

Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière

Amélie Desmeules

Christine Hamel

Éric Frenette

Université Laval, Québec

Résumé

L'insertion professionnelle des enseignants débutants présente plusieurs défis pouvant les amener à quitter l'enseignement. Des programmes d'insertion professionnelle (PIP) sont envisagés, mais ils sont évalués de façon informelle par les milieux. On ne sait donc pas si les enseignants débutants qui y participent se distinguent quant à leur motivation au travail, leur résilience et leur sentiment d'efficacité personnelle. Cette étude vise à mesurer ces trois variables chez des enseignants, participant ou non à un PIP, à l'aide d'un questionnaire. Leurs résultats sont comparés dans une MANCOVA conduite avec trois covariables. Aucun résultat significatif n'est obtenu en fonction de la participation à un PIP.

Mots-clés : enseignants débutants, programme d'insertion professionnelle, motivation au travail, résilience, sentiment d'efficacité personnelle, MANCOVA

Abstract

Beginning teacher's induction represents several challenges that could lead them to leave teaching. The implementation of induction programs (IP) is proposed, but the school boards only informally evaluate them. Consequently, we do not know whether beginning teachers who participate to an IP are distinguished regarding their work motivation, resilience and self-efficacy. This study aims to measure the differences regarding these three variables between beginning teachers that are participating to an IP or not. These variables were measured using a questionnaire and compared in a MANCOVA conduct with three covariables. No significant results were obtained based on participation to an IP.

Keywords: beginning teachers, induction programs, motivation at work, resilience, self-efficacy, MANCOVA

Problématique

À l'instar de plusieurs pays — tels les États-Unis, les Pays-Bas ou encore l'Australie —, le contexte actuel d'insertion professionnelle en enseignement au Québec représente plusieurs défis pour les enseignants débutants (Borman & Dowling, 2008; Helms-Lorenz, Slof, & van de Grift, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; Mukamurera, 2014). Il en résulte que près de 15 à 20 % d'entre eux quitteront la profession dans les cinq premières années de leur carrière (Fournier & Marzouk, 2008; Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013). Le décrochage, ou l'attrition des enseignants, plus précisément leur décision de quitter l'enseignement de façon volontaire (Bourque, Abdeljalil, Broyon, Heer, Gremion, & Gremaud, 2007; Karsenti et al., 2013), peut être influencé par différents facteurs. Dans une méta-analyse, Borman et Dowling (2008) avaient d'ailleurs l'objectif de recherche d'identifier les causes du décrochage des enseignants débutants. À partir de 34 articles empiriques issus d'études menées aux États-Unis, ils ont obtenu plusieurs tailles d'effets significatifs pour des facteurs tels que le nombre d'années d'expérience, le niveau de scolarité et l'ordre d'enseignement. Ainsi, un enseignant qui a atteint un niveau de scolarité plus élevé, qui a peu d'années d'expérience et qui enseigne au primaire a plus de chances de quitter l'enseignement qu'un enseignant qui a atteint un niveau de scolarité moins élevé, qui a plusieurs années d'expérience et qui enseigne au secondaire (Borman & Dowling, 2008). Au Québec, Jeffrey et Sun (2008) ont quant à eux observé des écarts 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 l'ayant exprimé, le sentiment d'accomplissement lié à la persévérance était significativement plus bas, et le sentiment d'exaspération lié au décrochage était significativement plus fort.

Actuellement, le décrochage des enseignants débutants entraîne des conséquences non négligeables dans le domaine de l'éducation. Il tend d'abord à créer une pénurie d'enseignants, comme l'ont proposé Smith et Ingersoll (2004), à partir de leurs travaux sur des données nationales aux États-Unis, de même que Tardif (2016) plus récemment. De plus, il nuit à la qualité de l'enseignement offert aux élèves et, par le fait même, à leur apprentissage. Effectivement, le décrochage des enseignants peut entraîner une certaine discontinuité dans l'enseignement (DeAngelis, Wall, & Che, 2013; Leroux & Mukamurera, 2013). En effet, comme plusieurs enseignants peuvent se succéder à titre de titulaires

dans une même classe au cours d'une même année scolaire, les élèves se retrouvent devant des approches pédagogiques et des styles d'enseignement différents pouvant être incompatibles. Le lien enseignant-élève se retrouve également rompu, lequel est pourtant un important prédicteur de la réussite scolaire (Hattie, 2009). De même, les enseignants suppléants qui assurent les remplacements ont souvent besoin d'une certaine période de temps pour se situer dans le programme des élèves et retrouver le même rythme d'enseignement que leur prédécesseur (Karsenti et al., 2013). Finalement, leur décrochage tend également à occasionner des pertes budgétaires importantes (Synar & Maiden, 2012).

Au Québec, depuis le rapport du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002), une solution envisagée est la mise en place de programmes d'insertion professionnelle (PIP) par les commissions scolaires, lesquels offrent différentes mesures de soutien telles que du mentorat et des ateliers de formation. Cela dit, 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 débutants ayant un contrat sont admis ou tous les débutants sont admis, peu importe leur statut) (Leroux & Mukamurera, 2013). De plus, comme plusieurs chercheurs l'avancent (Helms-Lorenz et al., 2012; Leroux & Mukamurera, 2013; Long et al., 2012; Shockley, Watlington, & Felsher, 2011), ceux-ci ne sont généralement évalués que de façon informelle par le milieu, ce qui en limite les connaissances scientifiques. Néanmoins, quelques études ont été menées dans les deux dernières décennies, notamment concernant leurs modalités. D'abord, la recension des écrits de Waterman et He (2011) présente des modalités pouvant influencer leur efficacité. Selon leurs résultats, il semble que le fait d'avoir un mentor qui est dans le même champ d'enseignement et avec qui des rencontres de planifications fréquentes sont prévues peut influencer l'efficacité du PIP. De même, un PIP qui favorise le soutien de la part des directions et qui offre de la formation continue serait plus efficace (Waterman & He, 2011; Wood & Stanulis, 2009). Smith et Ingersoll (2004) ont quant à eux évoqué que la combinaison de plusieurs mesures de soutien serait plus efficace au regard de la rétention des enseignants débutants. Finalement, Leroux et Mukamurera (2013) ont rapporté, dans une recension d'écrits, qu'un PIP — promu et reconnu par le milieu — accessible à tous les enseignants débutants, peu importe leur statut, serait plus efficace.

D'autres connaissances sont disponibles au sujet des effets des PIP sur la rétention des enseignants débutants. Dans une recension d'écrits, Ingersoll et Strong (2011) ont rapporté que parmi 150 études empiriques ayant étudié les retombées et les effets des PIP, seulement 15 présentaient des résultats démontrant sérieusement des impacts positifs, notamment en ce qui concerne l'engagement dans leur carrière et la rétention des nouveaux enseignants. Parmi ces études, toutes menées aux États-Unis, seulement six portaient concrètement sur la rétention (Duke, Karson, & Wheeler, 2006; Fuller, 2003; Hahs-Vaughn & Scherff, 2008; Henke, Chen, Geis, & Knepper, 2000; Smith & Ingersoll, 2004; Kapadia, Coca, & Easton, 2007) et seulement quatre ont démontré des résultats significatifs (Fuller, 2003; Henke et al., 2000; Smith & Ingersoll, 2004; Kapadia et al., 2007). Parmi celles-ci, certaines n'ont inclus que les données des enseignants ayant seulement un an d'expérience (Smith & Ingersoll, 2004; Kapadia et al., 2007), alors que d'autres se sont intéressées à un seul PIP offert dans une école précise ou un district précis (Fuller, 2003; Kapadia et al., 2007). Ainsi, la généralisation des résultats présentés est plutôt difficile. En outre, le seul article qui ne présente pas ces limites a néanmoins d'autres limitations quant à ses résultats. Dans leur étude, Henke et ses collaborateurs (2000) ont démontré, grâce à des données nationales, qu'entre 1993 et 1997, 85 % des enseignants débutants participant à un PIP sont restés dans la profession comparativement à 74 % pour ceux qui n'ont pas participé à un PIP. La question utilisée était de type oui/non pour la rétention et ne présentait aucune information sur les types de mesures de soutien reçues et les caractéristiques des PIP (Henke et al., 2000; Ingersoll & Strong, 2011). De plus, l'échantillon visé n'est pas représentatif de la population d'enseignants débutants québécois, car 90 % des enseignants débutants américains visés par leur étude occupaient un poste à temps plein à leur première année d'expérience (Henke et al., 2000; Ingersoll & Strong, 2011; Kang & Berliner, 2012), ce qui n'est pas le cas au Québec, où les enseignants débutants ont un statut précaire pendant 5 à 7 ans (Bourque et al., 2007; Karsenti et al., 2013).

Au Québec, il semble que les connaissances concernant l'influence des PIP soient encore plus rares (Bourque et al., 2007; Leroux & Mukamurera, 2013). En effet, la plupart des articles issus d'études menées au Québec portent plutôt sur les causes du décrochage des enseignants débutants québécois (Boies & Portelance, 2014; Bourque et al., 2007; Gingras & Mukamurera, 2008; Karsenti et al., 2013; Mukamurera, Bourque, & Gingras, 2008). Ainsi, une étude qualitative menée au Québec présente des résultats empiriques au sujet des PIP. Celle-ci porte sur les perceptions des enseignants quant aux

impacts d'un PIP mis en place dans une commission scolaire sur l'enseignement, l'identité professionnelle, le transfert de connaissances et les pratiques de collaboration (Martineau, Presseau, & Portelance, 2009). Les résultats montrent que l'impact du mentorat semble assez positif et a aidé les enseignants novices à surmonter les difficultés vécues pendant leur première année d'insertion. Toutefois, le PIP analysé n'offrait que du mentorat comme mesure de soutien lors de la première année d'insertion et les résultats sont peu généralisables.

En somme, au-delà de l'association entre les PIP, ou certaines de leurs modalités et la rétention, les études nommées précédemment n'ont pas mesuré les effets des PIP sur la persévérance afin de constater si des différences existent réellement entre les enseignants débutants y participant ou pas. La notion de persévérance semble pourtant offrir différentes avenues pertinentes pour comprendre leur décrochage ou leur rétention dans la carrière. Il est entendu dans d'autres champs de recherche que différents éléments, tel le bien-être psychologique, interviennent dans l'action de persévérer (Bandura, 2007 ; Bélair & Lebel, 2007 ; Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993 ; Deci & Ryan, 2002 ; Fernet, Sénécal, Guay, Marsh et Dowson, 2008 ; Zacharyas & Brunet, 2012). En effet, quand il est question de persévérance et de motivation des enseignants, deux théories sont principalement utilisées soit la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002) et celle du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 1997, 2007). Selon la première, l'individu développe différentes formes de motivation, en fonction de ses expériences de vie, qui sont associées à des niveaux d'autodétermination (Deci & Ryan, 2002). Ces niveaux sont : l'amotivation, la motivation extrinsèque (quatre niveaux de régulation) et la motivation intrinsèque qui implique d'être engagé dans une activité par plaisir et pour la satisfaction qui lui est inhérente. Plus récemment, plusieurs recherches portant sur la théorie de l'autodétermination ont regroupé les formes de motivation initialement proposées en trois catégories plus larges soit les motivations contrôlées (motivations par régulations externe et introjectée), les motivations autonomes (motivations intrinsèque et par régulations identifiée et intégrée, selon les recherches) et l'amotivation (Guay, Ratelle, Roy, & Litalien, 2010 ; Litalien, Guay, & Morin, 2015 ; Litalien & Guay, 2010).

Considérant le postulat dont découle la théorie de l'autodétermination, l'individu a « une tendance naturelle, innée et constructive à développer un sens du soi toujours plus élaboré et unifié » (Deci & Ryan, 2002, p. 5) afin de répondre à ses besoins d'autonomie,

de compétence et d'appartenance. Pour ce faire, il doit toutefois vivre des expériences satisfaisantes, notamment à partir de situations précises dans le cas des enseignants (la persuasion verbale, les expériences d'autrui, les expériences maîtrisées et l'état physique et émotionnel), comme le souligne Bandura (1997, 2007). En effet, la théorie qu'il propose, découlant de l'agentivité humaine, définit le SEP comme la croyance d'un individu d'avoir la capacité d'influencer ses actions et son environnement. Ces croyances vont réguler « les aspirations, le choix de comportement, la mobilisation et la poursuite de l'effort » (Bandura, 2007, p. 14) dans les différentes expériences de l'individu. Chez les enseignants, le SEP est lié à l'effort déployé, dans le contexte de leur classe : à leur enseignement, aux objectifs qu'ils se fixent ; et dans le contexte de l'école : à leur persévérance devant les obstacles (Bandura, 1997). Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007) ont également étudié les sources d'efficacité chez les enseignants débutants et les ont comparées à celles des enseignants expérimentés. Ils ont démontré qu'au-delà du contexte de classe, les débutants sont davantage influencés par des éléments du contexte de l'école tels le soutien et l'appui interpersonnels entre collègues.

La persévérance est aussi liée à la capacité de résilience dans l'adversité (Bandura, 2007 ; Bélair & Lebel, 2007 ; Brunet, Savoie et Boudrias, 2009 ; Zacharyas & Brunet, 2012). Selon la conception de Zacharyas et Brunet (2012), la résilience est « un processus d'adaptation positive dans un contexte d'adversité, une tendance à se ressaisir après des événements stressants et à reprendre ses activités habituelles avec succès et même à développer une moindre vulnérabilité face à de futurs facteurs de risque » (p. 170). Leur modèle repose sur trois facteurs : le premier, soit l'auto-efficacité, représente la croyance d'avoir la capacité de faire face à l'adversité et de persévérer. Le deuxième facteur, la croissance, représente la capacité de se développer après avoir fait face à l'adversité, donc de pouvoir reprendre ses activités. Finalement, l'optimisme représente la capacité de voir l'adversité comme des occasions de se développer et des défis à relever (Zacharyas & Brunet, 2012). L'insertion professionnelle étant une expérience dans laquelle l'enseignant débutant est confronté à l'adversité et à des embuches le poussant souvent à décrocher, les mesures de soutien offertes par les PIP, tels le mentorat et les dispositifs de développement professionnel, lui permettent d'y vivre les situations précises proposées par Bandura. Si tel est le cas, en considérant qu'il a la capacité d'influencer son insertion professionnelle, il aura un SEP de plus en plus fort en classe et à l'école (Bandura, 2007) ; il sera plus positif devant les embuches qu'il considèrera comme des apprentissages et

sera donc résilient (Zacharyas & Brunet, 2012); il sera de plus en plus motivé de façon autonome et pourra voir l'importance de certaines tâches désagréables et les lier à ses valeurs afin d'en tirer de la satisfaction (Deci & Ryan, 2002).

Dans la lignée de ces théories, un seul article présentant des résultats au sujet de l'effet des PIP a été trouvé. Dans une étude quasi expérimentale, Helms-Lorenz et ses collaborateurs (2012) ont évalué les effets d'un PIP mis en place dans une école des Pays-Bas sur les causes de stress et le SEP dans le contexte de la classe et de l'école d'enseignants débutants ayant un an d'expérience. Les résultats ont démontré que la participation au PIP avait augmenté le SEP des enseignants débutants dans le contexte de la classe seulement. Cela dit, ils n'ont pas mesuré la motivation ni la résilience au travail des enseignants.

L'objectif de cette recherche est donc de déterminer si les enseignants débutants participant à un PIP se distinguent de ceux n'y participant pas sur les plans de la motivation au travail, de la capacité de résilience et du SEP dans le contexte de la classe et de l'école. Pour ce faire, à l'aide d'un questionnaire, ces variables seront mesurées auprès d'enseignants débutants recevant ou non au moins une mesure de soutien à leur insertion dans le cadre d'un PIP offert dans leur commission scolaire d'attache. Afin de contrer des différences initiales entre les deux groupes, des informations générales sur les participants, notamment sur leur ordre d'enseignement, sur leur nombre de mois d'expérience d'enseignement et sur le fait qu'ils aient déjà pensé quitter le milieu de l'enseignement ou non seront également recueillies. Les résultats du groupe d'enseignants participant à un PIP seront comparés à ceux du groupe n'y participant pas. Finalement, ces résultats permettront de proposer des recommandations aux différentes commissions scolaires, au Québec, pour l'élaboration de PIP qui contribuent ultimement à éliminer les problèmes qui mènent au décrochage. La question de recherche est : « de quelle façon les enseignants débutants participant aux PIP actuellement mis en place dans les commissions scolaires de la région de Québec se distinguent-ils de ceux qui n'y participent pas sur les plans de la motivation au travail, de la résilience au travail et du SEP dans le contexte de la classe et de l'école lorsque les différences sociodémographiques initiales sont contrôlées ? ».

Méthode

Procédures de recrutement

Au départ, cinq commissions scolaires de la région de Québec avaient été sélectionnées en raison de convenance de proximité. Toutefois, la collaboration avec l'une d'entre elles n'a pas été possible en raison de moyens de pression des enseignants. Les participants à l'étude ont été recrutés par envois électroniques, et ce, principalement par l'entremise de conseillers pédagogiques en insertion professionnelle des quatre commissions scolaires ciblées. 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 les mois d'octobre 2016 et de janvier 2017. Afin de répondre à la question de recherche, un questionnaire en ligne a été utilisé. Ensuite, les participants ont été divisés en deux groupes à l'aide d'une question qui ciblait leur participation ou non au PIP de leur commission scolaire d'attache.

Participants

L'échantillon de l'étude est constitué d'enseignants du primaire et du secondaire ayant moins de cinq ans d'expérience ($N = 86$). Neuf participants ont été exclus, car ils ne respectaient pas les critères d'inclusion. Le tableau 1 représente la répartition des participants en fonction des conditions attirées (groupe PIP et groupe sans PIP) et les tests statistiques indiquant ou non les différences entre les deux groupes. Il est possible de constater que la majorité des participants, peu importe la condition, sont des femmes ($N = 76$), enseignent au primaire ($N = 67$) et ont atteint le baccalauréat comme niveau de scolarité ($N = 66$). Par ailleurs, les deux groupes présentent des différences significatives à une variable faisant partie des informations générales recueillies, soit le fait d'avoir déjà pensé quitter le milieu de l'enseignement. Les participants qui font partie du groupe PIP sont plus nombreux à avoir pensé quitter le milieu de l'enseignement que ceux dans le groupe sans PIP. De même, les deux groupes présentent des différences à deux autres variables, soit l'expérience d'enseignement et l'ordre d'enseignement. Ces

deux différences ne sont pas significatives ($p = .05$ et $p = .07$), mais leurs tailles d'effets ($d = .43$ et $d = .38$) sont considérées moyennes et les bornes inférieures et supérieures des intervalles de confiance ne se touchent presque pas. Ainsi, les participants du groupe PIP sont plus expérimentés que ceux du groupe sans PIP. Ces derniers sont toutefois plus nombreux à enseigner à l'ordre secondaire que ceux du groupe PIP.

Tableau 1. Répartition des participants selon les caractéristiques démographiques ($n=86$)

	Conditions		
	Sans PIP ($N = 45$)	PIP ($N = 41$)	Résultats du Test T ou du Khi carré
Âge des participants (années) M ($ÉT$)	28,51 (6,25)	27,45 (3,92)	$t = -.94, p = .34, d = .20$
Sexe			
Masculin (%) (N)	6,8 (3)	12,5 (5)	$\chi^2 = .78, ddl = 1, p = .37, d = 0.00$
Féminin (%) (N)	93,2 (41)	87,5 (35)	
Expérience d'enseignement (mois) M ($ÉT$)	20,18 (14,52)	27,10 (17,25)	$t = 1.99, p = .05, d = .43$ $IC = [-13.81 \text{ et } 0.18][0.18 \text{ et } 13.81]$
Niveau de scolarité actuel			$\chi^2 = 1.56, ddl = 1, p = .66, d = .21$
Baccalauréat (%) (N)	80,0 (36)	73,2 (30)	
DESS (%) (N)	6,7 (3)	14,6 (6)	
Maitrise (%) (N)	6,7 (3)	7,3 (3)	
Baccalauréat pas obtenu (%) (N)	6,7 (3)	4,9 (2)	
Ordre d'enseignement			$\chi^2 = 3.21, ddl = 1, p = .07, d = .38$ $IC = [0.43 \text{ et } 0.97][0.84 \text{ et } 3.94]$
Primaire (%) (N)	72,1 (31)	87,8 (36)	
Secondaire (%) (N)	27,9 (12)	12,2 (5)	
Avoir pensé quitter l'enseignement			$\chi^2 = 4.28, ddl = 1, p = .03, d = .44$ $IC = [1.00 \text{ et } 2.54][0.41 \text{ et } 0.98]$
Oui (%) (N)	41,9 (18)	58,1 (25)	
Non (%) (N)	64,3 (27)	35,7 (15)	

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 comportait 84 questions, dont 68 tirées de trois échelles de mesure validées dans des études antérieures. Les autres questions (16) étaient d'ordre général.

Le SEP des enseignants, dans le contexte de la classe et de l'école, a été mesuré à l'aide de la version canadienne-française de l'échelle «*Classroom and school context teacher self-efficacy* (Friedman, 2003)» de Fernet, Sénécal, et Guay (2005). Il s'agit d'une échelle à six choix de réponse, allant de 1 (jamais) à 6 (toujours), composée de 30 questions et divisée en deux facteurs, soit l'efficacité dans la classe (17 items, p. ex., «Je crois que je peux m'adapter à des situations inattendues lorsque j'enseigne.») et l'efficacité dans l'organisation de l'école (13 items, p. ex., «Je crois que je peux m'impliquer activement dans les décisions importantes de l'école.»). Les indices de consistance interne rapportés par Fernet et al. (2008) sont respectivement de $\alpha = .88$ et $\alpha = .85$ pour chaque facteur. Ils ont également conduit une analyse factorielle confirmatoire, dans leur étude de 2005, qui supportait le modèle à deux facteurs, et les indices de consistance interne de chaque sous-échelle étaient de plus de 0,75 (Fernet, Sénécal, & Guay, 2005). Dans la proposition actuelle, les indices de consistance interne obtenus aux deux facteurs sont $\alpha = .88$ et $\alpha = .89$ (sans PIP) et $\alpha = .85$ et $\alpha = .87$ (PIP).

La motivation au travail a également été mesurée à partir d'une partie de l'échelle «*The Work Tasks Motivation Scale for Teacher* (WTMST)» (Fernet et al., 2008). Les répondants devaient répondre à la question «Pourquoi faites-vous ce genre de travail?» à l'aide d'une échelle composée de sept choix de réponse, allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 7 (correspond très fortement). Les 15 items sont divisés en 3 facteurs de 3 ou 5 items, soit l'amotivation (p. ex., «Je me le demande bien, je n'arrive pas à faire correctement les tâches.»), la motivation contrôlée (p. ex., «Pour les différents avantages sociaux associés à ce type de travail.») et la motivation autonome (p. ex., «Pour la satisfaction que je ressens alors que je relève des défis intéressants.»). Les indices de consistance interne rapportés dans l'article de validation du WTMST variaient entre $\alpha = .70$ et $\alpha = .96$ (Fernet et al., 2008). Ils ont également conduit une analyse factorielle confirmatoire ; le modèle testé s'ajuste bien aux données et la validité convergente et divergente est supportée lors de l'analyse du *simplex pattern*. Dans la proposition actuelle, les indices de consistance interne obtenus pour le groupe PIP et le groupe sans PIP sont de $\alpha = .48$ et $\alpha = .68$ pour le facteur amotivation, de $\alpha = .72$ et $\alpha = .75$ pour le facteur motivation contrôlée et de $\alpha =$

.75 et $\alpha = .66$ pour le facteur motivation autonome. Il est à constater que certaines valeurs sont considérées comme faibles et seront discutées dans les limites de l'étude.

La résilience des enseignants a été mesurée à l'aide de l'Échelle *Hardiness/Résilience* (ÉHR) (Brunet, Brien, Boudrias, Savoie, & Desrumaux, 2008). Il s'agit d'une échelle à cinq choix de réponse, allant de 1 (presque jamais) à 5 (presque toujours). À partir de cette échelle, les répondants devaient répondre à ces deux énoncés : « Lorsque survient une grande difficulté (adversité, stress), j'ai tendance à : », pour les deux premiers facteurs, et « Suite à une grande difficulté (adversité, stress), j'ai tendance à : », pour le troisième facteur. Les 23 items de l'échelle sont répartis parmi les trois facteurs suivants : efficacité personnelle (12 items, p. ex., « Continuer d'avancer malgré les embûches. »), croissance (5 items, p. ex., « Rebondir avec plus de compétences. ») et optimisme (6 items, p. ex., « Voir le côté positif du problème. »). Les indices de consistance interne rapportés dans leur article variaient entre $\alpha = .86$ et $\alpha = .91$. Ils ont obtenu trois facteurs expliquant 49,7 % de variance de leur analyse factorielle exploratoire effectuée à l'aide de la méthode d'extraction des axes principaux et à la rotation oblique Promax (Brunet et al., 2008). Dans la proposition actuelle, les indices de consistance interne obtenus pour le groupe PIP et le groupe sans PIP sont respectivement de $\alpha = .84$ et $\alpha = .91$ pour le facteur efficacité, de $\alpha = .81$ et $\alpha = .88$ pour le facteur optimisme et de $\alpha = .93$ et $\alpha = .90$ pour le facteur croissance lors de la validation de l'échelle.

Procédures

La présente étude est basée sur un devis préexpérimental. Il ne s'agit pas d'une intervention qui a été mise en place par l'équipe de recherche dans le cadre du projet puisque les PIP étaient déjà instaurés dans les commissions scolaires sollicitées. Les PIP 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. Aucune des commissions scolaires n'obligeait la participation au PIP ni à l'une ou l'autre de ces mesures, la participation était donc volontaire. Toutefois, dans certaines commissions scolaires, les enseignants suppléants n'avaient pas accès aux mesures de soutien, lesquelles étaient réservées aux enseignants ayant un contrat. De plus, à l'aide de certaines réponses de participants ($N = 8$) à des questions ouvertes incluses dans le questionnaire, des motifs de non-participation aux PIP ont été constatés. Deux répondants

ont affirmé ne pas ressentir le besoin d'y participer; un seul répondant a affirmé ne pas participer au PIP par manque de temps; deux répondants ne participent pas au PIP parce qu'il ne semble pas répondre à leurs besoins; et trois répondants ont affirmé ne pas être au courant qu'un tel PIP était en place dans leur milieu. La non-participation au PIP n'était donc pas nécessairement volontaire. Par ailleurs, dans le cadre de l'étude, afin de répondre à la question de recherche, une analyse multivariée de la covariance (MANCOVA) a été conduite sur les variables de motivation, de résilience et du SEP avec la correction de Bonferroni pour contrer les erreurs statistiques relatives à l'utilisation de plusieurs variables (Meltzoff, 1998; Tabachnick & Fidell, 2007). Les variables «avoir pensé quitter», «ordre d'enseignement» et «nombre d'années d'expérience» présentant des différences entre les deux groupes ont été utilisées à titre de variables contrôles dans l'analyse.

Résultats

Statistiques descriptives

Le tableau 2 présente d'une part les scores moyens des deux groupes aux différentes variables. De façon générale, les moyennes sont plutôt élevées à la variable «efficacité classe» qui correspond à «souvent», à la variable «motivation autonome» qui correspond à «correspond assez» de même qu'à la variable «résilience croissance» qui correspond à «fréquemment». Inversement, les moyennes des deux groupes sont plutôt basses aux variables «amotivation» et «motivation contrôlée» qui correspondent aux choix de réponse entre «ne correspond pas du tout» et «correspond un peu». De plus, les moyennes du groupe sans PIP sont légèrement plus élevées à toutes les variables, sauf pour l'«efficacité classe».

D'autre part, il présente la matrice de corrélations entre les variables toujours en fonction de chacun des groupes. Les corrélations significatives, positives ou négatives, sont plus fortes pour le groupe sans PIP que pour le groupe PIP pour toutes les variables, sauf pour l'«amotivation». Les liens entre les sous-échelles d'une même échelle sont plus fortement corrélés dans le groupe sans PIP que dans le groupe PIP.

Tableau 2. Corrélations entre les mesures du SEP en classe et à l'école, de la motivation au travail et de la capacité de résilience et les covariables « avoir pensé quitter », « ordre d'enseignement » et « expérience d'enseignement »

Variables	Échelle de réponses	PIP M (ÉT)	Sans PIP M (ÉT)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Efficacité classe	1 à 6	4,48 (0,51)	4,39 (0,54)	–	0,66**	-0,35*	0,16	0,48**	0,68**	0,66**	0,58**	-0,08	0,73	0,06
2. Efficacité organisation école		3,48 (0,78)	3,61 (0,76)	0,41*	–	-0,21	0,21	0,54**	0,53**	0,59**	0,42**	-0,12	0,87	0,19
3. Amotivation	1 à 7	1,82 (0,89)	2,00 (1,09)	-0,53**	-0,25	–	0,40	-0,38**	-0,48**	-0,35*	-0,35*	0,49**	-0,19	-0,02
4. Motivation contrôlée		3,24 (1,23)	3,45 (1,19)	-0,21	0,00	0,29	–	0,39**	0,22	0,23	0,19	0,07	0,08	0,14
5. Motivation autonome		5,43 (1,01)	5,54 (0,84)	0,19	0,22	-0,14	0,13	–	0,46**	0,51**	0,42**	-0,23	0,30	0,10
6. Résilience efficacité	1 à 5	3,96 (0,46)	4,04 (0,54)	0,51**	0,36*	-0,56**	-0,26	-0,00	–	0,81**	0,63**	-0,13	0,38*	-0,14
7. Résilience optimisme		3,65 (0,69)	3,74 (0,72)	0,48**	0,19	-0,48**	-0,31	0,24	0,67**	–	0,75**	-0,12	0,22	-0,16
8. Résilience croissance		4,27 (0,68)	4,33 (0,59)	0,55**	0,16	-0,52**	-0,37*	0,23	0,61**	0,72**	–	-0,13	0,20	-0,16
9. Avoir pensé quitter	0 - 1	–	–	-0,19	-0,06	0,27	-0,10	-0,00	-0,20	-0,27	-0,15	–	-0,02	-0,09
10. Ordre d'enseignement	0 - 1	–	–	0,15	0,47	-0,28	0,20	0,44**	0,30	0,32*	0,28	-0,21	–	-0,09
11. Expérience d'enseignement		27,10 (17,25)	20,18 (14,52)	0,13	0,35*	0,01	0,04	0,07	0,20	0,19	-0,00	-0,01	-0,56	–

* $p > .05$, ** $p > .01$ Note. Les corrélations pour les participants du groupe sans PIP ($n=45$) sont présentées au-dessus de la diagonale et les corrélations pour les participants du groupe PIP ($n=41$) sont présentées sous la diagonale.

Par exemple, pour la dimension du SEP en classe et à l'école, la corrélation entre les sous-échelles est positive, forte et significative pour le groupe sans PIP, tandis qu'elle est positive, moyenne et significative pour le groupe PIP. Toutefois, pour les deux groupes, la variable « efficacité classe » corrèle plus fortement avec la variable « résilience efficacité » qu'avec l'autre variable de sa propre échelle « efficacité organisation école ». Dans le cas des sous-échelles de la dimension capacité de résilience pour le groupe sans PIP seulement, la variable « résilience efficacité » corrèle également un peu plus fortement avec la variable « efficacité classe » qu'avec la variable « résilience croissance » issue de la même échelle. Autrement, toutes les autres sous-échelles issues de la dimension capacité de résilience corrélaient plus fortement entre elles qu'avec les autres sous-échelles du questionnaire. Pour ce qui est de la matrice de corrélations simplex de l'échelle de motivation au travail, comme attendu, une corrélation significative, négative et moyenne est observée entre les variables « amotivation » et « motivation autonome » pour le groupe sans PIP. Une corrélation significative, positive et moyenne est observée entre les variables « motivation contrôlée » et « motivation autonome » contrairement à ce qui était attendu, soit d'observer une corrélation faible ou négative et plus forte avec la variable « amotivation ». Dans le groupe PIP, bien que le sens et la force des corrélations attendues soient respectés, aucune corrélation significative n'est observée entre les variables de la matrice de corrélations simplex de l'échelle de motivation au travail. Finalement, pour ce qui est des covariables, une corrélation significative, moyenne et positive est observée entre la variable « amotivation » et la variable « avoir pensé quitter » pour le groupe sans PIP, mais aucune corrélation entre cette dernière et les autres variables n'est observée ; et aucune corrélation n'est observée avec aucune variable pour le groupe PIP. Une corrélation significative, moyenne et positive est observée entre la variable « ordre d'enseignement » et la variable « résilience efficacité » pour le groupe PIP. La variable « ordre d'enseignement » corrèle aussi de façon significative, positive et moyenne avec les variables « motivation autonome » et « résilience optimisme », mais seulement dans le groupe sans PIP. Une dernière corrélation significative, positive et moyenne est observée dans le groupe sans PIP entre la variable « expérience d'enseignement » et la variable « efficacité organisation école ».

Vérification des questions de recherche

Afin de répondre à la question de recherche, une MANCOVA a été conduite avec la correction de Bonferroni à partir des résultats disponibles de 74 participants (PIP : $N = 36$ et sans PIP : $N = 38$). Les variables «avoir pensé quitter» et «expérience d'enseignement» ont été incluses dans le modèle en tant que variables contrôles. De même, la variable «ordre d'enseignement» a été utilisée comme variable contrôle, mais en tant qu'effet fixe. Les conditions d'utilisation de la MANCOVA ont été vérifiées. La participation au PIP expliquerait 11 % de la variance des variables dépendantes (Lambda de Wilks = $F(8, 54) = .88, p = .56, \eta^2 = .11$). Toutefois, ce résultat est non significatif. Dans un deuxième temps, les différences de moyenne ont été vérifiées entre les scores des deux groupes (PIP et sans PIP) aux variables dépendantes en fonction des ajustements apportés par les covariables dans les analyses univariées de la covariance (ANCOVAS) sous-jacentes à la MANCOVA. Le tableau 3 présente ces moyennes ajustées qui restent toujours assez élevées aux variables «efficacité classe», «motivation autonome» et «résilience croissance». Les scores moyens les plus faibles sont observés à la variable «amotivation». Aucune différence de moyenne significative entre les deux groupes, en raison de la participation ou non à un PIP, n'a été observée. Les moyennes du groupe sans PIP restent toujours légèrement plus élevées (mais non significatives) que celles du groupe PIP, sauf cette fois aux variables «résilience croissance» et «résilience optimisme».

Tableau 3. Scores moyens ajustés des participants dans les groupes PIP et sans PIP pour les mesures du SEP en classe et à l'école, de la motivation au travail et de la capacité de résilience

Variables	Groupe PIP		Groupe sans PIP		$F(1, 65)$	p	η^2
	M	E.S.	M	E.S.			
1. Efficacité classe	4,41	0,11	4,45	0,14	0,079	0,77	0,00
2. Efficacité organisation école	3,56	0,16	3,80	0,20	0,180	0,67	0,00
3. Amotivation	1,73	0,20	1,80	0,25	1,549	0,21	0,02
4. Motivation contrôlée	3,50	0,25	3,68	0,31	0,172	0,68	0,00
7. Motivation autonome	5,58	0,19	5,96	0,23	0,642	0,42	0,01
8. Résilience efficacité	4,07	0,10	4,16	0,13	0,009	0,92	0,00
9. Résilience optimisme	3,85	0,15	3,84	0,19	0,532	0,46	0,00

Variables	Groupe PIP		Groupe sans PIP		$F(1, 65)$	p	η^2
	M	E.S.	M	E.S.			
10. Résilience croissance	4,39	0,13	4,38	0,17	0,040	0,82	0,00

La moyenne du groupe sans PIP à la variable « efficacité classe » est également légèrement plus élevée (mais non significative) que celle du groupe PIP lorsque les moyennes sont ajustées. L'effet des variables contrôles a aussi été vérifié dans les ANCOVAS pour chacune des variables d'intérêt. La variable « avoir pensé quitter » a un effet significatif sur la variable « amotivation » ($M(\text{oui}) = 2.28$, $M(\text{non}) = 1.55$, $F(1, 65) = 4.84$, $p = .03$, $\eta^2 = .07$). La variable « expérience d'enseignement » a un effet significatif sur la variable « efficacité classe » $F(1, 65) = 4.43$, $p = .03$, $\eta^2 = .06$).

Discussion

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif était de déterminer si les enseignants débutants participant à un PIP se distinguaient de ceux n'y participant pas sur les plans de la motivation au travail, de la capacité de résilience et du SEP dans le contexte de la classe et de l'école. Avant de répondre à la question qui découlait de cet objectif, certains constats peuvent être faits quant aux moyennes des deux groupes et aux corrélations.

Les moyennes des deux groupes (PIP ou sans PIP) indiquent que les enseignants débutants qui ont répondu au questionnaire de la présente étude se sentent souvent efficaces dans la classe ($M = 4.47$ et $M = 4.36$), fortement motivés de façon autonome ($M = 5.45$ et $M = 5.55$), très peu amotivés ($M = 1.81$ et $M = 2.24$) et ils croient fréquemment qu'ils ont la capacité de se développer après avoir fait face à l'adversité ($M = 4.25$ et $M = 4.26$). Selon les écrits scientifiques (Bandura, 2007 ; Bélair & Lebel, 2007 ; Deci & Ryan, 2002 ; Fernet et al., 2008 ; Zacharyas & Brunet, 2012), il semble donc que ces enseignants débutants soient susceptibles de persévérer dans leur carrière. Toutefois, ces moyennes plutôt élevées peuvent aussi être expliquées par le fait qu'ils n'ont pas décroché et qu'ils travaillent toujours en enseignement ; ils n'ont pas réellement le choix de se sentir efficaces, d'être motivés et résilients pour arriver à accomplir leur travail au quotidien. Pour ce qui est des corrélations, comme elles sont plus fortes dans le groupe sans PIP, autant entre les variables qu'entre les sous-échelles d'une même dimension, la matrice de corrélations est mieux supportée dans ce groupe que dans le groupe PIP. De même, les corrélations de

la matrice simplex de l'échelle de motivation au travail ne sont pas toujours supportées. Par ailleurs, même si la variable « résilience efficacité » corrèle fortement avec les sous-échelles du SEP en classe et à l'école, elle s'en distingue puisqu'une différence significative a été observée en fonction de la variable « expérience d'enseignement » seulement à la variable « efficacité classe » et non pas pour les variables « efficacité organisation école » et « résilience efficacité » dans les ANCOVAS sous-jacentes à la MANCOVA. De plus, elle corrèle avec la variable « ordre d'enseignement » dans le groupe PIP contrairement aux deux variables d'efficacité.

Pour répondre à la question de recherche, les enseignants débutants ayant participé au PIP ne se distinguent pas de ceux n'y ayant pas participé sur les plans de la motivation au travail, de la capacité de résilience et du SEP en classe et à l'école. Concrètement, les moyennes des deux groupes ne diffèrent pas pour les variables d'intérêt, car aucune différence significative n'a été observée en fonction de la variable « participation au programme ». Ce résultat est semblable à ceux d'autres recherches menées dans d'autres contextes que celui du Québec sur l'effet des PIP et qui 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 et al., 2006; Glazerman et al., 2010; Hahs-Vaughn & Scherff, 2008; Ingersoll & Strong, 2011). Une seule recherche, quasi expérimentale, utilisait des variables similaires à celles mesurées dans le cadre de la présente étude, soit le SEP dans le contexte de la classe et de l'école (Helms-Lorenz et al., 2012). Bien qu'ils aient obtenu des résultats significatifs quant à la différence de moyennes entre le groupe contrôle et le groupe intervention à la faveur de ce dernier, ceux-ci ne concernent que la variable « efficacité dans le contexte de classe ». Ce qui est d'autant plus intéressant, c'est que les scores moyens à cette mesure, pour les deux groupes, ont considérablement diminué après un an d'insertion dans le métier. De plus, ils n'ont pas non plus obtenu de résultats significatifs quant aux tensions vécues au travail. Ainsi, les résultats obtenus dans la recherche actuelle s'insèrent bien dans les résultats disponibles au sujet de l'efficacité des PIP et contribuent à l'avancement des connaissances à ce sujet, notamment si l'on considère le contexte québécois d'insertion professionnelle des enseignants débutants.

Pour ce qui est des différences observées dans les ANCOVAS quant aux variables « avoir pensé quitter » et « expérience d'enseignement » dans la présente étude, les moyennes de l'ensemble des participants aux variables « amotivation » et « efficacité classe »

varient différemment en fonction qu'ils aient pensé quitter le milieu de l'enseignement ou non, et en fonction du nombre de mois d'expérience cumulés en enseignement. En ce sens, la moyenne à la variable « efficacité classe » des participants du groupe sans PIP est plus élevée que celle de ceux du groupe PIP lorsque les moyennes sont ajustées et que leur différence initiale quant aux nombres de mois d'expérience est contrôlée. Ainsi, il faut comprendre que le nombre de mois d'expérience fait davantage varier les moyennes des participants des deux groupes que la participation au PIP en soi. Ce résultat est cohérent avec les recherches de Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2007) qui ont démontré que le SEP en classe et à l'école est influencé par l'expérience d'enseignement. Par ailleurs, les enseignants débutants qui ont pensé quitter se sentent plus amotivés que ceux qui n'ont pas pensé quitter le milieu de l'enseignement. À cet effet, il est intéressant de mettre en parallèle la différence significative préexistante entre les deux groupes quant à la variable « avoir pensé quitter ». Comme les enseignants débutants qui ont participé aux PIP étaient plus nombreux à avoir déjà pensé quitter l'enseignement que ceux qui n'ont pas participé aux PIP, et que cette variable explique 7 % de la variance de la variable « amotivation », il aurait été attendu que les enseignants débutants participant aux PIP soient plus amotivés. Toutefois, même en présence de cette différence initiale, la moyenne des enseignants débutants qui ont participé aux PIP ne se distingue pas de la moyenne de ceux qui n'ont pas participé aux PIP et qui sont moins nombreux à avoir pensé quitter ; elle est même légèrement plus basse. De plus, la variable « avoir pensé quitter » corrèle avec la variable « amotivation » seulement dans le groupe sans PIP. Il serait donc intéressant de connaître le score moyen à cette variable des participants du groupe PIP avant qu'ils y participent, car le PIP aurait peut-être un effet modérateur de la relation entre l'amotivation et le fait d'avoir déjà pensé quitter. Il se pourrait, par exemple, que les participants ayant déjà pensé quitter le milieu d'enseignement et étant plus amotivés soient plus enclins à participer aux PIP pour aller chercher de l'aide avant de décrocher, mais que leur participation au PIP atténue cette amotivation. Inversement, les participants qui n'ont pas pensé quitter l'enseignement se sentent moins amotivés et ne ressentent pas le besoin de participer au PIP pour cette raison.

Limites

Certaines limites doivent être prises en considération dans l'interprétation de ces résultats. D'abord, l'échantillon n'est composé que de 86 participants, il a été difficile d'observer des résultats significatifs et des tailles d'effet importantes ; peu de puissance statistique était obtenue. À cet effet, il faut tout de même noter qu'un problème de recrutement a été rencontré en raison des moyens de pression des enseignants, ce qui peut partiellement expliquer la taille de l'échantillon. Par ailleurs, la nature du devis oblige également une nuance dans les résultats. En effet, comme une seule mesure postparticipation a été recueillie lors de l'étude, aucune donnée préparticipation n'était disponible, lesquelles auraient pourtant permis de déterminer si les groupes se différencient ou non quant aux variables d'intérêt avant même de participer au PIP. Toutefois, il aurait été difficile d'obtenir des mesures de préparticipation, car les PIP étaient déjà instaurés dans les commissions scolaires. Ainsi, il aurait fallu suivre un groupe d'enseignants débutants avant la fin de leur formation initiale, puisqu'ils sont souvent engagés dans les commissions scolaires pendant leur formation, pour s'assurer qu'ils n'aient participé à aucun PIP. Cela aurait donc nécessité de couvrir plusieurs années pour réaliser la recherche. Par ailleurs, grâce à l'utilisation de la MANCOVA, ces limites méthodologiques ont pu être atténuées puisque cette analyse permet d'isoler l'effet de la participation au PIP des variables nuisibles. En effet, l'utilisation de covariables permet d'ajuster les moyennes afin de ramener les différences initiales à des moyennes équivalentes dans chacun des groupes. Une dernière limite est liée à l'instrument de mesure. Comme l'échelle de motivation au travail présentait quelques indices de cohérence interne plutôt faibles, il se peut que l'instrument de mesure n'ait pas réellement mesuré l'amotivation chez les participants. Toutefois, comme cette sous-échelle n'est composée que de trois items, il est difficile d'obtenir des alphas très élevés. En contrepartie, la validité externe de cette étude est quant à elle plutôt élevée puisque les PIP ont été étudiés dans leur milieu respectif, à l'état brut, et qu'ils n'ont pas fait l'objet d'une implantation particulière dans le cadre d'une expérimentation. L'environnement de participation au PIP n'a donc pas été modifié par une intervention et n'a pas modifié la perception des participants quant à leur participation.

Pour conclure, d'autres études devraient être conduites afin de contrer les limites énumérées ci-haut. Néanmoins, à partir des résultats obtenus, des recommandations peuvent être émises aux différentes commissions scolaires de la région de Québec pour

l'élaboration de PIP, comme envisagé au départ. D'abord, comme aucune différence quant à la participation au PIP n'a été obtenue, il est possible que ces programmes ne soient pas optimisés dans leur format actuel. Il serait intéressant que les commissions scolaires considèrent de modifier les modalités de mise en place de leur PIP respectif afin qu'ils tiennent compte des conditions d'efficacité nommées dans la problématique et qu'ils offrent les mesures de soutien les plus probantes. Dans un autre ordre d'idées, il serait nécessaire de conduire une étude expérimentale qui étudie une mesure de soutien implantée dans un PIP en respectant les conditions d'efficacité. Aussi, il serait alors possible de vérifier, avec une mesure prétest, si les groupes de participants ont initialement le même score moyen de motivation au travail, de SEP en classe et à l'école, et de capacité de résilience ou non. Dans l'affirmative, si des différences de moyennes significatives (postintervention) étaient obtenues, les PIP auraient alors un effet sur la persévérance des enseignants débutants dans la profession. Il serait également intéressant d'étudier davantage le lien entre la variable « avoir pensé quitter » et la persévérance des enseignants débutants.

Références

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Bélaïr, L. M. & Lebel, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Éducation Canadienne et Internationale*, 36(2), 33–50.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de Psychologie*, 14(3), 185–215.
- Boies, I. & 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). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. doi:10.3102/0034654308321455
- Bourque, J., Abdeljalil, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F., & Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans A. Akkari, L. Solar-Pelletier, & S. Heer (dir.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (p. 11–35). Suisse: HEP-BEJUNE.
- Brunet, L., Brien, M., Boudrias, J., Savoie, A., & Desrumaux, P. (2008). Santé psychologique au travail et résilience : Élaboration d'un instrument de mesure. Dans N. Petterson, J.-S. Boudrias, & A. Savoie (dir.), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers de travail ? Actes du 15e Congrès de l'Association de psychologie du travail et des organisations de langue française*. Québec: PUQ.
- Brunet, L., Savoie, A., & Boudrias, J.-S. (2009). La santé psychologique des enseignants au travail au-delà de la notion du stress. *InDIRECT*, 16, 65–75. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession*

- en héritage. *Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec, MELS.
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & 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. doi:10.1177/0022487113488945
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Platinum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Duke, L., Karson, A., & 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.
- Fernet, C., Sénécal, C., & Guay, F. (2005, mars). *La perception d'efficacité des enseignants : validation canadienne-française du « Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale »*. Communication présentée au 27^e Congrès de la Société québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP), Québec, Canada.
- Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256–279. doi: 10.1177/1069072707305764
- Fournier, J. & Marzouk, A. (2008). Regard des formateurs universitaires sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 31–47). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Fuller, E. (2003). *Beginning teacher retention rates for TxBESS and non-TxBESS teachers*. Texas: State Board for Educator Certification.
- Gingras, C. & 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. doi: 10.7202/018997ar

- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study* (NCEE 2010-4027). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research, 76*(2), 173–208. doi: 10.3102/00346543076002173
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*(6), 644–653.
- Hahs-Vaughn, D. L. & Scherff, L. (2008). Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *The Journal of Experimental Education, 77*(1), 21–54.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & van de Grift, W. (2012). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education, 28*(4), 1265–1287. doi: 10.1007/s10212-012-0165-y
- Henke, R., Chen, X., Geis, S., & Knepper, P. (2000). *Progress Through the Teacher Pipeline: 1992–93 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching as of 1997*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Ingersoll, R. & 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. doi: 10.3102/0034654311403323
- Jeffrey, D. & Sun, F. (2008). Persévérance et santé chez les enseignants en insertion professionnelle. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 163–183). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Kang, S. & Berliner, D. C. (2012). Characteristics of Teacher Induction Programs and Turnover Rates of Beginning Teachers. *The Teacher Educator, 47*(4), 268–282. doi:10.1080/08878730.2012.707758

- Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. Q. (2007). *Keeping New Teachers: A First Look at the Influences of Induction in the Chicago Public Schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. Repéré à http://ccsr.uchicago.edu/publications/keeping_new_teachers012407.pdf
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568. doi: 10.1007/s11159-013-9367-z
- Leroux, M. & 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.
- Litalien, D. & Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 33(4), 732–760.
- Litalien, D., Guay, F. & Morin, A. J. (2015, mai). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 41, 1–13. doi: 10.1016/j.lindif.2015.05.006
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring : Partnership in Learning*, 20(1), 7–26. doi: 10.1080/13611267.2012.645598
- Martineau, S., Presseau, A., & Portelance, L. (2009). *Analyse d'un programme d'insertion professionnelle dans une commission scolaire québécoise* (Rapport de recherche CRSH 2005-2008). Trois-Rivières, Canada: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Meltzoff, J. (1998). *Critical thinking about research: Psychology and related fields*. Washington, DC: American psychological association.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* (p. 9–33). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

- Mukamurera, J., Bourque, J., & 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, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49–72). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R. (2011). Lost at Sea: Summary Results of a Meta-Analysis of the Efficacy of Teacher Induction and Implications for Administrative Practice. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 8(3), 12–25. doi: 10.1080/01495930008403208
- Smith, M. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. doi: 10.3102/00028312041003681
- Synar, E. & Maiden, J. (2012). Financial impact of teacher turnovers. *Journal of Education Finance*, 38(2), 130–144. doi: 10.3102/0162373715609687
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5e éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tardif, M. (2016, mai). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires ?* Communication présentée dans le cadre du 3e colloque international du CRIFPE, Montréal, Canada.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Waterman, S. & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139–156. doi: 10.1080/13611267.2011.564348
- Wood, A. L., & Stanulis, R. N. (2009). Quality Teacher Induction: “Fourth-Wave” (1997–2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(1), 1–23. doi: 10.1080/1547688X.2009.10399561
- Zacharyas, C. & Brunet, L. (2012). Résilience et bien-être au travail chez les enseignants via des motivations différentes. *Revue québécoise de psychologie*, 33(3), 167–186.