

Le décrochage enseignant : état des connaissances

Thierry Karsenti · Simon Collin · Gabriel Dumouchel

Published online: 27 July 2013

© Springer Science+Business Media Dordrecht and UNESCO Institute for Lifelong Learning 2013

Résumé Alors qu'un certain nombre de pays s'inquiètent du manque d'enseignants, la question se pose de savoir pourquoi ils sont si nombreux à quitter la profession. Cette revue de la littérature, fondée sur l'analyse de 69 articles scientifiques (comportant soit des données empiriques, soit des analyses théoriques rigoureuses), vise précisément à proposer des éléments de réponse à cette question en identifiant les facteurs pouvant intervenir dans le décrochage enseignant. Les facteurs recensés sont répartis en trois catégories (facteurs liés à la tâche enseignante, à la personne enseignante ou à l'environnement social), puis examinés dans la conclusion.

Mots-clés Enseignants · Facteurs · Décrochage · Revue de la littérature

Abstract Teacher attrition: state of knowledge – At a time when a number of countries are concerned about teacher shortages, the question arises why so many teachers are leaving the profession. This review of the literature, based on the analysis of 69 scientific papers (containing either empirical data or rigorous theoretical analysis) specifically aims to provide answers to this question by identifying the factors involved in teacher attrition. The listed factors are divided into three

T. Karsenti (✉) · G. Dumouchel
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128,
Succursale Centre-ville, Montreal, QC H3C 3J7, Canada
e-mail: thierry.karsenti@umontreal.ca

G. Dumouchel
e-mail: gabriel.dumouchel@umontreal.ca

S. Collin
Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, C.P., 8888,
Succursale Centre-ville, Montreal, QC H3C 3P8, Canada
e-mail: collin.simon@uqam.ca

categories (factors related to teaching tasks, to the teacher or to the social environment), and then examined in the conclusion.

Introduction

Devant l'inquiétude soulevée dans plusieurs pays par le manque d'enseignants, la question se pose de savoir pourquoi ces derniers sont si nombreux à quitter la profession. À cet égard, les travaux d'Ingersoll (2001) ont marqué un tournant dans la façon d'appréhender la pénurie d'enseignants. En effet, cet auteur fut parmi les premiers à attribuer le manque d'enseignants au départ des nouveaux enseignants, et non pas uniquement au départ à la retraite d'enseignants expérimentés. Borman and Dowling (2008) présentent un aperçu historique fort intéressant de la perception de ce phénomène, qui touche particulièrement les enseignants débutants (OCDE 2005; Scheopner 2010; Stoel et Thant 2002). Que se passe-t-il ? Ces derniers ont-ils été mal préparés ? Les élèves sont-ils trop difficiles ? Enseigner est-il devenu une profession tellement exigeante et chronophage que beaucoup n'hésitent pas à s'en détourner rapidement ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées par ces enseignants ?

Les recherches sur le décrochage enseignant visent précisément à répondre à ces questions qui, même si elles font l'objet d'un regain d'intérêt depuis les années 2000, restent encore disparates et difficiles à organiser de façon cohérente (Borman and Dowling 2008; Hudson 2009). Par ailleurs, les résultats qui se dessinent ne fournissent souvent pas suffisamment d'explications concernant les facteurs à l'œuvre dans le décrochage ni concernant la relation entre ces facteurs (Johnson et al. 2005).

Notre revue de la littérature a pour but de présenter les facteurs récurrents dans la littérature consacrée au décrochage enseignant, et plus particulièrement à celui des nouveaux enseignants. Nous proposons dans un premier temps de problématiser le phénomène du décrochage enseignant, avant de mentionner les coûts qu'il génère et sa dimension internationale. Nous évoquons ensuite la méthodologie utilisée dans cette revue de la littérature. Enfin, la troisième partie vise à présenter les facteurs du décrochage que nous avons identifiés.

Qu'est-ce que le décrochage enseignant ?

Les médias qualifient souvent de « décrocheur » les élèves qui quittent l'enseignement secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme. Moins médiatisé, mais tout aussi préoccupant par certains aspects, le décrochage enseignant constitue une autre forme de décrochage. Que signifie quitter la profession ? Qu'est-ce qui caractérise un enseignant qui décroche ?

Commençons par souligner qu'il existe plusieurs termes pour désigner le décrochage des enseignants (« décrochage » ; « attrition » ; « déperdition ») et que le phénomène a plusieurs définitions (Hudson 2009; Macdonald 1999). Certaines incluent le départ à la retraite; d'autres, les migrations géographiques des

enseignants d'une école à une autre; d'autres encore, les transferts professionnels au sein du domaine éducatif (par exemple passage du statut d'enseignant au statut de conseiller pédagogique). Dans le cadre de cette revue de la littérature, nous nous concentrerons sur le cas des enseignants qui quittent non pas leur poste d'enseignement, mais la profession enseignante dans son ensemble. Nous mettrons tout particulièrement l'accent sur les premiers concernés par le phénomène du décrochage : les enseignants débutants (OCDE 2005; Scheopner 2010; Stoel et Thant 2002). Il est toutefois important de souligner d'emblée que le phénomène du décrochage enseignant, s'il est particulièrement répandu chez les enseignants débutants, présente des caractéristiques généralisables à l'ensemble de la profession enseignante. Autrement dit, plusieurs des facteurs de décrochage recensés dans cette revue de la littérature sont applicables à l'ensemble des enseignants décrocheurs, qu'ils soient débutants ou non, même s'ils semblent être plus répandus chez les premiers, et c'est pourquoi pourquoi nous nous y attardons tout particulièrement.

Le décrochage des nouveaux enseignants est généralement entendu comme un départ volontaire et prématuré de la profession enseignante (Macdonald 1999). Le mot « volontaire » avancé dans la définition de Macdonald (ibid.) pose toutefois problème. En effet, au vu des différents résultats empiriques présentés dans la littérature, il semblerait que ce départ n'est pas toujours aussi « volontaire » qu'il y paraît à première vue. Au contraire, certains enseignants novices semblent cumuler les défis et les problèmes jusqu'à n'avoir plus d'autres options que quitter la profession enseignante. Dans cette revue de la littérature, nous définissons donc le décrochage enseignant comme le départ prématuré de la profession enseignante, qu'il soit volontaire ou non.

Le décrochage enseignant peut être caractérisé par deux conceptions qui sont souvent amalgamées dans la littérature : l'une envisage le décrochage comme une caractéristique inhérente à toute profession et l'autre comme une caractéristique symptomatique d'une profession. Dans le premier cas de figure, le décrochage est considéré comme un « mal » nécessaire dans une certaine mesure. Dans cette perspective, il serait préférable pour la profession enseignante que ceux et celles qui ont conscience de manquer de compétences pour ce métier ou de ne pas avoir le goût du travail avec les élèves s'orientent vers d'autres professions. Autrement dit, il semble inévitable, et en un sens bénéfique, que certains enseignants peu enclins à enseigner quittent la profession et laissent la place à des professionnels à la fois compétents et motivés (Hudson 2009; Scheopner 2010). On s'approche ici de « *la théorie du capital humain* » (Rickman and Parker 1990), qui considère le décrochage comme l'action de comparer les coûts et les bénéfices qu'il engendre pour la situation professionnelle de chaque enseignant. Il en résulterait ainsi un « tri » et un renouvellement naturels du corps enseignant dont les conséquences sont a priori positives pour la profession. Dans cette perspective, le décrochage a, pour diverses raisons, toujours existé dans l'éducation et dans d'autres secteurs, comme le rappellent Lessard and Tardif (1996), ce qui en fait une caractéristique inhérente à toute profession. À ce propos, soulignons que la conjoncture économique actuelle, notamment en Amérique du Nord, semble favoriser ce type de décrochage enseignant (voir Borman and Dowling 2008). En effet, la mondialisation et la mobilité nationale et internationale semblent valoriser le changement professionnel.

Par conséquent, les « *carrières uniques* » se font de plus en plus rares et l'enseignement peut parfois être perçu par certains enseignants débutants comme une carrière à court terme (Johnson and Birkeland 2003; OCDE 2005).

Parallèlement à cette première conception du décrochage enseignant comme élément inhérent à toute profession, la deuxième conception l'envisage comme le symptôme d'un dysfonctionnement professionnel. Cette seconde perspective met généralement l'accent sur l'ampleur du phénomène et ses retombées négatives sur les systèmes éducatifs pour le problématiser et justifier les recherches qui y sont consacrées. L'enjeu devient alors de mieux comprendre le décrochage enseignant afin de remédier, au moins partiellement, aux problèmes qu'il engendre.

Ces deux conceptions ne sont pas nécessairement opposées. À notre sens, elles s'inscrivent dans une logique de continuité. Autrement dit, le décrochage enseignant paraît inévitable et nécessaire (1^{ère} conception) tant qu'il reste relativement limité et stable. En revanche, lorsque le taux de décrochage est élevé et que ses retombées s'avèrent négatives à l'échelle d'un système éducatif, son caractère inhérent peut être doublé d'un caractère problématique pouvant être interprété comme le symptôme d'un dysfonctionnement professionnel (2^{ème} conception). La présente revue de la littérature se place davantage dans cette deuxième perspective. Par conséquent, les facteurs de décrochage recensés ici sont plutôt des facteurs problématiques liés à la profession enseignante que des facteurs liés à l'évolution de carrière des individus (par exemple, évolution des aspirations professionnelles, départ à la retraite, avancement professionnel) ou à leur évolution personnelle (congé de maternité, déménagement par exemple).

Qui sont les enseignants qui décrochent ?

Les études consultées montrent que le décrochage enseignant, loin de se cantonner uniquement aux départs à la retraite, est lié à la problématique de l'insertion dans la profession enseignante. Dans cette perspective, ce sont surtout les nouveaux enseignants qui quittent l'enseignement, et non les enseignants expérimentés (OCDE 2005; Scheopner 2010; Stoel et Thant 2002). Quelle est cette période qui caractérise l'insertion professionnelle ? Pour Vonk and Schras (1987), elle dure environ sept ans (de l'entrée en fonction à l'acquisition d'un sentiment de compétence et de sécurité). Qu'elle soit définie en termes de processus, de période, de transition, de passage ou encore d'expérience de vie, l'insertion peut être comprise comme une phase de la vie professionnelle « qui nécessite un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit au début de la profession » (Martineau et al. 2008, p. 2). Il s'agit d'une période difficile pour plusieurs raisons (ibid.) : 1) le manque d'expérience inhérent à l'insertion professionnelle implique une moins grande facilité à gérer les problèmes quotidiens et un besoin de plus de temps pour s'organiser, parallèlement à l'internalisation progressive des codes professionnels plus ou moins formels du corps enseignant (Cattonar 2008). Le manque d'expérience explique également la « *tendance à l'idéalisation* » que connaissent souvent les enseignants débutants (voir Cattonar 2008; Chambers and Roper 2002; Hammerness 2008; Hudson et al. 2008; Kagan

1992), tendance qui nécessite par la suite un ajustement (parfois douloureux) entre la conception initiale de l'enseignement et la réalité de la profession; 2) par ailleurs, l'insertion professionnelle de l'enseignant novice ne se fait pas de façon graduée, contrairement à d'autres professions, de sorte que toutes les responsabilités professionnelles lui incombent en même temps; 3) à ces deux premiers points s'ajoute le fait que l'entrée en fonction est caractérisée par l'instabilité et la précarité, qu'il s'agisse d'horaires d'enseignement, de disciplines enseignées ou de contrats d'embauche (Mukamurera et al. 2008). Ce dernier point est toutefois à relativiser suivant les systèmes éducatifs nationaux.

Pour résumer, l'enseignant débutant a donc les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté, mais pas son expérience, ce qui signifie qu'il est censé exploiter sa pleine compétence à enseigner, alors qu'elle est justement en construction, le tout dans un contexte professionnel éventuellement instable. De par les défis que pose l'insertion professionnelle, il est possible de la considérer comme une période propice au décrochage, lequel ne doit pas être banalisé, notamment parce qu'il engendre un coût, tant quantitatif que qualitatif.

Coût du décrochage et qualité de l'enseignement

Le décrochage enseignant peut être problématisé sur deux plans : son coût d'une part, et ses retombées sur la qualité de l'enseignement d'autre part. Dans le premier cas, le coût du décrochage enseignant aux États-Unis a été estimé à près de trois milliards de dollars américains par l'Alliance for Excellent Education (AEE) en 2004 (voir AEE 2004). Les pertes financières dont il est question se situent au niveau de la formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel. L'OCDE (2005) mentionne la même problématique au niveau mondial. Il existe toutefois peu de données chiffrées sur le coût du décrochage enseignant par pays.

Les retombées du décrochage sur la qualité de l'enseignement représentent également une préoccupation importante dans la littérature scientifique. D'une part, un taux de décrochage élevé implique un renouvellement important du personnel enseignant, ce qui complique le développement de la cohésion au sein d'une équipe-école (AEE 2004). De plus, comme le décrochage concerne en grande partie les enseignants débutants, on peut penser que la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent est moins bonne que celui d'un enseignant ayant stabilisé ses pratiques (AEE 2004; OCDE 2005). Par ailleurs, le décrochage implique logiquement l'embauche de nouveaux enseignants débutants, lesquels sont également en construction d'expertise. Aussi, la qualité de l'enseignement est doublement affectée, d'une part par le fait que les enseignants-décrocheurs débutants n'ont pas atteint une compétence optimale pour enseigner (rappelons qu'ils sont en insertion), d'autre part parce que leur décrochage nécessite d'embaucher de nouveaux enseignants débutants, dont l'expertise est elle aussi en construction. Au bout du compte, les élèves semblent donc faire les frais du décrochage dans la mesure où la qualité de l'enseignement qui leur est dispensé est moins bonne que si les enseignants-décrocheurs avaient persisté (AEE 2004; OCDE 2005).

Le décrochage enseignant : une problématique internationale

Aux États-Unis, Ingersoll (2002) note que le taux de décrochage enseignant est plus élevé que dans d'autres professions : 46 % des nouveaux enseignants délaisseraient l'école au cours des cinq premières années de pratique. Gregorian (2001), quant à lui, rapporte un taux de décrochage de 30 à 50 % durant cette même période. Pour sa part, le National Center for Education Statistics (NCES) (2008) indique un taux de décrochage global (c'est-à-dire pas uniquement les enseignants débutants) de 9 % pour l'année académique 2003–2004. Marvel et al. (2007) rapportent des résultats similaires pour la même année, en distinguant toutefois les écoles publiques (8 % de décrochages) et privées (14 % de décrochages). Ces auteurs indiquent des résultats semblables, quoique légèrement plus élevés pour les enseignants de moins de 30 ans. L'étude de Johnson, Berg et Donaldson (2005) cite un taux de décrochage global du même ordre, soit 7,4 % pour l'année 2000–2001.

Au Canada, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) estimait en 2004 que le taux de décrochage des praticiens était d'environ 30 % durant les cinq premières années de leur carrière. Kirsch (2006) l'évalue à 15 % au Québec. Dans la même province, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) anticipait que 20 % des enseignants ayant une ou deux années d'expérience envisagent de quitter la profession. La tendance semble plus marquée chez les enseignants à statut précaire, pour lesquels Mukamurera et al. (2008) notent que 51 % des participants à leur étude ont sérieusement envisagé de quitter la profession au moins une fois. En revanche, l'Ontario Teachers' Council prévoyait en 2004 un taux de décrochage de 6,7 % de ses membres après la troisième année d'enseignement (Ordre des enseignants de l'Ontario 2004). Dans des proportions similaires, l'OCDE (2005) classe le Canada parmi les pays où le taux de décrochage dans les établissements primaires et secondaires publics (départs à la retraite inclus) était de l'ordre de 3 à 6 % en 1999 et estime que ce taux était semblable en 1995. Martel et al. (2003) indiquent quant à eux que la tendance au décrochage enseignant était en baisse dans les années 90, passant de 25 à 17 % d'enseignants encore en poste après cinq ans d'activité.

L'étude comparative de huit pays industrialisés de Stoel et Thant (2002) montre qu'au Royaume-Uni, 40 % des enseignants débutants abandonnent la profession au cours de leurs trois premières années de pratique, alors que l'Australie affiche un taux de décrochage de 18 % pour les femmes âgées de 25 à 29 ans, les données pour les hommes étant indisponibles (ibid.). Plus raisonnablement, Smithers and Robinson (2003) estiment à 7,9 % le taux global de décrochage en 2002 au Royaume-Uni. Pour autant, ils ne prennent en compte que les enseignants à temps plein, ce qui nous invite à penser que le taux de décrochage est plus élevé si l'on considère l'ensemble du corps enseignant. Pourtant, certains pays tels que la France, l'Allemagne ou le Portugal font état d'un taux d'attrition global inférieur à 5 %. Les raisons avancées par Stoel et Thant (2002) sont notamment la centralisation du système éducatif et des programmes d'enseignement, la non-mise en cause des enseignants en cas d'échec des élèves et une évaluation davantage formative que sommative du corps enseignant. Pour autant, le décrochage était un phénomène croissant dans ces mêmes pays entre 1995 et 2000 (OCDE 2005, p. 191).

Il est donc difficile de se faire une idée de l'ampleur du décrochage à l'échelle nationale et internationale. D'ailleurs, les résultats sont parfois contradictoires d'une étude à l'autre. Par exemple, la méta-analyse d'Hudson (2009) et la revue de la littérature de Scheopner (2010) présentent des conclusions inverses pour le cas des États-Unis. En effet, les résultats d'Hudson (2009) indiquent que le taux de décrochage des enseignants débutants est resté stable depuis 1983, alors que Scheopner (2010) conclut à une tendance à la hausse.

Méthodologie

Cette revue de la littérature s'appuie sur les méthodologies proposées par Fraenkel and Wallen (2003) et Gall (2005). Comme ces auteurs le préconisent, nous avons d'abord posé la question de recherche à l'origine de cette revue de la littérature. Nous avons abouti à la formulation suivante : quels sont les facteurs de décrochage des enseignants, notamment des enseignants débutants ? Nous avons ensuite dégagé les mots-clés pertinents en français et leurs équivalents anglais pour cibler les documents susceptibles de répondre à cette question (Fraenkel et Wallen, *ibid.*). Nous avons retenu la liste suivante : décrochage; abandon; attrition; turnover; dropout et enseignants; enseignants débutants; nouveaux enseignants; teachers; new teachers; beginning teachers.

Ces mots-clés ont été combinés dans des bases de données électroniques généralistes (comme Google, Google Scholar) et spécialisées (comme ERIC, Francis, JSTOR). Afin d'obtenir un portrait représentatif de la documentation sur le décrochage enseignant, nous avons volontairement diversifié les types de documents (institutionnels, associatifs, scientifiques) et leur date de publication (de 1980 à 2010). Au fur et à mesure de la recherche documentaire, nous avons effectué une première sélection des documents trouvés en lisant leur résumé et en nous assurant qu'ils répondaient bien à la question de la revue de la littérature. Nous avons alors abouti à une liste de 137 documents.

À partir de cette base documentaire, nous avons sélectionné quelques sources secondaires qui nous semblaient particulièrement intéressants pour obtenir une vue d'ensemble de notre objet d'étude, tel que le préconise Gall (2005). Par exemple, le texte de Borman and Dowling (2008) a attiré notre attention, car il s'agit d'une méta-analyse récente des recherches quantitatives sur le décrochage enseignant. De même, l'étude de Kirsch (2006) nous a intéressés, car elle se situe dans le contexte québécois et aborde le sujet de manière qualitative. Nous avons ensuite procédé à une sélection des documents restants, notamment les sources primaires. Les critères d'inclusion et d'exclusion concernaient la pertinence et la qualité du contenu par rapport à notre objet d'étude, ainsi que la notoriété de l'auteur. Nous avons abouti à 69 documents traitant des facteurs de décrochage des enseignants et/ou des nouveaux enseignants. Il convient tout de même de préciser que les documents sélectionnés proviennent majoritairement d'auteurs nord-américains, de sorte que le portrait du décrochage enseignant qui en ressort est influencé par les systèmes éducatifs des États-Unis et du Canada. Pour tenter de limiter ce biais culturel, nous avons essayé autant que possible de souligner la spécificité régionale de certains

facteurs. Par exemple, la précarité typique de l'insertion professionnelle des enseignants nord-américains ne semble pas nécessairement s'appliquer à ceux d'autres contextes comme la France où, par exemple, un poste leur est assuré au terme de leur formation initiale.

Méthodologies des recherches empiriques sur le décrochage enseignant

Deux méthodologies principales sont utilisées pour étudier les facteurs du décrochage. Elles se distinguent par les données sur lesquelles elles reposent :

- Les données invoquées sont des données « dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche » (Van der Maren 1996, p. 82). Dans le cadre du décrochage enseignant, il s'agit généralement de recherches quantitatives s'appuyant sur des bases de données et des recensements nationaux, auxquels sont appliqués des calculs statistiques. L'étude d'Ingersoll (2001) en donne un bon exemple. Elle s'appuie sur les données de la Schools and Staffing Survey de 1990–1991 (voir U.S. Dept. of Education, National Center for Education Statistics 1994) et de la Teacher Followup Survey de 1991–1992 (voir U.S. Dept. of Education, National Center for Education Statistics 1998) recueillies par le National Center for Education Statistics. Ce type de recherche repose généralement sur un large échantillon. La Teacher Followup Survey (1991–1992) utilisée par Ingersoll (2001) compte ainsi 6733 enseignants du primaire et du secondaire, ce qui confère une certaine représentativité aux résultats. En revanche, les données invoquées posent le problème de l'accessibilité des sources. Autrement dit, les études sont limitées aux bases de données existantes, ce qui explique le décalage temporel éventuel entre la collecte des données et leur analyse, comme dans le cas d'Ingersoll (ibid.).

- Les données suscitées sont « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets » (Van der Maren 1996, p. 83). Les recherches qui exploitent ce type de données privilégient le témoignage d'acteurs concernés par l'objet de recherche. Ces témoignages peuvent prendre la forme d'entrevues individuelles, d'entrevues de groupe ou de questionnaires (par exemple Buchanan 2010; Kirsch 2006), ce qui donne lieu à des recherches qualitatives, quantitatives ou mixtes. Dans le cadre du décrochage, une limite évidente de ce type de recherche tient à l'accessibilité des participants. En effet, le décrochage enseignant est un phénomène particulièrement difficile à étudier puisque les participants concernés (les décrocheurs) sont par définition « hors du circuit » de l'enseignement (Hudson 2009). Autrement dit, on sait où ils ne sont plus, mais on ne sait pas pour autant où ils se trouvent. Il est donc difficile d'obtenir un large échantillon de participants et, par conséquent, de mieux comprendre les raisons qui poussent au décrochage, tel qu'il est vécu. L'activation d'un réseau (comme les associations ou les fédérations d'enseignants), mais également les questionnaires en ligne (Survey Monkey par exemple) et les entretiens en ligne (avec Skype par exemple) sont autant de moyens qui permettent de réduire le déficit d'accessibilité lié à ce genre de recherche.

Ces deux types de données donnent lieu à des recherches qualitatives ou quantitatives pouvant être complémentaires dans l'étude du décrochage. Les recherches quantitatives apportent des explications à l'échelle du corps enseignant

dans son ensemble et d'un point de vue extérieur, ce qui permet de dégager des tendances générales. Au contraire, les recherches qualitatives se situent davantage à l'échelle de l'enseignant et fournissent des informations subjectives et singulières, mais également en matière de compréhension du décrochage. Aussi, dans leur étude sur le décrochage enseignant, Johnson et al. (2005) préconisent une interaction entre les recherches qualitatives et quantitatives, les premières servant à orienter les secondes, et les secondes à valider les premières. Les recherches longitudinales, bien que difficiles à mettre en place, sont également encouragées (Borman and Dowling 2008; Johnson et al. 2005; Singer and Willett 1996).

Les recherches sur le décrochage connaissent aussi des limites, notamment en termes de variations méthodologiques (Hudson 2009). Par exemple, certaines recherches portent sur le décrochage enseignant dans son ensemble, alors que d'autres se focalisent sur un sous-échantillon tel que les jeunes enseignants ou les enseignants d'une discipline particulière. De même, certaines études sur le décrochage ne prennent en compte que les enseignants à plein temps, tandis que d'autres incluent les changements de poste à l'intérieur d'un même système éducatif et d'autres encore les départs à la retraite. À ces variations méthodologiques, s'ajoute le fait que le décrochage ne semble pas être un phénomène irréversible. Certaines études (Beaudin 1993; Bobbitt et al. 1991) montrent en effet qu'une partie des enseignants-décrocheurs raccrochent par la suite, ce qui fait du décrochage un objet de recherche particulièrement volatile. Pour Macdonald (1999) et Hudson (2009), ces différences peuvent expliquer en partie la variation des résultats d'une recherche à l'autre. Ainsi, bien que l'objet de cette revue de la littérature concerne tout particulièrement les enseignants débutants, les variations méthodologiques des études consultées nous invitent à la prudence : les données utilisées pour analyser le décrochage des nouveaux enseignants renvoient à des contextes différents d'une étude à l'autre, de sorte qu'il est difficile de circonscrire cet objet d'étude avec exactitude.

Pour finir, citons le cas des revues de littérature, telles que celles de Bloland and Selby (1980), Borman and Dowling (2008), Guarino et al. (2006), Scheopner (2010), Macdonald (1999) et la présente, qui constituent des éléments importants de la recherche sur le décrochage dans la mesure où elles centralisent, organisent et mettent en lien différents résultats empiriques, ce qui permet d'améliorer la compréhension du phénomène de décrochage et d'esquisser des pistes de recherches futures.

Résultats : identification des facteurs possibles du décrochage enseignant dans la littérature

La typologie selon laquelle sont présentés les facteurs de décrochage des enseignants est inspirée à la fois de la méta-analyse de Borman and Dowling (2008) et des travaux de Kirsch (2006), et nous a amenés à distinguer trois types de facteurs de décrochage auxquels nous en avons ajouté un quatrième appelé « autres » .

Les facteurs de décrochage liés à la tâche enseignante

Ces facteurs sont de loin les plus nombreux dans la littérature scientifique. Ils portent sur des aspects très divers de l'enseignement comme le manque de temps, la gestion de classe difficile, les conditions de travail insatisfaisantes, la/les discipline(s) d'enseignement attribuée(s) aux nouveaux enseignants, les aspects administratifs contraignants ou encore le manque d'attrait de la tâche.

Une profession exigeante et chronophage : un premier facteur lié à la tâche fréquemment cité dans la littérature concerne la charge de travail à fournir quotidiennement (Buchanan 2010; Chaplain 2008; MEQ 2003; Mukamurera et al. 2008; OCDE 2005; Portelance et al. 2008), notamment en dehors des heures de classe. Kirsch (2006) évoque deux types de travaux extrascolaires : d'une part, le travail quotidien, tel que la préparation de l'enseignement et la correction des travaux scolaires; d'autre part, le travail ponctuel, tel que la planification des journées portes ouvertes, la préparation des bulletins, la rédaction de rapports, la rencontre des parents, etc.

À cette charge de travail importante s'ajoute un manque de temps pour l'accomplir (FCE 2004). En effet, plusieurs études mettent en évidence le peu de temps disponible pour la planification et la préparation des cours (Certo and Fox 2002; Macdonald 1999; Romano 2008). L'invasion des temps de repos sur le lieu de travail est un autre facteur de décrochage lié au manque de temps (Kirsch 2006). La rencontre de parents ou de collègues, la réservation de salles, la surveillance, les interventions auprès des élèves sont autant d'aspects chronophages qui se substituent aux pauses. Enfin, la charge de travail et l'investissement temporel qu'elle nécessite ne sont pas sans conséquence sur les loisirs et les intérêts personnels, lesquels tendent à être négligés (Kirsch 2006; Macdonald 1999), ce qui peut également pousser l'enseignant à l'abandon.

Une gestion de classe difficile : ce facteur, auquel les enseignants débutants sont immédiatement confrontés, est un autre élément récurrent de la littérature (Buchanan 2010; Romano 2008). Il s'agit d'ailleurs d'un aspect de l'enseignement sur lequel les jeunes enseignants insistent généralement, au-delà de l'enseignement de la discipline et de l'apprentissage des élèves (Kagan 1992). La gestion de classe semble directement liée au public dont l'enseignant a la charge. Autrement dit, un public difficile demande une compétence d'autant plus grande pour gérer la classe. Or, les enseignants débutants sont généralement ceux qui héritent des classes difficiles (Borman and Dowling 2008), ce qui peut faire de la gestion de classe un facteur possible de décrochage.

Des conditions de travail insatisfaisantes : ce facteur renvoie aux conditions de travail d'ordre matériel, administratif ou financier (Buchanan 2010; Guarino et al. 2006; Loeb et al. 2005). La faiblesse du salaire (Billingsley 2004; Buchanan 2010; Certo and Fox 2002; Clotfelter et al. 2008; Dolton and Van der Klaauw 1999; Gonzales 1995; Gonzalez et al. 2008; Guarino et al. 2006; Hahs-Vaughn and Scherff 2008; Ingersoll 2001; Macdonald 1999; McCreight 2000) est l'aspect le plus cité. Toutefois, quelques études tendent à relativiser le « poids » du salaire comme facteur de décrochage (Brill and McCartney 2008; FCE 2004; McCreight 2000; OCDE 2005; Ondrich et al. 2008; Podgursky et al. 2004). Par ailleurs, Rickman and

Parker (1990) notent que l'influence du salaire sur le décrochage ne prend son sens que lorsqu'il est mis en relation avec les autres revenus de la famille de l'enseignant (son/sa conjoint(e) notamment). Autrement dit, le décrochage ne représente pas le même risque financier si l'entourage familial de l'enseignant bénéficie d'autres sources de revenus.

Après le salaire vient la précarité de l'emploi (Kirsch 2006; MEQ 2003; Mukamurera et al. 2008), notamment la suppléance ou le contrat à court terme, ainsi que les mauvaises conditions matérielles (Buchanan 2010; Buckley et al. 2004, 2005; FCE 2004; Gonzales 1995; OCDE 2005), comme l'absence de ressources pédagogiques.

Des aspects administratifs contraignants : à la périphérie de l'enseignement proprement dit, l'aspect administratif de la profession, parce qu'il impose de fortes contraintes, apparaît comme un facteur récurrent de décrochage. La sur-structuration de la tâche par les changements de programmes d'études, les projets éducatifs, les examens ministériels et l'évaluation de la direction (Billingsley 2004; Certo and Fox 2002; FCE 2004; Macdonald 1999) sont autant d'éléments qui limitent la marge d'action de l'enseignant dans sa classe (OCDE 2005) et qui accroissent, en contrepartie, le contrôle administratif. Ces aspects administratifs sont non seulement contraignants, mais également chronophages et éventuellement anxiogènes, pour les nouveaux enseignants, ces derniers n'étant pas toujours au courant des us et coutumes propres à une école ou à un regroupement d'écoles.

Une profession peu attrayante : un dernier facteur de décrochage lié à la tâche concerne son manque d'attrait (Buchanan 2010). Dans une société qui prône une mobilité et une flexibilité constantes, l'enseignement apparaît pour certains comme une profession routinière (Kirsch 2006). Au niveau des perspectives de carrière, le peu de flexibilité dans l'évolution de la carrière, les faibles perspectives qu'elle offre (FCE 2004; Macdonald 1999; McCreight 2000; MEQ 2003) et le développement professionnel limité (Billingsley 2004; Gonzales 1995; McCreight 2000) sont également des aspects qui peuvent amener le nouvel enseignant à abandonner.

Facteurs de décrochage liés à la personne enseignante

Ce deuxième ensemble de facteurs de décrochage est lié à l'enseignant en tant que personne. On y retrouve ses caractéristiques émotionnelles et psychologiques, de même que des facteurs sociodémographiques et professionnels.

Des caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec la profession enseignante : ces facteurs de décrochage renvoient tout d'abord à des « traits de caractère » qui correspondent à des aspects psychologiques et/ou émotionnels propres à l'enseignant et difficilement conciliables avec sa profession. À ce sujet, Bloland and Selby (1980) notent que le poids des facteurs personnels et émotionnels est souvent négligé par rapport aux facteurs d'ordre sociodémographique. Cette tendance semble toujours d'actualité et s'explique sans doute par le fait qu'il s'agit de facteurs intrapersonnels relativement « fuyants » dans la mesure où il est difficile de les observer et d'en extraire une cohérence ou une logique généralisable. Kirsch (2006) mentionne l'incapacité à décrocher mentalement du travail, le perfectionnisme, la sur-responsabilisation, la peur de revivre une

expérience traumatisante, la difficulté à assumer un rôle d'autorité, la difficulté à composer avec le rejet de certains élèves ou encore l'incapacité à se projeter dans l'avenir. Ces traits de caractère inadéquats pour la profession d'enseignant tendent à générer de l'anxiété, du stress, de l'insatisfaction vis-à-vis du travail (Brownell et al. 1997; Chaplain 2008; FCE 2004; Ingersoll 2001; MEQ 2003) et finalement un désengagement progressif (Billingsley 2004).

Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles : ces facteurs n'expliquent pas le décrochage, mais permettent plutôt d'identifier certaines caractéristiques des enseignants-décrocheurs. Rappelons tout d'abord que la littérature scientifique s'entend sur le fait que les enseignants jeunes et relativement inexpérimentés abandonnent plus que les enseignants expérimentés (Billingsley 2004; Boe et al. 1997; Guarino et al. 2006; Hanushek et al. 2004; Ingersoll 2001, 2002; Macdonald 1999; Murnane et al. 1991; OCDE 2005; Scheopner 2010), bien qu'il ne s'agisse pas d'une relation simple et systématique (Kirby et al. 1991). L'âge et le nombre d'années d'expérience sont donc des facteurs à prendre en compte. Le sexe et le groupe ethnique ont également été considérés dans certaines études, et les résultats tendent à montrer que le décrochage est significativement plus fréquent chez les femmes blanches (Borman and Dowling 2008).

La formation et la qualification sont d'autres facteurs possibles de décrochage, mais on connaît mal leur influence exacte. Par exemple, Guarino et al. (2006) rapportent que les enseignants non certifiés ou non qualifiés décrochent moins facilement que les enseignants certifiés, alors que Miller et al. (1999) arrivent à des résultats inverses. Par ailleurs, d'autres études, comme celle de Marso et Pigge (1997) ne trouvent pas de lien significatif entre la qualification et la persévérance des enseignants.

Facteurs de décrochage liés à l'environnement social

Ces facteurs couvrent principalement la relation entre l'enseignant et les acteurs éducatifs ou sociaux de l'école, ainsi que le type de public dont il a la charge et le milieu dans lequel il exerce sa profession.

De l'échec des relations avec les acteurs éducatifs et sociaux : l'absence de concertation et de collaboration entre collègues est un premier facteur de décrochage (Borman and Dowling 2008; Gonzales 1995; Guarino et al. 2006; Romano 2008). La contrepartie directe est l'isolement et l'aliénation dont peuvent fréquemment souffrir les enseignants à leurs débuts (Billingsley 2004; Buchanan 2010; Cattonar 2008; Kirsch 2006; Macdonald 1999; Portelance et al. 2008).

La relation avec l'administration scolaire est un autre aspect de l'environnement social qui, s'il n'est pas vécu positivement par le nouvel enseignant, peut éventuellement le pousser à délaisser la profession (Borman and Dowling 2008). La littérature scientifique identifie principalement le manque de soutien de la direction scolaire (Billingsley 2004; Buchanan 2010; Certo and Fox 2002; Chaplain 2008; FCE 2004; Gonzales 1995; Gonzalez et al. 2008; Hudson et al. 2008; Ingersoll 2001; Lapkin et al. 2005; OCDE 2005; Portelance et al. 2008; Romano 2008), ainsi que la non-inclusion des nouveaux enseignants dans la prise de décisions éducatives (FCE 2004; Gonzales 1995; Ingersoll 2001). Sur ce dernier point, une des mesures

proposées pour limiter l'abandon des nouveaux enseignants consiste à augmenter leur rôle dans le processus décisionnel (Macdonald 1999). Le mauvais climat de l'école est un facteur lié aux deux précédents puisqu'il est généralement mesuré par la collaboration entre collègues et la relation avec la direction scolaire (Billingsley 2004).

Les parents d'élèves font également partie des acteurs éducatifs et sociaux. Les différends avec les parents d'élèves et leur manque de reconnaissance du travail fourni par l'enseignant peuvent jouer un rôle dans la décision d'abandonner la profession (Certo and Fox 2002; Gonzales 1995; Macdonald 1999; OCDE 2005).

Un public et un milieu d'enseignement difficiles : les caractéristiques du public et du milieu d'enseignement semblent présenter des pistes d'explication intéressantes pour le décrochage (Borman and Dowling 2008). Les nouveaux enseignants rencontrés mentionnent souvent le public difficile de leurs écoles (Mukamurera et al. 2008), notamment :

- des groupes-classes comprenant un nombre élevé d'apprenants présentant des troubles du comportement et des difficultés d'apprentissage (FCE 2004; Kirsch 2006; MEQ 2003);
- des groupes-classes hétérogènes présentant des besoins d'apprentissage divers (FCE 2004; Kirsch 2006; Lapkin et al. 2005; Macdonald 1999);
- enfin, des groupes-classes dans lesquels le comportement des apprenants n'est pas propice à l'enseignement-apprentissage, qu'ils fassent preuve d'un manque de motivation (Ingersoll 2001; Kirsch 2006) ou de discipline (Chaplain 2008; Gonzalez et al. 2008; Ingersoll 2001; OCDE 2005), voire de comportements violents (Macdonald 1999).

Notons que les trois types de publics difficiles mentionnés ne sont pas mutuellement exclusifs. Étant donné les inégalités entre écoles favorisées et défavorisées, il est possible de rencontrer des classes avec un grand nombre d'élèves hétérogènes, peu motivés, qui posent des problèmes de comportement. La gestion de classe n'en est que plus complexe, notamment pour les nouveaux enseignants.

Outre les défis liés au groupe-classe, un milieu d'enseignement difficile semble également avoir un impact sur la persévérance des jeunes enseignants (Borman and Dowling 2008; Kirsch 2006). En effet, certaines études avancent que les écoles comprenant une grande proportion d'élèves de faibles niveaux scolaire et socio-économique sont plus en proie au décrochage (Boyd et al. 2005; Haycock 2000; Loeb et al. 2005). Le placement des nouveaux enseignants paraît d'autant plus important que ces derniers se sentent généralement isolés lors de leur insertion professionnelle (Gonzales 1995; Schlagal et al. 1996).

Autres facteurs de décrochage

D'autres facteurs de décrochage sont mentionnés dans la littérature scientifique, notamment par Borman and Dowling (2008). Cependant, ils sont liés à des causes externes à la profession enseignante, ce qui signifie qu'ils sont hors de portée des politiques éducatives. Par exemple, des changements dans la vie personnelle et familiale, tels qu'une grossesse, peuvent favoriser un décrochage si l'enseignante

enceinte choisit d'interrompre sa carrière pour élever ses enfants (Stinebrickner 2002). L'obtention d'un nouvel emploi est également un facteur de décrochage enseignant évident (Kirsch 2006). Ces facteurs de décrochage sont toutefois davantage inhérents à toute profession que symptomatiques de la profession d'enseignant.

Les différents facteurs de décrochage enseignant que nous avons identifiés sont récapitulés dans le Tableau 1 ci-dessous :

Interprétations

Les facteurs liés à la tâche semblent à la fois les plus nombreux, les plus référencés et les plus consensuels dans la littérature, et sont suivis par ceux liés à l'environnement social. Ces deux types de facteurs sont également les plus accessibles et les plus observables, ce qui explique peut-être pourquoi ils ont été davantage étudiés. Les facteurs liés à la personne semblent présenter des tendances moins fortes : les caractéristiques émotionnelles et psychologiques paraissent peu abordées dans la littérature, ce qui s'explique peut-être par leur nature mouvante et intra-individuelle, alors que les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles sont peu consensuelles. Ces trois types de facteurs s'inscrivent dans la conception du décrochage comme symptôme d'un dysfonctionnement professionnel, conception que nous avons privilégiée dans cette revue de la littérature. Par opposition, les facteurs « autres » que nous avons identifiés renvoient au décrochage en tant qu'élément inhérent à toute profession, ce qui explique pourquoi nous ne les avons pas approfondis.

Malgré les quelques tendances évoquées ci-dessus, il semble difficile de hiérarchiser clairement les facteurs de décrochage. Nous serions plutôt enclins à penser qu'il s'agit de facteurs potentiels qui se vérifient ou non suivant la spécificité

Tableau 1 Facteurs possibles du décrochage enseignant

Catégories	Facteurs
Facteurs de décrochage liés à la tâche enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - Profession exigeante et chronophage - Gestion de classe difficile - Conditions de travail insatisfaisantes - Disciplines enseignées inadéquates - Aspects administratifs contraignants - Profession peu attrayante
Facteurs de décrochage liés à la personne	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques émotionnelles et psychologiques difficilement compatibles avec la profession enseignante - Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles
Facteurs de décrochage liés à l'environnement social	<ul style="list-style-type: none"> - Mauvaises relations avec les acteurs éducatifs et sociaux - Public et milieu d'enseignement difficiles
Autres facteurs de décrochage	Exemples : grossesse, obtention d'un nouvel emploi, etc.

de chaque contexte d'enseignement-apprentissage et de chaque enseignant. Par ailleurs, on peut penser qu'ils sont étroitement liés, de sorte qu'un facteur peut en appeler un ou plusieurs autres. Par exemple, l'âge et le nombre d'années d'expérience (facteurs liés à la personne) sont souvent liés au public et au milieu qu'un enseignant se voit attribuer (facteurs liés à l'environnement social) et, par ricochet, à la gestion de classe (facteur lié à la tâche). Cette interdépendance des facteurs de décrochage nous amène à penser que le décrochage n'est pas tant le fait d'un facteur que d'un ensemble de facteurs combinés, ce qui accroît d'autant la propension à décrocher chez les enseignants. Enfin, soulignons que l'impact des facteurs de décrochage ne peut être estimé qu'en rapport avec les facteurs de rétention présents dans le même contexte d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, le décrochage effectif d'un enseignant serait le résultat des facteurs de décrochage pondérés par les facteurs de rétention qui interviennent conjointement. Par exemple, un enseignant cumulant beaucoup de facteurs de décrochage ne décrocherait pas nécessairement si les facteurs de rétention s'avéraient plus importants, quantitativement et/ou qualitativement. Aussi, il nous semble possible de caractériser le décrochage comme le résultat complexe de facteurs:

- spécifiques (au contexte d'enseignement-apprentissage; à l'enseignant);
- interdépendants (un facteur peut en appeler un ou plusieurs autres);
- non-systématiques (parce que pondérés par les facteurs de rétention en présence).

Conclusions et perspectives de recherche

Étant donné son lien étroit avec l'insertion professionnelle, une des solutions les plus prometteuses face au décrochage semble tenir de l'amélioration des modalités d'insertion des enseignants débutants. Nous pensons à deux types d'amélioration possibles : 1) en premier lieu, l'amélioration de la formation initiale des enseignants par une plus grande « confrontation » à la réalité du milieu. En effet, en filigrane des différents facteurs de décrochage, on retrouve régulièrement l'idée d'une formation initiale inefficace qui préparerait mal ou partiellement l'enseignant à faire face à la réalité de la profession (FCE 2004; McCreight 2000; Romano 2008; Stoel et Thant 2002), augmentant ainsi indirectement les risques de décrochage. Par conséquent, certains auteurs (Chapman 1994; Hammerness 2008; OCDE 2005) estiment qu'une formation solide et qualifiante est nécessaire pour contrer le décrochage. La valorisation des stages d'enseignement est intéressante à cet égard, dans la mesure où elle présente pour les futurs enseignants l'opportunité de se confronter à la réalité du milieu tout en étant encadrés par divers intervenants universitaires et par des praticiens. Pour que les futurs enseignants en retirent tous les bénéfices, il s'agirait toutefois de veiller à ce que ces périodes de stage soient étroitement liées aux contenus théoriques abordés durant les temps de formation en milieu universitaire; 2) en second lieu, la mise en place de politiques et de programmes susceptibles d'accompagner les enseignants pendant les premières années de leur carrière, en continuité avec leur formation initiale. Il est en effet pour

le moins étonnant de constater le contraste entre l'accompagnement du futur enseignant durant la formation initiale et le désengagement soudain auquel il est confronté dès l'obtention de son diplôme. De la même manière, on peut s'étonner que l'enseignant débutant ait dès le début les mêmes responsabilités qu'un enseignant expérimenté (Martineau et al. 2008), alors qu'il se trouve précisément dans une période charnière de son développement professionnel. Enfin, il nous paraît discutable que les enseignants débutants soient généralement ceux à qui sont attribués les publics et les environnements scolaires les plus difficiles (Borman and Dowling 2008). L'insertion professionnelle des enseignants repose donc sur un paradoxe banalisé dans la mesure où l'on attend des enseignants débutants qu'ils soient plus compétents que leurs collègues expérimentés, alors même qu'on les sait en voie de professionnalisation. À la lumière de ce paradoxe, il nous semble que la problématique du décrochage enseignant ne tient pas tant aux nouveaux enseignants eux-mêmes qu'au système éducatif dans lequel ils s'insèrent. Dans cette perspective, les solutions possibles au décrochage des nouveaux enseignants sont à chercher du côté de l'encadrement qui leur est offert. Deux niveaux d'action semblent émerger : l'un pragmatique et l'autre conceptuel. Dans le premier cas, il paraît essentiel d'adopter une série de mesures permettant de compenser les difficultés auxquelles est confronté l'enseignant débutant (réduction du nombre d'heures à enseigner, mentorat, etc.), ce qui nécessite à la fois une volonté politique et les moyens financiers nécessaires à sa concrétisation. Les programmes de soutien à l'insertion professionnelle semblent particulièrement prometteurs (ACE 1992; Brill and McCartney 2008; Guarino et al. 2006; Hudson et al. 2008; Martineau 2008). À cet égard, le National Center for Education Statistics (NCES) (1997) et Smith et Ingersoll (2004) font part d'une association positive entre les programmes d'assistance aux nouveaux enseignants et leur rétention, bien que cette formule reste à améliorer et à systématiser (NCES 1997; Zeichner 2003). Les communautés virtuelles d'enseignants semblent également présenter un potentiel fort intéressant (Martineau 2008; Muhling 2004; Nault 2008). Parallèlement, d'un point de vue conceptuel, il semble que remédier de manière profonde et durable au décrochage des nouveaux enseignants implique nécessairement de repenser l'insertion professionnelle dans le cadre plus général d'un « devenir enseignant ». À ce titre, il serait intéressant de concevoir et d'opérationnaliser la formation initiale et l'insertion professionnelle comme une seule et même phase, durant laquelle la responsabilité de l'accompagnement de l'enseignant débutant est transmise progressivement et de façon concertée des établissements universitaires aux établissements scolaires. Dans cette perspective, il y aurait lieu de considérer l'insertion professionnelle comme une phase transitoire entre la formation initiale et le début de carrière, au cours de laquelle des acteurs de la formation initiale (notamment ceux en charge de la supervision des stages) et des acteurs issus des établissements scolaires accueillant les nouveaux enseignants agiraient de manière concertée pour assurer un suivi de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. De cette façon, l'insertion des nouveaux enseignants relèverait de la responsabilité partagée des institutions de formation et des établissements scolaires, afin d'offrir un accompagnement continu et cohérent entre les contextes (milieu universitaire et réalité pratique) et entre les phases de développement professionnel (formation initiale et insertion

professionnelle). Enfin, il serait intéressant de mieux comprendre dans quelle mesure il est possible d'inverser la tendance en matière de décrochage enseignant. En effet, une amélioration de l'accompagnement des enseignants débutants durant leur insertion professionnelle pourrait permettre aux systèmes éducatifs de diminuer le taux de décrochage enseignant en remédiant à ce qui semble relever actuellement d'un dysfonctionnement.

Références

- ACE (Association canadienne d'éducation). (1992). *Recruter et garder son personnel enseignant*. Toronto, ON : ACE.
- AEE (Alliance for excellent education). (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: AEE.
- Beaudin, B. Q. (1993). Teachers who interrupt their careers: Characteristics of those who return to the classroom. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(1), 51–64.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education*, 38(1), 39–55.
- Bloland, P. A., & Selby, T. J. (1980). Factors associated with career change among secondary school teachers: A review of the literature. *Educational Research Quarterly*, 5(3), 13–24.
- Bobbitt, S. A., Faupel, E., & Burns, S. (1991). *Characteristics of stayers, movers, and leavers: Results from the teacher followup survey, 1988–89*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Boe, E. E., Bobbitt, S. A., & Cook, L. H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers in national perspective. *Journal of Special Education*, 30, 371–389.
- 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, 367–409.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113–132.
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750–774.
- Brownell, M., Smith, S., McNellis, J., & Miller, D. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality*, 7(3), 143–155.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199–211.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2004). *The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington, D.C. *Teachers College Record*, 107(5), 1107–1123.
- Cattonar, B. (2008). L'entrée dans le métier d'enseignant : un moment important d'élaboration identitaire. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 87–103). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Certo, J. L., & Fox, J. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1), 57–75.
- Chambers, G., & Roper, T. (2002). Why students withdraw from initial teacher training for secondary schools: The Leeds experience. In I. Menter, M. Hutchings, & A. Ross (dir.), *The crisis in teacher supply: Research and strategies for retention* (pp. 59–86). Stoke on Trent, UK: Trentham.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.
- Chapman, D. W. (1994). *Reducing teacher absenteeism and attrition: Cause, consequences and responses*. Paris: UNESCO, Institute for Education Planning.

- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., & Vigdor, J. (2008). Would high salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5–6), 1352–1370.
- Dolton, P. J., & Van der Klaauw, W. (1999). The turnover of teachers: A competing risks explanation. *Review of Economics and Statistics*, 81(3), 543–552.
- FCE (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.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5^e éd.). Toronto, ON: McGraw-Hill.
- Gall, J. (2005). *Applying educational research: A practical guide*. New York: Pearson.
- Gonzales, P. (1995). *Factors that influence teacher attrition*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389127).
- Gonzalez, L., Brown, M. S., & Slate, J. R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), 1–11.
- Gregorian, V. (2001). How to train and retain teachers. *New York Times*, 6 juillet, p. A17.
- Guarino, C., Santibañez, L., & Daley, G. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208.
- Hahs-Vaughn, D. L., & Scherff, L. (2008). Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *The Journal of Experimental Education*, 77(1), 21–54.
- Hammerness, K. (2008). “If you don’t know where you are going, any path will do”: The role of teachers’ visions in teachers’ career paths’. *The New Educator*, 4(1), 1–22.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354.
- Haycock, K. (2000). *No more settling for less*. Washington, DC: Education Trust.
- Hudson, T. (2009). *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983–2005: A meta-analysis*. Thèse de doctorat non publiée, Saint-Louis University, Saint-Louis.
- Hudson, S. M., Beutel, D. A., & Hudson, P. B. (2008). Beginning teachers’ perceptions of their induction into teaching. In *Proceedings PEPE (Practical Experiences in Professionnal Education) International Conference 2008*, Edinburgh, Écosse.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16–30.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Boston: Harvard Graduate School of Education, Project on the Next Generation of Teachers.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “sense of success”: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kirby, S. N., Grissmer, D. W., & Hudson, L. (1991). Sources of teacher supply: Some new evidence from Indiana. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3), 256–268.
- Kirsch, R. (2006). *L’abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Lapkin, S., Mady, C., & Arnott, S. (2005). *Preparing to profile the FLS teacher in Canada 2005–06: A literature review*. Ottawa, ON: ACPI, ACPLS, FCE. Récupéré de <http://www.caslt.org/pdf/LITERATURE%20REVIEW%20Dec%201.pdf>.
- Lessard, C., & Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945–1990. Histoire, système et structures*. Montréal, QC : Presses de l’Université de Montréal.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44–70.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835–848.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1997). A longitudinal study of persisting and nonpersisting teachers’ academic and personal characteristics. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 243–254.

- Martel, R., Ouellette, R., & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique*, 128, 41–44.
- Martineau, S. (2008). Présentation succincte de quelques dispositifs de soutien aux enseignants débutants. *Formation et profession*, 15(2), 42–44.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L., & Mukamurera, J. (2008). Introduction. L'insertion professionnelle des enseignants : une problématique complexe qui requiert un regard multiple. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. (pp. 1–8). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., & Morton, B. A. (2007). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2004–05 teacher follow-up survey*. (NCES 2007–307). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- McCreight, C. (2000). *Teacher attrition, shortage, and strategies for teacher retention*. Research report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444986).
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201–218.
- Muhling, S. (2004). *Re-visioning staff development for K-6 French immersion teachers: A case study of a professional learning community*. Toronto, ON: Mémoire de maîtrise non publié, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau, & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49–72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Murnane, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B., Kemple, J. J., & Olsen, R. J. (1991). *Who will teach? Policies that matter*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nault, G. (2008). S'insérer grâce à une communauté de pratique en ligne : une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants novices. In 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. 229–246). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- NCES (National Center for Education Statistics). (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- NCES (National Center for Education Statistics) (2008). *Fast facts*. Extrait le 3 août 2010, de : <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=28>.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Ondrich, J., Pas, E., & Yinger, J. (2008). The determinants of teacher attrition in upstate New York. *Public Finance Review*, 36(1), 112–144.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2004). *Rapport sur la transition à l'enseignement*. Toronto, ON : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Podgursky, M., Monroe, R., & Watson, D. (2004). The academic quality of public school teachers: An analysis of entry and exit behavior. *Economics of Education Review*, 23(5), 507–518.
- Portelance, L., Martineau, S., & Presseau, A. (2008). Les représentations des finissants en formation à l'enseignement quant à la collaboration avec les acteurs du milieu scolaire au moment de l'entrée dans la profession. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 125–143). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Rickman, B. D., & Parker, C. D. (1990). Alternative wages and teacher mobility: A human capital approach. *Economics of Education Review*, 9(1), 73–79.
- Romano, M. (2008). Successes and struggle of the beginning teacher: Widening the sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63–78.
- Scheopner, A. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5(3), 261–277.

- Schlalag, B., Trathen, W., & Blanton, W. (1996). Structuring telecommunications to create instructional conversations about student teaching. *Journal of Teacher Education*, 46(3), 175–183.
- Singer, J. D., & Willett, J. B. (1996). Methodological issues in the design of longitudinal research: Principles and recommendations for a quantitative study of teachers' careers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 265–283.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–684.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Department for Education and Skills, Research Report no. 430.
- Stinebrickner, T. (2002). An analysis of occupational change and departure from the labor force: Evidence of the reasons that teachers leave. *Journal of Human Resources*, 38(1), 192–216.
- Stoel, C. F., & Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.
- U.S. Dept. of Education, National Center for Education Statistics (1994). *Schools and staffing survey, 1990–1991*. Washington, DC: U.S. Dept. of Commerce, Bureau of the Census.
- U.S. Dept. of Education, National Center for Education Statistics (1998). *Schools and staffing survey, 1990–1991: Teacher follow-up survey, 1991–1992, revised edition*. Washington, DC: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Vonk, J. H. C., & Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95–110.
- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490–515.

Les auteurs

Thierry Karsenti M.A., M.Ed, Ph.D. dirige depuis 2005 le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), reconnu comme meilleur centre de recherche en sciences de l'éducation au Québec par l'ADEREQ et au Canada par l'Association canadienne d'éducation. Thierry Karsenti est également titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation. Il occupe un poste de professeur titulaire à l'Université de Montréal en formation des maîtres. Ses réalisations et innovations technopédagogiques en formation des maîtres ont été reconnues tant sur le plan national qu'international par de nombreux prix : Prix du Ministre, etc.

Simon Collin est professeur en didactique du français langue seconde à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Il est chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses travaux de recherche portent sur le rapport entre les technologies, la culture et la société en éducation. Sa programmation s'articule autour de quatre axes : l'intégration des technologies en FLS et en éducation; l'inclusion éducative et technologique des immigrants et des minorités ethniques; l'interaction des usages technologiques entre les sphères scolaire et sociale; l'évolution et les impacts des modalités d'articulation présence-distance.

Gabriel Dumouchel est doctorant en psychopédagogie à l'Université de Montréal sous la direction du professeur Thierry Karsenti. Sa thèse porte sur les compétences informationnelles des futurs enseignants du Québec relativement à la recherche d'information sur le Web. Il agit aussi en tant que coordonnateur de recherche et agent de communication au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et comme chargé de cours en intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication à l'Université de Montréal.