



HAL
open science

Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement

Anne-Michèle Delobbe

► **To cite this version:**

Anne-Michèle Delobbe. Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement. *Initio*, 2017, D'une transition... à l'autre, 6 (1), pp.155-174. hal-02969923

HAL Id: hal-02969923

<https://hal.science/hal-02969923>

Submitted on 17 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Le décrochage enseignant : comprendre ses origines et impacts pour un meilleur encadrement

Anne-Michèle Delobbe

Candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation
Université Laval

Résumé

Le présent article vise à éclairer les difficultés que sont susceptibles de rencontrer les nouveaux enseignants lors de leur passage des bancs de formation au marché du travail pouvant les mener à abandonner la profession enseignante. Une revue de la littérature sur le sujet est menée afin d'identifier les principaux facteurs pouvant expliquer le décrochage enseignant, de même que ses principales conséquences plus particulièrement sur les élèves, les enseignants eux-mêmes, et sur l'organisation scolaire. Les résultats de cette recension des écrits scientifiques indiquent que les origines du décrochage peuvent être nombreuses chez le nouvel enseignant, en passant par la lourdeur et la complexité des tâches au manque de soutien de la direction et des pairs. Enfin, certaines pistes d'intervention sont présentées afin de mieux accompagner les enseignants et de veiller à leur bon développement professionnel une fois en poste et, ultimement, pour les retenir dans la profession.

Mots-clés

Insertion professionnelle / Décrochage enseignant / Développement professionnel / Accompagnement

Introduction

Les enseignants, comme mis en lumière par différentes méta-analyses, dont l'une des plus connues est sans doute celle de Hattie (2009), influencent grandement, par leurs pratiques enseignantes, la relation de confiance qu'ils créent avec les élèves, par exemple, la réussite scolaire des élèves. Ces derniers doivent ainsi répondre aux attentes élevées qu'entretient la société à leur égard (Gauthier et Mellouki, 2003 ; Moore, 2004 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2006 ; Tardif, 2012). Avec l'avènement de nouveaux moyens de communication (p. ex. réseaux sociaux), l'opinion des individus se propage désormais beaucoup plus rapidement et plus souvent sur la scène publique. Il n'est ainsi pas rare que des individus manifestent leur mécontentement envers divers aspects du système éducatif (p. ex. personnel enseignant, coupes budgétaires, etc.). Les attentes entretenues envers les établissements scolaires et leur personnel enseignant sont donc fort élevées. À cela s'ajoute la complexification des exigences et des tâches enseignantes (ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; Organisation de coopération et de

développement économiques, 2006). En effet, outre de devoir veiller à l'acquisition active de savoirs, de savoir-faire, de stratégies et de savoir-être chez les élèves, les enseignants doivent désormais répondre à nombre de défis occasionnés par l'avènement de nouvelles valeurs fondamentales à l'école québécoise : justice, égalité et équité (ministère de l'Éducation du Québec, 2003). Ainsi, ils doivent, par exemple, se soucier de l'insertion des élèves en difficulté et des élèves d'origine culturelle et ethnique différente, maîtriser les différentes technologies tout en n'omettant guère de s'acquitter de leur rôle d'interprète critique de la culture (ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; Tardif, 2012).

Il ne fait donc aucun doute que la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves passe par la qualité de son corps professoral (Hattie, 2009). En ce sens, plusieurs études corroborent ce constat révélant que la réussite scolaire des élèves est optimisée lorsque ceux-ci bénéficient d'un enseignement de qualité (Goldhaber et Anthony, 2007 ; Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004).

Quoique difficile à définir (Stronge, Ward et Grant, 2011), la qualité de l'enseignement est souvent abordée en termes de pratiques enseignantes efficaces : méthodes de gestion de classe efficaces, planification des contenus à faire apprendre, habiletés pédagogiques, etc. (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010 ; Hiebert et Morris, 2012 ; Talbot, 2012). En effet, bien que plusieurs facteurs et caractéristiques puissent contribuer à définir l'efficacité en enseignement, comme les connaissances de la matière à enseigner (Ahn et Choi, 2004 ; Burden et Byrd, 2013 ; Shulman, 1986), la motivation pour le poste (Broad et Evans, 2006 ; Stronge et Hindman, 2003 ; van den Bergh, Ros et Beijaard, 2015), la relation avec l'élève (Cornelius-White, 2007), etc., il n'en demeure pas moins que les pratiques adoptées par l'enseignant sont parmi les facteurs d'influence les plus importants lorsque l'on s'intéresse à la qualité des apprentissages des élèves (Hattie, 2009).

Si l'enseignant constitue un élément clé dans les succès des élèves, il faut s'assurer que ce dernier dispose des ressources nécessaires pour accomplir les fonctions liées à son poste (Conseil supérieur de l'éducation, 2014 ; Hamel et al., 2013 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2006) en dépit des conditions d'exercice liées à la profession enseignante qui peuvent se révéler fort difficiles (Duchesne et Paré, 2008 ; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009 ; Houlfort et Sauvé, 2010). En effet, l'enseignant nouvellement en poste doit, bien souvent, exercer ses fonctions dans des contextes et situations inexpérimentés dans le cadre de sa formation pratique, ce qui peut l'amener à vivre du stress au quotidien (Genoud et al., 2009 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Martineau et Presseau, 2003 ; Rojo et al., 2015). D'autant plus qu'il doit non seulement maîtriser et appliquer les différentes compétences relatives au référentiel de la profession développées à la formation initiale (p. ex. collaborer avec l'équipe-école, communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit, intégrer les élèves en difficulté, etc.), mais qu'il est souvent contraint de réaliser les tâches les moins attirantes, c'est-à-dire les plus susceptibles d'être délaissées par des enseignants plus expérimentés qu'eux (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Eu égard à cela, l'insertion professionnelle définie « comme étant une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors de ses débuts dans la profession. » (Martineau et Vallerand, 2005, p. 12) est souvent source de difficultés pour les nouveaux enseignants (Duchesne et Kane, 2010 ;

Houffort et Sauvé, 2010 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Mukamurera et Martineau, 2009). Enfin, notons que tout enseignant ne peut être considéré comme un praticien achevé au terme de sa formation initiale puisque les compétences développées en cours de formation se situent sur un continuum et seront, d'une part mises à contribution tout au long de son expérience sur le marché du travail et, d'autre part affinées par les expériences vécues (Conseil supérieur de l'éducation, 2014 ; ministère de l'éducation du Québec, 2001). L'activité de développement professionnel constitue un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Les activités peuvent avoir comme objectifs le partage, la consolidation ou le développement de connaissances, compétences ou attitudes essentielles pour la profession (Day, 1999 ; Sparks et Loucks-Horsley, 1989) et peuvent porter sur nombre de facteurs comme les connaissances de la matière, les compétences de gestion de classe et certaines caractéristiques personnelles dont la motivation et le sentiment d'efficacité personnel (Cochran-Smith et Lytle, 1999 ; Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon, 2001 ; Hord et Sommers, 2008). Les activités de développement professionnel peuvent ainsi non seulement amener l'enseignant à se développer et à développer certaines compétences (p. ex. la réflexivité), mais peuvent également avoir une influence positive sur la réussite des élèves (Conseil supérieur de l' ducation, 2014 ; Ingersoll, 2011).–Ainsi, comme l'ont évoqué divers auteurs au cours des dernières années (Conseil supérieur de l' ducation, 2014 ; Duchesne, 2010 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), l'insertion professionnelle des enseignants représente un enjeu de première importance qui suscite de plus en plus d'intérêt autant dans les milieux de pratique que dans la communauté scientifique. Eu égard au contexte d'insertion difficile, les écrits scientifiques font état d'une problématique importante y étant largement associée, soit celle du décrochage (Darling — Hammond, 2003 ; Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2004 ; Ingersoll et Smith, 2003 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013).

Plus particulièrement, ce texte consiste en une revue de la littérature portant sur le décrochage des enseignants. Il a pour principale visée d'en identifier les causes et conséquences potentielles. Pour s'y faire, un portrait de la situation actuelle du décrochage chez les enseignants est dressé. Par la suite les différents facteurs, selon la littérature, susceptibles d'expliquer ce phénomène sont présentés, s'agissant plus spécifiquement des facteurs liés aux tâches enseignantes, à la personne enseignante ainsi qu'à l'environnement. Les diverses conséquences de l'abandon de la profession sur l'élève, l'enseignant et les organisations et le milieu sont ensuite soulevées. Finalement, différentes pistes de solutions pouvant être envisagées afin d'améliorer la rétention des enseignants dans les écoles primaires et secondaires au Québec sont envisagées du point de vue de la mise en place de politiques officielles, du rôle des directions scolaires et de celui de la formation initiale.

Le décrochage enseignant :  tat de la situation

La définition du concept de décrochage en emploi varie dans la littérature scientifique. Les termes utilisés pour définir ce dernier sont généralement décrochage, attrition, abandon de la carrière ou désertion professionnelle (Sauvé, 2012). Si les termes varient, ceux-ci évoquent généralement une même réalité globale, c'est-à-dire l'arrêt, temporaire ou définitif, de l'exercice d'une carrière comme enseignant. Au Québec, l'on tend généralement à aborder le phénomène comme l'abandon définitif de la profession enseignante, excluant par le fait même les départs à la retraite, les migrations

géographiques et professionnelles ainsi que les transferts (Karsenti et al., 2013 ; Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008 ; Sauvé, 2012). Cependant, nombre d'études américaines incluent ces facteurs dans l'analyse du décrochage enseignant (Harris et Adams, 2007 ; Imazeki, 2005 ; Ingersoll, 2001a). Karsenti *et al.* (2013) présentent le phénomène « comme le départ prématuré de la profession qu'il soit volontaire ou non » (p. 551). Le caractère volontaire ou non du départ, élément de définition majoritairement adopté par les auteurs (p. ex. Sauvé, 2012 ; Gray et Taie, 2015), incite à considérer la perspective selon laquelle les difficultés rencontrées par l'enseignant peuvent le contraindre à quitter la profession.

La plupart des études québécoises qui se sont intéressées au décrochage des enseignants ont mis l'accent sur les enseignants qui quittaient la profession (de façon temporaire ou permanente) négligeant ainsi ce qu'on appelle les « migrations » soit, principalement, les enseignants qui changent d' cole, mais qui demeurent dans la profession proprement dite. Ingersoll (2001a) insiste cependant sur la pertinence de considérer cette catégorie d'enseignants « migrants » lors de l'analyse du phénomène dans l'objectif d'identifier les facteurs liés à l'environnement de travail qui peuvent expliquer le changement ou le transfert d' cole, facteurs qui, s'ils sont négatifs et persistants, pourraient expliquer certains départs définitifs de la profession. Plusieurs études se sont ainsi intéressées à la mobilité des enseignants et aux facteurs de rétention des enseignants propres à une  cole, notamment (Donitsa-Schmidt et Zuzovsky, 2016 ; Kersaint, Lewis, Potter et Meisels, 2007 ; Kukla-Acevedo, 2009 ; Prost, 2013). Ces différences en ce qui a trait à la population qui constitue les « décrocheurs » ont pour effet de rendre difficile l'analyse des résultats des études portant sur le décrochage des enseignants.

Peu importe la définition adoptée par les auteurs concernant le décrochage, il s'agit d'un enjeu préoccupant. La Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (FCE) mentionne qu'en 2004, le taux de décrochage des enseignants se situait à 30 % au cours de leurs cinq premières années de carrière. Au Québec, les données statistiques concernant l'insertion professionnelle des enseignants (Martel, 2009) indiquent que 83 % des finissants en éducation, tous domaines et statuts d'embauche confondus, sont insérés dans l'année suivant leur diplomation, et qu'environ 15 % de ceux-ci quittent l'emploi pour différentes raisons. Kamanzi, Tardif, Lessard et Dionne (2015), dans une étude pancanadienne menée en 2006 sur le décrochage enseignant rapporte que près d'un enseignant canadien sur quatre (24 %) pense souvent à quitter la profession. Selon la même étude, ce sont 26 % des enseignants québécois qui pensent régulièrement à décrocher.   l'échelle mondiale, la situation semble tout aussi préoccupante (Organisation de coopération et de développement économiques, 2006 ; Corbell, 2009 ; Lindqvist, Nord nger et Carlsson, 2014 ; Wells, 2015). En effet, Ingersoll (2001b) qui se base sur les données de la Schools and Staffing Survey (SASS, 1990) et de la Teacher Followup Survey (TFS, 1990), soit la plus importante base de données concernant différents aspects liés à l'enseignement ainsi qu'à son personnel (Ingersoll et Smith, 2003), établi d'ailleurs qu'après cinq ans de pratique, ce sont entre 40 et 50 % des enseignants qui quittent la profession aux  tats-Unis. Son étude est fort intéressante, en ce sens où elle compare les données sur le phénomène du décrochage des enseignants au décrochage observé dans des professions quelque peu similaires, soit chez le personnel infirmier, les travailleurs sociaux

et les comptables. Les résultats démontrent que les enseignants sont plus à risque de décrocher que le personnel infirmier, notamment. C'est également ce que démontre l'étude de Harris et Adams (2007) qui fait état que les enseignants sont plus susceptibles d'abandonner la profession que le personnel infirmier, mais pas plus que les travailleurs sociaux et les comptables. Il semblerait ainsi que, comparativement à ce que l'on pourrait penser, l'ampleur du phénomène du décrochage chez les enseignants soit en fait comparable à ce qui est observé dans des domaines d'emplois similaires (Harris et Adams, 2007 ; Hughes, 2012). Cependant, l'on se doit de souligner, comme mentionné ci-dessus, les limites relatives à de telles comparaisons, et qu'il est en fait, difficile de mettre en relation les données, puisqu'elles impliquent certaines considérations (p. ex. l'âge des travailleurs, la nature de l'emploi, type de décrochage, etc.) (Harris et Adams, 2007).

Méthodologie

Afin d'identifier systématiquement les différentes publications scientifiques se rapportant au décrochage des enseignants, soit l'abandon de la profession enseignante, nous avons opté pour la méthode en dix points proposée par Pautasso (2014). Cette dernière préconise entre autres l'adoption d'une posture critique, la circonscription claire et précise de l'objet et du lectorat visé ou encore la poursuite d'une structure logique, pour ne donner que quelques exemples. C'est à l'aide de différents moteurs de recherche (*Education Resources Information Center*; ERIC, Google Scholar, PsycNet et Ariane¹) et par le biais d'une série de mots-clés (*décrochage des enseignants, abandon chez les enseignants, insertion professionnelle des enseignants, teacher turnover, teacher attrition, teacher retention*, etc.) que nous avons cherché à identifier les articles se rapportant à cette thématique. Notre travail de recension a été conduit entre les mois d'octobre 2015 et de janvier 2016. Afin de proposer le travail le plus exhaustif possible, nous avons considéré différents types d'articles, qu'ils soient de nature théorique, empirique, quantitative ou qualitative. Ce choix avait ainsi moins pour objectif d'en restituer leur méthodologie et leurs résultats propres que le souhait de rendre visibles les idées et les concepts qui leur étaient communs, suivant ainsi les principes d'une revue de la littérature de type intégrative (Khoo, Na et Jaidka, 2011). De plus, et pour éviter que notre travail soit redondant avec celui déjà effectué sur cette question par Ingersol en 2001, nous avons avant tout focalisé notre regard sur des articles postérieurs à cette date. Enfin, force est de relever que l'une des limites inhérentes à la méthodologie employée réside dans l'absence de présentation des résultats relatifs aux recherches considérées. Un tel travail de restitution nous aurait irrémédiablement obligés à focaliser notre regard autour d'un objet précis (comme le décrochage précoce touchant les enseignants avec moins de trois ans d'expérience), ce qui, à l'heure d'un contexte sociétal marqué par une montée des incertitudes (Castel, 2009), n'aurait pu rendre compte des multiples facteurs qui touchent désormais les enseignants à tout moment de leur carrière.

Les facteurs liés au décrochage enseignant

S'il y a absence de consensus en ce qui a trait à la définition du phénomène du décrochage enseignant chez les auteurs, ces derniers semblent toutefois, de façon générale, expliquer le phénomène selon les mêmes facteurs, c'est-à-dire en référence aux facteurs liés à la tâche enseignante, à la personne enseignante ainsi qu'à l'environnement social (Borman et

¹ Ariane est un moteur de recherche propre à l'Université Laval.

Dowling, 2008 ; Karsenti et al., 2013). Cette classification permet de rendre compte plus spécifiquement de l'influence des dimensions intrinsèques et extrinsèques liées à la profession (Kamanzi et al., 2015), tout en départageant ce qui relève davantage des caractéristiques de la personne de ce qui relève de ses tâches et de ce qui est inhérent à son environnement de travail.

La lourdeur des tâches relatives à l'emploi

L'enseignement constitue une profession complexe caractérisée par de nombreuses tâches qui peuvent parfois se révéler lourdes, notamment pour le nouvel enseignant (p. ex. planification de séances d'enseignement-apprentissage, gestion de classe, évaluation, etc.) (Lévesque, 2011 ; Sass, Seal et Martin, 2011). L'ampleur de ces tâches peut d'ailleurs constituer un élément de première importance dans la décision des enseignants de quitter la profession (Gingras et Mukamurera, 2008). Plus spécifiquement aux nouveaux enseignants, l'on doit considérer leur peu d'expérience, et ainsi mentionner que ces derniers sont moins outillés (stratégies, ressources matérielles, etc.) que leurs collègues plus expérimentés pour faire face aux tâches et difficultés quotidiennes du monde de l'enseignement (Perrenoud, 2001). Ils peuvent ainsi moins souvent se référer à des expériences vécues pour élaborer diverses stratégies de planification, d'intervention et autres (Chouinard, 1999). Cette situation tend à alourdir leurs tâches notamment en ce qui a trait au temps consacré à la mise en place d'un système de gestion efficace, à la planification hebdomadaire, à la conception des évaluations, etc. (Duchesne et Kane, 2010 ; Renard, 2003). D'ailleurs, la gestion des contenus à faire apprendre aux élèves ainsi que la gestion de classe sont des éléments qui contribuent à l'augmentation du sentiment d'incompétence pédagogique des nouveaux enseignants (Martineau et Presseau, 2003 ; Gingras et Mukamurera, 2008) ou qui peuvent nuire à leur sentiment d'efficacité personnelle (Mukamutara, 2012).

Facteurs liés à la personne enseignante

Certaines études ont mis en évidence le fait que différentes caractéristiques ou aspects individuels sont enclins à prédire certains facteurs liés au décrochage des enseignants comme la détresse psychologique, le manque d'engagement et de motivation ainsi que le découragement (Ingersoll, 2001 a; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert, 2008 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Sass et al., 2011). Karsenti *et al.* (2013) soulignent à cet effet que les enseignants décrocheurs présentent, de façon générale, des « caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec la profession enseignante » (p. 559). Ils se réfèrent à Kirsh (2006) pour rendre compte de ces caractéristiques : le perfectionnisme et le manque de confiance en leurs capacités pour exercer leur autorité.

Différentes recherches ont également considéré certaines variables sociodémographiques, comme l'âge, le sexe, la nationalité ainsi que le cheminement académique afin d'établir un certain « portrait type » de l'enseignant décrocheur (Hughes, 2012 ; Wells, 2015). Les études démontrent que ce sont généralement les enseignants les plus jeunes qui sont les plus susceptibles d'abandonner la profession pour les motifs d'abandon prématuré évoqués plus haut alors que les enseignants plus âgés quittent généralement pour des départs à la retraite (Adams, 1996; Hanushek, Kain et Rivkin, 2004; Hughes, 2012; Ingersoll, 2001a).

Ce sont davantage les femmes qui quittent généralement la profession (Adams, 1996 ; Borman et Dowling, 2008 ; Guarino, Santibañez et Daley, 2006) ainsi que les enseignants n'appartenant pas à des minorités ethniques (Borman et Dowling, 2008 ; Hancock et Scherff, 2010 ; Ingersoll, 2001a).

Les études sont cependant partagées quant à l'influence du niveau de scolarité sur le décrochage. En effet, alors que certains (p. ex. Borman et Dowling, 2008 ; Guarino et al., 2006 ; Podgursky, Monroe et Watson, 2004 ; Wells, 2015) démontrent que ce sont majoritairement les enseignants les plus qualifiés qui quittent la profession, d'autres (Graie et Taie, 2015 ; Hughes, 2012 ; Perrachione, Rosser et Petersen, 2008), n'ont pas trouvé de relation entre ces variables d'intérêt. Les résultats de l'étude québécoise de Mukamurera et Balleux (2014) menée auprès d'enseignants de niveau préscolaire, primaire et secondaire indiquent qu'il n'existe pas de différence significative entre le désir des nouveaux enseignants de quitter la profession et le genre de ceux-ci de même qu'entre le désir de quitter la profession et le moment d'entrée en carrière ainsi que le niveau d'enseignement et le statut d'emploi.

Dans un autre ordre d'idées, Ingersoll (2001a) déplore la trop grande importance accordée à cette catégorie de facteurs dans la littérature scientifique et suggère que l'on s'intéresse davantage au phénomène en regard des caractéristiques de l'organisation scolaire.

Facteurs liés à l'environnement social (organisation scolaire)

Deux types de variables sont abordées, soit les variables associées au climat scolaire au sens large : soutien, mesures instaurées à l'interne pour accompagner les nouveaux enseignants, etc., ainsi que les variables organisationnelles, soit celles relevant directement de l'environnement scolaire, indépendantes du personnel en poste (p. ex. politiques institutionnelles, milieu socioéconomique, contexte culturel, niveau d'enseignement, salaire, etc.).

D'abord, Karsenti *et al.* (2013) soulignent dans leur revue de la littérature qu'un des principaux facteurs liés à l'environnement pouvant amener les enseignants à quitter la profession réside dans les difficultés qu'ils éprouvent dans leur rapport avec les autres acteurs du milieu scolaire aussi diversifiés soient-ils : parents, directions d'école, collègues, etc. D'ailleurs, ce sont dans les écoles où les enseignants reçoivent le plus de support administratif de leurs supérieurs que les taux de décrochage enseignant sont les moins élevés (Ingersoll, 2001b). En effet, le soutien et la collaboration avec les pairs de même que le soutien de la direction constituent des facteurs primordiaux non seulement pour la rétention des enseignants, mais également pour assurer leur bonne insertion professionnelle (Duchesne et Kane, 2010 ; Hancock et Scherff, 2010 ; Marable et Raimondi, 2007 ; Mukamurera et Balleux, 2013). La qualité de ce soutien offert aux nouveaux enseignants influencerait même la durée de leur période d'insertion professionnelle (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2000). La consolidation de savoirs et de compétences, le développement de caractéristiques liées à l'identité professionnelle ainsi que l'acquisition de la culture institutionnelle sont des éléments qui contribuent au succès de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (Martineau et Vallerand, 2005).

Aussi, le sentiment d'isolement que ressentent plusieurs jeunes enseignants en début de carrière peut être accentué lorsque ces derniers ne bénéficient de peu, voire d'aucun soutien de la direction dans leurs pratiques (appréciation, communication efficace, leadership favorisant la coopération, etc.), les poussant alors à quitter la profession (Hancock, 2008 ; Smith et Ingersoll, 2004). Si ces carences ont des incidences négatives sur l'insertion professionnelle, à l'opposé, un milieu de travail stimulant a pour effet d'augmenter le sentiment d'engagement du nouvel enseignant à l'endroit de son emploi et des tâches y étant associées (Martineau et Presseau, 2003 ; Lévesque, 2011).

Dans le contexte actuel où les directions d'école nourrissent beaucoup d'attentes à l'égard des nouveaux enseignants, notamment, en matière de compétences à maîtriser dès leur embauche (Martineau et Presseau, 2003), les nouveaux enseignants peuvent vivre beaucoup de pression pour atteindre ces standards de compétences. Cette pression peut les amener à rechercher de la reconnaissance à l'endroit des bonnes pratiques adoptées, des initiatives prises, etc. Il arrive cependant fréquemment que ceux-ci ne reçoivent pas la reconnaissance escomptée de leur milieu (valorisation, sentiment « d'utilité », etc.), facteur qui semble pourtant fort important pour s'assurer de retenir les enseignants dans la profession (Hancock et Scherff, 2010 ; Lévesque, 2011 ; Mukamurera et Balleux, 2013).

Ces différentes sources de difficulté, notamment celles relatives à la tâche et à l'environnement de travail peuvent chacune amener le nouvel enseignant à éprouver du stress quant aux tâches à accomplir dans l'exercice de ses fonctions, ce qui nuit, à son tour, à son sentiment de satisfaction au travail et d'efficacité professionnelle (Hughes, 2012 ; Watson, Harper, Ratliff et Singleton, 2010). Différentes études (Ingersoll et Smith, 2003 ; Johnson et Hezlett, 2008 ; Perrachione et al., 2008) ont démontré qu'une des raisons pour lesquelles les enseignants quittent la profession consiste en leur perception d'un manque d'efficacité envers leurs pratiques enseignantes : habiletés pédagogiques, gestion de classe, gestion du curriculum à enseigner, etc. Ces résultats mettent en évidence un besoin criant d'accompagnement en emploi. En corollaire, les résultats de Ouellet (2007) démontrent que les nouveaux enseignants apprécieraient davantage de soutien et de valorisation de la part des directions scolaires pour la participation et la mise en place d'activités de développement professionnel.

Outre ces facteurs, plusieurs auteurs se sont intéressés à l'influence de certaines caractéristiques de l'environnement permettant le maintien des enseignants, dont le salaire et le type d'école (privée ou publique). En ce qui concerne le salaire, les résultats sont partagés. En effet, alors que la méta-analyse de Borman et Dowling (2008), notamment, souligne l'importance du salaire de l'enseignant dans l'abandon de la profession, d'autres (Hancock et Scherff, 2010 ; Wells, 2015) mentionnent plutôt l'importance de facteurs intrinsèques telle la motivation sur la rétention plutôt que les conditions financières de la profession. Aussi, Borman et Dowling (2008) mentionnent que les enseignants qui décrochent sont davantage issus de petites écoles et d'écoles privées.

Conséquences du décrochage enseignant

Afin de mieux cerner l'importance du décrochage enseignant, il importe non seulement d'en saisir les causes, tel que décrites ci-dessus, de sorte à être en mesure de mieux identifier les sources de réconciliation possibles, mais également d'identifier les principales conséquences de ce phénomène. Ces conséquences concernent l'élève, l'enseignant et le milieu scolaire.

L'élève

En raison du fait que le système éducatif québécois a, depuis le Rapport Parent (1964), comme objectif de dispenser à tout élève la meilleure éducation possible (Rocher, 2004), il paraît des plus pertinents de se soucier des conséquences du décrochage enseignant sur la qualité de l'enseignement, qui passe inévitablement par l'enseignant. Comme souligné par Watlington, Shockley, Guglielmino et Felsher (2010), l'un des enjeux les plus importants liés à cela consiste au départ volontaire de nombre d'enseignants compétents ayant le potentiel d'offrir un enseignement de qualité aux élèves. Des études américaines (p. ex. Borman et Dowling, 2008 ; Guarino et al., 2006 ; Podgursky et al., 2004) démontrent d'ailleurs que ce sont majoritairement les enseignants les plus qualifiés et ceux qui obtiennent les résultats les plus élevés au test d'admission en éducation qui quittent la profession.

Aussi, soulevons l'importance de la relation créée entre l'enseignant et l'élève, qui est fort importante dans les succès et l'engagement de l'élève (Cornelius-White, 2007 ; Hattie, 2009). Les apprentissages des élèves peuvent être fortement remis en cause dans le cadre d'un processus de rotation du personnel, où ce peut être des enseignants peu habilités à répondre aux besoins spécifiques du milieu et des élèves qui prendront la relève de l'enseignant « décrocheur » (Hale-Jinks et Knopf, 2006).

À la lumière de ce vient d'être présenté, il semble important de garder à l'esprit que la question du décrochage enseignant a des conséquences multiples dont l'une qui n'est pas des moindres se rapporte à la qualité de l'expérience scolaire des élèves.

L'enseignant

Les différents facteurs potentiellement liés au décrochage peuvent également avoir des conséquences à plus ou moins long terme chez l'enseignant, qui choisira soit de quitter la profession ou de persister dans le milieu malgré les difficultés vécues. En effet, de difficiles conditions d'insertion professionnelle peuvent amener le jeune enseignant à remettre en question ses savoirs relatifs au monde de l'enseignement, de même que sa compétence à exercer les tâches liées à la profession, pouvant ainsi nuire à son sentiment d'efficacité personnelle (Friedman et Kass, 2002 ; Schwarzer et Hallum, 2008 ; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Plus précisément, le sentiment d'incompétence, soit le fait de ne pas être capable d'exécuter ou de contrôler différentes tâches professionnelles, peut affecter le niveau de satisfaction personnelle d'un individu à l'égard de son milieu professionnel et ainsi provoquer un sentiment important de stress chez l'enseignant, (Martineau et Presseau, 2003). Cette même étude a aussi démontré que le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants était lié aux différentes structures ou systèmes, référant ici par exemple aux aspects liés à la précarité de l'emploi : horaires peu attrayants, absence de structures

d'insertion, etc. ; ainsi qu'à des logiques d'acteurs : attentes élevées des directions, représentation de la tâche, etc. Ce sentiment de stress peut avoir d'importantes répercussions tant sur la santé mentale et émotionnelle que physique de l'enseignant. Tel que soulevé par Genoud et al. (2009), l'épuisement professionnel chez les enseignants peut notamment être expliqué par un épuisement émotionnel, principalement caractérisé par le stress vécu au quotidien dans la classe, les problèmes de gestion disciplinaire de même que par l'ampleur de la charge administrative.

Enfin, la particularité des éléments mentionnés ci-dessus est qu'ils constituent à la fois des facteurs pouvant être à la source du décrochage enseignant et des conséquences de ce dernier. En effet, l'enseignant qui choisira ou sera contraint de quitter l'enseignement pourra, par exemple, lors de ses futurs emplois, souffrir davantage d'insécurité en ce qui a trait à ses compétences pour le poste, et ce, en raison de son expérience passée infructueuse. Enfin, peu d'écrits scientifiques se sont intéressés à la représentation ou aux différentes conséquences du décrochage enseignant chez ces derniers, de sorte à cibler les sentiments vécus et l'influence du phénomène non seulement sur la vie professionnelle, mais également sur la vie personnelle des enseignants ayant choisi de quitter la profession. Il semblerait pertinent d'étudier cette question afin de mieux comprendre les conséquences d'une telle décision pour l'individu.

Milieu de pratique et environnement

Bien que peu d'auteurs au Québec abordent le phénomène sous cet angle, certaines études américaines (p. ex. Ingersoll, 2001a ; Synar et Maiden, 2012 ; Watlington et al., 2010) ont ciblé les conséquences du décrochage des enseignants d'un point de vue organisationnel. En effet, plusieurs auteurs (Barnes, Crowe et Schaefer, 2007 ; Synar et Maiden, 2012 ; Watlington et al., 2010) ont tenté de quantifier les pertes financières liées à l'abandon de la profession enseignante. Barnes, Crowe et Schaefer (2007) estiment d'ailleurs le coût annuel national du décrochage à 7,3 milliards de dollars aux États-Unis. Les pertes monétaires relatives au départ de nombreux enseignants concernent tant les commissions scolaires que les établissements scolaires. Les coûts découlent principalement du recrutement et de la sélection, de la formation du nouvel enseignant, des pertes liées à la productivité (le nouvel enseignant sélectionné aura besoin de temps avant d'atteindre un niveau de productivité similaire à celui qui occupait le poste) ainsi que de toutes les autres dépenses administratives occasionnées par son départ (Barnes et al., 2007 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2006 ; Synar et Maiden, 2012).

D'un point de vue sociétal, la perception de la profession enseignante peut également être affectée par un taux de décrochage élevé. En effet, de faire constamment état que beaucoup de jeunes enseignants quittent la profession enseignante en raison de la lourdeur des tâches, de difficiles conditions d'insertion professionnelle, etc., peut contribuer à rendre la profession beaucoup moins attrayante pour les futurs candidats au poste d'enseignants, ou encore, pour les futurs étudiants en éducation, qui choisiront peut-être, de réorienter leur choix de carrière. Ce désenchantement de beaucoup de jeunes enseignants à leur arrivée dans le milieu de travail pourrait ainsi amener certains candidats de qualité à se diriger vers des milieux présentant des conditions plus attrayantes et étant davantage valorisés par la société, comme des domaines relatifs aux sciences pures et appliquées.

Discussion

En somme, si un taux de décrochage élevé informe sur les difficiles conditions d'exercice liées à la profession enseignante, Ingersoll (2001b) insiste sur le fait que ce dernier peut également constituer un indicateur d'une mauvaise cohésion au sein d'une école, pouvant ainsi affecter la qualité de l'enseignement dispensé plus spécifiquement dans cette école. Ainsi, à la lumière des différents facteurs liés au décrochage enseignant et de l'importance des conséquences du phénomène, il apparaît nécessaire que différentes mesures soient mises en place pour favoriser l'insertion professionnelle des enseignants de même que leur rétention à la profession. À ce sujet, les programmes d'insertion professionnelle influenceraient positivement la rétention des enseignants débutants (Ingersoll, 2011 ; Leroux et Mukamurera, 2013). L'insertion professionnelle qui a toujours été une composante relativement complexe de l'enseignement semble désormais gagner en popularité auprès de la communauté des chercheurs de même qu'auprès des différents acteurs de l'éducation qui sont plus nombreux à en faire une priorité (Rapport sur le développement professionnel du Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Or, malgré cet intérêt social et scientifique pour le sujet, il y a lieu de souligner qu'il n'existe toujours pas d'orientations officielles, de directives ministérielles ou de programmes généralisés d'insertion professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2014). De plus, le financement de ces activités est très varié et leur gestion également très morcelée, puisqu'elle est dépendante de ressources qui doivent être mises en œuvre pour favoriser tant l'implantation de ces mesures que leur bon déroulement (Conseil supérieur de l'éducation, 2014).

Mise en place de programmes de soutien et d'accompagnement

Si la mise en place de programmes pour accompagner et soutenir les enseignants semble essentielle, celle-ci ne s'effectue pas sans considérations préalables. En effet, plusieurs facteurs doivent être pris en compte lors de la création de tels programmes comme les besoins des enseignants, les pratiques ou activités les plus susceptibles de contribuer à ce que l'on souhaite développer, les mesures de suivis qui seront effectuées, le temps de la formation, le contenu de ces formations, l'obligation d'y participer ou pas, etc. (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2014). Plusieurs études portent d'ailleurs sur les divers programmes d'encadrement et d'accompagnement offerts aux enseignants et en présentent leurs principales forces et faiblesses (Duchesne et Kane, 2010 ; Martineau et Mukamurera, 2012 ; Martineau et Presseau, 2003). Si le mentorat constitue l'une des pratiques les plus répandues (Leroux et Mukamurera, 2013), il y a lieu de mentionner que sa simple mise en œuvre n'est pas garante de son succès, et n'est ainsi pas automatiquement gage d'une meilleure insertion professionnelle du nouvel enseignant. En effet, cette pratique peut se révéler un échec lorsque, par exemple, les différents mentors reçoivent une formation déficiente quant à leur rôle ou encore lorsque les binômes mentor-mentoré ont des perceptions éducatives divergentes (Martineau et Mukamurera, 2012). D'où l'importance de s'assurer que les acteurs qui participent au processus y soient conscientisés, et que les différentes mesures adoptées soient personnalisées, notamment en regard de l'individu et de son milieu (Duchesne et Kane, 2010 ; Leroux et Mukamurera, 2013). Il faudrait également que les activités de développement professionnel soient adaptées aux besoins spécifiques des enseignants qui peuvent être très diversifiés selon leurs expériences, la discipline enseignée, leurs connaissances préalables, etc. (Duchesne et Kane, 2010).

Le rôle des directions scolaires

De façon générale, nombre de recherches en milieu organisationnel ont corroboré le rôle essentiel de la direction dans le transfert des acquis à la suite d'une activité de formation (Blume, Ford, Baldwin et Huang, 2010). Ces conclusions s'appliquent également dans le milieu éducatif où les directions ont un rôle de première importance dans la mise en œuvre et le succès des programmes d'accompagnement des enseignants (Bickmore et Bickmore, 2010 ; Duchesne et Kane, 2010 ; Ingersoll, 2011 ; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Marable et Raimondi, 2007). Dans un autre ordre d'idées, il est également des plus importants que les directions scolaires soient informées des politiques en vigueur et sachent de quelle façon elles peuvent les appliquer dans leur environnement spécifique de travail (Leroux et Mukamurera, 2013). Elles doivent d'autant plus être conscientes des différents enjeux liés à leur application de même que du rôle qui leur est dévolu pour favoriser l'efficacité des programmes. À cet effet, il paraît pertinent de s'assurer que les directions disposent, elles aussi, des ressources nécessaires pour accompagner et soutenir les enseignants en poste.

Les directions doivent, par le fait même, contribuer à véhiculer au sein de leur école une culture de collaboration, formelle ou informelle, et d'entraide entre le personnel (Duchesne et Kane, 2010 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Le type de leadership exercé par la direction de l'école, notamment le leadership qualifié de transformationnel, valorisant notamment une culture de collaboration dans l'école (Leithwood, 1992) peut d'autant plus influencer le climat de travail. En effet, un leadership pédagogique efficace exercé par la direction scolaire contribue à réduire le sentiment d'isolement des enseignants et favorise l'engagement au travail et la satisfaction de ces derniers (Nguni, Slegers et Denessen, 2006 ; Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer, 2011).

Intervenir à différents moments

Malgré que les programmes d'éducation des futurs maîtres aient été revus dans les dernières années afin de les orienter dans une approche « professionnalisée » de l'enseignement, et que des stages en milieu de pratique aient été ajoutés (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), il existe encore une discordance marquée entre les programmes de formation initiale des enseignants, les activités visant leur développement professionnel et les besoins des institutions scolaires (Organisation de coopération et de développement économiques, 2006). À cet effet, les institutions de formation des maîtres devraient être impliquées dans la préparation à l'insertion professionnelle (Karsenti *et al.*, 2013; Leroux et Mukamurera, 2013 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2006). Tel que le recommandent Karsenti *et al.* (2013), la responsabilité en ce qui a trait à l'insertion professionnelle devrait être partagée entre les établissements de formation et les écoles où la transition entre la formation initiale et l'accès au marché du travail s'effectuerait de façon progressive. Les nouveaux diplômés pourraient ainsi bénéficier de mesures d'accompagnement ainsi que de suivis lors des différentes étapes relatives à leur insertion.

Comme le proposent Leroux et Mukamerera (2013), nous croyons qu'un accompagnement sous forme de réseau d'entraide pourrait être instauré dans les commissions scolaires québécoises. Cette mesure de soutien viserait à inciter les enseignants à participer à différents groupes de discussion (en ligne, en personne ou autres) sur des sujets variés

(gestion de classe, évaluation, etc.) (Leroux et Mukamurera, 2013). Des personnes ressources pourraient agir à titre de médiatrices et pourraient être disponibles pour constituer des groupes d'analyse des pratiques (p. ex. rétroactions ou conseils spécifiques sur des situations problématiques rencontrées par des enseignants). Cette forme de réseautage permettrait aux enseignants en poste d'échanger sur leurs expériences et de se soutenir (Corbell, 2009).

Conclusion

La présente analyse concernant la problématique du décrochage enseignant a permis de mettre en lumière différents facteurs susceptibles de mener l'enseignant à quitter la profession, de soulever les conséquences de la problématique pour l'élève, l'enseignant de même que pour les organisations scolaires concernées (écoles, commissions scolaires, etc.). Si nous avons vu à travers la littérature que les origines du décrochage sont multifactorielles, il a également été possible de constater que leurs conséquences sont tout aussi diversifiées et affectent différents acteurs du monde de l'éducation. La dernière partie de l'analyse a soulevé l'importance de revoir les dispositifs d'encadrement des nouveaux enseignants notamment afin que tous soient sensibilisés à l'importance de s'assurer que les enseignants disposent des ressources nécessaires lors de leur insertion sur le marché professionnel pour appliquer ce qu'ils ont appris dans le cadre de leur formation et pour faire face aux difficultés potentielles, impliquant ainsi une étroite collaboration entre les différentes instances impliquées dans la formation et la gestion des enseignants. Plus largement, à un niveau international, d'autres moyens sur lesquels nous ne sommes pas penchés ont également été proposés afin tant d'attirer, de recruter que de retenir les enseignants de qualité. Pensons ici notamment à l'augmentation du salaire, à la valorisation de la profession, à la mise en place de meilleures conditions de travail, etc. (Organisation de coopération et de développement économiques, 2006). Dans le cadre d'études futures, il pourrait se révéler intéressant de s'intéresser à ceux-ci de sorte à examiner plus spécifiquement l'influence potentielle de ces mesures sur la rétention des enseignants au Québec d'une part, et leur degré d'application dans ce contexte spécifique d'autre part.

Références

- Adams, G. (1996). Using a Cox Regression Model to Examine Voluntary Teacher Turnover. *The Journal of Experimental Education*, 64 (3), 267–285.
- Ahn, S. et Choi, J. (2004). *Teachers' subject matter knowledge as a teacher qualification: A Synthesis of the quantitative literature on students' mathematics achievement*. Présenté à l'American Educational Research Association. San Diego, California.
- Baldwin, T. T. et Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research *Personnel Psychology*, 41 (1), 63–105.
- Barnes, G., Crowe, E. et Schaefer, B. (2007). *The Cost of Teacher Turnover in Five School Districts: A Pilot Study*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Bickmore, D. L. et Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1006–1014.

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1–35.
- Blume, B. D., Ford, J., Baldwin, T. et Huang, J. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal Of Management*, 36 (4), 1065–1105.
- 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.
- Broad, K. et Evans, M. (2006). *A Review of Literature on Professional Development Content and Delivery Modes for Experienced Teachers*. Toronto: University of Toronto.
- Burden, P. R. et Byrd, D. M. (2013). *Methods for effective teaching: meeting the needs of all students* (6e éd.). Boston: Pearson.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 12-31.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : travail, protections, statut de l'individu*. Paris : Seuil.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2000). *Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant : Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement* (pp. 68). Québec: ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante* (pp. 219). Sainte-Foy, Québec.
- Corbell, K. A. (2009). *Strategies that can reduce new teacher attrition in North Carolina*, Friday Institute White Paper Series. Raleigh: The William & Ida Friday Institute for Educational Innovation.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113–143.
- Darling—Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational Leadership*, 60 (8), 6–13.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Donitsa-Schmidt, S. et Zuzovsky, R. (2016). Quantitative and qualitative teacher shortage and the turnover phenomenon. *International Journal of Educational Research*, 77, 83–91.
- Duchesne, C. et Kane, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45 (1), 63–80.
- Duchesne, C. et Paré, A. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGill Journal of Education*, 43 (3), 309-326.

- 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.
- Friedman, I. A. et Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675–686.
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2007). Cash incentives and turnover in center-based child care staff. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 363–378. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.06.002
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. et Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915–945.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. H. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec Repéré à <http://www.oecd.org/edu/school/quebec.pdf>
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59 (1), 37–45.
- 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.
- Goldhaber, D. et Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *Review of Economics and Statistics*, 89 (1), 134–150.
- Gray, L. et Taie, S. (2015). *Public School Teacher Attrition and Mobility in the First Five Years* (NCES 2015-337). Washington: National Center for Education Statistics at the U.S. Department of Education.
- Guarino, C. M. , Santibañez, L. et Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76 (2), 173–208.
- Haddad, W. et Demsky, T. (1995). *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation : théorie et pratiques*. Paris: Unesco.
- Hale-Jinks, C. et Knopf, H. (2006). Tackling Teacher Turnover in Child Care: Understanding Causes and Consequences, Identifying Solutions. *Childhood Education*, 82 (4), 219–226.
- Hamel, C., Turcotte, S., Laferrière, T., Lainey, C., Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 84-101.
- Hancock, C. B. (2008). Music Teachers at Risk for Attrition and Migration An Analysis of the 1999–2000 Schools and Staffing Survey. *Journal Of Research in Music Education*, 56 (2), 130–144.

- Hancock, C. B. et Scherff, L. (2010). Who Will Stay and Who Will Leave? Predicting Secondary English Teacher Attrition Risk. *Journal Of Teacher Education*, 61 (4), 328–338.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. et Rivkin, S. G. (2004). Why Public Schools Lose Teachers. *The Journal of Human Resources*, 39 (2), 326–354.
- Harris, D. et Adams, S. J. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review*, 26 (3), 325–337.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hiebert, J. et Morris, A. (2012). Teaching, Rather Than Teachers, As a Path Toward Improving Classroom Instruction. *Journal of Teacher Education*, 63 (2), 92–102.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement (pp. 82) Montréal: École nationale d'administration publique.
- Hughes, G. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105 (4), 245–255.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24 (4), 431–449.
- Ingersoll, R. M. (2001a). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499–534.
- Ingersoll, R. M. (2001b). *Teacher turnover, teacher shortages and the organization of schools*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R. M. et Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30–33.
- Johnson, J. W. et Hezlett, S. A. (2008). Modeling the influence of personality on individuals at work: a review and research agenda. Dans S. Cartwright et C. L. Cooper (dir.), *The Oxford Handbook of personnel psychology* (pp. 59–92). New York: Oxford University Press.
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., Lessard, C. et Dionne, E. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 57-88.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59 (5), 549–568.
- 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 ?* Ottawa: Association canadienne des professeurs d'immersion.

- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R. et Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 775–794.
- Khoo, C. S. G., Na, J. C. et Jaidka, K. (2011). Analysis of the macro-level discourse structure of literature reviews. *Online Information Review*, 35 (2), 255–271.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57, 127–151.
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions. *Journal of Educational Research*, 102 (6), 443–452.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8–12.
- 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.
- Lévesque, S. (2011). *Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K. et Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Marable, M. et Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (1), 25–37.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1 (2), 45-62.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education : a Journal of Educational Research and Practice*, 12 (2), 54–67.
- Martineau, S. et Vallerand, A. — C. — . (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Paper presented at the Séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Cantons de l'Est.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement — Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/formation_ens.pdf.

- Moore, A. (2004). *The good teacher dominant discourses in teaching and teacher education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 3 (74), 57-70.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion professionnelle en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans J. M. L. Portelance, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec: Éditions OCDE.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 54-56.
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada
- Nguni, S., Slegers, P. et Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17 (2), 145–177.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. et Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26 (3), 237–257.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* (Vol. 2005, pp. i-268) Paris: Éditions OCDE.
- Pautasso, M. (2014). Dix règles simples pour rédiger une revue de littérature. *Kinésithérapie, la revue*, 14 (149), 30-34.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. et Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32 (2), 25–41.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Podgursky, M., Monroe, R. et Watson, D. (2004). The academic quality of public school teachers: an analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23 (5), 507–518.
- Prost, C. (2013). Teacher Mobility: Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Retain Their Teachers? *Annals of Economics and Statistics* (111/112), 171–191.
- Renard, L. (2003). Setting new teachers up for failure ... or success. *Educational Leadership*, 60 (8), 62–64.

- Rojo, S., Minier, P., Lainey, C., Dumont, M., Leclerc, D. et Massé, L. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43 (2), 219-240.
- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 200–215.
- Sauvé, F. (2012). *Une analyse de l'attrition des enseignants au Québec* (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Montréal, Canada
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.
- Schwarzer, R. et Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611–625.
- 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.
- Sparks, D. et Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10 (4). Repéré à <http://www.nsd.org/educatorindex.htm>
- Stronge, J. H. et Hindman, J. L. (2003). Hiring the Best Teachers. *Educational Leadership*, 60 (8), 48–52.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. et Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62 (4), 339–355.
- Synar, E. et Maiden, J. (2012). A Comprehensive Model for Estimating the Financial Impact of Teacher Turnover. *Journal of Education Finance*, 38 (2), 130–144.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives recherches en éducation*, 6 (18), 129-140.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20 (1), 1-8.
- Thibodeau, S., Dussault, M., Frenette, É. et Royer, N. (2011). Solitude Professionnelle d'Enseignants du Secondaire : Relations avec le Leadership du Directeur d'École et Leurs Croyances d'Autoefficacité Sociale. *Canadian Journal of Education*, 34 (4), 177–199.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue Des Sciences De L & Apos ; Éducation*, 31 (1), 133-155
- van den Bergh, L., Ros, A. et Beijaard, D. (2015). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47, 142–150.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. et Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.

- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P. J. et Felsher, R. (2010). The High Cost of Leaving: An Analysis of the Cost of Teacher Turnover. *Journal of Education Finance*, 36 (1), 22–37.
- Watson, J. C., Harper, S., Ratliff, L. et Singleton, S. (2010). Holistic wellness and perceived stress: Predicting job satisfaction among beginning teachers. *Research in the Schools* (17), 30–38.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152–159.

Notice biographique

Anne-Michèle Delobbe est candidate au doctorat en administration et évaluation en éducation, profil mesure et évaluation à l'Université Laval sous la direction de Chantale Jeanrie et de Martin Lauzier. Son doctorat porte plus spécifiquement sur le transfert des acquis de formation des enseignants à la suite d'une activité de développement professionnel. Ses intérêts de recherche sont plus spécifiquement la sélection du personnel enseignant, le transfert des apprentissages et la qualité de l'enseignement.