

Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Stressors identified as sources of high school teachers in Quebec leaving the profession

Los factores del estrés identificados como fuentes de abandono de la profesión de maestro de secundaria en Quebec

Sébastien Rojo and Pauline Minier

Volume 43, Number 2, Fall 2015

Le stress à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034493ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034493ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rojo, S. & Minier, P. (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. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>

Article abstract

This article presents the results of a study on the variety of stress factors identified by young high school teachers that could lead to the premature abandonment of the profession. The problem of young teachers leaving the profession is anchored in the major challenges they face when they start teaching. These challenges overwhelm them and cause negative stress that produces dissatisfaction, a sense of incompetence and psychological discomfort. Some studies have shed light on the problem, but this one tries to highlight the point of view of high school teachers who are still working, but have thought about leaving, and that of others who have left, reoriented professionally or registered in a second or third cycle university training program. The study is qualitative-interpretive based on semi-structured interviews. It identifies the stressors in order of the importance the young teachers give them, such as organizational and institutional, relational and motivational stressors.

Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec

Sébastien ROJO

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pauline MINIER

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article est consacré à la présentation des résultats d'une étude portant sur les divers facteurs de stress reconnus par de jeunes enseignants du secondaire comme pouvant générer l'abandon prématuré de la profession. La problématique de l'abandon de la profession par les jeunes enseignants s'ancre aux défis de taille auxquels ils sont confrontés dès leur entrée en exercice. Ces défis les dépassent et entraînent du stress négatif qui produit de l'insatisfaction, un sentiment d'incompétence et d'inconfort psychologique. Certaines recherches ont éclairé la problématique, mais la présente étude tente de mettre en lumière le point de vue d'enseignants du secondaire encore en fonction, mais ayant pensé à abandonner et celui d'autres ayant abandonné ou s'étant réorientés professionnellement ou inscrits dans une démarche de formation universitaire de second ou troisième cycle. L'étude de type qualitatif-interprétatif, à base d'entrevues semi-dirigées. Elle a permis d'identifier les facteurs stressants selon l'ordre d'importance attribuée par les jeunes enseignants, soit d'ordre organisationnel et institutionnel, d'ordre relationnel ou d'ordre motivationnel.

ABSTRACT

Stressors identified as sources of high school teachers in Quebec leaving the profession

Sébastien ROJO

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Pauline MINIER

University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

This article presents the results of a study on the variety of stress factors identified by young high school teachers that could lead to the premature abandonment of the profession. The problem of young teachers leaving the profession is anchored in the major challenges they face when they start teaching. These challenges overwhelm them and cause negative stress that produces dissatisfaction, a sense of incompetence and psychological discomfort. Some studies have shed light on the problem, but this one tries to highlight the point of view of high school teachers who are still working, but have thought about leaving, and that of others who have left, reoriented professionally or registered in a second or third cycle university training program. The study is qualitative-interpretive based on semi-structured interviews. It identifies the stressors in order of the importance the young teachers give them, such as organizational and institutional, relational and motivational stressors.

RESUMEN

Los factores del estrés identificados como fuentes de abandono de la profesión de maestro de secundaria en Quebec

Sébastien ROJO

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Pauline MINIER

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Este artículo está consagrado a la presentación de los resultados de un estudio sobre los diversos factores del estrés identificados por los jóvenes maestros de secundaria, capaces de provocar el abandono prematuro de la profesión. La problemática del abandono de la profesión por los maestros jóvenes se enraíza en los enormes desafíos a los que confrontan actualmente durante su ingreso a la profesión. Dichos desafíos los rebasan y provocan un estrés negativo que suscita insatisfacción, sentimiento de incompetencia e incomodidad psicológica. Algunas investigaciones han aclarado la problemática; la presente investigación trata de destacar el punto de vista

de los maestros de secundaria aun en función pero que han pensado abandonar su trabajo, así como otros que han abandonado o se reorientaron profesionalmente o están inscritos en una dinámica de formación universitaria de segundo o tercer ciclo. El estudio es de tipo cualitativo-interpretativo, basado en entrevistas semi-dirigidas. Permitted la identificación de los factores estresantes de acuerdo con el orden de importancia atribuido por los jóvenes maestros, es decir de orden organizacional e institucional, de orden relacional y de orden motivacional.

Introduction

Malgré les efforts consentis en formation initiale, force est de constater que les jeunes enseignants au secondaire éprouvent des difficultés liées à l'exercice de leur profession. Ces difficultés deviennent parfois insurmontables pour certains et conduisent à l'abandon de la profession. Ce constat ne se limite pas au contexte éducationnel québécois. Au contraire, le phénomène est observé dans la plupart des pays occidentaux (Royer *et al.*, 2001) et il est même considéré comme une crise mondiale selon Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008). Il existe différents problèmes vécus par les jeunes enseignants au moment de leur insertion professionnelle lesquels engendreraient de l'insatisfaction, un sentiment d'incompétence dévastateur, un inconfort psychologique entraînant l'abandon de la profession. Aussi importe-t-il de s'interroger sur les agents stressants les plus susceptibles de conduire à l'abandon prématuré de la profession. Avant de répondre à la question, nous précisons la problématique, les concepts clés et la méthodologie de recueil et d'analyse de l'information recueillie.

Problématique et contexte professionnel des jeunes enseignants du secondaire

La problématique de l'insertion des jeunes enseignants dans la profession qui est de plus en plus complexe et exigeante prend de l'ampleur tant en Amérique qu'en Europe (Ndoreraho et Martineau, 2006). On observe chez les jeunes enseignants un phénomène d'abandon prématuré de la profession¹. Selon les pays, le taux d'abandon durant les cinq premières années d'enseignement peut varier entre 5 % et 50 % (Karsenti *et al.*, 2008). En contexte québécois, Désy (2005) qualifie la situation d'alarmante. Les statistiques québécoises montrent que 15 % à 20 % des nouveaux enseignants quittent leur emploi après cinq ans de pratique (Mukamurera, Bourque et

1. Aux États-Unis, 46 % des jeunes enseignants quittent la fonction dans cette période critique (Ingersoll, 2002). Au Canada, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004) estime que le taux de décrochage se situe à 30 % durant les cinq premières années.

Gingras, 2008). D'ailleurs, l'urgence d'agir a été reconnue dès les années 1990 par le ministère de l'Éducation du Québec (1992) et par le Conseil supérieur de l'éducation (1997).

Différents problèmes vécus par les jeunes enseignants conduiraient à l'insatisfaction et au processus de désengagement professionnel. Il apparaît donc important de présenter le contexte professionnel.

Face aux nouveaux enjeux sociaux, à la clientèle actuelle qui diffère de celle du temps de leur scolarisation et aux objectifs renouvelés de l'éducation, les jeunes enseignants doivent maîtriser de différentes compétences (Gohier *et al.*, 1999; Dilworth et Imig, 1995). En outre, Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) précisent que les jeunes enseignants doivent souvent assumer des tâches délaissées par les enseignants d'expérience et qui ne sont pas en lien avec leurs propres compétences. De plus, ils doivent le plus souvent assumer directement les mêmes responsabilités que des enseignants plus expérimentés (Duchesne et Kane, 2010; Jensen *et al.*, 2012). À tout cela viennent s'ajouter dorénavant de lourdes tâches comme celles de type administratif, celles d'orientation des élèves, de gestion des conflits et d'aide individualisée, etc. Le rôle de l'enseignant du secondaire est devenu multifacette, dépassant de loin celui de modèle social et de responsable de l'intégration de l'élève dans la société (De Stercke *et al.*, 2010b; Fournier, 2003).

De nombreuses transformations socioéconomiques ont changé la dynamique de la profession enseignante. Par exemple, les difficultés d'employabilité et le statut précaire de la profession ont marqué la phase d'insertion en rendant problématique la construction de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants (Gingras et Mukamurera, 2008). Le contexte économique nord-américain semble à l'origine de cette situation (Borman and Dowling, 2008). En raison de cette conjoncture, les premières expériences des jeunes diplômés dans la profession enseignante sont parfois invivables. Après l'idéalisation de la profession viennent le choc de la réalité et la prise de conscience des difficultés actuelles et de celles anticipées dans l'exercice de la profession enseignante (Cattonar, 2008; Hudson, Beutel et Hudson, 2008; Mukamurera, 2011). À cet égard, Gingras et Mukamurera (2008) parlent de la situation des jeunes enseignants ainsi que du sentiment d'incompétence et d'inconfort psychologique vécu lors de la période de transition entre la formation initiale et le terrain. Surgit alors la remise en question de leur choix de carrière et de leurs convictions profondes (Boivin-Rochon, 2002). L'entrée en exercice constitue une période critique, surtout pour les enseignants du secondaire (Mukamurera, 2002).

Plusieurs auteurs s'interrogent sur leur choix de carrière. Selon Johnson et Birkeland (2003), les enseignants du secondaire ont parfois envisagé une autre profession avant de s'engager dans celle qu'ils exercent et il est possible qu'ils considèrent la carrière sous l'angle du court terme. D'après Jaoul et Kovess (2004), moins de la moitié (40,6 %) des enseignants se dirigent vers cette profession par vocation. Certains ont déjà tenté de se former dans un autre métier avant de se diriger vers l'enseignement. De plus, leur motivation pour s'engager dans l'enseignement au secondaire découle souvent de l'intérêt pour une discipline en particulier.

Par ailleurs, l'enseignant se retrouve dans un environnement parfois déstabilisant, tributaire des conditions qui prévalent en milieu de pratique. Il doit faire face à la précarité de l'emploi, au manque de soutien de la direction, aux tâches difficiles dans un contexte de réforme, à un manque de reconnaissance professionnelle, etc. (De Stercke *et al.*, 2010b; Mukamurera, 2002; 2011). En outre, un isolement s'installe parmi les enseignants, lequel renvoie à un manque de mesures d'accueil de la part des collègues ou de la direction (Bonneton, 2002). Finalement, les relations avec les élèves et celles avec les parents peuvent être tendues et même conflictuelles (Royer *et al.*, 2001).

D'ores et déjà, il apparaît que la somme de ces éléments stressants peut conduire à se poser la question de la pertinence du choix professionnel à un moment précis de la carrière. C'est dans ces situations déstabilisantes que certains enseignants décident d'abandonner la profession ou de trouver des stratégies de substitution ou d'évitement. Certains enseignants envisagent une réorientation professionnelle qui peut tout de même être considérée comme une sorte d'abandon (Rojo, 2009). Mukamurera (2004) explique pour sa part qu'il y a une absence ou une crise identitaire chez ceux qui se remettent en question ou qui abandonnent la profession d'enseignant.

Bien qu'il existe quelques études portant sur le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière (Montgomery *et al.*, 2002; Dionne-Proulx, 1995; Royer *et al.*, 2001), il convient d'aborder le phénomène de l'abandon des jeunes enseignants du secondaire et les éléments stressants qu'ils jugent susceptibles de les amener à choisir cette issue. Il manque, pour contrer cette problématique, un éclairage donné par les acteurs concernés.

Cadre conceptuel

Il importe de se pencher sur le concept de stress professionnel avant de parler d'agents stressants. Un certain consensus existe autour de la notion de stress professionnel. L'Institut national de recherche et de sécurité (2009) spécifie que l'on peut parler de stress au travail quand une personne ressent un déséquilibre entre ce qu'on lui demande de faire dans l'exercice de sa profession et ses ressources dont elle dispose. L'Organisation mondiale de la santé (2010) précise de son côté que cet écart entre les exigences et les capacités s'accompagne aussi d'une remise en cause des aptitudes pour y faire face.

Lorsque l'on parle de stress professionnel, il faut considérer les agents stressants liés à la situation vécue dans le cadre d'un travail spécifique. Selon l'Association canadienne pour la santé mentale (1994), il existe deux sortes d'agents stresseurs : les agents stresseurs génériques communs à toutes les personnes vivant dans une société et les agents stresseurs spécifiques dont il a été question plus haut. L'un des moments stressants est le passage de la vie d'étudiant à la vie de travailleur, soit l'insertion professionnelle, passage entre la formation initiale et la pratique (Charlier, 2011; Portelance, Martineau, Gervais et Mukamurera, 2008). À ce propos, le modèle de socialisation de Nault (1993) montre que le débutant passe par plusieurs stades

dans son insertion professionnelle (voir le tableau qui suit). Il importe de préciser que la troisième phase, qui est consacrée spécifiquement au passage de la formation initiale à l'entrée en exercice à travers l'anticipation/euphorie, le choc de la réalité et la consolidation des acquis et qui peut amener à l'épuisement professionnel, est également névralgique, car ce passage est la plupart du temps déstabilisant et stressant, en raison de circonstances institutionnelles difficiles à vivre (Gingras et Mukamurera, 2008).

Modèle de la socialisation professionnelle (Nault, 1993)

Phase 1 : Socialisation informelle avant l'entrée en formation

Phase 2 : Socialisation formelle pendant la formation initiale

Phase 3 : Insertion professionnelle durant les premières années de pratique professionnelle

Phase 4 : Socialisation personnalisée caractérisée par l'engagement et l'autonomie

Phase 5 : Socialisation de rayonnement marquée par le partage de l'expertise professionnelle

D'autres auteurs, dont Brackenreed (2008) et Genoud, Bordard et Reicherts (2009), mentionnent que la gestion de classe occupe une place importante dans les préoccupations liées aux premières années d'enseignement et qu'elle peut être une source évidente de stress. C'est à ce moment-ci de son insertion professionnelle que le jeune enseignant tente de rectifier son sentiment de perte de contrôle en adaptant son approche qui peut devenir parfois plus autoritaire (Bergeron, 2014; Johnson, 1994). À ce stade, les jeunes enseignants consacrent moins de temps à la préparation de leur cours pour en passer davantage à la réalisation d'activités d'apprentissage de longue durée, et ce, afin de limiter tous les débordements possibles.

Le concept d'épuisement professionnel fait partie du cadre de référence, puisqu'il est lié à celui de stress. D'ailleurs, Bradley (1969) utilisait ce terme pour qualifier le stress lié au travail. Par ailleurs, c'est Freudenberg (1974) qui fut le premier à décrire la façon dont les bénévoles de la clinique de psychiatrie développaient une fatigue, de l'irritabilité, de la colère, une incapacité à vivre les tensions et une perte d'énergie. Il a alors opté pour le terme « *burnout* ». Celui-ci signifiait s'user, s'épuiser, craquer lors de demandes extrêmes d'énergie et de ressources. Par la suite, il a été traduit en français par épuisement professionnel. Maslach et Jackson (1981) ont défini ce terme comme un syndrome psychologique d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de perte d'efficacité personnelle. Quant à Maslach et Goldberg (1998) ont établi que l'épuisement professionnel est un type de réponse face à des stressors interpersonnels et émotionnels du travail.

De son côté, Bernier (1996) apporte un éclairage lorsqu'il décrit l'épuisement professionnel comme une incapacité à résoudre un conflit lié à la perte de sens de son travail. Selon cet auteur, il s'agit de l'étape finale qui suit les efforts d'adaptation

consentis face à la situation stressante. L'épuisement serait une conséquence du stress non compensé. Dans sa phase ultime, il peut mener à des problèmes psychophysiologiques importants qui affectent momentanément la capacité de travail. Pour leur part, Wisnieski et Gargiulo (1997) précisent que les périodes prolongées de stress peuvent produire de l'épuisement émotionnel, un sentiment d'échec professionnel, une baisse de l'accomplissement personnel et une tendance à la dépersonnalisation. Plus récemment, Papastylianou, Kaila et Polychronopoulos (2009) rapportent une relation entre l'ambiguïté des rôles à assurer au travail et la perte d'accomplissement personnel. Des enseignants montrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se voient incapables de se consacrer aux étudiants et à leur carrière, parce qu'ils sont débordés. La dépersonnalisation apparaît lorsque les enseignants développent des attitudes négatives envers les étudiants, les collègues et les parents. Le sentiment de faible accomplissement arrive lorsqu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour aider les étudiants dans leur apprentissage et pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles. Ce processus peut mener l'enseignant à suspendre, temporairement ou définitivement, l'exercice de son métier. Certains d'entre eux décident d'adopter des stratégies qui prennent plus la forme de *la fuite* que la forme du *faire face* (Van Zanten et Grospiron, 2001) plutôt que de se diriger vers l'abandon pur et simple.

Méthodologie et processus d'analyse privilégiés

La méthodologie choisie est de type qualitatif-interprétatif, afin d'avoir une meilleure compréhension du phénomène et d'ainsi avoir accès au point de vue des jeunes enseignants du secondaire «régulier» à partir de leur propre expérience (Savoie-Zajc, 2009), de ce qu'ils déduisent de la réalité vécue et de l'interprétation qu'ils en font. L'échantillon est de type théorique et non probabiliste (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Le recrutement des participants s'est fait par l'intermédiaire du service des ressources humaines de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay et par contacts personnels en ce qui a trait aux cycles universitaires. Plusieurs enseignantes et enseignants se sont montrés désireux de participer à l'étude (quatre enseignantes et trois enseignants). Ils correspondaient à un premier critère, lequel renvoyait à la clientèle des jeunes enseignants du secondaire, sans distinction disciplinaire, possédant cinq années d'expérience et travaillant dans la région du Saguenay et ayant déjà pensé à interrompre leur carrière. Un autre critère renvoyait aux profils diversifiés des enseignants : avoir été enseignant au secondaire et avoir quitté le métier ou s'être réorienté professionnellement à l'intérieur de cinq ans d'exercice ou poursuivre des études de second ou de troisième cycle universitaire. Par précaution, nous avons choisi des critères différents, et ce, dans le but d'avoir des données plus riches et éclairantes pouvant émerger de ce type de profils.

L'entretien individuel de type semi-dirigé a été privilégié, car il favorisait une collecte d'informations précises et l'expression de la pensée des répondants. Cette technique permettait aux enseignants interrogés de faire part de leur expérience tout

en préservant la complexité de cette dernière (Van der Maren, 1995), ainsi que de comprendre la perception complexe et culturelle du phénomène étudié (Savoie-Zacj, 2009). À la suite d'une préexpérimentation, le canevas d'entretien semi-dirigé a été élaboré à partir des thèmes provenant du cadre conceptuel et des données d'expérimentation. Le canevas final comportait sept grands thèmes ouverts en fonction desquels les participants pouvaient décrire différents aspects de leur profession : leur vision du métier, leur perception du stress vis-à-vis de la profession, les éléments jugés stressants et ceux influençant l'abandon du métier, la gestion du stress, l'abandon de la profession et un autre thème permettant d'ajouter des propos émergents. Chaque thème était introduit par une mise en situation, suivie de la formulation de quelques questions ouvertes, afin d'aller puiser à l'expérience vécue du participant : Pensez-vous que la journée vécue par l'enseignant de cet exemple reflète une certaine réalité? Que devriez-vous faire pour gérer la situation? D'après vous, quels sont les éléments stressants que vous vivez au quotidien et dans votre travail? Racontez-moi une situation stressante que vous pouvez vivre à l'école.

L'analyse s'appuyait sur les principes du modèle itératif de l'analyse de données décrit comme un processus progressif qui intervient tôt durant la collecte de données (Mukamurera *et al.*, 2006) et qui vise à représenter la réalité des participants (Portney et Watkins, 2009). Les entretiens individuels de quarante-cinq minutes ont tous été enregistrés, retranscrits, puis traités selon une démarche classique d'analyse de contenu, sans l'aide de logiciel. La codification descriptive des données a permis de produire et d'amorcer l'interprétation de thèmes et de modèles entrelacés dans les données (Houser, 2008). Dans un premier temps, une analyse descriptive du matériel obtenu a été faite à partir de la catégorisation du contenu par grands thèmes (ex. : vision du métier, perception du stress, abandon, etc.) et sous-thèmes (ex. : choix du métier, formation initiale, gestion du stress, formes de stress, etc.). L'analyse catégorielle consistait au repérage et au découpage du texte en unités de sens pertinentes dans chaque entrevue en laissant place aux dimensions émergentes. Les catégories, regroupant ces unités de sens, répondaient à « des règles bien précises d'homogénéité, d'exhaustivité, d'exclusivité, etc. » (Pourtois et Desmet, 1988, p.199). Dans un deuxième temps, un exercice d'inférence a été réalisé afin de permettre le passage à l'énumération synthétisée de caractéristiques d'un discours à la signification qu'on peut accorder à ces caractéristiques (Pourtois et Desmet, 1988). Comme le rappelle Paillé (2006), la posture des chercheurs a orienté des échanges authentiques entre experts autour des résultats de l'interprétation. En cohérence avec cette posture, nous avons choisi de croiser les points de vue exprimés afin de diminuer la subjectivité et de faire ressortir des perspectives différentes (Karsenti et Savoie-Zacj, 2004). À la suite des premières analyses, il n'est pas apparu nécessaire de croiser les données des groupes en raison de la similitude de ces dernières; c'est pourquoi il y a eu regroupement des données des participants.

Résultats

Cette partie est consacrée à la présentation des résultats provenant de l'ensemble des participants à propos de quatre thèmes qui ont généré les données les plus parlantes, soit la vision du métier d'enseignant, la perception du stress lié à la profession, les facteurs jugés stressants susceptibles d'influencer leur abandon et l'abandon de la profession. Dans chaque thème, les résultats sont présentés sous l'ordre de l'importance accordée et précisée par les participants.

La vision de la profession d'enseignant avant et après l'entrée en exercice

En premier lieu, l'analyse des données montre que tous les participants, peu importe leur profil, considèrent positivement le métier, mais que cette vision peut changer une fois qu'ils ont été confrontés à la réalité quotidienne. Les participants mettent en exergue le fait qu'il existe un décalage entre la formation pédagogique et disciplinaire initiale et les compétences qu'ils ont besoin de déployer pour intervenir en salle de classe : « *Quand je suis rentré dans le milieu, je me suis rendu compte qu'il y a beaucoup de choses que j'ai apprises dont je ne me servirai plus jamais. Il y a en beaucoup dont j'aurais eu besoin et que je n'ai pas eues.* » Les contenus des cours portant sur la gestion de classe ne correspondraient pas aux besoins en matière des compétences utiles au quotidien. De plus, l'ensemble des participantes et 75 % des participants soulignent avoir vécu un choc dû au décalage entre leur vision de l'école et la réalité de la tâche d'enseignant : « *Je ne suis pas certain que j'avais conscience de tout ce que ça impliquait.* »

En deuxième lieu, l'analyse des données a fait ressortir que les participants interrogés souffrent du manque de valorisation de la profession enseignante et de valorisation sociale, car ils peuvent être perçus comme « *des gens très privilégiés par le système* ». Un écart existe aussi entre ce qu'ils pensaient en tant qu'étudiants et ce qu'ils pensent en tant qu'enseignants. Selon 75 % des participants, ce décalage est de nature à les déstabiliser, à les rendre moins confiants en leurs compétences. La majeure partie des participants soulignent l'ampleur du défi qui est lié au type de clientèle « *qui sont en transformation, dans la période de l'adolescence, une période de bouleversements* ». Un autre questionnaire traduit les préoccupations des participants au regard de la structure organisationnelle ainsi qu'aux approches pédagogiques qui sont suggérées dans le cadre de la réforme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport². Ils font référence aux cycles instaurés par la réforme, à la progression à l'intérieur de ces cycles et à la pédagogie active préconisée par le Ministère. Ils qualifient cette réforme de mal adaptée à leur régime pédagogique et à l'apprentissage des contenus disciplinaires du secondaire, lesquels ont la primauté sur la pédagogie.

2. Les États généraux sur l'éducation (1995-1996) annoncent une refonte majeure du curriculum qui conduit à la publication de *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (MEQ, 1997).

Perception du stress liée à l'exercice de la profession

D'une part, les données tirées des entrevues indiquent que tous les participants pensent vivre du stress au quotidien. Par ailleurs, ils conviennent que notre société moderne est anxiogène. Selon ces enseignants, certaines dimensions de la vie augmentent considérablement ce stress (la vie de famille, les obligations, l'argent, etc.), mais que « *c'est le stress de la vie* » et « *une réalité normale* ».

D'autre part, la performance professionnelle semble au cœur de leurs préoccupations, car il faut que « *tu sois performant et que tes élèves réussissent* ». La performance crée une pression très forte chez 75 % des participants. Par contre, une minorité d'entre eux soulignent d'autres sources de stress, comme la violence verbale et non verbale qui fait partie de la réalité quotidienne; l'instabilité de l'emploi qui apparaît comme une problématique de taille. De plus, il y a les relations pas toujours simples avec les collègues, la motivation qu'il faut maintenir et l'expérience difficilement vécue qui contribuent à augmenter le niveau de stress en milieu de travail. En somme, les participants considèrent que le stress vécu au travail est bien présent et difficile à gérer, tandis que le stress généré par la vie quotidienne est jugé tolérable.

Les agents stressants susceptibles de mener à l'abandon de la profession

Les données illustrent bien le souci de la majorité (85 %) des participants face à la précarité et l'instabilité de la fonction. Ils attribuent à celles-ci un rôle prépondérant dans l'augmentation du niveau de stress vécu : « *À sept heures le matin, tu sais pas où est-ce que tu vas te retrouver; [...] tu sais pas si c'est un groupe qui va être turbulent ou pas.* » En outre, les données montrent que l'attribution des contrats et la lourdeur du système éducationnel constituent des agents stressants d'importance. L'autonomie professionnelle est une préoccupation pour une minorité des participants (42 %) et peut aussi devenir un agent stressant. Toujours selon les données qualitatives, d'autres aspects de la vie professionnelle sont jugés comme étant des irritants qui génèrent du stress. Pensons, par exemple, au programme, à la direction, au matériel, à l'environnement physique et aux salaires. Ce dernier aspect semble constituer selon eux un irritant qui crée de l'insatisfaction. Bien qu'ils considèrent être bien payés, ils trouvent qu'ils ne le sont pas suffisamment par rapport à la charge de travail à accomplir. Finalement, le manque de soutien moral et technique de la direction est un aspect non négligeable et une source de mécontentement, si l'on se fie aux paroles de certains participants (42 %).

Au niveau des relations humaines, on constate que c'est aussi là que le stress se manifeste de façon assez prononcée. Pour une majorité des participants (85 %), la relation avec les collègues peut être stressante, car « *si tu parles, il peut y avoir des risques [...] que ça se ramasse à la direction, ou bien que ça fasse le tour* ». Cependant, une participante mentionne qu'il y a « *des professeurs plus âgés qui les ont pris par la main et les ont aidés* ». Ainsi, outre le contact parfois difficile avec des jeunes en pleine période d'adolescence, la gestion de classe est aussi un irritant vraiment présent et considéré comme stressant par les participants interrogés qui se sentent « *désarmés* » en raison de la relation avec l'élève perturbateur, mais aussi en raison du jugement des collègues : « *Si les autres enseignants passent devant ta classe et que c'est*

désorganisé, ça nuit à ta réputation». En plus de la gestion de classe qui s'avère très stressante, l'interaction avec les parents est de plus en plus difficile, car les participants (85 %) semblent remarquer une déresponsabilisation de leur part. Les participants estiment qu'éduquer les adolescents qui leur sont confiés dépasse largement leur mandat d'enseignant. Cette situation leur occasionne une surcharge psychologique, car ils doivent être en mesure d'accomplir cette tâche complexe tout en étant imputables auprès des parents qui exigent des explications. Outre ces situations stressantes, l'environnement social du milieu de travail constitue, pour 57 % des participants, une source supplémentaire de stress. De plus, pour un seul des participants, se faire ou se refaire un nouveau réseau social chaque fois que l'on change d'école n'est pas un exercice aisé.

Les participants à l'étude se sont aussi exprimés de façon précise sur le thème de l'abandon de la profession d'enseignant. Ils ont expliqué pourquoi ils ont abandonné, pourquoi ils ont failli abandonner et, pour d'autres, pourquoi ils se sont réorientés. Pour une majorité d'entre eux (71 %), l'anticipation d'une réorientation leur fait voir plusieurs possibilités : avoir plus d'impacts sur l'aide à apporter aux élèves; se retrouver dans un rôle de gestion ou de direction d'unités ou d'écoles; s'ouvrir des portes pour l'avenir et choisir un cheminement de formation universitaire de deuxième cycle. Cependant, on constate que les participants qui ont quitté l'enseignement ou qui risquent de le faire ne parlent pas explicitement d'abandon de la profession, mais préfèrent parler de réorientation de carrière. Certains attribuent l'abandon à la démotivation liée à la non-valorisation de la profession. Se sentir utile pour les élèves et avoir un impact sur leur avenir, voilà des sources de motivation que les participants (42 %) mettent en relief.

En guise de conclusion, il apparaît essentiel de noter qu'il existe un choc de la réalité qui découle d'une vision parfois floue de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. Certains agents stressés sont plus prégnants que d'autres et peuvent amener ultimement à l'abandon de la profession. Il est important de souligner la place accordée aux problèmes relationnels entre le jeune enseignant et ses collègues. Finalement, les données indiquent que, sous la pression sociétale, l'abandon peut être inavoué ou implicite, car revêtant des formes honorables de réorientation professionnelle ou de perfectionnement universitaire.

Discussion

L'analyse des données a permis de dégager plusieurs résultats dont certains corroborent ceux déjà connus dans la littérature et d'autres sont inusités.

Les résultats suggèrent une certaine similitude entre la vision de la profession chez ces enseignants et celle qui se retrouve dans la littérature scientifique. Tout d'abord, il est question d'un décalage important entre la vision idéalisée du métier d'enseignant et le vécu professionnel au quotidien, comme le soulignent Karsenti *et al.* (2008); ce qui, toujours pour ces auteurs, constitue un facteur de risque à l'abandon. Ces résultats viennent aussi préciser ceux d'Obin (2003) qui mettent en évidence le

fait que les nouveaux enseignants entrent dans le métier en aveugle, sans réellement savoir ce qui les attend, même s'ils pensent connaître le contexte après quatre stages d'immersion. Selon Jobin (2012) et Mukamurera (2002), cette entrée en aveugle dépendrait du peu de prise de conscience de leur processus de professionnalisation. C'est d'ailleurs ce que reconnaissent clairement les enseignants de cette étude. En outre, ils attribuent ce passage difficile au peu d'outils d'intervention proposés au cours de la formation initiale (Jobin, 2012; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Aussi, les résultats montrent que les défis sont de taille et relèvent de la diversification disciplinaire des tâches professionnelles, de la structure organisationnelle, de la dynamique pédagogique et du type de clientèle. Mukamurera (2011) parle aussi de grands défis qui renvoient aux mêmes difficultés rencontrées, soit l'enseignement de différentes disciplines, la lourde tâche des évaluations, l'application de principes didactiques propres à chaque discipline et à la complexité du système et de la structure. Comme mentionné par cette auteure, les jeunes enseignants doivent gérer un nouveau statut de professionnel et se l'approprier, composer avec des contenus souvent trop complexes et mal adaptés au niveau d'enseignement (Mukamurera, 1998), dans une structure organisationnelle et administrative vue comme limitative (Buchanan, 2010). On peut penser que l'ampleur des défis dépasse leur capacité d'adaptation et constitue un élément déclencheur de stress et de découragement professionnels, cette capacité étant considérée comme indispensable à la pérennité en enseignement (Cattonar, 2008; Karsenti *et al.*, 2008). En outre, des effets circonstanciels sont liés à l'application de la réforme scolaire actuelle. Les jeunes enseignants ont de la difficulté à instaurer la réforme du Ministère et à l'adapter à la réalité de cet ordre d'enseignement. Ils semblent désarmés par rapport à une réforme qui a du mal à s'imposer face aux réticences des enseignants d'expérience du secondaire. Voici quelques exemples de changements qui soulèvent certains défis: le passage d'une formation par objectifs à une formation par compétences; une nouvelle organisation des cycles d'apprentissage (trois cycles); une durée maintenant déterminée à partir des visées d'apprentissage à atteindre à la fin du cycle (Tardif, 2000). Cette situation accentue le stress professionnel, lequel peut devenir néfaste pour la poursuite de l'engagement professionnel.

D'autres résultats portant sur le stress lié au contexte de travail sont alimentés par la quête de la performance. Le concept de performance professionnel est une des composantes importantes du stress vécu et directement mis en relation avec l'atteinte de la performance chez les élèves. Plusieurs auteurs (Carpentier-Roy, 1998; Morin, Bouvier et Juneau, 1998; Van Campenhoudt *et al.*, 2004) affirment que la compétitivité entre enseignants peut aussi engendrer une certaine forme de stress, même si des programmes de soutien à l'insertion et de mentorat sont instaurés dans certains milieux³. Jaoul et Kovess (2004) expliquent la dynamique qui existe en soulignant que la réussite de l'enseignant est souvent jugée sur les résultats de ses élèves.

3. Boivin et Lamoureux (2011) soulignent que ces dispositifs constituent des conditions gagnantes dans l'intégration des nouveaux enseignants.

Les résultats de la présente étude viennent clarifier le rôle de la performance professionnelle dans le stress vécu.

Les résultats suggèrent que les conditions d'insertion professionnelle et celles liées au travail même sont dénoncées, comme c'est le cas dans la littérature scientifique. Ils font écho à une instabilité vécue sans préciser qu'il s'agissait d'un des éléments stressants, source d'insécurité dans l'exercice de la profession. Pour sa part, Bengle (1993) mentionne que la stabilité du milieu de travail serait souhaitable durant les premières années de pratique plutôt que la recherche de la fonction professionnelle. De leur côté, Mukamurera *et al.* (2006; 2008) précisent que l'insertion professionnelle ne signifie pas forcément atteindre la permanence. Toutefois, les contrats sont possiblement vus comme la voie d'accès la plus sûre vers la permanence. D'ailleurs, l'analyse des résultats rejoint leurs constats selon lesquels l'intégration et la valorisation sont plus importantes que l'insertion professionnelle considérée sous l'angle du statut d'enseignants réguliers. Il est étonnant de voir que leur conception d'insertion renvoie aux notions d'intégration et de valorisation. Comme le disent ces auteurs, l'intégration passe par la régularité des contrats plutôt que par l'atteinte du statut de permanent. Les contrats sont possiblement vus comme la voie d'accès la plus sûre vers la permanence. Ces conditions d'entrée en exercice exigent de la patience et une régulation de leurs attentes.

En outre, les résultats illustrent bien la présence d'éléments d'ordre structurel et institutionnel reconnus comme déterminants dans l'atteinte d'un stress de haut niveau et susceptibles d'influencer la prise de décision de l'abandon de la profession. Les données vont dans le même sens que les constats de plusieurs chercheurs qui mettent aussi en relief la charge de travail et le manque de temps ainsi que de ressources matérielles et financières (Karsenti *et al.*, 2008; Mellouki et Gauthier, 2005), mais aussi le fait de se voir attribuer des postes dont personne ne veut (Ndorero et Martineau, 2006). Ces résultats confirment bien les suppositions de Gingras et Mukamurera (2008) qui entrevoyent la possibilité que ces agents stressés puissent devenir un levier important de l'insatisfaction et de l'abandon des enseignants débutants.

De plus, les relations humaines peuvent constituer l'un des agents stressants immédiatement après ceux de la sphère organisationnelle et structurelle. L'aide accordée par des collègues de travail est souvent vue sous l'angle du jugement par les pairs et, par ricochet, celui de la direction. Ces résultats corroborent ceux de Carpentier-Roy (1998) et de Cattonar (2008). Le regard des autres enseignants est, la plupart du temps, très critique face aux incapacités des autres, même des jeunes en insertion (Gervais, 2011), et cela, même s'il devrait en être autrement, que la collégialité, le partage et les rapports respectueux entre collègues devraient primer (Gohier *et al.*, 1999). Aussi, l'isolement professionnel du jeune enseignant s'installe, comme le mentionnent Tardif et Lessard (2004).

Parmi les résultats, la gestion de classe apparaît comme une dimension difficile et très stressante de la profession. Cela vient appuyer la littérature à ce sujet (Buchanan, 2010; De Stercke *et al.*, 2010; Jensen *et al.*, 2012; Romano, 2008). Cette gestion prend différentes formes selon les individus et elle peut devenir, pour

certain, un acte policé et, pour d'autres, une preuve de faiblesse et de perte de crédibilité. Les études de Chouinard (1999), de Johnson (1994), puis de Bergeron (2015), confirment bien la tendance à l'autoritarisme face à une situation peu contrôlable par le jeune enseignant. Il faut se rappeler que la gestion de classe est considérée comme une compétence essentielle pour un enseignant et qu'elle conditionne sans doute son avenir professionnel (Nault et Fijalkow, 1999). Ces auteurs soulignent que les collègues ou la direction pourraient interpréter cette faiblesse comme un signe de non-maîtrise d'autres facettes de son rôle, telles que celles de motivateur, facilitateur, négociateur ou d'organisateur.

Toujours dans les facteurs de stress liés aux relations humaines, l'interaction avec les parents apparaît comme dernier facteur important et qui s'ancre à la difficile collaboration entre les familles et le personnel scolaire (CSE, 1993; Meirieu, 2000; Royer *et al.*, 2001). Plusieurs enseignants semblent déplorer une certaine déresponsabilisation des parents. Comme le mentionnent Gohier *et al.* en 2001, cette déresponsabilisation engendre un stress supplémentaire, car les parents attendent de l'enseignant qu'il soit responsable de sa formation, mais aussi qu'il soit imputable de sa qualité. Certo et Fox (2002) parlent du transfert du rôle de parent-éducateur à l'enseignant sans valorisation du travail de l'enseignant.

En toile de fond, il y a le stress de la vie quotidienne, qui revêt une importance particulière. Le stress environnant devient presque une normalité ambiante⁴. Il est intéressant de souligner que seules les données émergeant des sujets féminins font état du stress qu'engendre la vie familiale à cause des contraintes d'horaires, des tâches liées à la famille, etc. Ces données sont particulières à l'étude. Labeau (2013) constate la tension qui existe entre la sphère professionnelle et la sphère privée sans distinction de sexe.

Les résultats de la présente étude, à propos de processus d'abandon de la profession, laissent entendre que derrière l'abandon il existe des motivations différentes. Force est de constater que la majorité des enseignants ont parlé de réorientation. Les motivations sont souvent avouées, mais parfois inavouées, ce qui complexifie l'interprétation de ces données. Cependant, on peut parler de stratégies de fuite dans un premier temps et de stratégies de valorisation sociale dans un deuxième temps.

En premier lieu, pour certains, la décision de quitter la profession est arrivée après un manque de motivation lié au problème de non-valorisation du domaine d'études et de la profession (Lenoir et Bouilliet-Oudot, 2006; Royer, 2001). Jobin (2012) mentionne que ce manque de valorisation ne peut qu'influencer l'identité professionnelle en construction de l'enseignant débutant. En deuxième lieu, certains attribuent l'abandon du poste à des fins de réorientation et d'ouverture à des services d'aide aux élèves. Le thème de la réorientation ouvre ici une discussion fort intéressante, et ce, en entrant en *terra incognita*. En effet, la question de la réorientation

4. Les enseignants de l'étude sont conscients du stress présent dans leur profession, mais sont moins conscients du stress généré par la société moderne. C'est aussi le constat de Harvey (2002) et de Pépin (1999) selon lequel il existe une certaine banalisation du stress considéré comme normal et faisant partie de notre vie moderne.

laisse supposer différentes perspectives d'interprétation de ce processus de décision. En quelque sorte, la réorientation peut être une stratégie de fuite ou de contournement (Greenberg, 1984). En effet, l'abandon peut être vécu comme un échec, tandis qu'une réorientation vers un poste de gestion, de direction ou une entrée dans un cheminement universitaire de second cycle revêtent une connotation positive (Rojo, 2009). Il est en effet plus valorisant, ou moins déstabilisant pour l'estime de soi, de s'inscrire dans une démarche socialement plus valorisante.

Conclusion

Cette étude a mis en exergue que le stress élevé vécu en milieu professionnel nuit à la poursuite de la profession et mène ainsi au processus d'abandon. Il est important de rappeler que les facteurs de stress peuvent conduire à l'épuisement professionnel, lequel prend la forme de la déstabilisation émotionnelle, de la dépersonnalisation, de l'insatisfaction professionnelle et individuelle.

Bien que certains agents stressants soient connus, il n'existe pas de données sur la prédominance de certains sur d'autres, surtout au secondaire. Aussi, les résultats de la présente étude donnent un éclairage complémentaire de la problématique en établissant l'ordre d'importance des agents stressants, tel qu'il est déterminé par les sujets de l'étude. Premièrement, l'impact du choc ressenti face à la réalité scolaire est considéré comme étant prédominant. Ce choc découle d'une vision parfois floue et idéaliste de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. Deuxièmement, certains agents stressants sont plus prégnants et plus déterminants, au bout du compte, dans le processus d'abandon de la profession. Les problèmes relationnels des jeunes enseignants avec leurs collègues d'expérience sont apparus comme étant un agent stressant important. Enfin, on constate que la pression sociale de l'école et de la famille exercée sur les jeunes enseignants pousse certains d'entre eux à un abandon inavoué ou implicite qui peut se traduire par une réorientation professionnelle ou par du perfectionnement universitaire à des cycles supérieurs. Notons que le désinvestissement d'un enseignant peut être mal perçu quand il se traduit par une stratégie de contournement des difficultés. Des stratégies d'évitement sont alors déployées. Le désengagement est aussi une réponse aux difficultés du métier d'enseignant. L'impuissance à agir sur les difficultés engendre une forme de désengagement partiel consistant à se désinvestir du travail. L'étude montre qu'il peut y avoir un désengagement progressif qui mène à l'abandon lié au découragement, à l'usure, à l'insatisfaction. Les changements professionnels opérés par les enseignants sont des tentatives de réponse à des difficultés rencontrées dans le métier qui se cristallisent en souffrance si l'enseignant est impuissant à relever des défis de taille. Bien que le changement de métier soit une aventure que peu d'enseignants sont prêts à tenter, force est de constater que l'impossibilité d'atteindre l'idéal de la profession peut, pour certains, les amener à l'abandon de la profession sous différentes formes plus ou moins socialement acceptées et valorisées.

Bien que cette étude apporte des compléments d'information aux données actuelles, elle présente des limites. La méthodologie utilisée ne mène pas la généralisation des résultats. De plus, ces derniers ne permettent pas de comprendre les diverses manières de réagir face aux défis rencontrés lors de début de la carrière en enseignement secondaire. Aussi, d'autres études pourraient être effectuées avec un plus grand échantillon et dans des contextes différents. Elles pourraient aussi se pencher sur les manières d'éviter des choix irréfléchis qui dépouillent la banque de ressources professorales formées pour intervenir au secondaire. D'autres études pourraient porter sur la compréhension du phénomène au regard des spécificités des genres. Finalement, il serait pertinent de mener une étude comparative avec des enseignants à risques et des décrocheurs confirmés.

Références bibliographiques

- ASSOCIATION CANADIENNE POUR LA SANTÉ MENTALE (1994). *Stress et burnout. Recueil d'articles pouvant servir d'outil d'intervention et de formation* (4^e éd.). Montréal, Québec : Association canadienne pour la santé mentale.
- BENGLE, N. M. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Québec, Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- BERGERON, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BERNIER, D. (1996). L'évolution du « burnout » chez les professionnels, suite à un arrêt de travail substantiel. *Psychologie du travail et des organisations*, 2(3), 84-90.
- BOIVIN, M. et LAMOUREUX, L. (2011). Un programme pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 89-104). Anjou : CEC.
- BOIVIN-ROCHON, S. (2002). *Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Hull.
- BONNETON, D. (2002). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*. Genève. En ligne : www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html

- 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, 367-409.
- BRACKENREED, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-137.
- BRADLEY, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15(3), 359-370.
- BUCHANAN, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- CARPENTIER-ROY, M.-C. (1998). Réorganisation du travail, nouveaux paradoxes : clivage acteur/sujet; fractures individu/collectif. Dans R. Jacob et R. Laflamme (dir.), *Stress, santé et intervention au travail*, (p. 113-120). Québec, Québec : Presses Inter Universitaires.
- CATTONAR, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 87-103). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- CERTO, J. L. et FOX, J. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1), 57-75.
- CHARLIER, E. (2011). *Insertion des enseignants novices*. Rencontre de l'Écologie politique organisée par le groupe Écolo du parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (B. Trachte), intervention du 26 novembre 2011.
- CHOUINARD, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Être parents d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*. Avis au ministère de l'Éducation. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- DE STERCCKE, J., DE LIÈVRE, B., TEMPERMAN, G., CAMBIER, J.-B., RENSON, J.-M., BECKERS, J., LEEMANS, M. et MARÉCHAL, C. (2010b). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Éducation et Formation*, e-294, 138-148.
- DÉSY, C. (2005). Ces profs qui décrochent. *Découvrir*, 26, 9.
- DILWORTH, M. E. et IMIG, D. G. (1995). Professional teacher development. *The ERIC Review*, 3(3), 5-11.

- DIONNE-PROULX, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme. *Éducation Canada*, 35(3), 42.
- DUCHESNE, C. et KANE, R. (2010). Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill*, 45(1), 63-79.
- 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.
- FOURNIER, M. (2003). Les mutations de l'école, le regard des sociologues. *Dossier de l'éducation, Sciences humaines*, 142.
- FREUDENBERG, J. H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1, 159-164.
- 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*, 59(1), 37-45.
- GERVAIS, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante* (p. 105-118). Anjou : CEC.
- 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.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- GOHIER, C., GAUDREAU, L., PALLASCIO, R. et PARENT, G. (1999). *L'enseignant : un professionnel*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GREENBERG, S. F. (1984). *Stress and the teaching profession*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- HARVEY, Y. (2002). *Le problème du stress et sa gestion chez les enseignants à l'ordre primaire : une exploration* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- HOUSER, J. (2008). *Nursing research: Reading, using and creating evidence*. Sudbury, MA : Jones and Barlett.
- HUDSON, S. M., BEUTEL, D. A. et HUDSON, P. B. (2008, janvier). *Beginning teachers' perceptions of their induction into teaching*. Communication présentée à la 8^e Practical Experiences in Professional Education International Conference. Édinburgh, Écosse.

- INGERSOLL, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.
- INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE SÉCURITÉ (2009). *Stress au travail. Les étapes d'une démarche de prévention* [Brochure]. Paris, France : INRS.
- JAOUL, G. et KOVESS, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales médicopsychologiques*, 162, 26-35.
- JENSEN, B., SANDOVAL-HERNÁNDEZ, A., KNOLL, S. et GONZALES, E. J. (2012). *Why are new French immersion and French as a second language teachers leaving the profession? Results of a Canada-wide survey*. Ottawa, Ontario : Canadian Association of Immersion Teachers. En ligne à <http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-38-2008.pdf>
- JOBIN, V. (2012). *La professionnalisation de la formation à l'enseignement au Québec. Une enquête auprès d'étudiants en enseignement*. Montréal, Québec : Enquête menée dans le cadre d'une recherche postdoctorale financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2011-2012).
- JOHNSON, V. G. (1994). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- JOHNSON, S. M. et BIRKELAND, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative. La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- KARSENTI, T., COLLIN, S., VILLENEUVE, S., DUMOUCHEL, G. et ROY, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- LABEEU, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Éducation et Formation*, e-299, 98-107.
- LENOIR, Y. et BOUILLIER-OUDOT, M.-H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formations*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MASLACH, C. et GOLDBERG, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- MASLACH, C. et JACKSON, J. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-114.
- MEIRIEU, P. (2000). *L'école et les parents. La grande explication*. Paris, France : Plon.
- MELLOUKI, M. et GAUTHIER, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences?* Québec, Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *Réforme du mode d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et des nouvelles enseignantes*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative – Prendre le virage du succès*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MONTGOMERY, C., BUJOLD, N., BERTRAND, R. et DUPUIS, F. (2002). Étude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignements. *The Canadian Journal of Higher Education*, 32(1), 57-90.
- MORIN, C., BOUVIER, P. et JUNEAU, G. (1998). *Être prof. Trucs, conseils et témoignages d'enseignants*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- MUKAMURERA, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- MUKAMURERA, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec. Quelle formation pour quelle insertion?* Communication présentée à la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, INRP, Paris, France.
- MUKAMURERA, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue. Un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement*. Communication présentée à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France.
- MUKAMURERA, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Anjou: CEC.
- MUKAMURERA, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P. Coen et N. Changakoti (dir.), *Entre formation et travail. L'insertion professionnelle des enseignants dans une perspective internationale* (p. 17-38). Bienne, Suisse: BEJUNE.
- 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., BOURQUE, J. et GINGRAS, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- NAULT, T. et FIJALKOW, J. (1999). Introduction, la gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 415-466.
- NDORERAHO, J.-P. et MARTINEAU, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Récupéré sur le site de Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, www.insertion.qc.ca
- OBIN, J.-P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Paris, France : La Documentation française.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2010). *Prima-EF Cadre européen pour la prise en charge des risques psychosociaux* [Brochure]. Genève, Suisse : OMS.
- PAILLÉ, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, France : Armand Colin.
- PAPASTYLIANOU, A., KAILA, M. et POLYCHRONOPOULOS, M. (2009). Teacher's burnout depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- PÉPIN, R. (1999). *Stress, bien-être et productivité au travail*. Montréal, Québec : Transcontinental.
- PORTELANCE, L., MARTINEAU, S., GERVAIS, C. et MUKAMURERA, J. (2008). L'insertion dans le milieu scolaire. *Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- PORTNEY, L. G. et WATKINS, M. P. (2009). *Foundations of clinical research: Applications and practices* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson / Prentice Hall.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- ROJO, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- ROMANO, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63-78.
- ROYER, N., DUSSAULT, M., COSSETTE, F. et DEAUDELIN, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-360). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- TARDIF, M. (2000). L'Internationale des réformes. *Le Monde des débats*, 17, 12-13.

- TARDIF, M. et LESSARD, D. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- VAN CAMPENHOUDT, L., FRANSSEN, A., HUBERT, G., VAN ESPEN, A., LEJEUNE, A., HUYNEN, P. et NORRO, M. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*. Bruxelles, Belgique : Service général du pilotage du système éducatif, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- VAN ZANTEN, A. et GROSPIRON, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, 124, 224.
- WISNIESKI, L. et GARGIULO, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.