

Joséphine **Mukamurera**
Université de Sherbrooke (Canada)
Sawsen **Lakhal**
Université de Sherbrooke (Canada)
Jonathan **Paris**
Université TÉLUQ (Canada)
Thibault **Coppe**
Université Libre de Bruxelles (Belgique)
Mylène **Leroux**
Université du Québec en Outaouais (Canada)
Jean-François **Desbiens**
Université de Sherbrooke (Canada)
Aline **Niyubahwe**
Université du Québec
en Abitibi-Témiscamingue (Canada)

Entre programmes d'insertion professionnelle et facteurs personnels et psychoprofessionnels : quelle incidence sur la persévérance dans la carrière chez les enseignants débutants ?

Between induction programs and personal and psycho-professional
factors: What impact on teacher intention to stay among beginning teachers?

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.972>

Résumé

Cet article examine l'effet de la participation aux programmes d'insertion professionnelle (PIP) et de variables personnelles et psychoprofessionnelles sur la persévérance dans la profession. Les données analysées proviennent d'un échantillon ($n = 612$) d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'enseignants débutants québécois. La stratégie d'analyse combine un modèle linéaire généralisé et des modélisations par équations structurelles. Les résultats montrent que la participation à des PIP, les types de choix de carrière et d'autorisation d'enseigner ont un effet faible sur la persévérance et que les facteurs liés au stress, à l'engagement et au sens au travail contribuent bien davantage à expliquer ce phénomène.

Mots-clés

Programme d'insertion professionnelle, enseignants débutants, enseignants novices, attrition, persévérance.

Abstract

This paper examines the effect of induction programs as well as personal and psycho-professional variables on teacher intention to stay in the profession. The data analyzed are drawn from a sample of participants ($n = 612$) in a questionnaire survey completed by beginning teachers in Quebec. The analytical strategy combines a generalized linear model and structural equation modeling. The results indicate that induction programs, career choice types, and qualifications have a limited effect on the intention to stay. In contrast, factors related to professional stress, commitment to the profession and meaning at work contribute significantly more to explaining this phenomenon.

Keywords

Induction program, beginning teachers, novice teachers, attrition, retention.

Problématique : de l'importance de la persévérance dans la profession enseignante

Dans plusieurs pays du monde, les systèmes éducatifs doivent composer avec une grande pénurie de personnel enseignant qualifié (Dupriez et al., 2023; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2024). Cette pénurie conduit à l'embauche d'enseignants ne détenant pas de qualification légale permanente pour enseigner. Par exemple, en 2020-2021, seulement 70,8 % du personnel enseignant au Québec possédaient un brevet d'enseignement au Québec, tandis que 1,8 % détenaient un permis probatoire ou une autorisation provisoire, et 27,5 % étaient non légalement qualifiés¹ (Vérificateur général du Québec, 2023). Ce phénomène n'est pas propre au Québec. La documentation montre une augmentation de la proportion d'enseignants de deuxième carrière et une diversification de la main-d'œuvre enseignante dans de nombreux pays (Coppe, 2025).

Les causes de cette pénurie sont multifactorielles (Mukamurera et al., 2023a). Ces dernières années, plusieurs écrits soulignent la faible attractivité de la profession et la dégradation de son prestige social (UNESCO, 2024), en raison notamment de la complexification et de l'intensification du travail enseignant (Dupriez et al., 2023), ainsi que de la perception négative véhiculée dans les médias au sujet du travail des enseignants et de l'école publique (UNESCO, 2024).

Il ressort également qu'en raison de sa nature, des attentes multiples et des conditions d'exercice qui se dégradent, l'enseignement se classe parmi les professions les plus stressantes (Vlasie, 2021) et les taux de stress et d'épuisement professionnel y sont très élevés (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2020; Viac et Fraser, 2020; Vlasie, 2021). En milieu scolaire, au Québec, une enquête de l'Institut national de santé publique du Québec (Pelletier et al., 2025) révèle que les membres du personnel enseignant sont ceux qui souffrent le plus de détresse psychologique élevée à très élevée au travail (62,13 %), comparativement au personnel professionnel (55,46 %), au personnel de soutien (52,36 %) et au personnel cadre (49,62 %). Plus vulnérables, les enseignants débutants sont particulièrement exposés à divers facteurs de risques psychosociaux au travail (OCDE, 2020). Alors que leurs compétences ne sont pas encore entièrement développées et qu'ils manquent d'expérience et de confiance en leur efficacité, ils sont souvent affectés à des groupes-classes ou à des écoles plus difficiles que leurs collègues expérimentés (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014; OCDE, 2019, 2020; Paniagua et Sanchez-Marti, 2018). Le stress, l'épuisement et les émotions négatives en général affectent négativement l'engagement professionnel et le sens donné au travail (Antonioni et al., 2022; Bertieaux et al., 2024; Fitchett et al., 2018).

Devant ces conditions difficiles, il n'est pas étonnant que l'enseignement soit de moins en moins un premier choix de carrière, que le taux d'attrition soit élevé durant les études en enseignement (Lakhal et al., 2023) et que de plus en plus d'enseignants quittent la profession, en particulier au cours des premières années d'exercice (Noordzij et Van de Griff, 2020; UNESCO, 2024).

Selon l'OCDE (2020), l'attrition en début de carrière est l'un des principaux facteurs de la pénurie d'enseignants, et cette étape devrait recevoir un soutien accru pour garantir efficacité et bien-être. Dans plusieurs pays et régions du monde (Québec, Canada, États-Unis, Europe, Australie, etc.), entre 20 % et 50 % d'enseignants débutants abandonnent la profession (Dupriez et Mahiat, 2023; OCDE, 2020). Les causes de ce décrochage précoce sont multiples et touchent aussi bien les facteurs externes à l'individu que les facteurs personnels.

Parmi les facteurs externes d'attrition les plus souvent mis en cause figurent les conditions et la charge de travail ardues (Girinshuti, 2020; Räsänen et al., 2020), les facteurs d'ordre économique tels que les faibles salaires (Girinshuti, 2020), l'absence de rétroaction et de soutien des collègues et de la direction (Colognesi et al., 2020).

Six facteurs personnels du décrochage sont relevés dans les recherches. Il est notamment question du désenchantement face à la réalité de l'enseignement (Girinshuti, 2020), du manque d'engagement professionnel (De Stercke et al., 2014; Räsänen et al., 2020), de l'insuffisance de la qualification pour l'enseignement (Dupriez et Mahiat, 2023; Ingersoll et al., 2012; Noordzij et al., 2020), d'un déficit d'épanouissement (Bertieaux et al., 2024; Trépanier et Deschenaux, 2024), d'un manque de signification dans le travail (Bertieaux et al., 2024), et enfin, du stress et de l'épuisement professionnel (Fitchett et al., 2018; Girinshuti, 2020; Viac et Fraser, 2020).

Afin d'atténuer les difficultés des premières expériences professionnelles, des programmes d'insertion professionnelle (PIP) sont de plus en plus déployés pour accueillir et accompagner les nouveaux enseignants en vue de favoriser leur persévérance dans la profession (OCDE, 2019; Paniagua et Sanchez-Marti, 2018). Quelques recherches confirment un effet positif de ces programmes sur la rétention des enseignants débutants (Gaikhorst et al., 2015; Ronfeldt et McQueen, 2017). D'autres

rapportent des résultats équivoques, voire l'absence d'une différence significative entre ceux qui ont participé à un PIP et ceux ne l'ayant pas fait (Helms-Lorenz et al., 2016; LoCascio et al., 2016; Miller et Young, 2021). En conséquence, des recherches examinant l'effet des PIP méritent d'être réalisées dans différents contextes, plus spécifiquement, en lien avec les facteurs de la persévérance professionnelle. Dans le même ordre d'idées, même si, au Québec, les PIP montrent un potentiel de retombées positives (Mukamurera et al., 2020), à notre connaissance, aucune étude d'envergure n'a été menée pour déterminer précisément l'incidence des PIP sur la persévérance dans la profession. Bien que les PIP cherchent à apporter du soutien, ils ne peuvent changer les conditions structurelles difficiles d'exercice du métier. Ainsi, au-delà du fait de dégager l'incidence des PIP sur la persévérance, il nous paraît pertinent de tester un modèle explicatif comprenant tant la participation à un PIP que des variables psychoprofessionnelles pour mieux comprendre le phénomène de persévérance dans la profession.

Dans le cadre de cet article, nous portons notre attention sur certains facteurs personnels et psychoprofessionnels qui, selon les études recensées, semblent importants dans la décision de quitter ou de rester dans la profession : le stress professionnel perçu, le sens donné au travail, l'engagement envers la profession et la qualification pour l'enseignement (types d'autorisation). Considérant que l'enseignement n'est pas toujours un premier choix de carrière pour les individus qui y entrent (Lakhali et al., 2023), un autre facteur est pris en considération : le choix de la carrière en enseignement (premier choix, choix par défaut ou deuxième carrière). En somme, notre objectif de recherche est double :

1. Analyser l'effet de la participation à un PIP sur la persévérance professionnelle des enseignants débutants et les effets différenciés selon l'autorisation obtenue pour enseigner et les modalités du choix de la carrière.
2. Évaluer le potentiel explicatif d'un modèle structurel de la persévérance dans la profession intégrant à la fois des variables psychoprofessionnelles (stress, sens au travail et engagement), ainsi que la participation à un programme d'insertion professionnelle.

Cadre conceptuel

Cinq concepts sont au cœur de cette recherche : l'insertion professionnelle (IP), le programme d'insertion professionnelle (PIP), la persévérance professionnelle, l'engagement professionnel, le sens au travail et le stress au travail. Ils sont définis dans les prochains développements.

Du concept d'insertion professionnelle (IP) à celui de programme d'insertion professionnelle (PIP)

L'IP peut prendre plusieurs sens, par exemple en lien avec l'intégration en emploi, l'affectation et les conditions de la tâche, la socialisation au milieu de travail, le développement professionnel, puis les aspects affectifs et émotionnels des premières expériences professionnelles (Mukamurera et al., 2020). L'IP est aussi et surtout une phase (de durée variable) de la carrière durant laquelle les enseignants novices sont aidés et guidés au cours de leurs premières expériences professionnelles. Ce soutien se fait de plus en plus par le biais de la mise en place de PIP pouvant offrir, à des degrés divers, « une orientation systématique et un soutien personnel, social et professionnel » (Paniagua et Sanchez-Martí, 2018, p. 31; traduction libre). C'est, par ailleurs, un ensemble relativement structuré de mesures

institutionnelles établies dans le but explicite de soutenir et d'accompagner les enseignants au cours de leurs premières années de carrière (Mukamurera et al., 2020). Au Québec, bien que le mentorat constitue le fer de lance de tels programmes, on dénombre plusieurs autres mesures telles que : activités de développement professionnel, rencontres d'orientation, trousse d'accueil (informations), observation formative, temps commun de coplanification, etc. (Mukamurera et al., 2023b). En outre, en dépit de la présence croissante des PIP dans les centres de services scolaires (CSS)² et les écoles, leur mise en œuvre reste locale, ce qui entraîne une grande variabilité dans les mesures de soutien offertes, leur fréquence, leurs critères d'accès et leur durée. Dans le cadre de cet article, l'incidence des PIP est analysée de manière globale, sans distinction du contenu et des caractéristiques de chaque programme local au sein des différents milieux scolaires.

Persévérance professionnelle

La persévérance vis-à-vis de la profession se distingue selon deux perspectives : 1) la persévérance effective ou réelle (observée) et 2) l'intention de persévérance, qui est de l'ordre de la persévérance anticipée, d'un choix subjectif, a priori, de s'insérer dans la profession et de s'y maintenir dans une temporalité relativement longue. Certaines recherches indiquent que l'intention de persévérer en carrière est un indicateur prédictif fort de la persévérance effective (Toksdorf et al., 2022), ce qui est en cohérence avec les théories de l'action raisonnée ou du comportement planifié (De Stercke et al., 2014). Il s'agit là d'une piste intéressante pour étudier la persévérance chez les enseignants en IP, particulièrement dans une approche prospective permettant d'agir en amont. Comme mentionné dans la problématique, en plus de la participation ou non à un PIP, ce sont les déterminants individuels de la persévérance qui sont considérés dans nos analyses, dont les facteurs psychoprofessionnels définis ci-dessous.

Engagement professionnel

Comme le résumait Morin et al. (2013), l'engagement professionnel peut être défini par l'intérêt et l'attachement accordés par l'individu à l'objet d'engagement (aspect affectif), par ses efforts comportementaux en vue de maintenir son investissement et enfin, par la vigueur et l'énergie déployées (aspect motivationnel) (Morin et al., 2013). Quant à l'objet d'engagement, il diffère d'un auteur à l'autre, allant d'un engagement de l'individu dans son travail et vis-à-vis de ses élèves, à un engagement vis-à-vis de son organisation, de son groupe de travail ou envers sa profession, etc. (Antoniou et al., 2022; Celep, 2000; Morin et al., 2013; Thien et al., 2014). C'est l'engagement envers la profession qui est au cœur de cet article. Il renvoie à l'attitude et à la loyauté des enseignants envers leur profession, à l'attachement affectif et à l'amour qu'ils lui accordent (Celep, 2000; Thien et al., 2014). Ainsi, être fier de sa profession, la percevoir comme la carrière la plus importante ou idéale, représentent autant d'exemples d'indicateurs de l'engagement affectif envers la profession enseignante (Celep, 2000; Thien et al., 2014).

Sens au travail

Comme le rappellent Coutrot et Perez (2022, p. 12-13), « le travail n'est pas seulement un effort fastidieux qui mérite récompense ni une pure expérience d'aliénation. C'est d'abord l'activité organisée par laquelle les humains transforment le monde naturel et social et se transforment eux-mêmes ». Pour Goyette (2016), le sens du travail — ou sens au travail (*meaning*) — correspond à ce « qui permet à l'individu de définir ses valeurs, de les cultiver, de vivre en cohérence avec celles-ci et qui guide ses actions » (p. 6). Coutrot et Perez (2022, 2023) le déclinent en trois dimensions : l'utilité sociale (se sentir utile aux autres), la cohérence avec ses valeurs éthiques et professionnelles, et la capacité de développement ou d'accomplissement de soi. Cette dernière englobe à la fois le « développement de nos habiletés et notre expérience » (Coutrot et Perez, 2023, p. 1) et « l'atteinte d'objectifs liés à la réussite de l'individu » (Bertieaux et al., 2024, p. 3).

En somme, l'acception du sens au travail retenue dans cet article s'inspire de ces définitions et renvoie à la valeur perçue du travail que l'on fait, à l'effet perçu de ses actions, ainsi qu'aux affects positifs qui en découlent, tels que le sentiment d'accomplissement et de croissance personnelle. Le sens au travail apparaît ainsi comme un déterminant potentiel du bien-être et de la persévérance dans la profession (Bertieaux et al., 2024; Coutrot et Perez, 2023).

Stress au travail

Des auteurs s'étant intéressés au stress au travail chez les enseignants le définissent comme une expérience d'émotions désagréables et négatives telles que la tension, la colère, l'anxiété, la frustration ou la dépression, résultant de certains aspects du travail (Harmsen et al., 2019; Helms-Lorenz et al., 2013). Cette définition centrée sur les aspects émotionnels est réductrice. Nous adoptons celle proposée par Viac et Fraser (2020), pour qui le stress professionnel se manifeste par des problèmes émotionnels, sociaux et/ou de santé physique, et peut conduire à des symptômes d'épuisement professionnel lorsqu'il est intense et chronique.

Le modèle Demande-Contrôle-Soutien de Karasek et Theorell (1990) éclaire les causes du stress au travail : il survient lorsque les exigences sont élevées, que le contrôle sur le travail est limité, et que le soutien social est insuffisant. Ce modèle s'applique particulièrement aux enseignants débutants, souvent confrontés à des tâches complexes sans bénéficier d'autonomie suffisante ni d'appui adéquat de la part de leurs collègues ou de la direction (OCDE, 2019). Les enseignants stressés sont plus susceptibles d'envisager quitter la profession (Fitchett et al., 2018; Viac et Fraser, 2020).

Méthodologie

L'article exploite des données quantitatives recueillies par questionnaire dans le cadre d'une recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ayant reçu l'approbation du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke.

Questionnaire en ligne et recrutement des participants

Un premier questionnaire a été passé en ligne en 2023, avec l'outil de sondage SurveyMonkey®. L'enquête visait le personnel enseignant débutant ayant jusqu'à sept années d'expérience en enseignement au Québec et de tous les niveaux et champs d'enseignement des réseaux scolaires public et privé. Le recrutement s'est fait au moyen d'une lettre d'invitation à participer que les organisations syndicales, professionnelles et scolaires ont diffusée dans leurs milieux respectifs ou sur leur site Web. La participation s'est faite sur une base volontaire et anonyme.

Le questionnaire comportait cinq sections traitant successivement des informations sociodémographiques et professionnelles, des indicateurs de l'IP et de l'intention de persévérer dans la profession, des caractéristiques de l'environnement socioprofessionnel, du soutien formel (PIP) offert et des retombées perçues, ainsi que des répercussions du contexte de la COVID-19 et de la pénurie d'enseignants. Dans le cadre de cet article, l'énoncé suivant relatif à la persévérance dans la profession a été retenu : Je songe souvent à quitter la profession enseignante (codage inversé pour illustrer la persévérance et non pas l'abandon). De plus, outre la participation à un PIP et certaines caractéristiques des enseignants relatives au choix d'enseigner et la qualification, nous avons validé et utilisé trois échelles dont les énoncés sont inspirés de différentes sources (Celep, 2000; Coutrot et Perez, 2022, 2023; Goyette, 2016; Helms-Lorenz et al., 2013; OCDE, 2018; Thien et al., 2014). Ces échelles, dont les énoncés apparaissent au tableau 1, sont de type Likert à cinq niveaux comprenant un point neutre (1. Fortement en désaccord -> 5. Fortement en accord).

Tableau 1

Construits et énoncés des échelles

Construits	Items
Sens au travail	1- J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail. 2- J'ai trouvé une carrière/profession qui a du sens pour moi. 3- J'ai découvert un travail qui est utile.
Engagement	1- Je suis fier/fière d'être un.e enseignant.e. 2- Je perçois le métier d'enseignant comme le meilleur métier qui soit. 3- Lorsque je me lève le matin, j'ai envie d'aller enseigner. 4- Je suis passionné.e par mon travail.
Stress	1. Je me sens souvent épuisé.e émotionnellement. 2. Je me sens souvent physiquement au bout du rouleau. 3. Mon métier a un impact négatif sur ma santé mentale (anxiété, irritabilité, perte d'intérêt, difficulté de sommeil, manque d'appétit, etc.). 4. Mon métier a un impact négatif sur ma santé physique (maux de tête, maux de ventre, palpitations cardiaques, etc.). 5. Je souffre de stress au travail. 6. Je suis préoccupé.e (inquiétude) au sujet de mon travail dans mes temps libres.

Caractéristiques de l'échantillon

Au total, 1074 personnes ont répondu au questionnaire, dont 730 à toutes les questions. Pour cette étude, nous avons conservé 612 participants. Nous avons exclu 118 répondants ayant rapporté avoir profité d'un soutien informel significatif, sans avoir bénéficié d'un PIP. En effet, nos objectifs de recherche se concentrent sur les effets des PIP et nous souhaitons les isoler de l'effet de l'accompagnement informel (Colognesi et al., 2020).

Ces répondants sont répartis sur l'ensemble des 17 régions administratives du Québec, majoritairement dans le réseau public (97,3 %), plus précisément dans 50 centres de services scolaires. Ils sont en grande majorité (82 %) des femmes, près des deux tiers (62,6 %) sont âgés de 35 ans et moins; seulement 41,2 % ont un statut d'emploi régulier et ils ont en moyenne 4,2 années d'expérience d'enseignement au Québec. Ils relèvent surtout des ordres d'enseignement préscolaire-primaire (51,3 %) et secondaire (30,9 %), puis quelques autres sont rattachés au secteur de la formation professionnelle (5,4 %), à des niveaux multiples (7,8 %) ou ont une autre condition (4,6 %).

Quant aux caractéristiques individuelles prises en compte dans nos analyses, elles sont présentées en détail au tableau 2. Sans prétendre être un échantillon statistiquement et pleinement représentatif de la population enseignante, il reflète néanmoins les tendances actuelles qui caractérisent la profession enseignante au Québec et ailleurs dans le monde.

Tableau 2

Caractéristiques de l'échantillon selon la participation à un PIP, le choix de l'enseignement et la qualification

Caractéristiques	Fréquence	Pourcentage
Participation à un PIP		
Oui	438	71,6
Non (et sans soutien informel significatif)	174	28,4
Choix de l'enseignement		
Premier choix	321	52,5
Choix par défaut ^a	82	13,4
Seconde carrière	197	32,2
Autre	12	2,0
Type d'autorisation d'enseigner		
Brevet d'enseignement	409	66,8
Autorisation d'enseigner	118	19,3
Aucune autorisation	85	13,9

Note. ^a Choix de l'enseignement faute de mieux ou en l'absence d'un projet professionnel clair.

Analyse des données

Dans un premier temps et en lien avec l'objectif 1 de cet article, nous avons utilisé un modèle linéaire généralisé (Hastie et Pregibon, 1992) pour analyser l'incidence de la participation à un PIP sur la persévérance, ainsi que les effets différenciés selon le choix de carrière et le statut d'autorisation d'enseigner. Alors que des modèles de type ANOVA sont plus régulièrement mobilisés pour analyser des relations entre des variables indépendantes catégorielles (et leurs interactions) et une variable dépendante continue, notre choix s'explique par deux raisons. La première est que notre variable dépendante ne respectait pas une distribution normale, la seconde est que nous souhaitions introduire des variables de contrôle tant catégorielles que continues. Le modèle linéaire généralisé se montre plus robuste et plus flexible que l'ANOVA sur ces deux aspects, cette dernière étant, somme toute, une forme restrictive de modèle linéaire généralisé (Stroup, 2015).

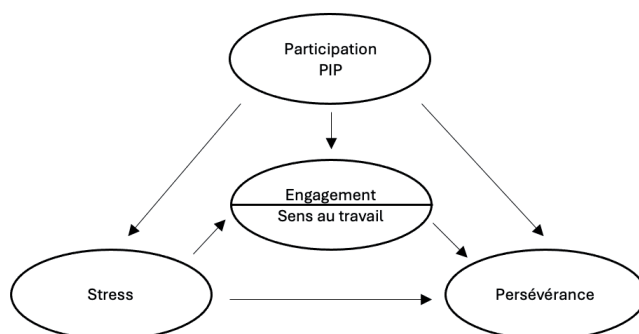
Ainsi, nous avons entré trois variables catégorielles dans le modèle : participation à un PIP, choix de l'enseignement comme carrière et autorisation d'enseigner. Les interactions entre participation à un PIP et choix de l'enseignement, ainsi que participation à un PIP et autorisation d'enseigner ont été considérées. Nous avons ajouté au modèle quatre variables contrôles : l'âge, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, le statut contractuel (ex. : régulier, précaire, etc.) et le nombre d'écoles dans lesquelles l'enseignant travaille. Des tests post-hoc avec ajustement de Bonferroni ont été réalisés pour investiguer plus en profondeur les principaux résultats significatifs.

Dans un deuxième temps et en lien avec l'objectif 2 de cette étude, nous avons modélisé en modèles d'équations structurelles les relations linéaires entre nos variables latentes psychoprofessionnelles: le sens au travail, l'engagement dans la profession et le stress au travail, ainsi que la variable participation à un PIP et la variable persévérance (voir Borsboom, 2008 pour l'importance d'une telle modélisation). Notre modèle analytique, soutenu par le cadre théorique développé supra, est présenté en figure 1. Nous avons ajouté en variables contrôles le nombre total d'années d'expérience d'enseignement et le genre. Le genre s'ajoute ici en raison de l'investigation de variables psychoprofessionnelles. L'estimateur MLR (maximum de vraisemblance robuste) a été utilisé pour l'estimation des modèles d'équations structurelles (Maydeu-Olivares, 2017).

Toutes les analyses ont été réalisées sur le programme JAMОВI (The Jamovi Project, 2022).

Figure 1

Modèle analytique



Comme illustré en Figure 1, nous avons séparé en deux modèles distincts l'engagement et le sens au travail dû à leur colinéarité (corrélation entre les deux variables latentes : 0,91).

L'adéquation aux données de nos modèles a été vérifiée sur la base du SRMR, du RMSEA, du CFI et du TLI en respect des valeurs seuils présentées par Little (2013). Les deux modèles montrent des indices d'adéquation bons à excellents (Modèle avec engagement: $SRMR = 0,041$; $RMSEA = 0,065$; $CFI = 0,955$; $TLI = 0,938$. Modèle avec sens au travail $SRMR = 0,037$; $RMSEA = 0,059$; $CFI = 0,968$; $TLI = 0,954$). L'ensemble des coefficients de saturation factorielle de nos énoncés sur leur variable latente d'appartenance sont supérieurs à 0,60 (0,628 à 0,993) et sont donc supérieurs à la valeur seuil communément admise de 0,5 (Bagozzi et Yi, 1988).

La variable persévérance ayant été mesurée par l'énoncé « *Je songe souvent à quitter la profession enseignante* », nous avons inversé ce dernier pour garder le sens positif de persévérance dans l'interprétation des résultats des analyses.

Résultats

Effet de la participation à un PIP et effets différenciés selon le profil enseignant sur la persévérance

Le tableau 3 présente les résultats des effets de nos trois variables d'intérêt, en ayant introduit des variables de contrôle.

Tableau 3

Test du rapport de vraisemblance

	χ^2	ddl	p
Participation PIP	3,906	1	0,048
Choix de l'enseignement	24,294	3	< 0,001
Autorisation d'enseigner	7,912	2	0,019
Choix de l'enseignement • Participation PIP	5,053	3	0,168
Autorisation d'enseigner • Participation PIP	2,205	2	0,332
Statut contractuel	2,971	1	0,085
Âge	,080	1	0,777
Années d'expérience en enseignement	,429	1	0,512
Nombre d'écoles	,303	1	0,582

Les résultats du modèle linéaire généralisé présentés dans le Tableau 3 indiquent des différences significatives sur nos trois variables d'intérêt, mais aucune sur leurs interactions. La participation à un PIP a un effet marginalement significatif et positif sur la persévérance, avec une différence relativement faible entre ceux ayant participé et ceux n'en ayant pas bénéficié ($diff = 0,421$, $SE = 0,213$, $z = 1,976$, $p < 0,05$). Les effets des deux autres variables sont décrits avec les comparaisons post-hocs dans les paragraphes suivants.

Les tests de comparaison post-hoc nous informent sur les différences entre profils d'enseignants pour les variables Choix de carrière et Autorisation d'enseigner. Pour la variable Choix de carrière, la comparaison entre le groupe « choix par défaut » et le groupe « seconde carrière » montre une différence significative ($diff. = -0,669$, $SE = 0,201$, $z = -3,336$, $p < 0,01$). La comparaison entre le groupe « choix par défaut » et « premier choix » montre également une différence significative ($diff. = -0,775$, $SE = 0,167$, $z = 4,64$, $p < 0,01$). Les participants de la catégorie « choix par défaut » montrent donc une envie de persévérance moindre que ceux des deux autres catégories précitées.

Pour la variable Autorisation d'enseigner, les comparaisons indiquent une différence entre les détenteurs du brevet et les personnes sans aucune autorisation d'enseigner, ces derniers rapportant une envie de persévérance supérieure par rapport à ceux ayant un brevet ($diff. = -0,537$, $SE = 0,191$, $z = -2,813$, $p < 0,05$).

Certaines des différences rapportées ci-dessus ont des ordres de grandeur relativement importants entre les profils d'enseignants. Néanmoins, il est à noter que le modèle d'analyse ne rend compte que de 7,7 % de la variance de la variable dépendante (persévérance), ce qui est faible en comparaison, notamment, de ce que nous présentons comme résultats pour le deuxième objectif de recherche.

Modélisation par équation structurelle (SEM)

Pour répondre à l'objectif 2 de cet article, nous avons analysé deux modèles d'équations structurelles (SEM), en suivant notre modèle analytique (voir Figure 1), testant les relations linéaires entre nos variables latentes psychoprofessionnelles, ainsi que la participation à un PIP ($n = 576$). Le premier modèle SEM inclut la variable « engagement » et le deuxième, la variable « sens au travail ».

Résultats du modèle avec la variable engagement

Les résultats obtenus indiquent que les variables du modèle expliquent 53 % de la variance de la persévérance dans la profession et 32 % de la variance de l'engagement.

L'analyse des effets directs (Tableau 4) indique que la participation aux PIP ne prédit ni la persévérance, ni l'engagement, ni le stress. En conséquence, elle n'a pas non plus d'effet indirect sur la persévérance via le stress ou l'engagement. En revanche, les résultats indiquent les effets directs significatifs et importants des variables engagement et stress sur la persévérance. Plus précisément, l'engagement prédit avec un effet direct, positif, significatif et important la persévérance ($\beta = 0,509$, $p < 0,001$). À l'inverse, le stress a un effet direct, mais négatif sur la persévérance. Cet effet est significatif et important ($\beta = -0,325$, $p < 0,001$), c'est-à-dire que plus les répondants sont stressés, moins ils ont l'intention de persévérer. De plus, le stress a un effet direct, négatif, significatif et important sur l'engagement ($\beta = -0,549$, $p < 0,001$). L'analyse des effets indirects a également montré un effet indirect et négatif du stress sur la persévérance, en passant par l'engagement ($\beta = -0,279$, $p < 0,001$). Ce double effet important direct et indirect du stress en fait un prédicteur fort de l'intention de quitter la profession ou de ne pas persévérer.

Tableau 4

Effets directs des variables du modèle structurel 1 sur la persévérance

Prédicteur	Dépendante	Coefficient	ES	β	z	p
PIP	Persévérance	-0,066	0,079	-0,025	-0,827	0,408
Stress		-0,415	0,059	-0,325	-6,973	< 0,001
Engagement		1,225	0,129	0,509	9,502	< 0,001
Expérience		-0,018	0,008	-0,074	-2,321	0,020
Genre		0,179	0,116	0,056	1,543	0,123
PIP	Engagement	-0,010	0,045	-0,009	-0,225	0,822
Stress		-0,291	0,029	-0,549	-10,190	< 0,001
Expérience		0,014	0,004	0,138	3,697	< 0,001
Genre		0,028	0,048	0,021	0,589	0,556
PIP	Stress	-0,073	0,092	-0,035	-0,794	0,427
Genre		0,379	0,108	0,152	3,506	< 0,001
Expérience		-0,002	0,008	-0,010	-0,231	0,817

Résultats du modèle avec la variable sens au travail

D'emblée, le modèle 2 (avec sens au travail) explique 46,1 % de la variance de la persévérance et 19,4 % de la variance du sens au travail.

Ici également, la participation aux PIP ne prédit significativement ni le stress ($p = 0,428$), ni le sens au travail ($p = 0,085$), ni la persévérance ($p = 0,924$). En revanche, le sens au travail et le stress ont un effet direct et significatif sur la persévérance. Il ressort du tableau 5 que le sens au travail a un effet direct, positif, significatif et important sur la persévérance ($\beta = 0,361$, $p < 0,001$). Quant au stress, il a également un effet direct, significatif et important, mais négatif à la fois sur le sens au travail ($\beta = 0,432$, $p < 0,001$) et sur la persévérance ($\beta = 0,448$, $p < 0,001$). De plus, le stress au travail a un effet indirect négatif sur la persévérance, via le sens au travail ($\beta = -0,155$, $p < 0,001$). Cette variable s'impose comme un prédicteur fort de la persévérance dans la profession, par son double effet direct et indirect.

Tableau 5*Effets directs des variables du deuxième modèle structurel*

Prédicteur	Dépendante	Coefficient	ES	β	z	p
PIP	Persévérance	-0,008	0,083	-0,003	-0,096	0,924
Sens au travail		0,700	0,084	0,361	8,328	< 0,001
Expérience		-0,007	0,008	-0,031	-0,912	0,362
Genre		0,216	0,116	0,068	1,852	0,064
Stress		-0,573	0,056	-0,448	-10,157	< 0,001
PIP	Sens au travail	-0,100	0,058	-0,073	-1,721	0,085
Expérience		0,009	0,005	0,075	1,834	0,067
Genre		-0,003	0,062	-0,002	-0,041	0,967
Stress		-0,284	0,034	-0,431	-8,406	< 0,001
PIP	Stress	-0,073	0,092	-0,035	-0,792	0,428
Genre		0,379	0,108	0,152	3,509	< 0,001
Expérience		-0,002	0,008	-0,010	-0,226	0,821

Discussion des résultats

Cet article avait pour objet de déterminer dans quelle mesure certains facteurs influencent la persévérance dans la profession, en se concentrant sur la participation à un PIP, le choix de carrière, la qualification et des facteurs psychoprofessionnels, comme le stress, l'engagement et le sens au travail.

PIP, choix de carrière et autorisation d'enseigner : des effets très marginaux sur la persévérance

Les résultats touchant le premier objectif montrent que la combinaison des variables PIP, profils de choix de carrière et types d'autorisation d'enseigner n'explique que 7,7 % de la variance de la persévérance, ce qui indique que d'autres facteurs s'avèrent davantage déterminants. La participation à des PIP n'exerce qu'un très faible effet positif sur la persévérance dans la profession. Ce résultat converge avec certaines recherches antérieures qui ont rapporté un effet positif de ces programmes sur la rétention (Gaikhorst et al., 2015; Ronfeldt et McQueen, 2017), mais s'en distingue par la mise en évidence d'un effet significatif, mais faible.

Un constat similaire est fait lorsque le profil de choix de carrière et de type d'autorisation d'enseigner est considéré. Si le résultat annonçant une moindre persévérance chez des personnes ayant choisi l'enseignement par défaut n'est pas si surprenant (Noordzij et van de Grift, 2020), les autres résultats méritent qu'on s'y attarde. En effet, ils tendent à contredire ceux d'autres recherches montrant que les enseignants de deuxième carrière, souvent formés dans les programmes alternatifs, sont davantage portés à abandonner que les primo carrière (Chambers Mack et al., 2019) et d'autres indiquant que le taux d'attrition est plus élevé chez les enseignants non légalement qualifiés pour enseigner (Dupriez et Mahiat, 2023; Helms-Lorenz et al., 2016; Ingersoll et al., 2012; Noordzij et van de Grift, 2020). La fragilité des enseignants détenant un brevet apparaît paradoxale et fort préoccupante, surtout dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants qualifiés (Mukamurera et al., 2023a; UNESCO, 2024). Une

étude récente (Beaudoin et al., 2024) a aussi montré que, malgré qu'ils aient un plus grand sentiment d'efficacité, les enseignants brevetés sont plus stressés et moins satisfaits au travail que leurs homologues non détenteurs d'un brevet. Il est plausible que ces enseignants soient plus conscients des défis et enjeux de la profession, qu'ils ressentent des attentes et de la pression de performance plus élevées à leur égard en tant que personnes qualifiées. Il est possible également que les personnes avec brevet se considèrent comme des laissés-pour-compte dans un contexte de pénurie où les non qualifiés sont accueillis comme des « sauveurs » et accaparent toute l'énergie du milieu scolaire, contribuant ainsi au sentiment de dévalorisation de la profession et d'une perception de perte de prestige que conférerait la qualification acquise après quatre années de formation professionnalisante. D'ailleurs, comme le suggèrent Dufour et al. (2023), les conseillers pédagogiques doivent investir plus de temps et d'énergie auprès des personnes non légalement qualifiées qui ont tout à apprendre, ce qui se fait bien souvent au détriment des besoins des autres enseignants.

Selon Noordzij et van de Grift (2020), le soutien en début de carrière est encore plus important pour les enseignants non certifiés. Or, aucun effet d'interaction n'a été observé entre la participation à un PIP et le profil de choix de l'enseignement, ni entre la participation à un PIP et l'autorisation d'enseigner. Ainsi, aucun groupe ne semble tirer profit des PIP en matière de persévérance dans la profession. Il est possible de se demander comment ces programmes sont déployés et dans quelle mesure ils sont différenciés et adaptés aux besoins spécifiques de chaque profil d'enseignants.

Il est également important d'interpréter les résultats de notre étude comme relatifs à une intention de persévérance (non-intention d'abandonner), qui ne pourrait représenter à elle seule l'ensemble du phénomène de continuité de carrière. Le taux d'attrition factuel, pris en compte notamment dans Coppe (2022) et Dupriez et Mahiat (2023), peut être le résultat de la non-reconduction d'un contrat d'enseignement d'enseignants à statuts non prioritaires en faveur d'enseignants prioritaires, quelle que soit l'intention de persévérer de ces enseignants non reconduits.

Stress, sens au travail et engagement : des effets très importants sur la persévérance

L'objectif 2 consistait à analyser le potentiel explicatif des facteurs liés à la persévérance dans la profession en utilisant la modélisation par équations structurelles. Deux modèles ont été testés. Le premier combinait trois variables prédictrices : la participation à un PIP, le stress perçu et l'engagement. Le deuxième associait les prédicteurs de la participation à un PIP, le stress perçu et le sens au travail.

Les deux modèles expliquent une part importante de la variance de la persévérance, à savoir 53 % pour le modèle incluant l'engagement et 46 % pour le modèle comprenant le sens au travail. Il apparaît donc que le potentiel explicatif de la persévérance des deux modèles est très fort. Cependant, il ressort des deux modèles que la participation à un PIP ne prédit ni le stress, ni l'engagement, ni le sens au travail, ni la persévérance. Ce résultat confirme l'effet marginal (voir résultats sur l'objectif 1) et mitigé des PIP sur la persévérance, qui disparaît lorsque l'on prend en compte l'incidence de facteurs d'ordre psychoprofessionnel, tels que le stress, l'engagement et le sens au travail. Cet effet mitigé et/ou inexistant des PIP, bien qu'en contradiction avec certaines recherches (Helms-Lorenz et al., 2013; Ronfeldt et McQueen, 2017), rejoint de manière évidente d'autres travaux qui, à travers le temps, montrent que la seule participation à un PIP n'influence pas la décision de quitter ou de poursuivre la profession (Helms-Lorenz et al., 2016; LoCascio et al., 2016; Miller et Young, 2021).

Si, selon les modèles structurels testés, les PIP n'ont aucun effet significatif (ni négatif ni positif) sur la persévérance dans la profession, ces mêmes modèles révèlent que l'engagement, le sens au travail et le stress prédisent chacun la persévérance de manière importante (négativement pour le stress et positivement pour les deux autres). Ces résultats rejoignent les études antérieures qui confirment des relations positives entre l'engagement et la persévérance (De Stercke et al., 2014) et un lien négatif entre le stress et la persévérance (Fitchett et al., 2018; Viac et Fraser, 2020). Ils apportent un éclairage nouveau, tout d'abord par son effet négatif et direct sur la persévérance, et ensuite par son effet négatif indirect sur la persévérance via l'engagement et le sens au travail. Nos résultats montrent aussi que, pour persévérer, il faut trouver un sens à son métier. Peu ou pas d'études établissant des associations statistiques entre le sens au travail et la persévérance n'existent et d'autres recherches seraient à mener pour confirmer ce résultat. Si le sens donné à la profession d'enseignant et l'engagement ressenti à son égard ne font aucun doute chez plusieurs enseignants (Bertieaux et al., 2024) qui choisissent cette profession pour des raisons souvent intrinsèques, vocationnelles et sociales (Tardif et al., 2021), il y a lieu de craindre que ces ressources personnelles s'érodent avec le temps dès lors que la profession s'avère hautement stressante ces dernières années (OCDE, 2020; Pelletier et al., 2025; Viac et Fraser, 2020). Une réflexion sur le type de soutien à offrir et sur les politiques à l'égard de la profession s'impose.

Conclusion et limites de l'étude

Suivant l'ensemble des résultats présentés dans cet article, nous retiendrons que la participation à des PIP n'a qu'un très faible effet positif potentiel sur la persévérance dans la profession. Cet effet ne diffère pas selon les profils de choix de carrière et d'autorisation d'enseigner. De plus, le type de choix de carrière et le type d'autorisation d'enseigner ont un effet sur la persévérance dans la profession, mais relativement faible pour expliquer pleinement ce phénomène. La prise en compte de facteurs liés au stress, à l'engagement et au sens au travail révèle que ces facteurs sont bien plus puissants pour expliquer une grande partie du phénomène de persévérance, éclipsant du même coup l'effet des PIP.

Ces résultats mettent en lumière les limites des PIP tels qu'ils sont conçus et implantés et l'importance de mettre en place des dispositifs permettant de trouver du sens dans son travail et d'accroître l'engagement, tout en diminuant le stress. À cet égard, travailler la régulation émotionnelle, prendre appui sur la psychologie positive pour faire émerger le sens, développer l'identité professionnelle et la résilience (Bertieaux et al., 2024; Goyette, 2023; Leroux et al., sous presse) des enseignants débutants constituent quelques-unes des pistes à considérer avec attention. En ce qui concerne le stress, voire la détresse psychologique ou l'épuisement professionnel, quelques études ont documenté les effets bénéfiques des interventions basées sur la présence attentive (*mindfulness*) pour le personnel enseignant (Gay et al., 2020; Hwang et al., 2017; Klingbeil et Renshaw, 2018). De plus, étant donné les profils variés d'enseignants débutants, les PIP et le soutien offerts pourraient être améliorés, davantage flexibilisés et adaptés aux caractéristiques des sous-groupes particuliers et à leurs besoins spécifiques qui peuvent différer en nature ou en intensité. Toutefois, à long terme, aussi complets qu'ils soient et en adéquation avec les besoins individuels, les PIP ne sauraient représenter une panacée. Il faut qu'ils soient doublés de conditions d'insertion et de travail adéquates. Par exemple, dans l'étude de Helms-Lorenz et al. (2013), la réduction de la charge de travail est ressortie comme étant la mesure la plus efficace pour diminuer le stress. Plus largement, un équilibre entre les exigences du travail, le contrôle de sa tâche, la

disponibilité des ressources et le soutien social, pourraient atténuer le stress et renforcer l'efficacité des PIP au regard de la persévérance professionnelle (Björk et al., 2019; Karasek et Theorell, 1990).

Bien que cette étude apporte des éclairages nouveaux sur la persévérance dans la profession enseignante, il est important que le lecteur ait conscience de certaines limites.

La première limite tient au fait que nous avons souhaité évaluer l'incidence moyenne de la participation à un PIP, tous PIP confondus. Néanmoins, la qualité, l'intensité, le type d'activités proposées, les modalités et la durée des PIP sont à géométrie variable, car ils s'organisent localement. Parmi les PIP actuellement proposés au Québec, il est possible que certaines formules fonctionnent mieux, ce que les analyses effectuées n'ont pas cherché à examiner. À la vue des résultats moyens extrêmement mitigés que nous avons obtenus, il serait pertinent que des études futures se penchent sur ce qui semble être prometteur en matière d'activités, d'intensité et de durée. Les PIP incluent typiquement de nombreuses activités et la documentation sur l'évaluation d'interventions souligne l'importance de mettre en place des devis et méthodologies permettant de dissocier et de distinguer les effets spécifiques de chaque élément d'un programme (voir par exemple Tolmatcheff et al., 2022).

Une deuxième limite réside dans le devis de notre étude. Nos conclusions se basent sur des données transversales et non longitudinales. Ainsi, nous ne pouvons pas nous prononcer avec certitude sur des phénomènes de causalité. Cela dit, pour le résultat majeur de notre étude, à savoir la relation quasi inexistante entre la participation à un PIP et la persévérance (non-intention d'abandonner), en particulier lorsque des variables psychoprofessionnelles sont considérées, la question de la causalité ne se pose naturellement pas.

Notes

- ¹ Au Québec, le brevet d'enseignement est une autorisation permanente d'enseigner délivrée par le ministère de l'Éducation aux personnes ayant complété une formation universitaire reconnue en enseignement, ainsi qu'aux enseignants formés hors Québec ayant réussi un stage probatoire en milieu scolaire québécois. Le permis probatoire est une autorisation temporaire et conditionnelle accordée à des personnes formées hors Québec pour leur permettre d'accéder à la profession et d'obtenir le brevet si les conditions sont remplies. L'autorisation provisoire d'enseigner est aussi une autorisation temporaire, mais accordée aux étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement pour leur permettre d'enseigner tout en poursuivant leurs études. Enfin, les enseignants non légalement qualifiés (ENLQ) sont ceux qui ne détiennent aucune de ces trois formes d'autorisation officielle et personnelle pour enseigner, bien qu'ils soient embauchés dans le réseau scolaire en raison de la pénurie de personnel.
- ² Dans le réseau scolaire québécois francophone, les commissions scolaires ont été renommées « centres de services scolaires » tandis que les milieux scolaires anglophone et autochtone ont conservé l'appellation « commissions scolaires ». Dans le but d'alléger le texte, nous utiliserons « centres de services scolaires » pour désigner les deux.

Références

- Antoniou, A.-S., Pavlidou, K., Charitaki, G. et Alevriadou, A. (2022). Profiles of teachers' work engagement in special education: The impact of burnout and job satisfaction. *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2144810>
- Bagozzi, R. P. et Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>

- Beaudoin, M., Granger, N. et Lessard, A. (2024). Étude comparée du sentiment d'efficacité personnelle, du stress et de la satisfaction au travail entre les personnes enseignantes détenant ou non le brevet en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 8(4), 1-27. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i4.1707>
- Bertieaux D., Goyette, N. et Duroisin, N. (2024). Capital psychologique et bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles : une aide à la réflexion autour du développement du bien-être des enseignants. *Formation et profession*, 32(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.854>
- Björk, L., Stengård, J., Söderberg, M., Andersson, E. et Wastensson, G. (2019). Beginning teachers' work satisfaction, self-efficacy and willingness to stay in the profession: a question of job demands-resources balance? *Teachers and Teaching*, 25(8), 955-971. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688288>
- Borsboom, D. (2008). Latent variable theory. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 6(1-2), 25-53. <https://doi.org/10.1080/15366360802035497>
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National FORUM of Teacher Education Journal*, 10(3), 1-22.
- Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones Rincon, A., Tsatenawa, V. et Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent to quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/jabr.12160>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. et Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Conseil supérieur de l'éducation – CSÉ. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET schools: from the suitability of entry profiles to the benefits of social capital for a successful work socialization process* [thèse de doctorat inédite]. UCLouvain.
- Coppe, T. (2025). The expanded presence of second-career teachers: Redefining the teaching profession and career. Dans X. Dumay, T. B. Sorensen et L. Paine. (dir.), *The world yearbook of education 2025: The teaching profession in a globalizing world: Governance, career, learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003441731-9>
- Coutrot, T. et Perez, C. (2022). *Redonner du sens au travail – Une aspiration révolutionnaire*. Seuil.
- Coutrot, T. et Perez, C. (2023). Les travailleurs en quête de sens. *Sciences Humaines*, 357(4), 27-31. <https://doi.org/10.3917/sh.357.0027>
- De Stercke, J., Temperman, G. et De Lièvre, B. (2014). Analyse quantitative de l'intention de persister des professeurs entrants: une approche prospective de la persévérance précoce en enseignement. *Profession et Formation*, 22(2), 1-12. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.93>
- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Education & Formation*, 318, 39-52.
- Dupriez, V. et Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail ? Dans V. Dupriez, D. Périsset et M. Tardif (dir.), *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences* (p. 23-44). Presses de l'Université Laval.
- Dupriez, V., Périsset, D. et Tardif, M. (2023). *Les pénuries dans l'enseignement : marchés du travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G. et Boyle, L. (2018) An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: associations with professional preparation and occupational health, *Teachers and Teaching*, 24(2), 99-118. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1386648>
- Gaikhurst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M. et Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>

- Gay, P., Dini, F., Lehraus, K., McCarthy, L. et Urben, S. (2020). Programme *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) auprès d'enseignants de primaire : résultats d'une enquête de satisfaction et bénéfices subjectifs ressentis. *Formation et profession*, 28(3), 36-49. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.555>
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant. Critères de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 39(4), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2267/1883>
- Harmsen, R., Lorenz, M., Maulana, R. et van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology*, 89(2), 259-287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Hastie, T. J. et Pregibon, D. (1992). Generalized linear models. Dans T. J. Hastie (dir.), *Statistical models in S* (p. 195-247). Routledge.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B. et van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. et Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M. et Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Ingersoll, R., Merrill, L. et May, H. (2012). Retaining Teachers: How Preparation Matters. *Educational Leadership*, 69(8), 30-34. <https://repository.upenn.edu/bitstreams/9cc1b1a5-ed17-411d-a8e4-b790a1d8cff6/download>
- Karasek, R. et Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Klingbeil, D. A. et Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Sirois, G., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Les facteurs d'abandon des étudiant.e.s inscrit.e.s dans les programmes de formation à l'enseignement. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*. 12(2), 59-62. <https://doi.org/10.7202/1101216ar>
- Leroux, M., Lapointe, K. et Lafleur, T. (sous presse). Outiller les futures et les nouvelles personnes enseignantes pour mieux cultiver leur bien-être, sans occulter l'importance des conditions d'entrée dans la profession. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press.
- LoCascio, S. J., Smeaton, P. S. et Waters, F. H. (2016). How Induction Programs Affect the Decision of Alternate Route Urban Teachers to Remain Teaching. *Education and Urban Society*, 48(2), 103-125. <https://doi.org/10.1177/0013124513514772>
- Maydeu-Olivares, A. (2017). Maximum likelihood estimation of structural equation models for continuous data: Standard errors and goodness of fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383-394. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606>
- Miller, J. M. et Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1016/j.tate.2020.103226>

- Morin, A., Brault-Labbé, A. et Brassard, A. (2013). Conceptualisation multimodale de l'engagement professionnel et associations avec le bien-être chez des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 571–595. <https://doi.org/10.7202/1026313ar>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Paris, J. (2023b). Données récentes sur l'insertion en enseignement au Québec et sur le soutien formel offert. *Vivre le primaire*, 36(4), 35–39.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Kutsyuruba, B. (2020). Les programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants au Québec : mesures offertes et retombées perçues. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1035–1070. https://cje-rce.ca/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/6.-4449-F-Mukamurera-Nov-30_1035-1070.pdf
- Mukamurera, J., Sirois, G. et Wentzel, B. (2023a). Pénurie du personnel enseignant : une analyse multidimensionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 4–5. <https://doi.org/10.7202/1101204ar>
- Noordzij, T. et van de Grift, W. J. C. M. (2020). Attrition of certified teachers in secondary education during the induction phase. *Pedagogische Studiën*, 97(2), 96–107.
- OCDE. (2020). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. TALIS. Éditions OCDE.
- OCDE. (2019). *Enseignants débutants : comment les soutenir et les orienter ? Données tirées de l'Enquête TALIS 2018. L'enseignement à la loupe*, no 29. OCDE. <https://doi.org/10.1787/76b9a84f-fr>
- OCDE. (2018). *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2018. Questionnaire à l'intention des enseignants*. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Paniagua, A. et Sánchez-Martí, A. (2018). *Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? OECD Education Working Papers no. 190*. Éditions OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Pelletier, M., Lafantaisie, M., Nicolakakis, N., Perron, S., Sylvain-Morneau, J., Jauvin, N., Viviers, S., Chevrier, A.A. et Vézina, M. (2025). *Étude menée auprès du personnel scolaire du Québec sur l'état de santé mentale et l'exposition aux risques psychosociaux du travail*. Québec, Institut national de santé publique du Québec.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. et Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession ? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Ronfeldt, M. et McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of teacher education*, 68(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Stroup, W. W. (2015). Rethinking the analysis of non normal data in plant and soil science. *Agronomy journal*, 107(2), 811–827. <https://doi.org/10.2134/agronj2013.0342>
- Tardif, M., Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (dir.). (2021). *Enseigner aujourd'hui. Des choix de la carrière aux premières années dans le métier*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- The jamovi project. (2022). *Jamovi (Version 2.3) [Computer software]*. <https://www.jamovi.org/>
- Thien, L. M., Razak, N. A. et Ramayah, T. (2014). Validating teacher commitment scale using a malaysian sample. *Sage Open*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Toksdorf, K. H., Tischler, U. et Heinrichs, K. (2022). Correlates of turnover intention among nursing staff in the COVID-19 pandemic: a systematic review. *BCM Nursing*, 21(174), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00949-4>
- Tolmatcheff, C., Galand, B., Roskam, I. et Veenstra, R. (2022). The effectiveness of moral disengagement and social norms as anti bullying components: A randomized controlled trial. *Child development*, 93(6), 1873–1888. <https://doi.org/10.1111/cdev.13828>
- UNESCO. (2024). *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession*. Unesco. <https://doi.org/10.5467/XDGN9927>
- Vérificateur général du Québec. (2023). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2022–2023. Fiches descriptives*. Québec, Vérificateur général du Québec (VGQ).

Viac, C. et Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. Éditions de l'OCDE.
<https://dx.doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*. Études et recherches.
Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Pour citer cet article

Mukamurera, J., Lakhali, S., Paris, J., Coppe, T., Leroux, M., Desbiens, J.-F. et Niyubahwe, A. (2025). Entre programmes d'insertion professionnelle et facteurs personnels et psychoprofessionnels : quelle incidence sur la persévérance dans la carrière chez les enseignants débutants ? *Formation et profession*, 33(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.8162/fp.2025.972>