provinciaux et territoriaux constituent, de par leur taille et leur budget, de puissants pôles économiques qui font vivre d'innombrables autres groupes de travailleurs liés, par exemple, à l'industrie du livre, du transport scolaire, des infrastructures et des bâtiments, des communications et de l'informatique, de la culture, des sports et des loisirs, etc. En 2012, Statistique Canada estimait à 1 172 300 le nombre total d'employés et de travailleurs engagés dans le secteur éducatif.

En ce qui concerne les enseignants proprement dits, ils enseignent en 2013 à un peu plus de cinq millions d'élèves, ce qui représente 15 % de toute la population canadienne, à travers un réseau scolaire comptant environ 16 000 établissements primaires et secondaires recouvrant, avec une densité inégale, l'ensemble des régions du Canada (Statistique Canada, 2012). En 2010, 86 % des élèves canadiens étaient concentrés dans quatre provinces : l'Ontario (2 061 000), le Québec (1 190 000), l'Alberta (568 000) et la Colombie-Britannique (563 000). Cela dit, il faut comprendre que la scolarisation est un processus temporel dynamique et continu, car les populations d'élèves s'y renouvellent constamment chaque douze ans en moyenne, ce qui signifie, par exemple, que depuis 1990, plus de 10 millions de Canadiens, qui sont âgés aujourd'hui entre 15 et 23 ans, ont été scolarisés par des enseignants dont la plupart sont encore en poste actuellement. Finalement, en comptant l'ensemble du personnel scolaire, les élèves et leurs parents, c'est près du tiers de la population canadienne qui est directement impliqué de nos jours d'une manière ou d'une autre dans l'école publique obligatoire.

Les coûts financiers pour assurer le fonctionnement de tout le réseau éducatif sont bien sûr énormes : ils avoisinaient en 2010 les 50 milliards de dollars par an¹. Malgré les compressions budgétaires des dernières décennies, le Canada reste l'un des pays de l'OCDE qui investit le plus en éducation. De nos jours, l'éducation de chaque élève canadien coûte en moyenne approximativement 12 000 \$ par an. En se limitant au financement injecté chaque année par les provinces et les territoires dans leur système scolaire obligatoire, la rémunération des enseignants compte pour près de 65 % du budget de l'éducation primaire et secondaire. Pour l'année 2010-2011, la rémunération moyenne des enseignants canadiens s'élevait à 75 678 \$ par an (Statistique Canada, 2012). En tout début de carrière, le salaire des enseignants était en 2010 de 45 000 \$ en moyenne, variant entre 39 238 \$ au Québec et 66 022 \$ dans

1 Ce montant correspond à tous les coûts des systèmes scolaires publics : salaires, fonds de pension, bâtiments, frais d'opération, équipements, etc. Voir les tableaux A.17 et suivants dans le rapport de Brockington (2011) pour Statistique Canada.

les Territoires du Nord-Ouest. Au niveau le plus élevé de l'échelle salariale, le salaire des enseignants canadiens oscillait en 2011 entre 67 000 \$ à Terre-Neuve et 113 929 \$ dans les Territoires du Nord-Ouest².

Cette rémunération correspond à la longue formation universitaire qu'ils doivent suivre avant de pouvoir enseigner, mais aussi aux nombreux et nouveaux défis qu'ils doivent relever une fois formés. La formation professionnelle des enseignants varie en durée de quatre à cinq ans selon les provinces; mais peu importe les variations entre les divers programmes universitaires provinciaux, leur scolarité totale (incluant le primaire, le secondaire et l'université) s'élève minimalement à 17 ans, ce qui correspond au niveau traditionnel des maîtrises et des diplômes de deuxième cycle universitaire dans la plupart des domaines sauf l'enseignement. Les enseignants ont donc une formation souvent aussi longue que celle nécessaire pour plusieurs professions bien établies et la plupart du temps bien mieux rémunérées : médecins généralistes, avocats, ingénieurs, conseillers financiers et comptables, psychologues, thérapeutes, etc. De plus, dans plusieurs provinces, les enseignants, une fois formés, doivent tout au long de leur carrière suivre obligatoirement une formation continue et participer à diverses activités de perfectionnement, notamment pour adapter leur enseignement aux nombreuses réformes scolaires.

Le changement : une réalité omniprésente pour les enseignants

Mais au-delà de la formation, c'est l'enseignement qui a profondément changé ces dernières décennies au Canada. 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. Or, cette évolution se répercute directement dans les écoles, sur les élèves et donc sur les enseignants. Dans les grandes villes, ces derniers doivent souvent travailler dans des classes où sont parlées une douzaine de langues maternelles différentes. De manière générale, la composition des publics scolaires est plus hétérogène qu'auparavant, car l'école publique est devenue à peu près la seule institution commune que doivent fréquenter obligatoirement tous les jeunes d'âge scolaire : ainsi, tout ce qui peut différencier ces jeunes (langue, revenu, famille, statut, culture, religion, etc.) pénètre avec eux dans les écoles et les classes.

Au final, ce sont les enseignants qui doivent tant bien que mal gérer cette diversité. Par exemple, beaucoup de leurs élèves ont faim, car les enfants constituent la catégorie de la population la plus pauvre au Canada. En effet, le traitement que leur réserve notre pays est assez accablant selon le dernier rapport de l'UNICEF (Adamson, 2012). La pauvreté touche plus particulièrement les enfants provenant des familles monoparentales, des familles immigrantes et de celles des minorités visibles et autochtones (Statistique Canada, 2001). Actuellement, autour de 14 % des jeunes d'âge scolaire souffrent de manque de nourriture. Cela signifie que, dans une école secondaire de 1 000 élèves d'un quartier pauvre d'une grande ville, 130 élèves ont encore faim en arrivant en classe, car ils n'avaient pas suffisamment de quoi se nourrir à la maison. Que peuvent faire les enseignants? Les nourrir avant

2 Soulignons que le salaire comprend des primes, ce qui explique la rémunération considérable des enseignants des Territoires du Nord-Ouest par rapport aux enseignants des provinces (British Columbia Teachers' Federation Research Department, 2012).

de leur enseigner? Bien que bon nombre d'élèves soient issus de foyers recomposés et de familles monoparentales, les changements n'épargnent pas les familles traditionnelles. En effet, l'entrée massive des femmes sur le marché du travail au cours des dernières décennies a fait en sorte que les deux parents de plus en plus travaillent, déléguant ainsi aux enseignants une partie des responsabilités qui appartenaient naguère à la famille. Ainsi, au primaire, les enseignants doivent non seulement enseigner aux jeunes élèves, mais aussi se préoccuper de leur socialisation de base : propreté, civisme, politesse, comportement social, etc. Par ailleurs, depuis les années 1980, dans la plupart des écoles publiques canadiennes, des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement sont massivement intégrés aux classes ordinaires sans que les ressources suivent forcément. Bien des enseignants canadiens se voient ainsi confrontés à des dilemmes pédagogiques parfois insolubles : assurer le progrès de leurs groupes d'élèves ou centrer leur énergie sur quelques élèves en difficulté qui s'avèrent incapables de suivre le rythme collectif.

En même temps, malgré ces conditions difficiles, la société canadienne et les gouvernements provinciaux mettent les enseignants sous pression et les confrontent à des exigences de plus en plus lourdes et complexes à satisfaire : assurer la réussite scolaire de tous, compenser les difficultés d'apprentissage découlant de la pauvreté, intégrer les élèves des diverses cultures dans un curriculum commun, éviter les conflits et éliminer la violence en salle de classe, instruire et éduquer, mais aussi qualifier les élèves, promouvoir de nouvelles valeurs communautaires comme l'écologie, le multiculturalisme, etc. Bref, ce qu'on exige aujourd'hui des enseignants a peu de choses à voir avec ce qu'on exigeait d'eux il y a encore à peine une trentaine d'années.

Une intensification du travail enseignant

Au Canada, tous les auteurs (par exemple : Belliveau, Liu et Murphy, 2002; Canadian Teachers' Federation, 2003; Hargreaves, 1992; Harvey et Spinney, 2000; King et Peart, 1992; Tardif et Lessard, 2000) qui se sont penchés sur cette question depuis une vingtaine d'années le soulignent : les enseignants sont de plus en plus mis sous pression, car leur travail s'est complexifié et intensifié ces dernières décennies, non pas en termes de durée ou de nombre d'élèves par classe, mais de charge mentale et émotionnelle, ainsi qu'en fonction du spectre beaucoup plus large de compétences, de rôles et de responsabilités professionnels qu'ils doivent assumer.

En effet, les enseignants d'aujourd'hui ne peuvent plus uniquement posséder des connaissances disciplinaires et de bonnes stratégies pour gérer les élèves turbulents. Ils doivent être capables de s'adapter à des élèves différents sur plusieurs plans (langue, culture, religion, etc.), coopérer avec leurs collègues, collaborer avec les autres agents scolaires et les parents, utiliser les nouvelles technologies et démontrer des compétences transversales dans plusieurs matières scolaires. Ils doivent également faire preuve de vertus éthiques, comme le respect des différences et l'équité de traitement envers tous les élèves. De manière générale, le travail en classe et les relations avec les élèves sont devenus plus complexes et difficiles, car ils exigent des enseignants la mobilisation de compétences relationnelles et émotionnelles. Par ailleurs, les connaissances transmises par l'école et les enseignants sont désormais relativisées, voire fragilisées par leur confrontation à une multiplicité d'autres sources de savoir et d'informations.

Les enseignants que nous avons rencontrés lors des enquêtes de terrain nous l'ont clairement dit : les limites traditionnelles de leur travail sont en train d'éclater, ils doivent non seulement enseigner et faire apprendre comme par le passé, mais aussi assumer auprès de leurs élèves des rôles de substitut parental, de policier, de psychologue, d'ami, de guide de vie, de surveillant. En même temps, ils doivent s'impliquer de plus en plus dans la vie des établissements, collaborer avec une foule d'autres agents éducatifs qui n'existaient pas auparavant et assumer une charge administrative plus lourde que jamais. Il en résulte chez bien des enseignants un sentiment de dispersion, une difficulté croissante à assumer l'ensemble de leurs tâches et de leurs rôles, un stress quasi permanent de ne pouvoir tout faire ce qu'on attend d'eux dans le temps qui leur est imparti.

Toutefois, la transformation du travail des enseignants ne découle pas uniquement de changements sociaux précédents, elle semble aussi liée au nouveau statut qui est accordé à l'éducation non seulement au Canada, mais dans la plupart des sociétés développées : celui d'instrument au service de l'économie. À ce propos, il faut rappeler qu'avant la Deuxième Guerre mondiale, les liens entre l'éducation et l'économie, entre la formation scolaire et l'emploi étaient plutôt faibles, sauf peut-être dans le cas de la reproduction des élites et, même là, les privilèges acquis et les relations familiales et sociales restaient plus importants que les diplômes. Depuis les premières tentatives d'édification des systèmes scolaires publics (essentiellement voués au développement de l'enseignement primaire) au milieu du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, l'école publique semble conçue et orientée principalement en fonction d'une mission idéologique et politique, et non pas économique. Un peu partout au Canada comme ailleurs en Occident, il s'agissait de bâtir des systèmes scolaires placés sous la tutelle des États nationaux (ou provinciaux au Canada), qui prenaient alors leur expansion politique, administrative et idéologique. L'école servait avant tout de creuset à la fabrication collective des nationalités territoriales, linguistiques, religieuses et citoyennes : la formation d'une main-d'œuvre qualifiée passait alors nettement au second plan.

Cette vision politique de l'éducation semble se maintenir pendant les années 1950 à 1970 lorsque la plupart des États occidentaux et des provinces canadiennes, poussés par une demande de scolarisation sans précédent dans l'histoire, s'engagent dans une politique de démocratisation scolaire et la construction de vastes systèmes éducatifs publics. Cependant, les coûts mêmes de ces énormes entreprises éducatives, qui mobilisent souvent 30 à 40 % du budget des gouvernements de l'époque, poussent déjà à l'avant-scène la dimension économique de l'éducation. Celle-ci ne peut plus se réduire à transmettre des connaissances et des valeurs communes, elle doit aussi alimenter la croissance économique qui explose durant ces décennies. Cela est d'autant plus nécessaire que cette croissance repose, partout en Occident, sur une nouvelle vague d'industrialisation caractérisée par l'automatisation et la production accélérée à très grande échelle, l'essor de l'industrie des services que viennent largement occuper les femmes, l'extension de la communication, de l'industrie culturelle et de la culture de masse qui l'accompagne, la montée en force des cols blancs, notamment les cadres, ainsi que la multiplication des experts et des groupes professionnels qui se logent dans les structures des États en croissance et qui assurent la rationalisation des pratiques sociales. La formation d'une main-d'œuvre instruite, qualifiée, voire professionnelle s'impose donc comme une nécessité dans ce nouveau contexte où éducation rime avec prospérité. C'est justement à cette époque qu'on assiste aux premières tentatives de professionnalisation de l'enseignement.

C'est donc durant cette phase récente que se met durablement en place l'idée que l'éducation, c'est-à-dire concrètement la scolarisation et l'obtention de diplômes socialement reconnus, devient, pour reprendre la terminologie du sociologue Pierre Bourdieu, un capital au même titre que le capital financier, le capital culturel, le capital familial et le capital social. Cependant, le capital scolaire ne se réduit plus, comme cela pouvait être le cas par le passé, à une dimension de prestige ou de distinction, il devient une véritable clé pour ouvrir les portes du travail et surtout accéder à des emplois qualifiés offrant des statuts et des rémunérations supérieurs. Cette nouvelle articulation entre la formation scolaire et l'emploi va considérablement se renforcer dans les décennies suivantes. Depuis les années 2000, la demande pour des travailleurs bien formés et hautement qualifiés, dans un contexte de vieillissement accéléré de la main-d'œuvre et de développement d'une société de connaissance, n'a jamais été aussi forte au Canada : la matière grise est devenue la véritable matière première.

L'enseignement dans le giron de l'économie

Cette évolution tend au final à intégrer les systèmes scolaires et les enseignants dans le giron de l'économie et des politiques économiques plutôt que culturelles et sociales comme c'était le cas auparavant. L'éducation ne semble plus seulement ni même principalement un service public et un droit social, mais bien un investissement qui doit être rentabilisé et devenir producteur de valeurs, et ce, au moindre coût possible. Cette vision économique de l'éducation s'est accentuée depuis les années 1980 en Amérique du Nord et dans la plupart des pays anglo-saxons avec l'essor du néolibéralisme, mais aussi avec la croissance des dettes publiques qui ont amené les autorités à comprimer au maximum les dépenses. Cette même vision est aussi largement véhiculée par les organismes internationaux comme l'OCDE et la Banque mondiale.

En Amérique du Nord, elle s'est traduite au cours des dernières décennies par un vaste mouvement de restructuration scolaire dont les principales composantes sont la décentralisation des décisions et des pouvoirs, la déconcentration des organisations et l'introduction d'une logique de compétition entre les établissements ainsi que la participation des parents et des communautés locales aux affaires scolaires, y compris pédagogiques. On observe aussi une forte demande des autorités scolaires et sociales concernant l'imputabilité des enseignants et des autres acteurs éducatifs, et la prescription de programmes communs recentrés sur les savoirs de base dont l'apprentissage est mesurable à l'aide de tests standardisés. À cela s'ajoute également une série de mesures convergentes comme la centration sur la réussite éducative et sur la qualité de l'enseignement; l'allongement du temps de la formation (encouragement à la précocité de la scolarisation et à la formation continue); le renforcement de l'offre en formation professionnelle et technique; l'assouplissement du cursus scolaire (avec une flexibilisation des flux d'entrée et de sortie, l'ouverture des séquences horaires, la réversibilité possible dans l'orientation scolaire, l'évaluation plus régulière des apprentissages) et enfin, un engagement affirmé dans le virage technologique (connexions aux réseaux informatisés, achat d'équipement, adaptation de l'enseignement, développement pédagogique). Tous ces phénomènes sont eux-mêmes tributaires de facteurs et de tendances lourdes sur le plan de l'évolution nationale et internationale, telle que caractérisée par le discours politico-économique actuel à travers les thèmes de la globalisation, de la mondialisation des marchés, de la concurrence et de la nouvelle économie du savoir.

En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, on observe que la plupart des réformes et des politiques éducatives (décentralisation, libre choix des parents, imputabilité, professionnalisation, etc.) initiées depuis 25 ans dans différentes provinces canadiennes sont directement liées à des pressions économiques et politiques pour accroître la performance des enseignants, le rendement des systèmes éducatifs et, simultanément, réduire leurs coûts. De manière générale, la qualité de la main-d'œuvre enseignante est de plus en plus considérée comme le facteur crucial qui est ciblé par les politiques éducatives, car c'est sur elle que reposent en dernier ressort la réussite des élèves et le succès des réformes. Ainsi, on demande à l'école publique et aux enseignants d'en faire plus, mais avec moins de ressources. C'est pourquoi ces réformes et ces politiques ont mis en place de nouveaux mécanismes de contrôle, qui portent les noms d'imputabilité et de reddition de comptes, d'obligation de résultat et de contrat de performance, de compétition et de comparaison, ainsi que diverses tentatives pour professionnaliser les corps enseignants provinciaux et leur formation.

Au final, on peut donc affirmer que l'enseignement est de nos jours au Canada confronté à des pressions importantes pour se transformer et s'adapter à un environnement social devenu complexe et mouvant dans à peu près toutes ses dimensions. Ces pressions découlent, d'une part, des changements sociaux que nous avons brièvement identifiés précédemment et, d'autre part, des réformes et des politiques éducatives qui tendent, depuis une bonne trentaine d'années, à considérer l'école publique obligatoire comme un instrument au service du développement économique. D'un bout à l'autre du Canada, les discours des gouvernements et des ministères de l'Éducation provinciaux, des instances fédérales (Conseil des ministres de l'Éducation, Industrie Canada, ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences, Patrimoine Canada, Statistique Canada, etc.) et des nombreux *think tanks* nationaux intervenant en éducation (Conference Board of Canada, Conseil canadien sur l'apprentissage, Society for the Advancement of Excellence in Education, C. D. Howe Institute, Fraser Institute, etc.) reprennent inlassablement les mêmes thèmes : les enseignants canadiens doivent se professionnaliser et devenir des pédagogues performants capables d'assurer le succès du plus grand nombre d'élèves possible; ils doivent adopter des démarches innovatrices et des pratiques efficaces (*best practices*); les gains d'apprentissage de leurs élèves – considérés comme les résultats de leur enseignement – doivent pouvoir être évalués à partir de tests standardisés et comparés sur différents plans (provincial, national, international); les enseignants se doivent d'être imputables et leurs pratiques évaluées; ils doivent intégrer les nouvelles technologies de l'information dans leur enseignement; ils doivent aider les élèves en difficulté, intégrer les élèves différents et promouvoir une équité de traitement; ils doivent s'engager dans la vie de leur établissement et vendre son image...

Or, 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?

Références

- Adamson, P. (2012). Mesurer la pauvreté des enfants : nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches. *Bilan Innocenti 10*. Récupéré de <http://www.unicef-irc.org/publications/661>
- Belliveau, G., Liu, X. et Murphy, E. (2002). *Teacher workload on Prince Edward Island*. Charlottetown, IPE : PEI Teachers' Federation.
- British Columbia Teachers' Federation Research Department. (2012). *Canadian teacher salary rankings: Provinces and Territories*. Vancouver, CB : BCTF Research Department. Récupéré de <http://bctf.ca/uploadedFiles/Public/BargainingContracts/2011-12SalaryRankings.pdf>
- Brockington, R. (2011). *Summary public school indicators for Canada, the Provinces and Territories, 2005/2006 to 2009/2010*. Ottawa, ON : Statistique Canada. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011095-eng.pdf>
- Canadian Teachers' Federation. (2003). A national survey of teacher workload and worklife. *Economic and Member Services Bulletin*, Août.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work : An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Harvey, A. et Spinney, J. (2000). *Life on & of the job : A time use study of Nova Scotia teachers*. Halifax, N-E : Saint Mary's University, Time-Use Research Program.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Statistique Canada. (2001). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2012). *Emploi, services d'enseignement et services connexes, par province et territoire*. Récupéré de <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/educ04-fra.htm>
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Pour citer cet article

- 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>