

# Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance

Amélie **Desmeules**  
Université Laval  
Canada

Christine **Hamel**  
Université Laval  
Canada

Reasons given by beginning teachers to explain their desire to quit teaching and implications for their support

doi:10.18162/fp.2017.427

## Résumé

Plusieurs recherches tentent actuellement de mieux comprendre les effets des programmes d'insertion professionnelle (PIP) implantés pour remédier au décrochage enseignant. N'ayant obtenu aucun résultat significatif dans une étude quant aux différences entre les participants en fonction de leur participation à un PIP, nous nous sommes intéressés aux différences attribuables au fait d'avoir déjà pensé quitter l'enseignement. Cette étude vise à comprendre pourquoi les enseignants débutants ont eu cette pensée et quelles en sont les implications pour les PIP. Les réponses de 59 participants à deux questions issues de l'étude initiale ont été soumises à une analyse de contenu. Les résultats éclairent leurs motifs qui sont très diversifiés et appuient la nécessité d'une combinaison de mesures dans les PIP.

### Mots-clés

Insertion professionnelle, enseignants débutants, décrochage, programme d'insertion professionnelle, persévérance

### Abstract

Several studies are currently trying to understand the effects of induction programs (IP) implanted to remedy to teachers' attrition. Finding no significant results in a study about the differences between participants based on their participation to an IP, we are now interested in the differences regarding the thought of quitting teaching. This study aims to understand why beginning teachers had that thought and their implications for IP. Responses from 59 participants to two questions from the initial study were subjected to a content analysis. The results shed light on their motives, which are diverse and support the need for a combination of measures in IP.

### Keywords

Induction, beginning teachers, attrition, induction programs, retention

## Problématique

Dans le système d'éducation québécois, l'entrée en carrière des enseignants débutants ne se vit pas sans difficulté. Contrairement à la plupart des professions qui exigent un diplôme universitaire, l'enseignement n'offre pas une insertion professionnelle facilitante à ses nouveaux membres (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). De fait, nous assistons à une complexification de la profession qui est transformée par de nouvelles réalités telles que les réformes du curriculum scolaire et le développement rapide des connaissances combiné à un accès de plus en plus aisé. De même, les classes d'aujourd'hui sont caractérisées par une plus grande hétérogénéité des élèves, notamment par l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou en situation de handicap (Tardif, 2012). Ces caractéristiques affectent les enseignants expérimentés, il est d'autant plus difficile pour les novices de surmonter tous ces défis et de persévérer dans leur carrière (Gingras et Mukamurera, 2008; OCDE, 2005; Tardif, 2012). Conséquemment, plusieurs d'entre eux, soit de 15 à 20 %, en viendront à quitter le milieu de l'enseignement dans les cinq premières années de leur carrière (Fournier et Marzouk, 2008; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

### *Le décrochage des enseignants débutants*

Les défis vécus par les enseignants débutants sont au cœur des préoccupations de plusieurs chercheurs depuis les dernières décennies. Au-delà de la complexification de la profession, d'autres difficultés ont été identifiées comme étant potentiellement à l'origine du décrochage enseignant. La précarité a notamment été

explorée; les enseignants débutants sont en situation de précarité d'emploi en moyenne cinq à sept ans, soit le nombre d'années avant qu'ils obtiennent un poste permanent et à temps plein (Bourque et al., 2007; Karsenti et al., 2013). Outre l'insécurité et l'instabilité que le statut précaire leur confère, les enseignants débutants ont généralement des tâches fragmentées, réparties sur plusieurs niveaux scolaires de même que dans différentes classes et parfois dans différentes écoles puisque leur statut ne leur permet pas une sélection de groupe, de niveau ou de tâche prioritaire (Gingras et Mukamurera, 2008). D'autres préoccupations concernent aussi le manque d'expérience et l'actualisation des compétences dans l'exercice de la tâche (Karsenti et al., 2013). L'enseignant débutant n'a pas des compétences aussi assumées ni le même nombre d'années d'expérience que l'enseignant expérimenté, pourtant il se retrouve souvent devant des groupes difficiles qui nécessitent une forte compétence de gestion des interactions pour créer un climat favorable à l'apprentissage. La gestion de ces groupes représente un obstacle à l'insertion professionnelle des enseignants (Chouinard, 1999; Sauvé, 2012). Par ailleurs, l'inadéquation entre les attentes envers la profession et la réalité vécue lors de l'insertion professionnelle est souvent source de désillusion chez les enseignants débutants. Plusieurs chercheurs désignent cet état de « choc de la réalité » (Boies et Portelance, 2014; Mukamurera, 2014) puisque l'enseignant débutant réalise que l'entrée dans le métier ne correspond pas à ce qu'il a vécu en stage lors de sa formation initiale où il était accompagné par un enseignant expérimenté.

Au-delà ces difficultés, Mukamurera et al. (2008) ont identifié d'autres obstacles à l'insertion professionnelle des enseignants débutants. En effet, dans leur étude ayant pour objectif de mieux comprendre les situations vécues par les enseignants lors de l'insertion professionnelle, ils avaient identifié « le sentiment d'être dépassé par la charge de travail, le sentiment de ne pas être suffisamment préparé pour faire face à la réalité de l'enseignement, le manque de soutien et de collaboration en début de carrière et les incidences de la précarité d'emploi sur l'insertion professionnelle en enseignement » (p. 57). De plus, l'absence ou la rareté du soutien de la part d'autres enseignants a été soulevée par les nouveaux enseignants, lesquels avouent en avoir pourtant besoin (Mukamurera et al., 2008). Dans le même ordre d'idées, Smith et Ingersoll (2004) ont été en mesure d'établir que le manque de soutien de la part des directions et de l'administration est l'un des principaux facteurs influençant la décision de quitter la profession chez les enseignants débutants. Dans une méta-analyse, Borman et Dowling (2008), quant à eux, ont été en mesure d'identifier cinq catégories de modérateurs du décrochage, soit les caractéristiques démographiques des enseignants, les qualifications pour l'emploi, l'organisation du milieu d'enseignement, les ressources de l'école et les caractéristiques des élèves de l'école. Ils ont donc établi des liens entre plusieurs facteurs parmi ces catégories de modérateurs telles que le nombre d'années d'expérience, le niveau de scolarité et l'ordre d'enseignement et le décrochage des enseignants. Au Québec, dans une revue de littérature, Karsenti et al. (2013) ont d'ailleurs identifié des facteurs de décrochage similaires, soit liés à la tâche enseignante, liés à la personne et liés à l'environnement social. Finalement, Jeffrey et Sun (2008) ont pour leur part observé des écarts significatifs entre les sentiments d'accomplissement et les sentiments d'exaspération chez les enseignants débutants qui ont exprimé ou non leur désir de quitter l'enseignement. Chez ceux ayant exprimé ce désir, le sentiment d'accomplissement, lié à la persévérance, était significativement plus bas et le sentiment d'exaspération, lié au décrochage, était significativement plus fort.

À l'instar de plusieurs pays occidentaux, au Québec, l'intérêt grandissant pour l'identification des causes du décrochage des enseignants débutants s'explique par les répercussions importantes qu'il entraîne dans le système d'éducation. D'abord, une pénurie d'enseignants qualifiés dans plusieurs champs et dans plusieurs ordres d'enseignement s'engage graduellement au Québec (Tardif, 2016) et coïncide avec le taux à la hausse du décrochage des débutants, comme dans d'autres pays nord-américains, depuis les dernières années (Bélair et Lebel, 2007; Bourque et al., 2007; Ingersoll et Strong, 2011; Karsenti et al., 2013; Smith et Ingersoll, 2004). Ce décrochage des enseignants affecte la qualité de l'enseignement offert aux élèves et, par le fait même, leur apprentissage, en entraînant une certaine discontinuité dans l'enseignement (DeAngelis, Wall et Che, 2013; Hattie, 2009; Leroux et Mukamurera, 2013; Synar et Maiden, 2012). Le décrochage peut également nuire à l'établissement d'une forte cohésion au sein de l'équipe-école qui est pourtant déterminante dans l'établissement d'un climat favorable à la persévérance scolaire (Karsenti et al., 2013).

### ***Les programmes d'insertion professionnelle***

En réponse à ce décrochage, la mise en place de programmes d'insertion professionnelle (PIP) a été proposée à la suite de la parution du rapport du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) en 2002. Bien qu'une politique nationale concernant l'insertion professionnelle et les modalités de soutien offert n'ait toujours pas été établie au Québec, il semble que de plus en plus de milieux, commissions scolaires et écoles, mettent en place des mesures de soutien faisant partie d'un PIP formel ou informel. Il peut s'agir entre autres de mentorat, d'ateliers de formation et de développement professionnel en groupe ou encore des réseaux d'entraide en ligne. Lorsqu'il est question de PIP, plusieurs de ces mesures ou de ces dispositifs sont mis en place conjointement, offrant ainsi plusieurs possibilités aux nouveaux enseignants (Leroux et Mukamurera, 2013). Toutefois, il est entendu que les PIP devraient tenir compte de certaines modalités afin d'assurer leur efficacité. Notamment, il semble qu'un PIP qui favorise le soutien de la part des directions, qui prévoit un allègement de tâche pour ses usagers, qui offre du mentorat, de la formation continue et du développement professionnel serait plus efficace (Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndorero, 2013; Waterman et He, 2011; Wood et Stanulis, 2009). Smith et Ingersoll (2004) et plus récemment Bickmore et Bickmore (2010) ont également évoqué que la combinaison de plusieurs mesures de soutien serait plus efficace au regard de la rétention des enseignants débutants.

Comme des fonds sont injectés dans les milieux scolaires québécois pour implanter ces PIP et mesures de soutien, plusieurs chercheurs tentent maintenant de comprendre et de vérifier leur efficacité. Or, grâce aux connaissances disponibles, il est possible de remettre en question leur format actuel. D'abord, les modalités des PIP efficaces appuyées par la littérature scientifique ne sont souvent pas respectées dans les PIP implantés au Québec, car leurs modalités varient grandement d'un milieu à l'autre, et ce, autant en ce qui a trait aux services offerts (par exemple, une seule mesure de soutien offerte ou plusieurs mesures offertes) qu'à l'admission des candidats (par exemple, seulement les enseignants débutants ayant un contrat sont admis ou tous les enseignants débutants sont admis, peu importe leur statut) (Leroux et Mukamurera, 2013). D'ailleurs, les PIP issus des commissions scolaires questionnées dans le cadre de cette recherche n'étaient pas tous en place de façon optimale, soit selon les critères d'efficacité énumérés précédemment (Desmeules, Hamel et Frenette, 2017).

De plus, plusieurs études quantitatives menées sur l'effet des PIP n'ont pas réussi à obtenir des différences significatives entre les moyennes des enseignants débutants y participant et ceux n'y participant pas afin d'inférer leur efficacité (Duke, Karson et Wheeler, 2006; Glazerman et al., 2010; Hahs-Vaughn et Scherff, 2008; Ingersoll et Strong, 2011). Devant cette constatation, dans une étude préexpérimentale que nous avons menée en 2016 auprès d'enseignants débutants de la région de Québec participant ou non à un PIP, nous nous sommes également intéressés à leurs différences possibles en fonction de leur participation (Desmeules et al., 2017). Nous avons mesuré leur motivation au travail, leur sentiment d'efficacité personnelle en classe et à l'école et leur capacité de résilience, variables sur lesquelles la persévérance repose entre autres (Bandura, 1997, 2007; Bélair et Lebel, 2007; Deci et Ryan, 1985, 2002; Fernet, Senécal, Guay, Marsh et Dowson, 2008; Zacharyas et Brunet, 2012) afin de vérifier s'ils se distinguaient en fonction de leur participation. La non-obtention de différences significatives entre leurs résultats nous a indiqué qu'ils ne se distinguent pas sur ces plans et nous a amené à nous intéresser à un autre résultat significatif, lequel nous a indiqué que la motivation au travail, le sentiment d'efficacité personnelle en classe et à l'école et la capacité de résilience des enseignants débutants variaient différemment en fonction du fait que les participants aient déjà pensé quitter le milieu d'enseignement ou non.

Ainsi, comme les modalités d'implantation des dispositifs d'insertion professionnelle varient grandement (Leroux et Mukamurera, 2013), qu'il est difficile d'obtenir des résultats significatifs quant à leur efficacité au regard de la rétention ou non des enseignants débutants (Desmeules et al., 2017; Duke et al., 2006; Glazerman et al., 2010; Hahs-Vaughn et Scherff, 2008; Ingersoll et Strong, 2011) et que le fait d'avoir pensé quitter le milieu d'enseignement augmente l'amotivation, il apparaît prometteur de s'attarder aux motifs évoqués de cette pensée pour éclairer les besoins des enseignants débutants et mieux orienter les modalités d'implantation des PIP, en vue de les uniformiser et de maximiser leur efficacité.

L'objectif spécifique de cette recherche est donc d'arriver à identifier pourquoi les enseignants débutants ont déjà pensé quitter le milieu de l'enseignement afin de mieux comprendre leurs besoins respectifs. Ce faisant, il sera ensuite possible d'utiliser ces besoins afin d'éclairer les modalités des PIP et des mesures de soutien actuellement disponibles dans les milieux scolaires. Nous pourrions donc en venir à proposer des modalités d'implantation concrètes aux décideurs nationaux en vue d'une politique nationale pour l'insertion professionnelle et l'implantation formelle des PIP dans les milieux. Ainsi, nos questions de recherche sont :

- Quels motifs évoqués par les enseignants débutants qui ont participé à l'étude préexpérimentale les ont menés à penser quitter le milieu de l'enseignement?
- De quelle façon les motifs de décrochage évoqués par ces enseignants, peu importe qu'ils aient participé ou non à un PIP, peuvent-ils éclairer l'utilité des PIP de même que leurs modalités d'implantation?

## Cadre théorique

### *L'insertion professionnelle*

Afin d'éclairer les motifs de décrochage évoqués par les enseignants débutants qui ont participé à notre étude, nous avons appuyé l'analyse des données sur les dimensions de l'insertion professionnelle proposées par Mukamurera et al. (2013). Selon sa conception du processus d'insertion professionnelle, l'enseignant novice fait face à des dimensions interdépendantes et complémentaires pendant le début de sa carrière (Mukamurera et al., 2013), lequel peut s'étendre de 5 à 7 ans (Karsenti et al., 2013).

La première dimension renvoie à l'insertion sur le plan de l'emploi. Autrement dit, tout ce qui concerne l'accès et l'intégration à l'emploi, les caractéristiques relatives aux différents statuts d'emploi, les avantages sociaux, le salaire, la stabilité et la sécurité d'emploi. Il s'agit en quelque sorte de la dimension qui regroupe toutes les conditions économiques et administratives relatives à l'accès à l'emploi.

La deuxième dimension renvoie à l'insertion sur le plan du travail. Elle concerne les conditions de travail liées à la nature de la tâche, la charge de travail, l'adéquation entre la formation initiale et les exigences réelles de la tâche, le milieu de travail et les ressources matérielles disponibles. Il s'agit donc de l'exercice des fonctions de l'enseignant une fois que l'emploi a été obtenu.

La troisième dimension renvoie à l'insertion sur le plan de la socialisation organisationnelle. L'intégration au travail implique plusieurs interactions sociales avec d'autres acteurs tels que les collègues, les directions et les administrateurs auxquelles le nouvel enseignant prend dorénavant part. Cette dimension suppose donc qu'il intègre une culture particulière propre à son nouveau milieu de travail, qu'il adhère à certaines politiques, valeurs et règles, qu'il se fasse accepter au sein de l'organisation scolaire et qu'il se sente reconnu et valorisé. Il s'agit d'ailleurs d'un « enjeu majeur de l'insertion professionnelle » (Mukamurera et al., 2013, p. 16).

La quatrième dimension renvoie à l'insertion sur le plan de la professionnalité. Elle concerne, entre autres, le développement professionnel de l'enseignant débutant, la consolidation de ses compétences, l'augmentation graduelle de son efficacité et son aisance dans l'exercice de son travail. Autrement dit, pendant son processus d'insertion, l'enseignant débutant apprend aussi à maîtriser de mieux en mieux son rôle de professionnel.

Finalement, la cinquième dimension renvoie à l'insertion sur le plan personnel et psychologique. Cette dimension concerne les aspects émotionnels et affectifs liés aux tensions et au stress que peut vivre l'enseignant débutant lors de son entrée en carrière (Mukamurera et al., 2013). À cet effet, plusieurs situations et événements nouveaux peuvent confronter ses attentes, sa confiance en soi, son sentiment d'efficacité personnelle et sa représentation du métier.

La considération de l'approche multidimensionnelle de Mukamurera et al. (2013) dans l'analyse des données de notre recherche servira à situer les motifs de décrochage évoqués à l'intérieur des cinq dimensions. Leur rapprochement ainsi proposé pourra alors nous indiquer si l'une ou l'autre des dimensions semble plus particulièrement liée aux motifs les plus récurrents et donc nécessite potentiellement plus de soutien. Si tel était le cas, ce rapprochement nous indiquerait également à

quelles dimensions les PIP devraient s'attarder davantage dans le but d'offrir plus de soutien aux enseignants débutants pour répondre à leurs besoins.

### ***Le décrochage des enseignants débutants***

Comme le concept de décrochage des enseignants est également utilisé dans l'interprétation des résultats, il importe de préciser à quoi renvoie sa conception dans notre recherche. Ainsi, le décrochage des enseignants est conçu comme leur décision de quitter le milieu de l'enseignement de façon volontaire (Borman et Dowling, 2008; Bourque et al., 2007; Karsenti et al., 2013). Ce départ peut être considéré de deux façons; soit il est souhaitable dans la mesure où des enseignants peuvent prendre conscience de leur manque de compétence ou encore problématique si le taux de décrochage est élevé et qu'il entraîne des répercussions dans le système d'éducation (Karsenti et al., 2013). Nous adhérons à cette deuxième conception, car comme nous l'avons dépeint dans la problématique, le taux élevé de décrochage des enseignants débutants est actuellement lié à leurs difficultés d'insertion et nuit à la qualité de l'enseignement et donc à la réussite scolaire. À l'opposé du décrochage, nous considérons la persévérance des enseignants débutants qui implique que malgré les difficultés vécues lors de l'insertion professionnelle, certains enseignants débutants vont persévérer et rester dans la profession au lieu de décrocher.

## **Méthodologie**

### ***Procédures de recrutement***

Comme la présente étude s'inscrit dans une autre étude qui a été menée en 2016, sa procédure de recrutement est la même que celle du premier volet. Les participants à l'étude ont été recrutés par envois électroniques dans quatre commissions scolaires de la région de Québec, et ce, principalement par l'entremise de conseillers pédagogiques en insertion professionnelle. Ces conseillers pédagogiques nous ont présenté le PIP de leur commission scolaire respective. À cet effet, ils offraient en général deux ou trois mesures parmi les suivantes : le mentorat, les ateliers de formation et de développement professionnel, l'accompagnement individualisé ou les réseaux d'entraide en ligne. Les participants avaient donc eu la possibilité de participer à l'une ou l'autre de ces mesures de soutien dans le cadre du PIP mis en place dans leur commission scolaire d'attache. Aucune des quatre commissions scolaires n'obligeait la participation au PIP ni à l'une ou l'autre de ces mesures. Par la suite, d'autres organismes ont été approchés pour diffuser la demande de recrutement dans la région de Québec afin d'augmenter la taille de l'échantillon, soit la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et le Réseau d'information pour la réussite éducative du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Pour participer à l'étude, les participants devaient représenter la population d'enseignants débutants québécois à risque de décrocher professionnellement, soit avoir au maximum cinq années d'expérience d'enseignement et enseigner à l'ordre primaire ou secondaire. La démarche de recrutement, approuvée par le comité d'éthique de l'université d'attache, s'est déroulée entre le mois d'octobre 2015 et le mois de janvier 2016.



## Participants

L'échantillon de l'étude est constitué d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire ayant moins de cinq ans d'expérience (n = 59). Onze participants ont été exclus, car ils avaient plus de cinq ans d'expérience d'enseignement ou enseignaient à un autre ordre que le primaire ou le secondaire et ne respectaient donc pas l'un ou l'autre des critères d'inclusion. Le tableau 1 représente la répartition des participants selon leurs caractéristiques sociodémographiques obtenues à l'aide du questionnaire de la recherche initiale. Il est possible de constater que la majorité des participants sont des femmes (n = 54), enseignent au primaire (n = 49), ont atteint le baccalauréat comme niveau de scolarité (n = 45). La plupart ont un statut d'emploi à temps partiel à contrat (n = 18). La majorité a pensé quitter l'enseignement (n = 44) et ils sont presque autant à avoir participé à un PIP (n = 30) qu'à ne pas y avoir participé (n = 27). Parmi ceux y ayant participé et qui ont répondu aux questions portant sur les mesures reçues, la plupart ont affirmé avoir reçu plus d'une mesure (n = 14) ou ont participé à un ou des ateliers de formation seulement (n = 11). Finalement, trois personnes parmi huit ayant nommé une raison pour ne pas avoir participé au PIP (37,5 %) ont affirmé qu'elles ne savaient pas qu'il y avait un PIP offert dans leur commission scolaire d'attache.

**Tableau 1**

*Répartition des participants selon les caractéristiques sociodémographiques (n = 59).*

Caractéristiques sociodémographiques	Participants n = 59
Âge des participants (an) M (ET)	26,27 (4,5)
Sexe	
Masculin n (%)	3 (5,3)
Féminin n (%)	54 (94,7)
Expérience d'enseignement (mois) M (ET)	24,00 (15,6)
Niveau de scolarité actuel	
Baccalauréat n (%)	45 (76,3)
DESS n (%)	8 (13,6)
Maîtrise n (%)	5 (8,5)
Baccalauréat pas obtenu n (%)	1 (1,7)
Ordre d'enseignement	
Primaire n (%)	49 (83,1)
Secondaire n (%)	10 (16,9)
Statut d'emploi	
Suppléant (20 jours et moins) n (%)	9 (15,5)
Suppléant (plus de 20 jours) n (%)	8 (13,8)
Temps partiel (à contrat) n (%)	18 (31)

Temps plein (à contrat) n (%)	10 (17,2)
Temps plein (régulier) n (%)	4 (6,9)
Plusieurs statuts n (%)	9 (15,5)
<b>Participer à un PIP</b>	
Oui n (%)	30 (52,6)
Non n (%)	27 (47,4)
<b>Penser quitter l'enseignement</b>	
Oui n (%)	44 (75,9)
Non n (%)	14 (24,1)
<b>Raison pour ne pas participer au PIP</b>	
Ne ressent pas le besoin n (%)	2 (25)
Pas le temps d'y participer n (%)	1 (12,5)
Ne semble pas répondre aux besoins n (%)	2 (25)
N'était pas au courant n (%)	3 (37,5)
<b>Mesure de soutien reçue</b>	
Mentorat n (%)	4 (6,8)
Ateliers de formation et de DP n (%)	11 (18,6)
Accompagnement individualisé n (%)	1 (1,7)
Réseaux d'entraide en ligne n (%)	1 (1,7)
Plusieurs mesures parmi celles-ci n (%)	14 (45,2)

Note : Le nombre de participants peut varier selon les catégories étant donné que certaines données sont manquantes puisqu'aucune question n'était obligatoire.

### **Questionnaire**

Le questionnaire issu de l'étude initiale comportait 84 questions, dont 68 étaient tirées de trois échelles de mesure validées auparavant, lesquelles ne seront pas traitées dans la présente étude. Les autres questions (n = 16) étaient de l'ordre des informations générales et deux d'entre elles étaient des questions ouvertes. La première question était : « avez-vous déjà pensé quitter le milieu de l'enseignement et si oui, pour quelles raisons? » et la deuxième question était : « avez-vous d'autres choses à ajouter à propos de votre processus d'insertion professionnelle en enseignement? ».

### **Analyse de contenu**

L'analyse de contenu (Krippendorff, 2013) menée dans la présente étude est ancrée dans une approche interprétative. Afin de cibler les motifs menant à penser quitter l'enseignement et les perceptions quant à l'insertion professionnelle, un premier codage émergent a d'abord été réalisé à partir des verbatims de deux questions ouvertes. Ce codage consiste à traiter, à transformer par découpage et



étiquetage (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens (Miles et Huberman, 2003). D'un premier tour de codage pour interpréter les données disponibles, 188 codes sont ressortis de l'analyse des réponses de chaque participant. Les unités de sens étaient alors ciblées pour refléter les motifs de décrochage évoqués et les perceptions des participants quant à leur insertion professionnelle. Toutefois, il a été constaté à cette étape que même si la première question était orientée afin de recueillir les motifs ayant mené les répondants à penser quitter l'enseignement, plusieurs ont aussi évoqué des motifs qui les menaient à persévérer, et ce, malgré qu'ils aient pensé à décrocher. Nous avons donc considéré les motifs évoqués qu'ils soient positifs ou négatifs en lien avec l'insertion professionnelle. Par la suite, l'équipe de recherche a négocié le regroupement de plusieurs codes parmi les 188 émergents selon qu'ils avaient ou non une définition similaire de sorte qu'il en résulte une catégorisation mutuellement exclusive et qu'ils puissent à la fois renvoyer à un motif de décrochage et de persévérance.

Au final, 22 motifs ressortent des réponses des participants (voir le tableau 3 dans la section des résultats), et 5 perceptions quant à l'insertion professionnelle (tableau 2) ont été créées. Un accord interjuge a été complété entre deux membres de l'équipe de recherche pour la catégorisation de l'ensemble des codes. Lors du premier essai, elles ont obtenu un alpha d'accord satisfaisant de 71 %. Un deuxième codage a alors été effectué à partir des deux listes de codes en fonction de l'origine de la réponse (question 1 ou question 2) en précisant d'une part si la réponse du participant exprimait une idée positive, soit un motif le menant à rester dans la profession malgré le fait qu'il ait pensé quitter l'enseignement, ou négative, soit un motif le menant à penser quitter la profession et d'autre part, à quelle dimension de Mukamurera et al. (2013) elle renvoyait. Ce codage et cette analyse progressive ont permis de conserver la richesse du discours qui émergeait des questions ouvertes.

**Tableau 2**

*Catégorisation des perceptions des participants quant à leur insertion professionnelle.*

<b>Perceptions</b>	<b>Description</b>
Besoin de mesures	Ce qui concerne l'identification d'un besoin d'une mesure de soutien. P. ex., j'aimerais participer à des groupes de discussions.
Connaissance du PIP	Ce qui concerne la reconnaissance du PIP dans le milieu, un PIP dont l'existence est connue ou non par les débutants. P. ex., je ne savais pas qu'il y avait un PIP dans ma CS.
Perceptions au sujet des usagers	Ce qui concerne la façon dont est perçu l'enseignant qui participe au PIP. P. ex., les enseignants débutants qui participent aux PIP sont mal vus.
PIP/mesures obligatoires	Ce qui concerne l'obligation de participer à un PIP ou à une mesure de soutien. P. ex., la participation à un PIP devrait être obligatoire.
Utilité des PIP/mesures	Ce qui concerne l'utilité des PIP ou d'une mesure de soutien pour la réussite de l'insertion professionnelle. P. ex., les formations sont utiles pour se déculpabiliser.

Par la suite, nous avons analysé la cooccurrence entre les différentes catégories à l'aide d'un graphique d'agglomération ou dendrogramme (voir la figure 1 dans la section des résultats), généré par QDA Miner. Ce type de graphique nous permet d'observer d'abord les regroupements des codes par couleurs ce qui représente leur agglomération par rapport à leur similarité, laquelle est calculée à l'aide du coefficient de Jaccard (Sokal et Sneath, 1963). Il permet aussi d'observer la cooccurrence et la proximité des codes lorsqu'ils sont croisés à l'aide des lignes qui les relient. Finalement, il permet également d'observer la fréquence des codes à l'aide des bandes latérales.

## Résultats

### *Les motifs de décrochage ou de persévérance évoqués par les participants*

Pour répondre à notre première question de recherche : « quels motifs évoqués par les enseignants débutants qui ont participé à l'étude préexpérimentale les ont menés à penser quitter le milieu de l'enseignement? », les catégories qui ont émergé du discours des participants ont été réparties dans le tableau 2. Celui-ci présente le libellé des motifs pour la première question (n = 22), les descriptions qui y sont associées, la dimension à laquelle ils renvoient, de même que des exemples de réponses, lesquels sont extraits des verbatims mêmes des réponses. Ces 22 catégories traduisent donc les motifs évoqués par les enseignants débutants qui ont participé à l'étude préexpérimentale, et ce, que ce soit des motifs de décrochage (motif négatif dans -) ou de persévérance (motif positif dans +). Les catégories sont intégrées aux cinq dimensions du processus d'insertion professionnelle et viennent préciser la catégorisation des motifs dans le modèle de Mukamurera et al. (2013).

Le tableau 3 présente également les fréquences et le pourcentage d'apparition des différentes catégories dans le discours des participants. À la lumière de ce tableau, plusieurs constats peuvent être faits. D'emblée, nous remarquons que la nature des motifs est diversifiée et majoritairement négative, soit associée au décrochage (n = 74). Par ailleurs, certains motifs de décrochage évoqués sont nommés par plus d'enseignants débutants que d'autres et sont partagés par la plupart des participants. Ils sont donc plus présents dans leur discours. Parmi ces motifs, notons la « stabilité et sécurité d'emploi » nommée par les participants 27 fois et les « conditions de travail » nommées par les participants 24 fois. Ces motifs de décrochage évoqués renvoient respectivement à la première dimension (insertion sur le plan de l'emploi) et à la deuxième (insertion sur le plan du travail), lesquelles sont également parmi celles les plus présentes dans les réponses des participants (n = 58 et n = 37). Les autres dimensions, soit la troisième (insertion sur le plan de la socialisation organisationnelle), la quatrième (insertion sur le plan de la professionnalité) et la cinquième (insertion sur le plan personnel et psychologique) se retrouvent respectivement dans 42,30 %, 14,10 % et 35,20 % de l'ensemble des cas. Notons également que la première dimension est la seule qui n'est jamais codée positivement, soit associée à des motifs menant à persévérer même en ayant pensé quitter l'enseignement. Ainsi, ce résultat important nous permet de constater que l'insertion sur le plan de l'emploi est toujours associée à des motifs de décrochage dans le discours des participants.

**Tableau 3**

*Catégories et définitions des codes émergents et les dimensions qui leur sont liées.*

	n (% cas)	MOTIFS (n = 22)		DÉFINITIONS		Dans	
		+	-	+	-	n=21	n=74
<b>Dimension 1 : Emploi</b>	58 (73,20)	Avantages sociaux		0	5	Ce qui concerne le salaire, l'assurance emploi, les congés. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, à cause du salaire.	
		Stabilité et sécurité d'emploi		0	27	Ce qui concerne la stabilité de l'emploi, la sécurité d'avoir un emploi assuré ou la précarité. P. ex., j'ai pensé décrocher, car je ne sais pas si j'aurai un contrat l'an prochain.	
		Politiques d'embauche/ d'affectation		0	15	Ce qui concerne l'accès à l'emploi, l'embauche, les règles d'accès à la liste des priorités et l'accès à la permanence. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car c'est trop long avant d'avoir sa classe.	
		Informations relatives à l'emploi		0	4	Ce qui concerne la disponibilité des informations syndicales, administratives. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car je n'avais pas les informations nécessaires pour bien comprendre mon travail.	
		Conditions de travail		0	24	Ce qui concerne la charge de travail, la description de la tâche, l'horaire, les responsabilités, les ressources et le matériel disponibles. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car la charge est trop lourde.	
<b>Dimension 2 : Travail</b>	37 (35,20)	Groupe/élèves		2	6	Ce qui concerne le groupe d'élève ou les élèves et leurs particularités. P. ex., j'ai pensé décrocher, car j'avais un groupe difficile.	
		Nature de l'emploi/du travail		6	14	Ce qui concerne ce en quoi consiste l'emploi occupé, que ce soit relatif aux contrats, à la suppléance, à l'enseignement. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car je n'aime pas la suppléance.	
		Défis lors de l'IP		0	7	Ce qui concerne l'entrée en carrière précisément. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car j'ai vécu plusieurs défis lors de mon entrée en carrière.	
		Préparation à l'emploi		0	9	Ce qui concerne la préparation lors de la formation initiale, le sentiment d'être préparé. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car je ne me sens pas assez préparé.	
		Contexte politique		0	2	Ce qui concerne les politiques scolaires, les compressions budgétaires, les budgets, la grève. P. ex., j'ai pensé décrocher à cause des coupes budgétaires.	
<b>Dimension 3 : Socialisation</b>	36 (42,50)	Soutien		5	8	Ce qui concerne le soutien et l'aide des collègues, des administrations. P. ex., je n'ai pas pensé quitter l'enseignement, car j'ai reçu du soutien de mes collègues.	
		Valorisation/ reconnaissance		0	13	Ce qui concerne la valorisation de la profession, la reconnaissance en tant que professionnel, la crédibilité accordée au travail. P. ex., j'ai pensé décrocher, car la profession n'est pas valorisée.	
		Syndicat		0	1	Ce qui concerne le syndicat. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car le syndicat est castrant.	
		Demandes extérieures		0	7	Ce qui concerne les demandes, les exigences, des parents, des administrations, de la société. P. ex., j'ai pensé quitter l'enseignement, car les demandes des parents sont parfois exigeantes.	

						1	8
		Climat de travail					
<b>Dimension 4 : Professionalité</b>	10 (14,10)	Sentiment de compétences				1	10
<b>Dimension 5 : Personnel et psychologique</b>	39 (35,20)	Sentiment d'accomplissement				0	2
		Sentiment d'appartenance				1	6
		Santé physique et psychologique				0	14
		Vie familiale/sociale				0	7
		Choix de carrière				1	5
		Émotions ressenties				1	9
		Adéquation entre attente et réalité				0	3

### Des relations entre les différents motifs évoqués pour quitter le métier d'enseignant

Pour répondre à notre deuxième question de recherche : « de quelle façon les motifs de décrochage évoqués par ces enseignants, peu importe qu'ils aient participé ou non au PIP, peuvent-ils éclairer l'utilité des PIP de même que leurs modalités d'implantation? », nous avons analysé la cooccurrence dans les réponses des participants de l'ensemble des catégories, soit de motifs (n = 22) de décrochage ou de persévérance évoqués issus de la première question et de perceptions (n = 5) quant à leur insertion. Cette cooccurrence est illustrée dans la figure 1. À partir de cette figure, deux grandes agglomérations de codes émergent des données.

La première agglomération en rouge englobe les codes : 1 (première question), Négatif (discours lié au décrochage), Plan de l'emploi (dimension 1), Stabilité et sécurité d'emploi (motif), Conditions de travail (motif), Plan du travail (dimension 2), Plan personnel et psychologique (dimension 5), Santé physique et mentale (motif) et Nature de l'emploi/du travail (motif). Cette agglomération indique que ce sont les codes qui cooccurrent le plus fréquemment dans le discours des participants. Ainsi, lorsqu'ils ont répondu à la première question, les participants ont nommé le plus souvent ensemble le manque de stabilité et de sécurité (dimension 1 : plan de l'emploi), les conditions de travail (dimension 2 : plan du travail), la nature de l'emploi et/ou du travail (dimension 2) et les problèmes de santé physique et mentale liés à leur insertion professionnelle (dimension 5 : plan personnel et psychologique) comme étant les motifs qui les ont amenés à penser quitter l'enseignement. Il semble donc que les mesures de soutien incluses dans les PIP devraient d'abord miser sur l'allègement des conditions de travail pour les enseignants débutants afin d'éviter qu'ils vivent du stress et de l'épuisement liés à leur insertion professionnelle. De même, comme l'insertion sur le plan du travail est la dimension la plus liée au décrochage, il faudrait que les mesures soient offertes et reçues dès l'accès à l'emploi, et ce, peu importe le statut de l'enseignant, qu'il soit suppléant ou à contrat.

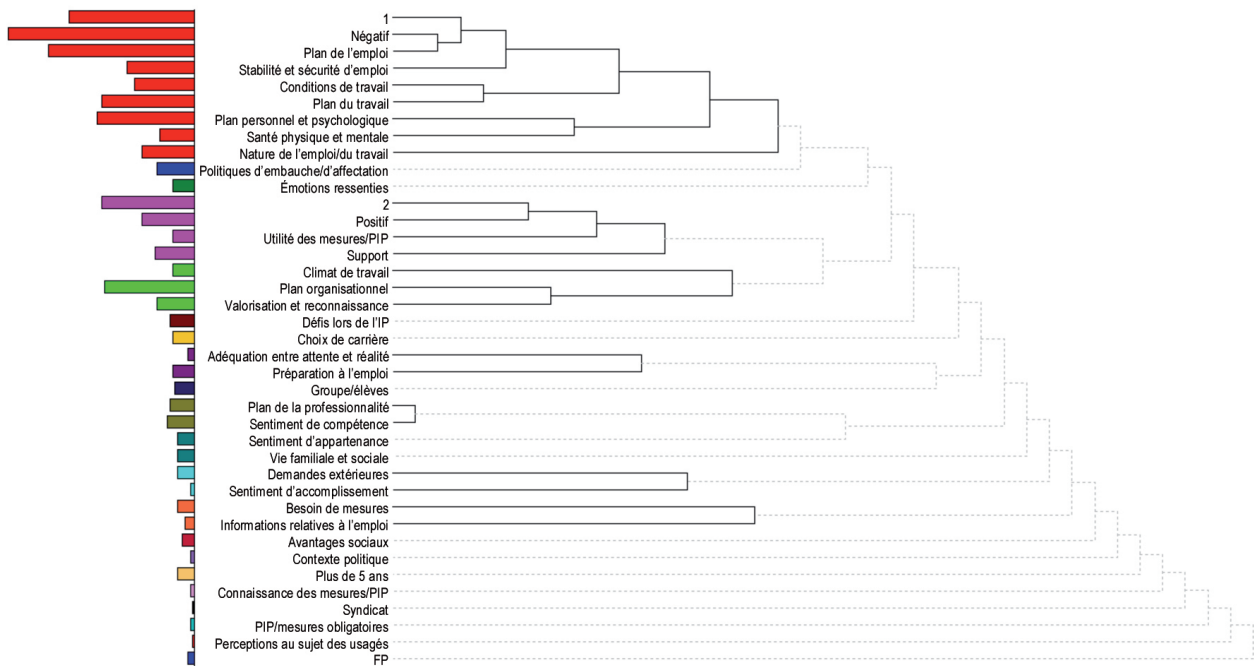


Figure 1  
Dendrogramme (ordre d'agglomération basé sur le coefficient de Jaccard).

La deuxième agglomération en magenta englobe les codes suivants : 2 (deuxième question), Positif (discours lié à la persévérance), Utilité des mesures/PIP (perceptions PIP) et Soutien (motif). Ce résultat montre que le soutien des collègues ou du milieu devient également un motif positif pour demeurer dans l'enseignement, et ce, même chez un enseignant qui a déjà envisagé de quitter la profession. De plus, dans le discours des participants, le soutien (motif) est souvent lié à l'utilité des mesures de soutien issues des PIP (perception PIP). En effet, ils affirment qu'ils les considèrent comme utiles pour mieux vivre leur insertion professionnelle lorsqu'ils répondent à la deuxième question. Il semble donc que le soutien qui est précisément issu des PIP est bénéfique pour remédier à certaines difficultés vécues pendant le processus d'insertion professionnelle, et ce, principalement quand il provient des collègues.

Enfin, d'autres plus petites agglomérations, notamment en vert et en orange, sont aussi observées. La première englobe les codes suivants : Climat de travail (motif), Plan organisationnel (dimension 3) et Valorisation et reconnaissance (motif). La deuxième unit quant à elle deux codes : Besoin de mesures (perceptions PIP) et Informations relatives à l'emploi (motif). Il semble donc que les participants nommaient souvent le climat de travail et le manque de valorisation et de reconnaissance comme étant les principaux motifs de décrochage évoqués parmi ceux liés à la dimension 3, soit l'insertion sur le plan de la socialisation organisationnelle. De même, il semble que les participants ont exprimé le besoin d'inclure dans les PIP des mesures qui ciblent précisément les informations relatives à l'emploi (p. ex., « [...] sur le calcul des journées de suppléance, ce qu'on peut accepter ou non comme suppléant, ce qu'on est tenu de faire ou non, les conditions selon lesquelles notre remplacement à moyen terme peut devenir un contrat, etc. »), lesquelles sont souvent exprimées comme manquantes et contribuant à l'idée de quitter le métier.

## Discussion

Au regard de ces résultats, on peut d'une part conclure que les motifs de décrochage évoqués sont nombreux et variés chez les enseignants débutants comme le suggère la littérature scientifique sur le sujet. Ces motifs s'intègrent bien aux dimensions de Mukamurera et al. (2013) et illustrent bien la pertinence du modèle multidimensionnel pour comprendre et analyser le processus d'insertion professionnelle puisque plusieurs motifs peuvent conduire un enseignant novice à abandonner la profession. En cohérence avec les catégories de facteurs de décrochage de Borman et Dowling (2008), de De Stercke (2014) et de Karsenti et al. (2013), dans notre recherche, les motifs négatifs liés au décrochage les plus souvent nommés par les enseignants débutants qui ont participé à l'étude sont : la stabilité et la sécurité d'emploi, les conditions de travail, la nature de l'emploi ou du travail, la santé physique et mentale, le climat de travail et la valorisation et la reconnaissance. Ainsi, toutes les dimensions sont liées à des motifs de décrochage et appuient la nécessité d'offrir des mesures de soutien qui touchent à plus d'une dimension et qui sont de nature diversifiée, ce qui n'est pas toujours le cas dans les milieux à l'étude. Qu'est-ce qui explique qu'on en demeure toujours à des mesures d'insertion professionnelle somme toute limitées alors qu'il est maintenant bien documenté que les besoins des débutants sont nombreux et variés?



Toutefois, contrairement à ce qui a été identifié dans d'autres études, notamment dans l'étude de Sauvé (2012), les participants de notre étude n'ont pas fréquemment nommé les motifs liés au sentiment de compétence (qui renvoie à l'insertion sur le plan de la professionnalité, soit aux compétences professionnelles, dont la gestion de classe) parmi les motifs négatifs liés au décrochage. C'est plutôt l'insertion sur le plan de l'emploi qui est celle la plus difficilement vécue, car c'est celle qui est la plus associée aux motifs de décrochage dans le discours des enseignants débutants questionnés dans notre recherche. Ainsi, il est possible de se demander si les difficultés vécues lors de l'accès à l'emploi et au moment du « choc de la réalité » n'empêchent pas les débutants de remettre en question leur pratique pédagogique au-delà de la gestion de classe (De Stercke, 2014), comme ceux-ci sont alors plutôt centrés sur des obstacles inhérents à la nature de l'emploi obtenu et non à leurs compétences en elles-mêmes. Par ailleurs, ce résultat implique également que ce n'est pas le manque de compétence du novice qui l'amène à décrocher, mais bien les conditions de travail dans la profession, particulièrement les conditions d'entrée difficiles (précarité, nature de l'emploi, etc.). Ainsi, ce résultat appuie également la conception du décrochage à laquelle nous avons adhéré, soit qu'il n'est pas souhaitable (Karsenti et al., 2013).

Conséquemment, il faudrait assurer la participation des enseignants débutants au PIP dès leur embauche, qu'ils soient suppléants ou à contrat, et ce, afin d'assurer leur persévérance dans leur carrière, ce qui n'est pas le cas actuellement (Mukamurera et al., 2013). À cet effet, il serait intéressant que les enseignants débutants nouvellement embauchés ou obtenant un premier contrat puissent profiter de mesures accrues les visant plus particulièrement. Il faudrait notamment prévoir des mesures d'allègement des conditions de travail (Leroux et Mukamurera, 2013) qui ne sont pourtant offertes dans aucun des PIP mis en place dans la région de Québec. D'ailleurs, dans une étude conduite auprès de plusieurs commissions scolaires du Québec, Mukamurera et al. (2013) ont identifié que parmi 22 commissions scolaires questionnées, aucune n'offrait d'allègement de tâche parmi les mesures de soutien offertes dans leur PIP. De même, il serait aussi intéressant d'intégrer systématiquement dans les PIP des séances d'informations relatives au statut d'emploi, au-delà des boîtes à outils offertes par quelques commissions scolaires seulement (Mukamurera et al., 2013), puisque plusieurs enseignants débutants ont affirmé dans leurs réponses ne pas avoir trouvé ni reçu ces informations qui seraient pourtant utiles.

D'autre part, on peut également conclure que le soutien, notamment celui issu des PIP, semble quant à lui un motif pour rester dans le milieu de l'enseignement, même lorsqu'on a pensé le quitter. En effet, notre recherche nous a permis d'éclairer des motifs évoqués par les enseignants débutants pour persévérer et rester en enseignement même si ceux-ci ont déjà pensé abandonner. Il semble donc que les PIP et les mesures qui y sont offertes sont jugés bénéfiques par les enseignants débutants qui y ont participé, même si l'efficacité des PIP n'a pas clairement été démontrée empiriquement (Desmeules et al., 2017; Duke et al., 2006; Glazerman et al., 2010; Hahs-Vaughn et Scherff, 2008; Ingersoll et Strong, 2011). On peut donc miser sur ces PIP pour améliorer le processus d'insertion professionnelle des enseignants débutants. Toutefois, il faudrait s'assurer qu'ils tiennent compte des modalités d'implantation qui sont soutenues par la littérature scientifique. D'abord, il faut que ceux-ci offrent plusieurs mesures de soutien, et ce, de différentes natures afin de répondre aux nombreux et divers besoins des débutants. De plus, il serait impératif que les PIP offrent systématiquement du mentorat et des dispositifs de développement professionnel où les débutants peuvent partager

et échanger avec des collègues qu'ils soient novices ou expérimentés (Bickmore et Bickmore, 2010; Leroux et Mukamurera, 2013; Smith et Ingersoll, 2004; Waterman et He, 2011; Wood et Stanulis, 2009). De fait, le soutien reçu qui provient des collègues est un motif de persévérance évoqué par les enseignants débutants de notre étude qui en ont reçu, et ce, malgré qu'ils aient déjà pensé quitter l'enseignement. De surcroît, ces dispositifs de développement professionnel constituent une occasion pour les débutants de remettre en question et d'améliorer leur pratique (Wood et Stanulis, 2009). De la sorte, ils pourraient graduellement se décentrer des difficultés inhérentes à leur insertion sur le plan de l'emploi, sur lesquelles ils ont d'ailleurs peu de prises, pour se centrer davantage sur ce qui est en leur pouvoir, c'est-à-dire de relever des défis quant à leurs pratiques au regard de l'apprentissage des élèves (Wood et Stanulis, 2009). Finalement, il serait aussi important de bien publiciser les PIP afin que ceux-ci soient connus de tout débutant dans les milieux. En effet, comme il fut présenté dans le tableau 1, certains participants de notre étude ont affirmé ne pas avoir été au courant qu'un tel programme était offert dans leurs milieux.

### **Limites et pistes de recherche**

Il faut bien sûr tenir compte de certaines limites dans l'interprétation des résultats de la présente étude. Tout d'abord, la taille de l'échantillon ( $n = 59$ ) limite la généralisation des résultats observés. De même, la nature de la première question qui nous a permis de recueillir les données à analyser, soit « avez-vous déjà penser à quitter le milieu de l'enseignement et si oui, pour quelles raisons? », peut avoir induit un biais dans la réponse des participants puisqu'elle les orientait déjà sur des motifs négatifs. Toutefois, même en présence de ce biais éventuel, des réponses positives ont émergé du discours des participants. D'ailleurs, il serait intéressant de conduire des entrevues moins orientées sur les motifs de décrochage afin de constater si les catégories émergentes créées dans le cadre de la présente étude demeurent aussi stables. Dans l'affirmative, cette catégorisation serait alors réellement utile pour mieux comprendre les motifs de décrochage ou de persévérance potentiels des débutants, et ce, au-delà des dimensions du processus d'insertion professionnelle vécu. De plus, des entrevues auraient aussi permis de confronter les réponses des participants à la deuxième question afin de mieux interpréter et comprendre les perceptions des enseignants quant aux PIP. Finalement, il aurait été intéressant de questionner les directions et porteurs de dossier dans les commissions scolaires au sujet des modalités de publicisation des PIP afin de pouvoir confronter leurs réponses au discours des participants quant au fait qu'ils n'étaient pas au courant qu'un PIP était offert dans leurs milieux.

## **Références**

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Bélair, L. M. et Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Éducation canadienne et internationale*, 36(2), 33-50. Repéré à <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol36/iss2/4/>
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>

- Boies, I. et Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 191-210). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z.13>
- Borman, G. D. et 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. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bourque, J., Abdeljalil, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, (6), 11-35.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514. <http://dx.doi.org/10.7202/032011ar>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/OffrirProfessionHeritage\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf)
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F. et Che, J. (2013). The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338-355. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113488945>
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles* (Thèse de doctorat, Université de Mons). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Platinum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.
- Desmeules, A., Hamel, C. et Frenette, E. (2017). Programme d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-26. Repéré à <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2428/2434>
- Duke, L., Karson, A. et Wheeler, J. (2006). Do mentoring and induction programs have greater benefits for teachers who lack preservice training?. *Journal of Public and International Affairs*, 17(2), 61-82. Repéré à <https://jpia.princeton.edu/sites/jpia/files/2006-4.pdf>
- Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H. et Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Fournier, J. et Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31-47). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <http://dx.doi.org/10.7202/018997ar>
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfen, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M. et Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study (NCEE 2010-4027)*. Repéré à <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>
- Hahs-Vaughn, D. L. et Scherff, L. (2008). Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 21-54. <http://dx.doi.org/10.3200/jexe.77.1.21-54>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres : Routledge.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Jeffrey, D. et Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163-183). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology (3rd ed.)*. California, CA: Sage Publications.
- Leroux, M. et Mukamurera, J. (2013). Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement : état des connaissances sur le sujet. *Formation et profession*, 21(1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.32>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (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.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndorero, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, (299), 13-35. Repéré à <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.) *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?* (p. 9-33). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. *Education and Training Policy*, 31. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Sauvé, F. (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8532>
- Smith, T. M. et Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Sokal, R. et Sneath, P. H. (1963). *The principles of numerical taxonomy*. San Francisco, CA : W. H. Freeman.
- Synar, E. et Maiden, J. (2012). Financial impact of teacher turnovers. *Journal of Education Finance*, 38, 130-144.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. (2016, mai). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires?*. Communication présentée dans le cadre du 3<sup>e</sup> colloque international du CRIFPE, Montréal, QC. Repéré à [https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2\\_wing](https://www.youtube.com/watch?v=ui2hM2_wing)
- Waterman, S. et He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2011.564348>
- Wood, A. L. et Stanulis, R. N. (2009). Quality teacher induction: "Fourth-wave" (1997-2006) induction programs. *The New Educator*, 5(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>
- Zacharyas, C. et Brunet, L. (2012). Résilience et bien-être au travail chez les enseignants via des motivations différentes. *Revue québécoise de psychologie*, 33(3), 167-186.

## Pour citer cet article

- Desmeules, A., Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.427>