

# 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

## Auteurs

Manon Beaudoin, professeure associée, Université de Sherbrooke, Canada, [manon.beaudoin4@usherbrooke.ca](mailto:manon.beaudoin4@usherbrooke.ca)

Nancy Granger, professeure agrégée, Université de Sherbrooke, Canada, [nancy.granger@usherbrooke.ca](mailto:nancy.granger@usherbrooke.ca)

Anne Lessard, professeure titulaire et doyenne, Université de Sherbrooke, Canada, [anne.lessard@usherbrooke.ca](mailto:anne.lessard@usherbrooke.ca)

## **Résumé**

Le sentiment d'efficacité personnelle et le stress déterminent la satisfaction au travail. Ces constats ont été bien documentés pour les personnes ayant le brevet d'enseignement, mais ils le sont moins pour celles qui ne le détiennent pas encore, de plus en plus nombreuses dans les écoles. Cette étude par questionnaire a comparé le sentiment d'efficacité personnelle, le stress et la satisfaction au travail de personnes détenant un brevet (n=144) ou non (n=369). Les analyses par test t montrent des différences significatives entre ces groupes : les personnes ayant leur brevet ont un plus grand sentiment d'efficacité, mais rapportent vivre plus de stress et moins de satisfaction au travail. Seules certaines sous-échelles du sentiment d'efficacité et de stress prédisent la satisfaction au travail.

Mots-clés : satisfaction; sentiment d'efficacité personnelle; stress; qualification des enseignants

## Introduction

Les sentiments de plaisir et d'accomplissement ressentis en lien avec l'acte d'éduquer les jeunes procurent de la satisfaction au travail pour un bon nombre d'enseignants. Toutefois, plusieurs autres variables viennent influencer la satisfaction éprouvée (Lopes et Oliveira, 2020; Skaalvik et Skaalvik, 2017). Par exemple, le salaire, les ressources disponibles, le climat de travail et le soutien de la direction sont des facteurs qui déterminent la satisfaction au travail des personnes enseignantes (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019; Dreer, 2021; Rojo et Minier, 2015; Toropova et al., 2021). Les études ont aussi mis de l'avant que le sentiment d'efficacité personnelle (Caprara et al., 2006; Malinen et Savolainen, 2016; Perrachione et al., 2008) et le stress ressenti (Klassen et Chiu, 2010) affectent la satisfaction au travail. Une personne satisfaite de son travail est plus susceptible de persévérer dans sa profession (Perrachione et al., 2008; Struyven et Vanthournout, 2014) et de délivrer un enseignement de qualité (Klusmann et al., 2008). Considérant que la profession enseignante connaît actuellement une pénurie importante de personnel, il apparaît essentiel de comprendre la satisfaction qu'une personne enseignante entretient à l'égard de son travail et les facteurs qui y contribuent afin de soutenir le maintien en emploi. Cette question apparaît d'autant plus importante dans le contexte scolaire québécois où plusieurs personnes enseignantes non-détentrices d'un brevet (ENDB) sont embauchées, dont plusieurs sont en reconversion de carrière, et que peu de données sont disponibles concernant leurs perceptions d'efficacité, de stress et de satisfaction à l'égard de la profession.

## Problématique

La profession enseignante est aux prises avec des taux d'abandon élevés depuis les dernières décennies. Près du tiers des personnes enseignantes quittent leur emploi dans les cinq premières années, au Canada (Karsenti et al., 2013) et ailleurs dans le monde (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014). La profession enseignante est perçue comme une carrière stressante pour des raisons telles que la charge de travail importante, la gestion des comportements difficiles en classe et les nombreuses tâches qui dépassent les heures rémunérées (Collie et al., 2012; Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2019; Skaalvik et Skaalvik, 2015). Pour certaines personnes, ces conditions d'emploi difficiles entraînent une insatisfaction au travail (Kamanzi et al., 2019; Struyven et Vanthournout, 2014; Toropova et al., 2021) ou un épuisement (Skaalvik et Skaalvik, 2011), ce qui peut contribuer à la décision de quitter la profession (Klassen et Chiu, 2011; Li et Yao, 2022; Martin et al., 2012; Nguyen et al., 2020).

Ces effets (insatisfaction, épuisement, abandon) génèrent à leur tour des conséquences, notamment pour les élèves. D'emblée, la satisfaction au travail aurait des impacts sur la prestation d'enseignement et par conséquent, sur le rendement des élèves (Caprara et al., 2006; Ronfeldt et al., 2013). En effet, une grande satisfaction est associée à la qualité du soutien émotionnel, de l'organisation de la classe et du soutien pédagogique (Wartenberg et al., 2023). À l'inverse, les enseignants non satisfaits sont plus susceptibles de délivrer un enseignement de moindre qualité (Klusmann et al., 2008). Dans le même sens, l'épuisement des

personnes enseignantes a des répercussions sur le rendement des élèves (Klusmann et al., 2016). Enfin, lorsque les personnes quittent leur emploi, le système éducatif doit pourvoir à l'embauche et à la formation de suppléants (Ingersoll, 2001), occasionnant des pertes budgétaires importantes (Synar et Maiden, 2012). La discontinuité dans l'enseignement induite par la succession des styles d'enseignement et des approches pédagogiques de même que les liens qui sont rompus et qui doivent être reconstruits avec le nouvel enseignant tendent à nuire à la qualité de l'enseignement et à l'apprentissage (Desmeules et al., 2017). Dans ces circonstances, l'engagement et le rendement des élèves sont négativement altérés (Arens et Moreb, 2016; Harding et al., 2019; Zee et Koomen, 2016).

Une des solutions mises de l'avant pour pallier la pénurie de personnel au Québec est l'embauche de personnes ENDB. Cette solution existe depuis plusieurs années, notamment pour les régions éloignées qui peinent parfois à trouver le personnel nécessaire pour combler les besoins (Conseil supérieur de l'éducation, 2021). Le phénomène a toutefois pris une ampleur considérable récemment. S'il reste difficile de donner un portrait clair du nombre de ces personnes (Sirois et al., 2022), les données convergent pour montrer une hausse significative de leur présence dans les écoles primaires comme secondaires (Harnois et Sirois, 2023). Les personnes ENDB peuvent avoir divers profils. Entre autres, des personnes à qui un contrat a été octroyé sont en voie de compléter un baccalauréat en enseignement. Certaines qui ont immigré n'ont pas pu faire reconnaître les acquis en enseignement de leur pays d'origine. D'autres suivaient une carrière ou une profession différente auparavant et un centre de services scolaire leur a délivré une tolérance d'engagement. Des personnes ENDB ont quant à elles obtenu une autorisation provisoire d'enseigner ou un permis probatoire puisqu'elles ont rempli une partie des prérequis. Néanmoins, elles doivent poursuivre leur démarche afin d'obtenir le brevet d'enseignement, seule autorisation permanente.

Il est donc possible que ces personnes n'aient que peu ou pas de formation antérieure en enseignement. Or, le fait de ne pas se sentir adéquatement préparé aurait une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) de même que sur le stress ressenti (Prilleltensky et al., 2016) dans le travail enseignant. À leur tour, ces sentiments peuvent nuire à une insertion professionnelle satisfaisante et à un maintien durable dans la profession (Rojo et Minier, 2015; Toropova et al., 2021).

### *La satisfaction au travail en enseignement*

La satisfaction au travail en enseignement a été l'objet de plusieurs études permettant notamment de cerner les facteurs qui l'influencent. Tout d'abord, celle de Admiraal et Røberg (2023) indique que les sentiments de sécurité et d'appartenance à l'école contribuent positivement à la satisfaction des personnes enseignantes tandis que les tâches additionnelles qui leur sont demandées nuisent à cette dernière. Pour leur part, Toropova et al. (2021) confirment l'effet des conditions de travail et des caractéristiques de l'enseignant sur la satisfaction professionnelle. Entre autres, leurs analyses montrent que la participation à des activités de développement professionnel et le sentiment d'efficacité personnelle sont

associés à la satisfaction dans le cas d'enseignants de mathématique suédois. Les résultats de l'étude d'Ortan et al. (2021), menée auprès d'enseignants du primaire et du secondaire en Roumanie, soulignent aussi l'importance du sentiment d'efficacité et de l'environnement de travail pour le développement de la satisfaction au travail. Plus près de nous, l'étude pancanadienne de Kamanzi et al. (2019) a montré que le fait d'avoir des relations gratifiantes avec les élèves agit comme un facteur de première importance sur la satisfaction. La majorité des enseignants (n=4210) déclaraient être satisfaits, bien que 22 % de ceux-ci se disaient frustrés dans cette profession et que 15 % envisageaient de la quitter. Toutefois, puisque les données de cette étude ont été recueillies en 2006, elles pourraient avoir évolué, considérant les changements dans les milieux scolaires qui ont eu lieu depuis (p. ex. changement de gouvernance scolaire et contexte pandémique).

Parmi les autres variables qui ont été associées à la satisfaction au travail, la formation est reconnue comme un facteur qui la favorise. Par exemple, les données de l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE (2019) montrent que le fait d'avoir une formation initiale en enseignement est associé à une plus grande satisfaction au travail. Le fait de se sentir préparé présente une corrélation forte avec la satisfaction (Futterer et al., 2023; Green et Munoz, 2016). Le type de formation est aussi en lien avec l'intention de quitter ou non la profession; les personnes ayant une certification alternative à celle obtenue par un programme d'enseignement régulier sont plus enclines à quitter la profession (Carver-Thomas et Darling-Hammond, 2019).

Les résultats sont davantage partagés en ce qui concerne l'effet d'avoir ou non occupé un autre emploi avant l'entrée dans la profession enseignante. Troesch et Bauer (2017) indiquent que les personnes qui ont occupé un autre emploi avant la carrière d'enseignant éprouvent davantage de satisfaction que celles qui en sont à leur première carrière tandis que Futterer et al. (2023) parviennent plutôt au constat inverse. Pour Wilcox et Samaras (2009), les enseignants de deuxième carrière éprouveraient davantage la satisfaction à leur première année d'enseignement que ceux qui en sont à leur première carrière, mais cet effet n'est plus significatif par la suite. Les résultats de Bar-Tal et al. (2020) mettent quant à eux en lumière le fait que la satisfaction au travail des enseignants de deuxième carrière ne change pas, tandis que celle des enseignants de première carrière diminue puis remonte sur une période de cinq ans. Selon Bar-Tal et al. (2020), les différences rapportées avec les enseignants de première carrière pourraient être liées à la maturité.

D'autres études au sujet des différences liées à l'effet d'une première carrière les ont examinées sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle, sentiment qui, rappelons-le, favorise la satisfaction au travail (Caprara et al., 2006). Les personnes ayant eu une première carrière semblent éprouver un plus grand sentiment d'efficacité. C'est le cas par exemple des personnes enseignantes en formation professionnelle qui forgent leur sentiment d'efficacité personnelle d'enseignant à partir des expériences dans leur carrière professionnelle antérieure (Gagnon et Fournier Dubé, 2023). Il est possible que des habiletés et des savoirs issus de la carrière antérieure, comme le développement de relations interpersonnelles et les capacités de gestion, amènent ces personnes à

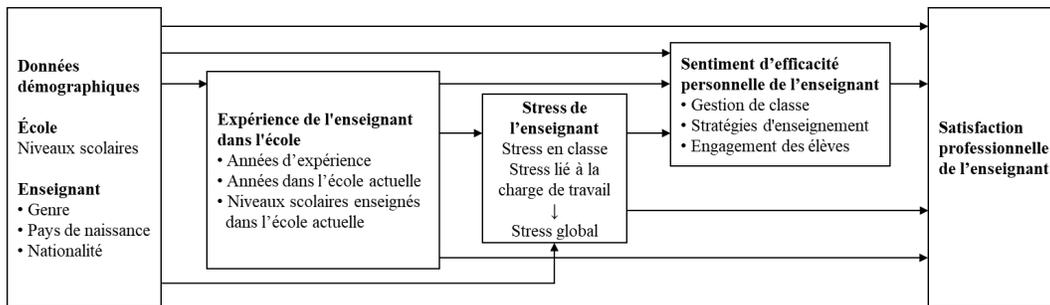
entrevoir favorablement leurs capacités à être une personne enseignante (Mayotte, 2003; Tigchelaar et al., 2008). Pour Tan (2012), ces expériences servent positivement à construire leur carrière d'enseignant, quoique les autres personnes du milieu ne reconnaissent pas toujours la pertinence de leurs expériences (Nielsen, 2016).

En somme, un ensemble de facteurs déterminent la satisfaction au travail des enseignants, avec un consensus assez ferme en ce qui concerne l'effet du sentiment d'efficacité personnelle. De l'avis de Dreer (2021), les enseignants qui vivent une grande satisfaction professionnelle constituent des piliers pour rendre les systèmes éducatifs plus productifs. Ce faisant, il importe de mieux comprendre la satisfaction au travail des personnes enseignantes, et ce, afin de mieux soutenir leur maintien à l'emploi.

### Cadre conceptuel

Cette étude s'appuie sur le modèle de Klassen et Chiu (2010) qui montre que les caractéristiques personnelles, l'expérience professionnelle, le stress de même que le sentiment d'efficacité personnelle déterminent la satisfaction au travail des personnes enseignantes. La figure 1 positionne les facteurs constituant ce modèle explicatif.

**Figure 1**  
**Modèle explicatif de la satisfaction professionnelle de l'enseignant, traduit de Klassen et Chiu (2010)**



La satisfaction au travail des personnes enseignantes peut se définir comme le degré avec lequel elles éprouvent un sentiment d'accomplissement dans leurs tâches quotidiennes (Klassen et Chiu, 2010). Par exemple, le fait de côtoyer des élèves chaque jour et de voir leurs progrès peut faire émerger de la satisfaction envers le travail. D'abord, Klassen et Chiu (2010) ont inclus dans leur modèle des données démographiques liées à la personne enseignante elle-même (p. ex. genre, origine ethnique) ainsi qu'à son expérience (p. ex. niveaux enseignés), puisque plusieurs études ont démontré leurs liens avec la satisfaction au travail de même qu'avec les autres variables.

Le stress contribue aussi à déterminer la satisfaction au travail selon ce modèle. Le sentiment de stress est l'expérience par l'individu d'émotions négatives ou déplaisantes dues à certains aspects de son emploi et perçues comme une menace pour son bien-être ou son estime personnelle (Kyriacou, 2010), ce qui peut nuire à la satisfaction qu'il peut

en retirer (Klassen et Chiu, 2010). Plusieurs situations vécues en milieu scolaire peuvent générer du stress chez les personnes enseignantes, comme les nombreuses demandes de la direction ou des parents et la gestion des comportements problématiques des élèves (Massé et al., 2015). En plus de ses impacts pour les personnes enseignantes qui le vivent, le stress influence le choix de leurs pratiques pédagogiques (Bottiani et al., 2019). Par exemple, les émotions négatives engendrées par le stress influencent la qualité des instructions, des pratiques de gestion et des pratiques d'enseignement des enseignants débutants (Harmsen et al., 2018).

Enfin, la satisfaction au travail d'un individu se développe à partir de son sentiment d'efficacité personnelle, qui est défini par Bandura (2007) comme l'évaluation que fait un individu de sa capacité à réaliser les tâches et à produire les résultats escomptés. Ainsi, plus il estime être capable de réaliser les tâches, plus il est susceptible d'éprouver de la satisfaction, alors qu'à l'inverse, un sentiment de ne pas être capable de rencontrer les exigences et de surmonter les défis risque de susciter de l'insatisfaction (Caprara et al., 2003). Selon Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle se développe à partir de l'expérience de maîtrise, soit celle que la personne acquiert en cours d'action, ou celle dite vicariante, qui réfère au fait d'observer une autre personne réaliser une tâche similaire. La persuasion verbale, c'est-à-dire le discours que des personnes tiennent à l'égard de la capacité de réussir une tâche, constitue une troisième source de développement du sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, les états physiologiques et émotionnels, comme l'anxiété, viennent aussi déterminer le sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle est spécifique à une situation. De fait, en enseignement, la personne peut évaluer différemment ses capacités selon les différentes responsabilités qui lui incombent, comme la capacité à gérer la classe, à mobiliser des stratégies d'enseignement ou à engager les élèves.

Face à ces constats, les objectifs de cette étude sont donc les suivants :

1. Décrire le sentiment d'efficacité personnelle, le stress et la satisfaction au travail des personnes enseignantes;
2. Évaluer si les personnes qui détiennent le brevet se distinguent de celles qui ne le détiennent pas pour ces variables;
3. Déterminer dans quelle mesure les variables socioprofessionnelles et le sentiment d'efficacité personnelle et le stress expliquent la satisfaction au travail de ces personnes.

## **Méthodologie**

Cette étude quantitative fait partie d'une étude mixte séquentielle financée (2022-2025) par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) portant sur les personnes ENDB au Québec. Elle a reçu l'approbation du comité éthique de l'Université de Sherbrooke. Une demande de diffusion a été acheminée à 26 centres de services scolaires (CSS), notamment ceux qui ont un grand nombre de tolérances d'engagement et ceux avec qui les chercheuses entretiennent des collaborations professionnelles, et à des établissements privés. L'invitation

à participer a aussi été diffusée dans les publications (p. ex. site web, infolettre) de divers organismes. Les milieux nous ont toutefois fait savoir qu'ils recevaient un très grand nombre de sollicitations pour leur personnel enseignant et qu'ils souhaitaient limiter la surcharge de travail que cela pouvait générer. Il est donc difficile de déterminer le nombre de personnes enseignantes qui ont reçu l'invitation. Pour recruter des personnes ENDB, une demande a été acheminée par courriel aux personnes inscrites à une formation en enseignement dans le milieu universitaire d'appartenance des chercheuses. Cette sollicitation directe explique d'ailleurs le grand nombre de personnes détenant une tolérance d'engagement dans l'échantillon (voir résultats). Les personnes souhaitant participer avaient accès en ligne au formulaire d'information et de consentement, puis pouvaient compléter le questionnaire sur une plateforme sécurisée.

Le questionnaire était d'abord composé d'une section sur les données sociodémographiques (p. ex. âge, genre) et sur le lien d'emploi avec un milieu scolaire (p. ex. brevet ou non, classe primaire ou secondaire). Dans un deuxième temps, les répondants évaluaient leur sentiment d'efficacité personnelle selon trois dimensions, soit l'engagement des élèves, les stratégies d'enseignement et la gestion de classe (version française de Teachers' Sense of Efficacy Scale, De Stercke et al., 2014, alpha entre 0,80 et 0,86 pour les 3 échelles). Une échelle en cinq points a été utilisée (de 1 - rarement à 5 - presque toujours). Ensuite, cinq dimensions de stress au travail, de Genoud et al. (2009, alpha entre 0,83 et 0,88), ont été examinées. Les répondants évaluaient dans quelle mesure les situations décrites constituaient des facteurs de stress à l'aide d'une échelle en cinq points (de 1- jamais à 5 - tous les jours). Enfin, la satisfaction au travail était mesurée par quatre énoncés (traduction de l'équipe de Job satisfaction, Caprara et al., 2003, alpha 0,82) avec une échelle en quatre points (de 1 - pas du tout à 4 - tout à fait).

Les données ont d'abord été extraites de la plateforme sous la forme d'un fichier Excel. Elles ont ensuite été traitées en vue de leur intégration dans le logiciel d'analyse quantitative SPSS. Des analyses descriptives de la fréquence, de la moyenne et de l'écart-type ont d'abord été menées pour toutes les variables, et ce, afin d'atteindre le premier objectif. Pour comparer les valeurs entre les personnes détenant ou non le brevet en enseignement comme le propose le deuxième objectif, des tests t pour échantillons indépendants ont été réalisés. Enfin, pour répondre au troisième objectif, des régressions linéaires multiples ont été effectuées. Pour assurer la validité des régressions, certaines prémisses doivent être respectées et ont été vérifiées. D'abord, la taille de l'échantillon doit être supérieure à 50 plus 8 répondants par variable indépendante insérée dans le modèle (Tabachnick et Fidell, 2018). Les corrélations entre les variables ne doivent pas être trop fortes, ce qui peut être vérifié par les valeurs d'inflation du facteur de variance (*Variance Inflation Factor*); des valeurs inférieures à 3,3 témoignent de l'absence de multicollinéarité importante. Les résidus doivent être indépendants, soit une valeur de la statistique de Durbin-Watson près de 2. Les résidus doivent indiquer une distribution sensiblement normale et une homoscedasticité acceptable, qui peuvent être vérifiées par l'examen de l'histogramme, du tracé P-P et du nuage de points. Des résidus présentant une valeur extrême peuvent nuire à l'ajustement du modèle. Dans cette étude, l'ensemble de ces prémisses respecte les barèmes identifiés, outre quatre répondants présentant des

résidus dont la valeur s'éloignait de la normale. Ils ont tout de même été conservés dans les analyses.

## **Résultats**

L'échantillon sur lequel porte cet article est constitué de 144 personnes enseignantes (c'est-à-dire ayant obtenu le brevet d'enseignement au Québec) et de 371 personnes ENDB, réparties dans une quarantaine de CSS ou d'écoles privées (entre 1 et 30 personnes au sein d'un même CSS). Les personnes ENDB détiennent en majorité une tolérance d'engagement (89,8 %). Pour les autres, 4,6 % déclarent être toujours en cours de formation, 2,7 % sont embauchées à titre de suppléantes, 2,4 % ont une autorisation provisoire d'enseigner et 0,5 % ont un permis probatoire. Quelques données sont présentées dans le tableau 1 afin de décrire cet échantillon, à partir de variables sociodémographiques et professionnelles. Ces données montrent que l'échantillon présente une grande diversité d'individus sur les plans de genre, d'âge, d'ordre d'enseignement et d'expérience, avec une distribution relativement proportionnelle dans les deux groupes. Toutefois, les personnes immigrantes sont plus nombreuses en proportion parmi les personnes ENDB. Selon les informations colligées, la majorité de ces personnes a exercé une autre profession avant d'en venir à l'enseignement.

**Tableau 1**  
**Variables sociodémographiques et professionnelles des répondants**

	<b>Personnes détenant un brevet N(%)</b>	<b>Personnes ENDB N(%)</b>
<b>Genre</b>		
Femme	118 (81,9)	285 (76,8)
Homme	26 (18,1)	86 (23,2)
<b>Groupe d'âge</b>		
20-24 ans	2 (1,4)	5 (1,4)
25-29 ans	10 (6,9)	42 (11,4)
30-34 ans	20 (13,9)	50 (13,6)
35-39 ans	19 (13,2)	48 (13,0)
40-44 ans	28 (19,4)	96 (26,0)
45-49 ans	35 (24,3)	61 (16,5)
50-54 ans	22 (15,3)	38 (10,3)
55 ans et plus	8 (5,6)	30 (8,1)
<b>Ordre d'enseignement</b>		
Primaire	69 (47,9)	174 (46,9)
Secondaire	75 (52,1)	197 (53,1)
<b>Nombre d'années d'expérience en enseignement</b>	<i>0 à 5 ans : 13 5 à 10 ans : 23 10 à 15 ans : 23 15 à 20 ans : 25 Plus de 20 ans : 60</i>	<i>Moins d'un an : 132 Plus d'un an : 68 Plus de deux ans : 44 Plus de trois ans : 49 Plus de quatre ans : 76</i>
<b>Je suis une personne immigrante</b>		
Non	138 (95,8)	299 (80,5)
Oui	6 (4,2)	72 (19,5)

En lien avec le premier objectif, le tableau 2 rapporte la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum pour les variables de sentiment d'efficacité personnelle, de stress et de satisfaction au travail pour les personnes enseignantes de cet échantillon. En ce qui concerne le sentiment d'efficacité, les moyennes, d'une valeur entre 4,12 et 4,39, indiquent que les personnes détenant un brevet se sentent souvent ou presque toujours efficaces dans leurs actions. Leur sentiment d'efficacité s'avère plus élevé que celui des ENDB pour les trois dimensions. Tout de même, le sentiment d'efficacité des personnes ENDB apparaît assez fort considérant les valeurs approchant du 4 pour les trois échelles. En ce qui concerne le stress, les personnes détenant le brevet en enseignement rapportent vivre des situations de stress selon une fréquence entre parfois (score 2) et la moitié du temps (score 3) selon les moyennes obtenues. Le stress en lien avec la charge de travail est celui le plus présent (moyenne de 2,64). Les personnes ENDB éprouvent moins de stress à chacune des échelles que les personnes détenant un brevet et c'est le stress en lien avec les élèves qui est le plus élevé pour elles (moyenne de 2,30). En ce qui a trait à la satisfaction au travail, il est possible d'affirmer que les personnes enseignantes de cet échantillon éprouvent une assez grande satisfaction. En effet, les moyennes respectives sont de 3,41 et 3,52 sur une échelle de 4.

Pour évaluer si les personnes enseignantes détenant un brevet ou non se distinguent de manière significative quant au sentiment d'efficacité personnelle, au stress et à la satisfaction au travail, des test t pour échantillons indépendants ont été effectués, et ce, pour répondre au deuxième objectif. En tenant compte du test de Levene sur l'égalité des variances pour chaque échelle, la dernière colonne du tableau 2 rapporte les valeurs de t correspondantes et le seuil de significativité. Considérant que les groupes sont comparés sur neuf échelles, la correction de Bonferroni a été appliquée, ce qui implique que la valeur de p pour considérer l'effet significatif doit être de 0,005 (soit 0,05/9). À partir de ce barème, il existe donc une différence entre les enseignants de cet échantillon sur l'ensemble des échelles, sauf celles touchant le stress en lien avec les élèves et le personnel scolaire. Les effets sont de petites tailles (entre 0,01 et 0,04) pour la majorité des échelles, sauf pour trois d'entre elles qui montrent des tailles d'effet moyen (0,07 et 0,08) selon les balises de Cohen (1988). Il s'agit de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle par rapport aux stratégies d'enseignement, celle du sentiment d'efficacité par rapport à la gestion de classe et enfin, celle du stress par rapport à la charge de travail.

**Tableau 2**  
**Moyenne et écart-type (ET), des sentiments d'efficacité, de stress et de satisfaction des personnes détenant un brevet ou non et valeur de la statistique t pour examiner la différence de moyennes**

	Personnes détenant un brevet		Personnes ENDB		t <sup>4</sup>
	Moy	ET	Moy	ET	
<b>Sentiment d'efficacité<sup>1</sup></b>					
engagement	4,12	0,47	3,96	0,63	3,02**
stratégies d'enseignement	4,33	0,43	4,01	0,65	6,65***
gestion de classe	4,39	0,51	4,04	0,63	6,54***
<b>Stress<sup>2</sup></b>					
charge de travail	2,64	0,79	2,19	0,68	5,98***
élève	2,51	0,83	2,30	0,76	2,70*
parent	2,23	0,84	1,93	0,74	3,81***
personnel scolaire	1,90	0,63	1,71	0,71	2,77*
dimension pédagogique	2,06	0,71	1,77	0,65	4,41***
<b>Satisfaction<sup>3</sup></b>	3,41	0,42	3,52	0,40	-2,79**

\*valeur de p < 0,05 \*\*valeur de p < 0,005 \*\*\*valeur de p < 0,001 (bilatéral)

Notes :

1. Échelle : 1 – Rarement, 2 – Parfois, 3 – La moitié du temps, 4 – Souvent, 5 – Presque toujours.
2. Échelle : 1 – Jamais, 2 – Parfois, 3 – La moitié du temps, 4 – Souvent, 5 – Tous les jours.
3. Échelle : 1 – Pas du tout satisfait, 2 – Peu satisfait, 3 – Assez satisfait, 4 – Tout à fait.

4. La valeur t rapportée correspond à celle associée à la valeur de F qui respectait ou non l'égalité des variances selon la valeur de  $p < 0,05$ .

Pour le troisième objectif, des régressions linéaires multiples ont été effectuées. Conformément au modèle de Klassen et Chiu (2010), des variables sociodémographiques et professionnelles, soit le genre, l'ordre et le nombre d'années d'enseignement, ont été incluses dans le modèle. Puisque les autres variables identifiées dans le modèle présentaient une grande disparité dans les proportions des groupes (p. ex. personnes immigrantes), elles n'ont pas été retenues. Par la suite, les variables de sentiment d'efficacité et de stress (variables indépendantes) ont été introduites par bloc dans le modèle afin de prédire la satisfaction au travail (variable dépendante), et ce, à partir des données propres aux personnes détenant le brevet en enseignement ou non.

Tout d'abord, l'examen du tableau des corrélations de Pearson montre que certaines variables indépendantes présentent des corrélations significatives faibles ou modérées entre elles ( $0,105 < r < 0,313$ )<sup>1</sup> ou avec la variable dépendante ( $0,181 < r < 0,538$ ). Les corrélations entre les sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle sont fortes ( $0,604 < r < 0,782$ ) tandis que celles entre les sous-échelles du stress le sont un peu moins ( $0,459 < r < 0,647$ ). Parmi les constats à mentionner, il existe pour les personnes ENDB des corrélations positives significatives entre le nombre d'année d'expérience et chaque échelle du sentiment d'efficacité tandis que ce nombre n'est corrélé à aucune échelle du stress. Pour les personnes détenant un brevet, le nombre d'années d'expérience est aussi positivement et significativement relié à toutes les échelles de sentiment d'efficacité, tandis qu'il ne l'est pas avec celles du stress, sauf l'échelle du stress en lien avec les élèves. Ce dernier résultat ( $r = -0,186$ ,  $p < 0,05$ ) indique que plus les personnes enseignantes ont de l'expérience, moins elles ressentent de stress en lien avec les élèves. Les tableaux 3 et 4 rapportent les valeurs des paramètres de la régression pour chaque modèle.

---

<sup>1</sup> En valeur absolue.

**Tableau 3**  
**Valeurs des paramètres des trois modèles de régression pour les personnes enseignantes détenant le brevet en enseignement**

<i>Prédicteurs</i>				
	<i>R2</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>t (p)</i>
<b>Modèle 1</b>	0,056	2,700*		
constante			3,164	22,697***
Genre			0,210	2,287*
Nb. an. exp.			0,019	0,745
Ordre d'enseignement			0,084	1,189
<b>Modèle 2</b>	0,112	2,809**		
constante			2,459	6,187***
Genre			0,222	2,437*
Nb. an. exp.			0,003	0,106
Ordre d'enseignement			0,097	1,375
Sentiment d'efficacité :				
Engagement			0,274	2,201*
Stratégies			-0,035	-0,298
Gestion de classe			-0,053	-0,593
<b>Modèle 3</b>	0,429	8,757***		
constante			3,980	10,521***
Genre			0,073	0,917
Nb. an. exp.			-0,003	-0,116
Ordre d'enseignement			0,012	0,194
Sentiment d'efficacité :				
Engagement			0,208	1,990*
Stratégies			-0,02	-0,261
Gestion de classe			-0,096	-1,240
Stress				
Charge			-0,068	-1,057
Élèves			-0,101	-1,852
Parents			-0,012	-0,232
Personnel			-0,152	-2,636**
Pédagogie			-0,088	-1,414

\*valeur de  $p < 0,05$  \*\*valeur de  $p < 0,01$  \*\*\*valeur de  $p < 0,001$

Nb. an. exp. : nombre d'années d'expérience

**Tableau 4**  
**Valeurs des paramètres des trois modèles de régression pour les personnes ENDB**

<i>Prédicteurs</i>				
	<i>R2</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>t (p)</i>
<b>Modèle 1</b>	0,010	1,156		
constante			3,457	44,268***
Genre			-0,039	-0,720
Nb. an. exp.			0,024	1,768
Ordre d'enseignement			0,005	0,099
<b>Modèle 2</b>	0,105	6,870***		
constante			2,605	16,001***
Genre			-0,035	-0,691
Nb. an. exp.			0,004	0,272
Ordre d'enseignement			0,033	0,743
Sentiment d'efficacité :				
Engagement			0,140	2,317*
Stratégies			-0,021	-0,412
Gestion de classe			0,098	2,075*
<b>Modèle 3</b>	0,328	15,284***		
constante			3,530	19,100***
Genre			-0,032	-0,707
Nb. an. exp.			0,002	0,192
Ordre d'enseignement			0,012	0,306
Sentiment d'efficacité :				
Engagement			0,171	3,183**
Stratégies			-0,044	-0,981
Gestion de classe			0,015	0,355
Stress				
Charge			-0,115	-3,046**
Élèves			-0,004	-0,118
Parents			0,077	2,097*
Personnel			-0,183	-5,379***
Pédagogie	-0,092	-2,158*		

\*valeur de  $p < 0,05$  \*\*valeur de  $p < 0,01$  \*\*\*valeur de  $p < 0,001$

Nb. an. exp : nombre d'années d'expérience

Le tableau 3 montre que, du côté des personnes enseignantes détenant un brevet, la variable genre est significativement liée à la satisfaction au travail dans les modèles 1 et 2. Ainsi, le fait d'être un homme est associé à une plus grande satisfaction. Lorsque le sentiment d'efficacité personnelle est ajouté (modèle 2), le sentiment d'efficacité en lien avec

l'engagement des élèves est le seul autre prédicteur significatif. Lorsque toutes les variables sont incluses (modèle 3), le sentiment d'efficacité en lien avec l'engagement de même que le sentiment de stress avec le personnel prédisent la satisfaction au travail. Ce modèle explique 43 % de la variance.

Pour les personnes ENDB, les variables sociodémographiques et professionnelles retenues n'expliquent pas la satisfaction au travail (tableau 4, modèle 1). Lorsque le sentiment d'efficacité est inclus dans le modèle (modèle 2), celui en lien avec l'engagement des élèves et celui en rapport avec la gestion de classe prédisent la satisfaction; la présence d'un sentiment d'efficacité élevé est associée à davantage de satisfaction au travail. Lorsque les variables liées au stress sont ajoutées (modèle 3), le sentiment d'efficacité en lien avec la gestion de classe devient non significatif alors que celui en lien avec l'engagement le demeure. La satisfaction au travail des personnes ENDB s'explique aussi par le sentiment de stress ressenti pour toutes les échelles, sauf celle en lien avec les élèves. Le fait d'éprouver moins de stress est associé à une plus grande satisfaction. Ce modèle explique 33 % de la variance.

## **Discussion**

Cette étude avait pour buts de décrire le sentiment d'efficacité personnelle, le stress et la satisfaction au travail des personnes enseignantes détenant ou non le brevet en enseignement et d'évaluer si elles se distinguent par rapport à ces variables. Il était aussi question de voir si ces variables contribuent à expliquer la satisfaction que les personnes enseignantes entretiennent envers leur travail. Malgré le fait que celles détenant le brevet en enseignement éprouvent un plus grand sentiment d'efficacité, ces dernières rapportent aussi un plus grand stress dans leurs fonctions. Ainsi, prenant en compte simultanément ces variables pour comprendre la satisfaction, il apparaît que le stress est davantage déterminant puisque les personnes détenant le brevet en enseignement se disent moins satisfaites que les personnes qui ne le détiennent pas.

Selon la théorie de Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle se développe par des expériences actives de maîtrise, des expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état émotif. De ce fait, la formation universitaire, qui comporte notamment des stages, devrait permettre aux personnes enseignantes détenant un brevet de développer leur sentiment d'efficacité. Selon les moyennes aux trois échelles de notre échantillon, ces personnes éprouvent effectivement un plus grand sentiment d'efficacité que celles qui ne détiennent pas le brevet. Toutefois, il faut considérer que ces deux groupes présentent une grande différence quant au nombre d'années d'expérience; peu de personnes détenant un brevet ont moins de cinq ans d'expérience alors que c'est le cas de la majorité des personnes ENDB. Il est ainsi difficile de déterminer si c'est la formation initiale ou les années d'expérience qui ont davantage contribué à forger ce sentiment d'efficacité.

Même si les différences se sont avérées significatives pour les trois échelles, l'écart entre les personnes enseignantes détenant un brevet ou non est peu prononcé. Considérant que la majorité de notre échantillon ENDB est constituée de personnes de deuxième carrière, ce résultat va

dans le sens des études qui indiquent que les habiletés développées dans le cadre d'un travail précédent tendent à forger un sentiment d'efficacité que ces personnes transfèrent dans leurs nouvelles fonctions (Nielsen, 2016; Priyadharshini et Robinson-Pant, 2003; Tigchelaar et al., 2008). En effet, les études sur les enseignants débutants ont plutôt tendance à rapporter un sentiment d'efficacité peu élevé ou en voie de développement (Mukamutara, 2012). La carrière précédente influencerait la façon d'enseigner, notamment par des exemples et des activités d'apprentissage ancrés dans le réel, et permettrait d'acquérir des habiletés transversales, comme la collaboration avec les collègues. Ainsi, les personnes enseignantes de deuxième carrière évaluent favorablement leur capacité à effectuer les tâches relatives au poste d'enseignant (Bar-Tal et al., 2020; Gagnon et Fournier Dubé, 2023; Mayotte, 2003; Nielsen, 2016; Tan, 2012; Tigchelaar et al., 2008). D'ailleurs, une majorité des personnes ENDB estiment maîtriser bien ou très bien chacune des treize compétences professionnelles (Granger et al., accepté). L'étude de Dufour et al. (2023) avait identifié, du point de vue de personnes ENDB et d'autres acteurs scolaires qui les accompagnent, trois compétences qui posaient le plus de défis, soit la compétence à gérer la classe, l'évaluation des apprentissages et la planification de l'enseignement.

Dans une autre perspective, il est possible que les personnes qui débutent en carrière entretiennent une vision améliorée de leurs capacités afin de préserver leur équilibre et leur motivation, dans un contexte où elles sont soumises à une forte demande d'adaptation comme l'ont décrit Taylor et Brown (1988). Ce phénomène trouve aussi écho dans les travaux de Weinstein (1988) qui réfère à un optimisme irréaliste, c'est-à-dire le fait d'anticiper moins de difficultés que les autres personnes débutant en carrière. L'étude de Hoy et Spero (2005), tout comme celle de Mukamurera (2018), montre d'ailleurs que le sentiment d'efficacité des personnes enseignantes débutantes est moindre à la fin de la première année d'enseignement qu'il ne l'était en cours de formation. Pour celles qui n'ont pas eu encore d'expérience dans le milieu scolaire depuis leur propre passage comme élève, il est possible que la complexité des tâches soit sous-estimée, ce qui les amène à évaluer à la baisse la compétence requise pour les accomplir (Hoy et Spero, 2005). Or, cette propension à sous-évaluer les défis de la profession entraîne pour certaines personnes enseignantes débutantes un choc de la réalité (Corcoran, 1981; Rojo et Minier, 2015). Ainsi, leur sentiment d'efficacité pourrait être réévalué à la baisse une fois qu'elles ont été exposées à des défis plus complexes et aux moyens disponibles (ou non) pour y faire face. Il y a donc lieu d'offrir un accompagnement de proximité à celles qui entrent en profession, pour éviter un phénomène de désillusion qui se produit parfois lorsque les défis surviennent. Ceci pourrait atténuer le phénomène qu'Ingerstoll (2001) qualifie de portes tournantes; les personnes de seconde carrière qui ne trouvent pas entière satisfaction sont plus enclines à quitter parce qu'elles ont déjà vécu cette transition.

Le sentiment d'efficacité personnelle étant déterminant pour l'engagement ou non dans la profession (Chesnut et Burley, 2015; Pfitzner-Eden, 2016), il convient donc de fournir un soutien dans la phase de l'insertion professionnelle, parce qu'une fois forgé, le sentiment d'efficacité personnelle devient plus difficile de le modifier. Considérant que les expériences actives peuvent s'avérer difficiles pour certaines personnes

enseignantes, la présence d'un mentor leur procurerait deux avantages. D'une part, elles bénéficient d'encouragement, ce qui renvoie à la persuasion verbale comme source de développement de sentiment d'efficacité (Bandura, 2007). D'autre part, elles peuvent relativiser et contextualiser les défis pour identifier ce qui appartient à l'environnement et non à leurs propres capacités (Mukamutara, 2012). Le soutien des collègues est d'ailleurs une des influences importantes du sentiment d'efficacité lors de la première année d'enseignement (Hoy et Spero, 2005). En somme, bien que le sentiment d'efficacité personnelle ait été l'objet de nombreuses études, nos résultats contribuent à documenter celui moins connu des personnes ENDB du Québec. En effet, les résultats montrent qu'il semble assez probable que ces personnes détiennent un bagage expérientiel ou un certain niveau de maturité qui les prédisposent à se sentir compétentes dans la profession enseignante, bien qu'elles doivent être soutenues afin qu'elles ne quittent pas la profession.

En ce qui concerne le stress, cette étude montre qu'il demeure modérément présent pour les personnes enseignantes, peu importe le nombre d'années d'expérience. De plus, il existe une différence significative entre les personnes détenant ou non le brevet en enseignement de notre échantillon, celles ne détenant pas le brevet rapportant éprouver moins de stress que celles qui l'ont. Ce résultat apparaît surprenant à la lumière des études qui montrent que les premières années en fonction sont habituellement caractérisées par des conditions de travail plus difficiles, comme l'enseignement à un nombre de groupes élevé ou caractérisé par des défis importants (Mukamurera, 2011; OCDE, 2015). Rojo et Minier (2015) ont d'ailleurs identifié plusieurs facteurs jugés stressants par de nouveaux enseignants et susceptibles de mener à l'abandon de la profession. Pour les personnes enseignantes débutantes du secondaire, l'incertitude liée à la précarité d'emploi était l'une des causes majeures de leur stress. Or, considérant la pénurie de main d'œuvre, cette préoccupation est probablement beaucoup moins présente actuellement et, de ce fait, le stress qu'elles vivent à cet égard est moins élevé. Comme mentionné précédemment, les théories formulées par des auteurs comme Weinstein (1988) ou Hoy et Spero (2005) permettent de poser l'hypothèse que le niveau de stress moins élevé rapporté par les ENDB pourrait être attribuable à une analyse moins réaliste de la complexité de la situation d'enseignement que les personnes détenant le brevet. De plus, ce sont les personnes enseignantes d'expérience qui sont sollicitées pour soutenir les ENDB (Dufour et al., 2023). Leur soutien pourrait avoir eu pour effet d'atténuer ou d'éviter le niveau de stress ressenti par les ENDB.

Le stress peut aussi être une réaction en réponse à une situation perçue comme une menace pour le bien-être à laquelle il doit y avoir une adaptation pour survivre (Lazarus et DeLongis, 1983). Il est donc possible que les dernières années, marquées par des défis tels que la pandémie, les difficultés psychosociales et scolaires qui en ont résulté pour bon nombre d'élèves (Baudry et al., 2021) de même que les négociations des conditions de travail, aient provoqué une accumulation chez les personnes enseignantes en poste depuis quelques années. Le fait que ce soit le stress en lien avec la charge de travail qui soit rapporté comme le plus important pour les personnes enseignantes détenant le brevet appuie cette hypothèse. Cette étude invite donc à réfléchir aux moyens à mettre en

place pour diminuer la charge de travail. Le projet des aides à la classe au primaire, une initiative gouvernementale qui vise à fournir le soutien d'une personne supplémentaire en classe, semble un pas dans la bonne direction (Savard et al., 2023). Une forme de coenseignement entre des personnes nouvelles en carrière et d'autres plus expérimentées serait susceptible de soutenir la formation des premières et contribuer à l'allègement des secondes. Les recherches menées sur le coenseignement (Granger et al., 2018; 2020; 2022; Gremion et Caron, 2020) et sur les personnes ressources (Granger et al., 2023) peuvent inspirer la mise en œuvre de dispositifs porteurs en ce sens.

Enfin, les différents modèles de régression montrent que la satisfaction au travail est tributaire du stress et du sentiment d'efficacité personnelle. Toutefois, ce n'est que certaines dimensions de ces variables qui expliquent la variance de la satisfaction lorsqu'elles sont évaluées simultanément. Le stress en lien avec le personnel est celui qui contribue le plus à expliquer la satisfaction au travail pour les personnes enseignantes détenant ou non le brevet en enseignement. Cette échelle était constituée d'énoncés concernant par exemple les échanges et la collaboration avec les collègues, la perception de soutien, l'impression d'être mis à l'écart ou le manque de compréhension de la direction. Ce résultat invite donc à réfléchir aux actions qui mériteraient d'être entreprises dans les écoles afin de bonifier les relations interpersonnelles. Les communautés de pratique pourraient potentiellement favoriser le développement de la collégialité entre les personnes enseignantes et le développement de stratégies porteuses pour la pratique. Les résultats de l'étude de Rojo et Minier (2015) révélaient que l'environnement social du milieu de travail constituait une source de stress supplémentaire pour 57 % des personnes de leur échantillon, ce qui incite à mettre des efforts pour favoriser le développement de relations harmonieuses.

Le sentiment d'efficacité en lien avec l'engagement des élèves est aussi une source d'influence de la satisfaction au travail pour les personnes enseignantes de notre échantillon. Ainsi, plus les personnes rapportent un grand sentiment d'efficacité à cet égard, plus elles sont satisfaites de leur profession. Dit autrement, les personnes enseignantes qui se sentent capables d'engager les élèves dans leurs apprentissages sont plus satisfaites de l'emploi qu'elles occupent. Cela apparaît cohérent avec le fait que l'enseignement soit une profession portée vers autrui, ayant pour objet de participer à sa transformation (Mukamurera et al., 2018). Avoir l'impression de faire une différence positive dans le développement scolaire des élèves, puisque leur engagement est une condition essentielle de leur réussite (Lei et al., 2018) correspond alors à ce qui est recherché et valorisé, du moins en partie, par les personnes qui optent par la carrière d'enseignant, ce qui contribue à soutenir leur satisfaction au travail.

Bien que cette étude ait mobilisé différentes variables du modèle de Klassen et Chiu (2010) pour explorer le vécu au sein de la profession enseignante des personnes qui détiennent le brevet en enseignement ou non, d'autres n'ont pas été prises en compte (p.ex. nationalité), notamment en raison de la diversité de l'échantillon. Il est aussi possible que les personnes qui ont accepté de participer sont celles qui ne vivaient pas actuellement une impression de surcharge ou un stress élevé, puisque la complétion d'un questionnaire requiert du temps que les personnes en

situation de vulnérabilité sont moins en mesure de consacrer. Ainsi, les valeurs élevées de sentiment d'efficacité personnelle et de satisfaction au travail sont potentiellement le reflet des personnes qui se trouvent dans des conditions qui correspondent davantage à ce qu'elles recherchent comme milieu professionnel. Dans le même sens, une grande partie des personnes ENDB ont été recrutées dans le cadre d'une formation universitaire. Il y a donc lieu de croire que ces personnes reçoivent une certaine forme de soutien et qu'elles sont motivées par leur expérience en carrière jusqu'ici.

## Conclusion

En réponse à la question « les personnes enseignantes qui ne détiennent pas de brevet se distinguent-elles de celles qui ne le détiennent pas à l'égard du sentiment d'efficacité personnelle, de stress et de la satisfaction au travail ? », il est maintenant possible de dire qu'il existe effectivement des différences. En effet, les personnes détenant un brevet en enseignement éprouvent un plus grand sentiment d'efficacité, mais sont aussi celles qui rapportent ressentir le plus de stress, alors qu'il aurait été plausible que ce soit le fait des personnes ENDB. Dans les dernières années, le milieu scolaire a été marqué par des situations préoccupantes (pandémie, grève, manque de personnel) qui ont certainement modifié les conditions de travail et les relations entre les acteurs. Ainsi, si de nombreuses études ont évalué le sentiment d'efficacité personnelle, le stress et la satisfaction des personnes enseignantes, il convient toujours de les réévaluer pour mieux accompagner le personnel. Cette recherche montre que certaines personnes enseignantes qui ne détiennent pas le brevet possèdent un bagage de compétences qui leur permet de se sentir plus en contrôle dans certaines situations, même si ce bagage provient d'une expérience professionnelle antérieure, d'une formation autre que l'enseignement ou de leur maturité. D'autres études doivent être menées pour comprendre les attentes et les besoins des personnes qui font le choix d'une carrière en enseignement, notamment celles en reconversion de carrière en enseignement qui ont des besoins autres que les personnes enseignantes qui ont eu un parcours étudiant plus typique. Une piste parmi celles à explorer serait une formation continue différenciée qui réponde aux besoins des différents types de personnel enseignant en emploi. Rappelons qu'un personnel scolaire qui se sent bien soutenu est susceptible d'éprouver davantage de satisfaction au travail, de vouloir y demeurer et, ultimement, de s'engager professionnellement pour mener les élèves vers la réussite.

## Références

- Admiraal, W. et Røberg, K. I. K. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063>
- Arens, A. K. et Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813. <https://doi.org/10.1037/edu000105>

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecompte, trad.). De Boeck.
- Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E. et Burton, K. (2021). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie lié à la COVID-19 au Québec, Canada. Données descriptives et préliminaires. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 80-91. <https://doi.org/10.1037/cap0000271>
- Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z. et Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660-675. <https://doi-org/10.1080/02619768.2019.1708895>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. et Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821-832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carver-Thomas, D. et Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36), 1-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- Chesnut, S. R. et Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational research review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023635>

- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Avis sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Ministère de l'Éducation.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of teacher education*, 32(3), 19-23. <https://doi-org/10.1177/002248718103200304>
- Desmeules, A., Hamel, C. et Frenette, É. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-26. <https://www.jstor.org/stable/90010123>
- De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. et Lacocque, J. (2014). *Échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie générale et des médias éducatifs, Université de Mons.
- Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, 50(1), 61-77. <https://doi-org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dufour, F., Gareau, M., Dubé, F., Piché-Richard, A. et Labelle, K. (2023). Développement professionnel et identitaire d'enseignants non légalement qualifiés au Québec. *Revue Éducation & Formation*, e-318, 39-52. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=38&page=3>
- Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C. et Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1-15. <https://doi-org/10.1016/j.tate.2022.103942>
- Gagnon, N. et Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 761-784. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5421>
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>
- Granger, N. et Tremblay, P. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada : une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et Profession*, 80-98. <https://doi.org/10.18162/fp.2018.479>

- Granger, N. et Tremblay, P. (2020). Effets du dialogue cogénératif sur les pratiques de coenseignement au secondaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(3), 1-30. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i3.1034>
- Granger, N., Toullec-Théry, M. et Bourdon, P. (2023). Les enseignants personnes-ressources au Québec et en France : quels rôles dans une école inclusive ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 96(2), 177-203. <https://doi.org/10.3917/nresi.096.0177>
- Granger, N., Beaudoin, M. et Lessard, A. (Accepté). Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : quelles perceptions entretiennent-elles à l'égard de leurs compétences professionnelles? Dans *Formation et profession*.
- Green, A. M. et Muñoz, M. A. (2016). Predictors of new teacher satisfaction in urban schools: Effects of personal characteristics, general job facets, and teacher-specific job facets. *Journal of School Leadership*, 26(1), 92-123. <https://doi.org/10.1177/105268461602600104>
- Gremion, F. et Carron, P. (2020). Coenseigner en milieu de formation initiale pour former aux pratiques collaboratives. *Éducation et francophonie*, 48(2), 180-199. <https://doi.org/10.7202/1075041ar>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. et Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. et van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec: état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Canadian Journal of Education/Revue*

canadienne de l'éducation, 42(4), 1121-1153.  
<https://www.jstor.org/stable/26954669>

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Klassen, R.-M. et Chiu, M.-M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary educational psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.ceppsy.2011.01.002>
- Klussman, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. et Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: the important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kyriacou, C. (2010). Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S. et DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38(3), 245-254. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.3.245>
- Lei, H., Cui, Y. et Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Li, R. et Yao, M. (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100477>
- Lopes, J. et Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Malinen, O.-P. et Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

- Massé, L., Bégin, J. Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Martin, N. K., Sass, D. A. et Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559. <https://doi-org/10.1016/j.tate.2011.12.003>
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 681-695. <https://doi-org/10.1016/j.tate.2003.03.002>
- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Éditions CEC.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F. et Perez-Roux, T. (2018). Le développement professionnel dans les professions adressées à autrui : concepts et enjeux. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 17-30). JFD Éditions.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnel des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 189-238). JFD Éditions.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Revue Activités*, 16(1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Mukamutara, I. (2012). *Évolution et sources du sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes et des enseignants débutants du secondaire au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
- Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis) recognitions of professional identities. *School Leadership & Management*, 36(2), 221-245. <https://doi-org/10.1080/13632434.2016.1209180>
- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M. et Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 1-17. <https://doi-org/10.1016/j.edurev.2020.100355>

- OCDE. (2014). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264216143-fr>.
- OCDE. (2015). *L'enseignement à la loupe. Nouveaux enseignants : quel soutien?* Éditions OCDE.
- OCDE. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. et Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862759.pdf>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>
- Prilleltensky, I., Neff, M. et Bessell, A. (2016). Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Priyadharshini, E. et Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of education for Teaching*, 29(2), 95-112. <https://doi.org/10.1080/0260747032000092639>
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., et Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Savard, D., Granger, N. et Beaudoin, M. (2023). *Effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements d'enseignement primaire du Québec*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation. Centre de recherche et d'intervention de la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval.
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching*

*and teacher education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi-org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International education studies*, 8(3), 181-192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15-37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>

Struyven, K. et Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>

Synar, E. et Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 130-144. <https://www.jstor.org/stable/23353969>

Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2018). Using multivariate statistics (7<sup>e</sup> éd.). Pearson.

Tan, P. I. J. (2012). Second career teachers: perceptions of self-efficacy in the first year of teaching. *New Horizons in Education*, 60(2), 1-15. <http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2012Oct/2-Tan--Second%20Career%20Teachers.pdf>

Taylor, S. E. et Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>

Tigchelaar, A., Brouwer, N. et Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and teacher education*, 24(6), 1530-1550. <https://doi-org/10.1016/j.tate.2008.03.001>

Troesch, L. M. et Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>

Tschannen-Moran, M. et Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Toropova, A., Myrberg, E. et Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher

characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97.  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S. et Klusmann, U. (2023). Satisfied and high performing? A meta-analysis and systematic review of the correlates of teachers' job satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(114), 1-38. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31-40.

Wilcox, D. R. et Samaras, A. P. (2009). Examining our career switching teachers' first year of teaching: Implications for alternative teacher education program design. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 173-191. <https://www.jstor.org/stable/23479290>

Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>