

Université de Saint-Boniface

Le phénomène du décrochage chez les enseignants – conséquences, impacts et considérations

Recension des écrits présentée à la Faculté des études supérieures  
de l'Université de Saint-Boniface  
pour satisfaire partiellement aux exigences du grade de  
Maîtrise en éducation

Remise à  
Jules Rocque, Ph. D., professeur

Par :  
Pascale Bernier

10 mars 2013

## Table des matières

Introduction .....	3
La profession enseignante .....	4
Les facteurs d'attrition .....	5
Le désenchantement du métier .....	8
L'identité professionnelle .....	9
Le sentiment d'efficacité .....	10
L'isolement .....	11
Éléments de solutions	
L'insertion professionnelle.....	12
L'évaluation .....	13
La valorisation.....	15
Le développement professionnel.....	16
Le mentorat .....	18
Conclusion.....	19
Références .....	23

## Introduction

Dans le monde de l'éducation moderne court une autre forme de décrochage scolaire que celui que connaissent les élèves : celui des enseignants. Dans le passé, la norme voulait qu'un diplômé détenant un baccalauréat en éducation reste 30 ans dans la profession de l'enseignement. Aujourd'hui, avec toutes les possibilités de carrières, ce même finissant peut choisir d'enseigner dans une école, travailler dans le champ de l'éducation sans être en salle de classe ou encore choisir de travailler dans un tout autre domaine que l'éducation (Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc (2012).

Les débutants dans la profession quittent souvent le travail dans leurs premières années d'enseignement. En fait, selon Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc (2012), la Nouvelle-Zélande évalue à 20 % le nombre de nouveaux enseignants au niveau secondaire quittant la profession dans leurs cinq premières années d'enseignement. La Finlande pour sa part chiffre à 10 à 12 % le taux de décrochage dans les quatre premières années. Le Québec à 20 % dans les cinq premières années et l'Organisation des Coopérations et de Développement Économique (OCDE, 2005) évalue à 25 à 50 % ce taux d'abandon. Gohier, Chevrier et Anadón (2007) font le même constat pour le Québec, l'Amérique du Nord et l'Europe avec un taux se chiffrant à 20 %. Aux États-Unis, le taux de décrochage serait de 30 à 50 % (The United States Department of Education, n.d.).

Bien que les statistiques de décrochage varient grandement entre les auteurs (10 % à 50 %) dans les premières années de travail, la littérature expose les mêmes problèmes associés à ce phénomène. Les raisons souvent mentionnées sont reliées aux conditions de travail, telles que le manque de ressources, les élèves difficiles ou trop nombreux en classe et un manque d'appui en début de carrière (Birkeland et Johnson, 2002; Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004; Kelly, 2004; Loeb, Dalling-Hammond et Luczak, 2005; Wutke, 2004).

Devant ce constat, nous nous proposons dans cette recension des écrits de comprendre d'abord les raisons et les enjeux de ce phénomène pour découvrir si cette mouvance peut être arrêtée et même inversée. Par la suite, nous répertorierons les différentes solutions déjà mises en place par les acteurs du monde éducatif pour tenter d'enrayer le processus de décrochage des jeunes enseignants.

Avant d'aborder les raisons qui poussent les enseignants à quitter leur poste, nous voulons brosser un tableau pour illustrer les conditions de travail souvent bien exigeantes de ces derniers.

### **La profession enseignante**

La profession enseignante s'exerce dans une organisation de travail beaucoup plus complexe que certains individus pourraient se l'imaginer. La tâche d'un enseignant ne se limite plus à être présent devant un groupe d'élèves. En fait, l'organisation de coopération et de développement (OCDE) nous rappelle la complexité du rôle de l'enseignant qui cherche à répondre aux besoins particuliers de l'élève, de l'ensemble de la classe, de l'établissement scolaire, des parents et de la collectivité élargie (OCDE, 2005). De plus, lors de son 4<sup>e</sup> congrès d'orientation, l'association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (AEFO) présentait les constats des tâches essentielles de l'enseignant :

- élaborer le contenu des cours;
- adapter le matériel nécessaire pour le contenu du cours;
- corriger les tests, les examens et les travaux;
- concevoir des outils d'évaluation formative et sommative;
- communiquer le progrès aux parents;
- appuyer et encadrer le cheminement des élèves en matière de construction identitaire.

Également, il présentait les tâches non essentielles :

- surveillance et suppléance;

- gestion des commandes diverses;
- préparation des rapports et formulaires reliés aux programmes d'enseignement individualisé;
- cueillette de fonds;
- marketing des écoles.

Enfin, il présentait l'environnement de l'école :

- classes à niveaux multiples et cours combinés;
- intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage;
- mise en œuvre de nouvelles initiatives ou de projets-pilotes.

Ces tâches, ainsi que l'environnement ont un impact important sur l'enseignant, et cela résulte en un sentiment d'essoufflement et d'épuisement (AEFO, 2008). Dans le même ordre d'idées, la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique (FECB) a développé un guide pour les nouveaux enseignants nommés « Manuel pour le nouveau personnel enseignant et les enseignants suppléants » (2009) dans lequel les informations nécessaires sont indiquées afin que le nouvel enseignant en soit informé. Par exemple, la loi scolaire, la réglementation et les arrêtés ministériels en plus de la convention collective devraient être lus avant la première journée de classe. De plus, l'enseignant devrait connaître les politiques et procédures de l'école, avoir une bonne capacité d'adaptation afin de relever les défis de la gestion de classe, et savoir gérer les relations interpersonnelles avec ses collègues, les parents et les élèves. Un nouvel enseignant ne peut s'attendre à maîtriser toutes les facettes du métier dans ses premières années, mais il doit tout de même être performant, car les attentes des parents, des collègues, de l'administration et du ministère sont omniprésentes.

### **Les facteurs d'attrition**

Le décrochage des enseignants peut être défini davantage comme le départ prématuré de

la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non, voulu ou subi (Karsenti et Collin, 2009). Ce décrochage a lieu pour différentes raisons et a un impact sur le coût et la qualité en éducation. En effet, les raisons pour lesquelles les enseignants désirent quitter la profession se situent à trois niveaux : la tâche, la personne et l'environnement social (Borman et Dowling, 2008; Collin, Dumouchel, Karsenti, Roy et Villeneuve, 2008; et Kirsch, 2006).

Dans un premier temps, il faut reconnaître que la tâche pour un nouvel enseignant est souvent extrêmement exigeante et celui-ci doit travailler davantage pour préparer ses cours, ses tests et ses examens. En plus de sa tâche d'enseignement, il y a les contraintes administratives auxquelles l'enseignant doit se soumettre : bulletins, rencontres de parents, rencontres administratives. Au Canada, un enseignant à temps plein affirme travailler en moyenne 51,8 heures par semaine (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2001b, p. 39). En plus de ce temps de travail s'ajoutent des tâches supplémentaires telles la surveillance et la suppléance. Un temps est consacré à la surveillance, à la correction ou à l'aide supplémentaire offerte aux élèves. Pour ce qui est de la suppléance, « se faire remplacer nécessite des efforts pour trouver du personnel suppléant et préparer le matériel nécessaire » (Leblanc, 2000, p. n.d.). Quelquefois, l'enseignant préfère se rendre au travail malade ou remettre des rendez-vous plutôt que de préparer une journée de travail à un suppléant. De plus, parfois il arrive qu'aucun suppléant ne soit disponible et ainsi, il sera imposé aussi aux enseignantes et aux enseignants une suppléance à l'interne, et ce pendant une période de préparation (Leblanc, 2000). Ce sont des facteurs qui rendent difficile la tâche de l'enseignant. Ces longues heures de travail contribuent à l'épuisement professionnel, à l'augmentation du niveau de stress, à la dévalorisation de la profession en plus d'avoir une incidence directe sur les futurs enseignants (Livingstone et Smaller, 2000).

Les facteurs liés à la personne doivent aussi être considérés, soient les caractéristiques émotionnelles, psychologiques et sociodémographiques (Karsenti et Collin, 2009). Il n'est pas

toujours évident pour le nouvel enseignant de trouver un équilibre entre sa vie professionnelle et sa vie personnelle, ceci étant dû à sa tâche contraignante. Ce dernier risque donc d'être victime d'épuisement professionnel tôt en carrière s'il ne reçoit pas un appui du système ou s'il ne gère pas efficacement ce déséquilibre (Karsenti et Collin, 2009).

Enfin, il y a les facteurs liés à l'environnement social, soient les relations avec les autres partenaires éducatifs, avec les élèves et avec les acteurs sociaux. Lors de l'atelier 302 « Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne » du colloque du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) en 2009, Karsenti, Collin et Dumouchel présentaient les résultats de leur enquête canadienne sur le décrochage des enseignants (Karsenti et Collin, 2009). Les résultats montraient cinq facteurs qui expliquent pourquoi les enseignants canadiens décrochent de la profession :

- les conditions de travail difficiles, mais inhérentes à l'enseignement;
- le manque de ressources pédagogiques;
- les défis inhérents aux aspects relationnels de l'enseignement;
- les problèmes sous-jacents à la gestion de classe et à la clientèle parfois difficile; et
- la formation initiale et le choix de carrière de l'enseignant-décrocheur.

Pierre St-Germain, Président de la Fédération autonome de l'enseignement, soulève plusieurs autres raisons pour lesquelles les enseignants fuient la salle de classe. Trois sont retenues dans cette recension (Saint-Germain, 2009) :

- les conditions difficiles (classes bondées, intégration massive d'enfants à besoins spéciaux, pression et surcharge de travail pour la réalisation d'activités étudiantes);
- un taux de détresse psychologique alarmant (près d'un enseignant sur trois présente des symptômes); et
- les conditions salariales, après quatre années de formation, étant nettement inférieures

à d'autres professions équivalentes en temps d'étude.

Ces facteurs contribuent à dévaloriser la profession aux yeux des nouveaux enseignants et ces derniers choisissent de quitter plutôt que de rester. Selon Wong (2003), cela prend entre cinq et sept ans afin qu'un enseignant soit confiant dans son milieu de travail. Nous vous proposons donc les raisons suivantes qui ont une influence sur le décrochage des enseignants.

### Le désenchantement du métier

Dès ses premiers jours de travail, le nouvel enseignant aura le défi de s'intégrer à son environnement. Il sera confronté à différents facteurs, dont la gestion de classe, l'évaluation des élèves, la pédagogie différenciée, les techniques et stratégies pédagogiques, les relations avec les collègues et les activités parascolaires (Ewart, 2011). Un enseignant n'ayant pas la capacité de résilience, soit de reprendre confiance, de s'adapter aux situations d'adversité et de développer les compétences sociales, académiques et professionnelles en dépit de stress, sera plus susceptible d'avoir des difficultés d'intégration. De plus, dans cette profession, en raison de l'isolement et du désintérêt, l'enseignant a plus de risques de souffrir d'épuisement professionnel (Schlichte, Yssel et Merbler, 2005).

Souvent, les étudiants choisissant la profession d'enseignant le font, car ils veulent changer la société. Selon Perrenoud (2001), « l'enseignement n'est plus ce qu'il était » (p. 1). Il poursuit en donnant des exemples des croyances qu'ont les jeunes enseignants ou les étudiants en éducation à côté de la réalité du monde de l'enseignement. Par exemple,

Aimer les jeunes, c'est bien, mais tous ne sont pas aimables, si « aimable » veut dire sage, poli, propre, correctement vêtu, discipliné, respectueux des adultes. L'école accueille désormais tous les enfants et les prend comme ils sont. Enseigner, c'est travailler avec un large éventail de sensibilités, de cultures, de rapports au monde. Aimer travailler avec des jeunes, pourquoi pas, mais il est vain de croire qu'on peut enseigner en fuyant toute sa vie le contact avec d'autres adultes. Les parents attendent des interlocuteurs solides. L'enseignant doit aussi dialoguer avec d'autres professionnels, collègues, travailleurs sociaux, psychologues, psychiatres (Perrenoud, 2001, p. 1).



En réalité, les nouveaux enseignants croient parfois naïvement qu'il faut transmettre la matière et que les élèves écouteront, participeront et apprécieront la leçon. De plus, ces derniers croient que la profession ne s'exerce que dans la salle de classe. C'est souvent, pour le débutant, un choc d'être confronté et immergé dans le monde complexe et souvent multidimensionnel de l'enseignement, en ayant « les pires horaires, différentes matières à enseigner dans un domaine pour lequel ils n'ont pas été formés » (Martineau et Presseau, 2003a, p. 65). Il y a également la « non-valorisation et la non-reconnaissance du travail accompli et l'absence de soutien » (Mukamurera, 2006, p. 6) qui contribueront aussi à l'abandon de la profession.

### L'identité professionnelle

Les conditions difficiles rendent également problématique l'identité professionnelle des enseignants. Par conséquent, ils se posent des questions sur leurs conditions : sont-ils des enseignants à part entière? Des enseignants en devenir? Des numéros sur des listes de rappel? Des « bouches-trous »? Des gardiens d'élèves? Des « réservistes » (Ndorehaho et Martineau (2006, p.2).

L'identité professionnelle constitue un questionnement sur l'éthique, sur l'introspection, sur l'ouverture à la critique, sur l'évaluation des techniques d'enseignement et sur la philosophie du nouvel enseignant sur l'éducation (Gohier, Chevrier et Anadón, 2007). L'identité professionnelle est donc un processus en développement continu. Elle est essentielle afin que l'enseignant possède un sentiment d'appartenance envers son lieu de travail et ses élèves. Il doit cultiver de bonnes relations interpersonnelles avec ses collègues afin de développer un sentiment d'équilibre, de professionnalisme, d'estime de soi et d'organisation. Sans cette identité professionnelle, le nouvel enseignant aura davantage de défis à s'autoévaluer afin de la faire

évoluer et ainsi mieux comprendre la complexité de la profession (Gohier, Chevrier et Anadón, 2007).

L'identité n'est jamais terminée. Elle reste ouverte face aux possibilités de restructuration et d'enrichissement. En fait, l'identité professionnelle est remise en question au fur et à mesure que l'enseignant progresse dans sa carrière, compte tenu notamment des nombreux changements auxquels la profession enseignante est confrontée. Elle se modifie lors des interactions avec les autres ce qui constitue la démarche de la construction de l'identité professionnelle (Martineau, Breton et Presseau, 2005). Dans le but de développer son identité professionnelle, il faut donc faire place à des activités d'échange avec les autres acteurs afin que se mettent en œuvre de tels processus.

### Le sentiment d'efficacité

La formation initiale purement théorique en enseignement qui ne tisse pas ou très peu de liens avec la pratique ne prépare pas adéquatement le nouvel enseignant à la réalité de la salle de classe ni à la profession de l'enseignement (Korthagen, Loughran et Russel, 2006). Par contre, il n'y a pas d'approche universelle qui prépare les étudiants en formation à la profession (Korthagen, Loughran et Russel; Levine, 2006). Cette situation crée un état d'anxiété chez le nouvel enseignant, car il ne se sent pas adéquatement outillé pour enseigner, pour collaborer avec ses pairs ainsi que gérer la salle de classe (Fontaine, Kane, Duquette et Savoie, 2012; Mandzuk et Hasinoff, 2010). Au Canada, Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008) ont identifié quatre principaux facteurs associés à l'attrition. Ces derniers ont un lien direct avec le sentiment d'efficacité. En bref, il y a le facteur relié à :

- la tâche (gestion de classe et conditions de travail);
- l'individu (ses émotions, son état psychologique, son expérience et son genre);
- l'aspect social (absence de collaboration, de réseautage entre collègues et relations

difficiles avec l'administration); et

- l'aspect socio-économique (économie globale, récession).

Enfin, Darling-Hammond, Chung et Frelow (2002) affirment que la formation initiale en éducation qui prépare le mieux les enseignants, leur donnant un bon sentiment d'efficacité en est une qui combine l'expérience sur le terrain, la réflexion sur ses stages pratiques et des études ou cours qui incluent le curriculum et l'apprentissage en continu. La combinaison de l'aspect pratique et théorique augmente les chances que les candidats se sentent plus efficaces dans leur nouvelle profession.

### L'isolement

En réalité, le nouvel enseignant entreprend souvent sa carrière avec une tâche qui exige beaucoup d'efforts. Il aura souvent la prise en charge des classes les plus difficiles (Lamarre, 2003). L'attribution de son poste aura souvent lieu à la rentrée scolaire, sans contrat à long terme avec un horaire défavorable et n'aura aucun mentor ou spécialiste pour le guider (Martineau et Corriveau, 2001). De plus, il vivra un sentiment d'isolement lié parfois à l'absence de mesure d'accueil des collègues ou de l'administration (Bonneton, 2002). Cela causera des problèmes physiques et physiologiques à l'enseignant qui pourra se sentir abandonné au point où il quittera la profession. La plupart du temps, les nouveaux enseignants doivent se débrouiller avec le peu d'expérience qu'ils ont et se sentent incompetents lors de leur entrée dans la profession. « Les recherches tant francophones qu'anglo-saxonnes montrent bien que, si l'entrée dans la profession n'est qu'un moment dans le déroulement de la carrière d'un enseignant, elle n'en constitue pas moins une étape cruciale qui influence le déroulement de la carrière » (Martineau, 2006, p. 50). Enfin, les enseignants ne se sentent pas valorisés et à la hauteur, ce qui amène le décrochage de la profession (Chouinard, 2005). Les administrateurs scolaires devraient être davantage ouverts, chaleureux et chercher à offrir leur soutien aux enseignants novices (Allen, 2000) ce qui

entraînerait une meilleure rétention chez ces derniers.

Ayant parcouru les facteurs d'attrition qui démotivent les jeunes enseignants et les incitent à quitter la profession, voyons comment les auteurs trouvent des solutions afin d'avoir une meilleure rétention au sein de la relève dans les établissements scolaires.

## **Éléments de solution**

### L'insertion professionnelle

Selon Martineau et Vallerand (2005), l'insertion professionnelle « est une expérience de vie au travail qui implique un processus d'adaptation et d'évolution chez le nouvel enseignant et qui se produit lors des débuts dans la profession » (diapositive 12). En fait, pendant la période d'insertion professionnelle, le nouvel enseignant devrait se familiariser avec son nouveau milieu professionnel, apprendre la culture de l'école, les habitudes des intervenants, le fonctionnement et tout ce qui est en lien avec sa profession. De plus, pendant cette période, le nouvel enseignant devrait être en mesure d'acquérir de nouvelles connaissances et entreprendre sa formation continue. Donc, « tout en apprenant à connaître son lieu de travail et ses collègues, il continue d'apprendre son métier » (Martineau et Vallerand, 2005, diapositives 4 et 5).

Selon Gingras et Mukamurera (2008), il y a trois principaux aspects qui rendent complexe l'insertion des nouveaux enseignants. D'abord, il y a les débuts dans la profession appelée « la période de survie ». En fait, les jeunes diplômés vivent différents défis. Ils devront se modeler à la profession, tout en se familiarisant avec leur environnement de travail. De plus, ils devront bien connaître l'ampleur de leur carrière et quelquefois la découvriront par leurs erreurs. Enfin, ils seront maintenant seuls dans leur salle de classe, devant leurs élèves, et ils n'auront plus l'enseignant d'expérience sur lequel ils pouvaient compter lors de leur formation. (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 204). Par la suite, il y a les conditions d'insertion et de travail. Compte tenu de la précarité d'emploi, il est parfois difficile d'obtenir une permanence rapidement et par

conséquent, chaque année, le jeune enseignant doit recommencer son insertion. Gingras et Mukamurera (2008) décrivent la condition au Québec, mais notons qu'en milieu minoritaire la situation est similaire. Un enseignant peut obtenir une permanence, pas nécessairement à 100 %, donc il aura l'assurance d'un emploi garanti, mais ne connaîtra pas nécessairement sa tâche avant la rentrée scolaire. L'organisation scolaire se finalise souvent à la fin août, lors des dernières inscriptions et de là tout peut changer. Finalement, il y a les problèmes d'ordre pédagogique et d'insécurité qui provoquent des bouleversements émotifs chez l'enseignant novice. Gingras et Mukamurera (2008) mentionnent que la gestion de classe, les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, la motivation des élèves, la gestion du temps en plus du manque de ressources d'apprentissage sont les problèmes les plus souvent vécus par les nouveaux enseignants. (p. 205). De plus, les problèmes d'intervention et d'intégration font apparaître des angoisses auprès des novices. Ils peuvent vivre des situations de délaissement, de faiblesses devant l'étendue de la tâche, d'agitation, de perte de confiance en soi et d'hésitation. (Gingras et Mukamurera, 2008, p. 205).

Ce sont ces raisons qu'une insertion professionnelle réussie doit être considérée comme essentielle, et ce pour le bien-être des élèves en plus de l'enseignant. Par contre, une fois en salle de classe, le travail quotidien continue et l'enseignant doit passer à l'étape suivante, c'est-à-dire, l'évaluation de son travail devant ses élèves, tâche effectuée par la direction d'école.

### Évaluation du personnel

L'évaluation des enseignants est un sujet d'actualité et qui demeure controversé. Selon le Syndicat des Enseignantes et Enseignants du Programme Francophone de la Colombie-Britannique (SEPF, 2012), « le but de l'évaluation est de porter un jugement sur la compétence du personnel enseignant et de renforcer la qualité de l'enseignement » (p. 1).

Dans un établissement scolaire, l'évaluation se définit par la supervision pédagogique qui favorisera le développement professionnel de l'enseignant (Lauzon et Madgin, 2005). La supervision pédagogique, ou l'accompagnement pédagogique a l'objectif d'aider le nouvel enseignant à s'intégrer à son environnement de travail et à mieux comprendre son rôle professionnel. De plus, ce type d'accompagnement vise les enseignants éprouvant des difficultés, ce qui ternit souvent l'image de cette démarche auprès de ces derniers (Lauzon et Madgin, 2005). À travers ce processus, nous invitons l'enseignant à mener « une réflexion sur ses actions quotidiennes, à expérimenter de nouvelles stratégies et à se perfectionner » (Lauzon et Madgin, 2005, p. 239). Ainsi, l'enseignant pourra améliorer sa pratique et se développer au plan professionnel.

L'enseignement étant une profession complexe en soi, il est important de considérer l'évaluation du personnel comme un facteur positif au développement professionnel. D'ailleurs, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario indique que l'évaluation des enseignants, qu'ils soient nouveaux ou chevronnés, est conçue pour « favoriser le perfectionnement des enseignantes et des enseignants; fournir des évaluations probantes qui stimuleront la croissance et le perfectionnement professionnels; déterminer les occasions de soutien additionnel et permettre d'évaluer la reddition de comptes au public (p. 5) ». De plus, sur son site web, le Ministère offre plusieurs modèles d'évaluation afin d'aider les conseils scolaires ainsi que les enseignants à mieux se préparer à la démarche. En fait, l'Ontario énonce clairement que le but de l'évaluation est d'améliorer les résultats des élèves et réduire les écarts de rendement. De plus, ce ministère fournit des évaluations utiles qui encouragent l'apprentissage et le développement professionnels, car le but ultime est de promouvoir le perfectionnement professionnel et déterminer les domaines pour lesquels ils ont besoin de soutien supplémentaire (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010a). Sans l'évaluation, la direction ne pourrait répondre aux divers problèmes de l'enseignant

débutant et tenter de le garder dans les rangs de la profession. Donc, qu'il soit débutant, au milieu ou à la fin de sa carrière, il devrait se faire évaluer afin d'améliorer la qualité de son enseignement.

### La valorisation

Premièrement, nous croyons qu'il faut redorer le blason de la profession auprès de la société et des étudiants postsecondaires. Le conseil supérieur de l'éducation (CSE) définit la valorisation ainsi : « Valoriser la profession, c'est donc à la fois reconnaître l'importance de son rôle dans la société, reconnaître la complexité de son exercice et donc l'expertise que cela nécessite et, en conséquence, reconnaître le prix à payer pour ce service public » (CSE, 2004, p. 34). En fait, le conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2011), lors du sommet international sur la profession enseignante de 2011, a publié un rapport comprenant les principales conclusions pour améliorer la qualité du personnel enseignant partout dans le monde. Un des résultats est de rendre la profession attrayante en soutenant la formation continue, en offrant une progression de carrière, qui n'est pas forcément l'administration (poste de direction d'école) et en impliquant davantage les enseignants dans la réforme scolaire. Également, le rapport soulève que la création et l'administration d'un système adéquat et efficace est essentielle pour l'évaluation du personnel enseignant (CMEC, 2011). De plus, la Fédération des Syndicats des Enseignants (FSE) a également débuté une campagne de valorisation de la profession enseignante à son colloque d'avril 2010 intitulé : « Un prof, c'est bien plus qu'un donneur de leçons! ». À ce même colloque, Marcel Buillard, enseignant en Suisse, a mentionné que « c'est par les syndicats, comme associations professionnelles, que le personnel enseignant peut imposer l'assurance, la confiance et le respect, valeurs incontournables à une valorisation de la profession » (FSE, 2010, atelier 4).

En plus de contribuer à redorer l'image de la profession, la Fédération des Syndicats doit

revoir sa politique d'ancienneté. En réalité, cette ancienneté permet à des enseignants d'expérience de choisir leur tâche. De ce fait, les novices connaissent des difficultés liées aux conditions d'embauche : horaire, tâche, discipline à enseigner, adaptation constante, processus de sécurité d'emploi et prérogatives syndicales (Martineau et Vallerand, 2005). Cela leur nuit grandement, car déjà en septembre, ils seront en situation de stress excessif. Une solution temporaire, avant que les syndicats ne se penchent sur la question, serait que la direction d'école rende disponible au nouvel enseignant, l'aide d'un collègue talentueux ou encore celle d'un mentor (Martineau et Vallerand, 2005). L'équipe administrative doit accorder une grande importance aux conditions de travail des enseignants débutants pour leur permettre de réussir leur entrée dans la profession.

### Le développement professionnel

Toutes les professions reconnaissent l'importance déterminante du développement professionnel. Celui-ci s'assure que son personnel s'engage dans un processus d'apprentissage continu pour qu'il maintienne les normes de la profession et qu'il reste à jour avec les nouveautés (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Pour l'ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (OCT, 2012),

le perfectionnement professionnel continu fait partie intégrante d'une carrière en enseignement. Conformément aux normes de la profession, on s'attend à ce que les membres participent à des activités de perfectionnement professionnel. Accroître les connaissances professionnelles rehausse l'enseignement, ce qui permet aux élèves de mieux apprendre (p. 1).

Chaque regroupement professionnel ou syndical (ministère de l'Éducation de la C.-B., Ordre des enseignants et enseignantes de l'Ontario, le MESL) devrait ajouter cette avenue afin de permettre aux enseignants de se garder à l'affût des nouveautés pédagogiques, technologiques ou, autres. Le développement professionnel peut prendre le modèle d'ateliers, de colloques et de cours, de mentorat, d'études dirigées ou d'observations en salle de classe. Mais, selon Darling-



Hammond et McLaughlin (2011), pour être efficace et significatif, les critères suivants sont impératifs pour le développement professionnel des enseignants :

- « Une participation active dans les activités d’enseignement, d’évaluation, d’observation et de réflexion qui rendront leur processus d’apprentissage et de développement positif;
- Des praticiens réflexifs, réfléchis et audacieux;
- Des enseignants communicateurs partageant leurs connaissances et leurs pratiques;
- Il doit être relié au travail de la salle de classe et dérivé de celui-ci;
- Il doit être fait à long terme, de façon continue et appuyé par du modelage, ainsi que par de l’accompagnement;
- Il doit être relié à d’autres aspects du changement dans l’école » (Traduction libre, p. 82).

Les journées de développement professionnel seraient peut-être vues d’un autre œil si des heures étaient obligatoires afin de conserver son droit d’enseigner, comme dans d’autres ordres telles la « Law Society of BC » ou la « CGA-BC » qui imposent des amendes si on ne répond pas aux exigences annuelles, suivies de la suspension du certificat du membre ou de la comparution obligatoire devant un comité de discipline (Law Society of BC et CGA-BC, 2013). Cela permettrait aux nouveaux enseignants d’accroître leurs acquis et de continuer à développer leurs habiletés. Selon l’expérience de l’auteure de cette recension des écrits, les universités pourraient faciliter l’accès à l’éducation continue en offrant plus de cours en ligne ou encore elles pourraient avoir des ententes avec les conseils scolaires afin de favoriser l’accessibilité aux formations continues en fin de semaine ou en soirée, à titre d’exemple. En fait, tous les intervenants bénéficieraient de développement professionnel. Les enseignants d’expérience, par le mentorat, peuvent aussi avoir un impact très positif sur les nouveaux enseignants.

## Le mentorat

Le site « Mentorat Québec » propose la définition suivante pour définir cet accompagnement professionnel : « le **mentorat** est une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre » (Mentorat Québec, 2012). De plus, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) recommande que les enseignants voulant devenir des accompagnateurs, soient choisis par l'équipe-école :

pour leur engagement dans la profession et leur leadership pédagogique, leur maîtrise de la discipline d'enseignement et leurs compétences professionnelles, leur respect des orientations pédagogiques, leur promotion de la culture et des valeurs du milieu qui inspirent le projet éducatif de l'école, leur empathie ainsi que leur capacité à ressentir les besoins et les difficultés de leurs nouveaux collègues (p.53).

Afin que le mentorat réussisse, l'enseignant-accompagnateur devra se porter volontaire et si le nombre le permet, le nouvel enseignant devra pouvoir choisir son mentor (COFPE, 2002).

D'après Johnson (2007), ceux qui participent à un programme de mentorat développent :

- « démontrent un plus grand sentiment d'appartenance et d'engagement envers leur institution et contribuent davantage à son bon fonctionnement;
- s'adaptent mieux à leur travail;
- sont plus efficaces dans leur enseignement;
- sont moins enclin à quitter prématurément l'institution et
- réussissent mieux dans le processus de promotion. » (Traduction libre p.141)

Enfin, les programmes de mentorat visent « à améliorer les conditions de travail des enseignants débutants, à permettre leur rétention au sein de la profession et à

promouvoir le développement professionnel » (Bergevin et Martineau, 2007, p.10). Nous croyons donc que le mentorat devrait faire partie de la tâche des enseignants d'expérience désirant le faire et cela contribuerait à aider les nouveaux enseignants à rester dans la profession.

### **Conclusion**

Le phénomène du décrochage chez les enseignants présente des conséquences et considérations importantes. Dans cette recension des écrits, le principal thème abordé fut la réalisation que le nombre de nouveaux enseignants quittant la profession dans leurs cinq premières années d'enseignement s'étend entre 10 et 50 %, dépendamment du milieu, et ce problème se vit à travers le monde. De plus, les raisons présentées par la littérature pour expliquer ce phénomène connaissent beaucoup de similarités. Celles les plus souvent mentionnées sont reliées aux conditions de travail (Birkeland et Johnson, 2002; Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012; Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004; Kelly, 2004; Loeb, Dalling-Hammond et Luczak, 2005; Wutke, 2004). En effet, le rôle des enseignants couvre plusieurs domaines et malheureusement, le nouvel enseignant n'est souvent pas préparé pour le vivre flegmatiquement, ce qui engendre des départs prématurés de la profession et par conséquent a un impact sur le coût et la qualité en éducation.

Les débuts dans la profession peuvent être ardues, car le débutant découvre les différentes facettes du métier et peut vivre un désenchantement de la profession. Les idéaux tombent et l'enseignant doit développer sa résilience afin de poursuivre sa carrière positivement. Il devra développer son identité professionnelle afin de progresser à travers les divers changements auxquels il sera confronté. De plus, un des facteurs contribuant à l'attrition du nouvel enseignant est le sentiment d'efficacité Darling-Hammond, Chung et Frelow (2002). En présence de la réalité quotidienne, ce dernier peut se sentir dépassé par les conditions de travail, par la gestion

de classe ou par une tâche à laquelle il n'est pas préparé. Enfin, le nouvel enseignant débute souvent sa carrière avec la prise en charge des classes les plus difficiles, avec un horaire défavorable en plus de n'avoir aucun spécialiste pour le guider. Il peut se sentir isolé et abandonné au point de quitter la profession.

Les recherches ont démontré que la rétention était possible en utilisant des moyens favorisant la réussite du nouvel enseignant (Gingras et Mukamurera, 2008 ; Martineau et Vallerand, 2005), un des facteurs y contribuant est une période d'insertion professionnelle pendant laquelle le débutant peut s'adapter à son milieu professionnel et ainsi comprendre la culture, les habitudes et le fonctionnement de l'école. Pendant cette période, il devrait acquérir de nouvelles connaissances et débiter sa formation continue pour renforcer son sentiment d'efficacité. En plus de ce système d'accueil, ce dernier devrait également démontrer son leadership en allant vers ses pairs et en posant des questions lorsqu'il est incertain.

Toujours dans le but d'aider le nouvel enseignant, l'évaluation de ce dernier devient un type d'accompagnement visant à l'aider s'il éprouve des difficultés ou à l'amener à réfléchir sur sa pédagogie quotidienne et à lui proposer des stratégies afin d'améliorer sa pratique (Lauzon et Madgin, 2005). Finalement, un dernier facteur est le programme de mentorat, qui peut améliorer les conditions de travail des enseignants débutants, permettre la rétention et aussi favoriser le développement professionnel.

Pour conclure, éduquer au XXI<sup>e</sup> siècle ne se limite plus aux salles de classe, aux laboratoires, aux bibliothèques et au cours de récréation. L'enseignant doit être à l'affût des avancements technologiques, car les élèves habitent un monde virtuel qu'ils connaissent très bien (Bernier, auteure de cette recension des écrits). Ils accèdent à toutes personnes par leur téléphone cellulaire et à tout le savoir par la toile du monde virtuel. Il est facile de se sentir dépassé par ces

nouveautés, mais l'enseignant peut surmonter ce défi en prenant soin de son développement professionnel et personnel.

Les enseignants ont la responsabilité des curriculums, des modalités et du déroulement pédagogique qu'ils utiliseront. De plus, ils passent plus de temps avec les enfants que leurs parents. Il est donc important qu'ils se sentent respectés et appréciés par les parents, par leurs collègues et par l'administration de l'école. La profession enseignante est une vocation et les enseignants transmettent leur passion aux élèves quotidiennement. Avec le respect, l'esprit d'équipe, l'intelligence émotionnelle et le souci des personnes, un nouvel enseignant peut vivre des succès et rester dans cette belle profession. Je comprends que ces réflexions, à elles seules, ne peuvent inverser un phénomène de cette ampleur et de cette complexité. Toutefois, je suis persuadée, forte de mes expériences personnelles, que certaines mesures simples et peu coûteuses pourraient être mises en place et obtenir des résultats probables.

## Références

- Allen, R. (2000). When school leaders support new teachers, everybody wins. *Education Update*, 42 (5), 1-4.
- AEFO - Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2008). *Une tâche à redéfinir : rapport de consultation sur la tâche des enseignants et des enseignantes*. Récupéré le 7 janvier 2013 du site: [http://www.aefo.on.ca/Docs/07\\_Une\\_tache\\_a\\_redefinir.pdf](http://www.aefo.on.ca/Docs/07_Une_tache_a_redefinir.pdf)
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). Le mentorat. *Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement*, 65 p. Récupéré du site : [www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/doc/Le\\_mentorat\\_par\\_ladipe.doc](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/doc/Le_mentorat_par_ladipe.doc)
- Birkeland, S et Johnson, S. (2002). What Keeps new teachers in the swim? *The Journal of Staff Development*, 23 (4), 8-21.
- Bonneton, D. (2002). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*. Récupéré le 6 janvier 2013 du site : [www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant\\_debutant.html](http://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 (3), 367-409.
- CGA-BC. (2013). *Continuing professional development*. Récupéré le 8 février 2013 du site [https://www.cga-bc.org/cga\\_jobs.aspx?id=24404](https://www.cga-bc.org/cga_jobs.aspx?id=24404)
- Chouinard, M.-A. (2005). *Des enseignantes mal formées à une dure réalité*. Récupéré le 22 avril 2012, du site : <http://www.ledevoir.com/non-classe/74912/des-enseignantes-mal-formees-a-une-dure-realite>
- CMEC. (2011). Sommet international sur la profession enseignante. Récupéré le 12 janvier 2013 du site : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/275/sommet-international-mars2011.pdf>
- COFPE. (2002). Offrir la profession en héritage. *Avis du COFPE sur l'insertion dans l'Enseignement*. Récupéré le 8 février du site : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form\\_titul\\_pers\\_solaire/OffrirProfessionHeritage\\_Avis\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_solaire/OffrirProfessionHeritage_Avis_f.pdf)
- CSE. (2004). <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0446.pdf>
- Darling-Hammond, L., Chung, R., et Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286-302.

- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform, *Kappanmagazine.org*, 92 (6), 82.
- Ewart, G. (2011). Retention of new teachers in minority French and French Immersion Programs in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 32 (3), 473–507. Récupéré du site : <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE32-3/CJE32-3-Ewart.pdf>
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2001b) – Sondage de juin 2001 sur le milieu d’enseignement au Canada. Sommaire des principaux résultats. *Bulletin des Services économiques*.
- Fédération des enseignants et enseignantes de la Colombie-Britannique (2009). *Manuel pour le nouveau personnel enseignant et les enseignants suppléants*. Récupéré le 11 novembre 12 du site : <http://bctf.ca/uploadedFiles/Francais/FrenchHandBook.pdf>
- Fédération des syndicats de l’enseignement (2010). Un prof, c’est bien plus qu’un donneur de leçons. *Dépêche*, 5 (2). Récupéré le 22 février 13 du site : <http://www.fse.qc.net/nc/publications/bulletinsdepeche/index.html?>
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O., Savoie-Zajc, L. (2012). New Teachers’ Career Intentions : Factors Influencing New Teachers’ Decisions to Stay or to Leave the Profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57 (4), 379-408.
- Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J-Y. et Landry, R. (2004). *Teachers and the Challenge of Teaching in Minority Settings : Final Research Report*. Ottawa, Canadian Teachers’ Federation. Récupéré le 5 décembre 2012 du site: [www.ctf-fce/.../Defis/TeachersandtheChallengeEnglishFinalReport.pdf](http://www.ctf-fce/.../Defis/TeachersandtheChallengeEnglishFinalReport.pdf)
- 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. Récupéré du site : <http://id.erudit.org/iderudit/018997ar>
- Gohier, C., Chevrier, J., Anadón, M. (2007). Future Teachers’ Identity: Between an Idealistic Vision and a Realistic View. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 42 (1).
- .Johnson,W. B. (2007). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. New-Jersey, USA Lawrence: Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). Pourquoi les nouveaux de français langue seconde quittent-ils la profession? *Association canadienne des professeurs d’immersion*. Récupéré du site : <https://depot.erudit.org/id/003303dd>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L’autre décrochage scolaire. *CRIFPE Université de Montréal*. Récupéré du site : [www.crifpe.ca/download/verify/484](http://www.crifpe.ca/download/verify/484)

- Kelly, Sean (2004). « An Event History Analysis of Teacher Attrition : Salary, Teacher Tracking, and Socially Disadvantaged Schools », *Journal of Experimental Education*, 72 ( 3), 195-220.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Récupéré le 15 novembre 2012 du site : [www.crifpe.ca/download/verify/483](http://www.crifpe.ca/download/verify/483)
- Korthagen, F., Loughran, J. et Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher Education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Lamarre, A. M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement primaire dans une perspective phénoménologico-héméneutique*, Récupéré le 15 novembre 2012 du site : <http://constellation.uqac.ca/685/>
- Lauzon, N. et Madgin, L. (2005). *L'évaluation des ressources humaines : la gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Leblanc, C. (2000). *La charge et les conditions de travail des enseignantes et des enseignants du Nouveau-Brunswick*. Sondage 2000, pour la Fédération des enseignants du Nouveau-Brunswick (FENB).
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, DC : Education School Project. Récupéré le 12 décembre 2012 du site: [http://www.edschools.org/pdf/Educating\\_Teachers\\_Report.pdf](http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf)
- Livingstone, D. et Smaller, H. (2000). – Teacher Learning, Informal and Formal: Results of a Canadian Teachers' Federation Survey. *Centre for the Study of Education and Work*. Récupéré le 12 décembre 2012 du site : <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4470/14teacherlearning.pdf>
- Loeb, S.; Darling-Hammond, L. et Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools, *Peabody Journal of Education*, 80 (3), 44-70.
- Martineau, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*, 12, (3). Récupéré du site : [https://www.google.com/url?q=http://www.crifpe.ca/download/verify/191&sa=U&ei=BVn7T6eNOu\\_JmAW39aihBQ&ved=0CAsQFjAD&client=internal-ucse&usg=AFQjCNF15oOVt2tuzW-dM5lpqt54yzifgA](https://www.google.com/url?q=http://www.crifpe.ca/download/verify/191&sa=U&ei=BVn7T6eNOu_JmAW39aihBQ&ved=0CAsQFjAD&client=internal-ucse&usg=AFQjCNF15oOVt2tuzW-dM5lpqt54yzifgA)
- Martineau, S., Breton, N., et Presseau, A. (2005). Restructuration de l'identité professionnelle d'enseignants en contexte particulier d'intervention auprès d'une population étudiante en difficulté. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.). *Des savoirs au cœur de la profession*



*enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 187-205). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.

- Martineau, S. et Corriveau, G. (2001). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Éducation*, 12 (2), 54-67.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003a). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle*. Brock Education, 12(2), 54-67.
- Mandzuk, D. et Hasinoff, A. (2010). *Slices of Life: Managing dilemmas in middle grades Teaching: case studies for professional development*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche . *Communication présentée dans le cadre des Séminaires du CRIFPE*, Power Point récupéré du site du Centre : [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article81](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article81)
- Mentorat Québec (2012). *Qu'est-ce que le mentorat ?* Récupéré le 9 juillet 2012, du site : <http://www.mentoratquebec.org/definition-mentorat>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004). *Teacher Excellence - Unlocking Student Potential Through Continuing Professional Development*. Récupéré le 10 décembre 2012. [www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/potential.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/potential.html)
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010). *Système d'évaluation du rendement du personnel enseignant*. Récupéré le 12 février 13 du site : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/appraise.html#forms>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010a). *Évaluation du rendement du personnel enseignant*. Récupéré le 22 février 13 du site : [http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/TP\\_Manual\\_French\\_September2110.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/pdfs/TP_Manual_French_September2110.pdf)
- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme* : Texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, récupéré le 12 décembre 2012 du site : [http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue\\_j\\_moukamouderas.pdf](http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf). Consulté le 12 décembre 2012.
- Mukamurera, J. et Gingras C. (2005). Identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants à statut précaire au secondaire. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, Sherbrooke, C.R.P., 207-223. Récupéré du site : [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/pdf/JPN\\_ET\\_SM-2.pdf](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf)

- Ndoreraho, J.-P. et Martineau S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Récupéré le 12 décembre 2012 du site : [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/pdf/JPN\\_ET\\_SM-2.pdf](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf)
- Organisation de coopération et de développement (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Récupéré le 8 janvier 2013 : <http://www.oecd.org/fr/edu/prescolaireetscolaire/34990974.pdf>
- Ordre des enseignants de l'Ontario (2012). *Qualifications additionnelles*. Récupéré le 22 février 13 du site : <http://www.oct.ca/members/additional-qualifications>.
- Perrenoud, P. (2001). *L'enseignement n'est plus ce qu'il était !* Récupéré le 22 avril 2012 du site : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/enseigner.html>
- Saint-Germain, P. (2009). *S'attaquer au décrochage... des professeurs*. Récupéré le 12 mai 2012 du site <http://www.vigile.net/S-attaquer-au-decrochage-des>
- Schlichte, J., Yssel, N., et Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35-40.
- The Law Society of BC. (2013). Continuing professional development. Récupéré le 8 février 13. <http://www.lawsociety.bc.ca/page.cfm?cid=18>
- United States' Department of Education (n.d.). *Improving the quality of teachers in the classroom*. Récupéré le 6 juillet 2012, du site : <http://www.ed.gov/admins/tchrqual/learn/nclbsummit/dickson/index.html> (Pascale - pas vu dans le texte.)
- Wutke, Mike A. (2004) *Missouri New-Teacher Attrition: Why are They Leaving the Profession?* Columbia, MO: University of Missouri-Columbia.