



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves: perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors

Chercheur principal

Anne Brault-Labbé, U. de Sherbrooke

Co-chercheur(s)

Colette Deaudelin, U. de Sherbrooke

France Lacourse, U. de Sherbrooke

Philippe Maubant, U. de Sherbrooke

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Martin Lépine, Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire

Catherine Boulé (coordonnatrice de recherche)

Mylène Auclair-Tourigny, Audrey Morin et Michèle Savaria (doctorantes dans le cadre du projet)

Josianne Laroche-Provencher (auxiliaire de recherche)

Établissement gestionnaire de la subvention

U. de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2009-PE-130769

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

« Le Fonds s'engage à diffuser publiquement le contenu des Rapports de recherche produits dans le cadre des *Actions concertées*. Toutefois, le contenu des rapports n'engage que ses auteurs ».

Rapport scientifique intégral

Table des matières

<u>PARTIE A : CONTEXTE DE LA RECHERCHE</u>	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1. Détresse, épuisement et attrition au sein de la profession enseignante.....	3
2. Contexte propice à l'étude de l'engagement professionnel des enseignants.....	5
3. Impact de l'état psychologique des enseignants sur les élèves.....	6
4. La population des enseignants du primaire québécois.....	7
OBJECTIFS.....	7
<u>PARTIE B : RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE</u>	8
1. Auditoires visés.....	8
2. Retombées, implications possibles de la recherche et pistes de solutions.....	9
3. Message clé aux auditoires visés par la recherche.....	11
4. Limites à la généralisation des résultats.....	12
<u>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE</u>	14
<u>PARTIE D – RÉSULTATS</u>	16
1. Cadre professionnel dans lequel évoluent les enseignants: facteur de protection face au degré de difficulté de la pratique?.....	16
2. Trois cibles prioritaires d'intervention : soutien aux élèves en difficulté, composition des groupes-classe et relations avec les directions d'école.....	17
3. Particularités des besoins en fonction de l'expérience professionnelle.....	22
4. Contributions de la recherche à l'avancement des connaissances.....	24
<u>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE FUTURES</u>	25
<u>PARTIE F – BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES</u>	26
<u>ANNEXES (compléments aux différentes rubriques du rapport)</u>	
Annexe A : Cadre théorique de la recherche.....	29
Annexe B : Méthodologie de recherche.....	88
Annexe C : Présentation des résultats obtenus.....	109
Annexe D : Bibliographie et liste de références complètes.....	250
Annexe E : Message de recrutement, questionnaire et documents éthiques.....	262
Annexe F : Présentation intégrale des tableaux de résultats.....	PJ1*
Annexe G : Présentation intégrale des figures synthétisant certains résultats.....	PJ2*

*Les pièces jointes 1 et 2 (PJ1 et PJ2) sont des documents séparés, joints au rapport intégral, qui présentent l'ensemble des résultats de manière synthétisée sous forme de tableaux et de figures.

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE¹

PROBLÉMATIQUE

1. *Détresse, épuisement et attrition au sein de la profession enseignante*

L'importance du travail pour le fonctionnement global de la personne ainsi que l'impact du stress vécu en contexte professionnel sur la santé physique et psychologique ne se font plus démentir. Dans le domaine de l'éducation, les nombreux constats concernant la précarité de la santé psychologique au sein de la profession enseignante invitent à se préoccuper du malaise observé et à se questionner sur les sources de ce dernier, d'autant plus que, comme nous le verrons plus loin, il est susceptible d'avoir un impact sur le vécu et la réussite scolaires des élèves. Une étude menée par Houlfort et Sauvé (2010) auprès de 2401 enseignantes et enseignants² québécois affiliés à la Fédération autonome de l'enseignement révèle que 19 % d'entre eux évaluent leur santé mentale de *moyenne à médiocre*, taux représentant plus du double de ce que l'on retrouve dans la population active québécoise générale (8,1 %) d'après ce qu'avancent les auteurs. Dans une optique semblable, Chartrand (2006), rapporte que 18,7 % des enseignants québécois souffrent de détresse psychologique, celle-ci se manifestant par des symptômes dépressifs et anxieux, par de l'irritabilité ainsi que par une variété d'indices physiques et psychosomatiques. Maranda (2011) dépeint pour sa part une détresse chez les enseignants qui se manifeste notamment par un sentiment d'épuisement et des taux élevés d'absentéisme, d'invalidité et de décrochage professionnel. Ce dernier point met en lumière deux phénomènes qui, au-delà de la détresse qu'ils dénotent chez les enseignants, s'avèrent d'autant plus préoccupants qu'ils

¹ Les informations et les données rapportées ne constituent que quelques exemples de l'état des connaissances sur la problématique à l'étude. Un portrait beaucoup plus précis et exhaustif est présenté à l'annexe A. De plus, afin d'alléger la lecture du présent document, plusieurs références appuyant les contenus évoqués ont été retirées du texte. Celles-ci sont reprises à l'annexe A. Une liste complète de références est également fournie à l'annexe F.

² Le terme « enseignant » au masculin sera utilisé dans la suite du document afin d'alléger la lecture, mais cette dénomination inclut systématiquement les femmes et les hommes impliqués dans la profession enseignante.

sont susceptibles d'affecter le système scolaire en entier: il s'agit des taux élevés d'épuisement professionnel et d'attrition au sein de la profession enseignante.

L'épuisement professionnel est un syndrome psychologique susceptible d'apparaître lorsqu'il y a exposition chronique à d'importants stressseurs dans l'environnement de travail. Concernant les enseignants québécois, à titre d'exemple, les données d'Houlfort et Sauvé (2010) révèlent qu'environ 60 % des participants à leur étude éprouvent des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois, dont 20 % au moins une fois par semaine. Le phénomène d'attrition se rapporte quant à lui au choix volontaire et prématuré de quitter la profession, excluant les motifs de départ associés à la retraite, à la maladie ou à un congédiement. Au Québec, selon différentes sources, le taux d'abandon de la profession enseignante au cours des cinq premières années de pratique est chiffré entre 15 % et 20 %. Ainsi, jusqu'à un nouvel enseignant sur cinq choisirait de se retirer malgré tous les investissements personnels réalisés en vue d'exercer cette profession. En outre, selon les données disponibles, il semble y avoir lieu de s'inquiéter d'une possible pénurie d'enseignants qualifiés dans un avenir à court terme, alors que les besoins sont considérables et que les compromis au niveau de la compétence des enseignants recrutés apparaissent parfois inévitables.

En somme, la santé psychologique des enseignants ainsi que leur rétention dans les établissements scolaires constituent deux défis de taille en   ducation. Les données répertoriées à ce sujet invitent à cibler les aspects de la pratique enseignante qui contribuent aux malaises identifiés puis, en second lieu, à proposer des mesures de soutien susceptibles de favoriser le mieux-être et l'engagement professionnel des enseignants. Ainsi, une recension menée aux fins de la présente recherche a permis de dégager 15 thèmes (facteurs contextuels) susceptibles d'être sources de difficultés pour

les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions et qui ont été inclus comme variables à l'étude. Ils ont été subdivisés en trois regroupements, en s'appuyant à la fois sur des critères théoriques et statistiques, soit les thèmes liés:

- 1- à *la relation pédagogique* : relations avec les élèves, relations avec les parents, soutien des élèves en difficulté, gestion de classe/hétérogénéité des groupes;
- 2- à *la pratique enseignante* : transmission des connaissances, évaluation des apprentissages, application de la réforme scolaire, utilisation des nouvelles technologies, stabilité des conditions de travail;
- 3- *au milieu de travail* : infrastructures/règles de fonctionnement de l'école, formation continue, rétroaction reçue dans l'exercice des fonctions (*feedback*), autonomie dans la réalisation des tâches, relations avec la direction, relations avec les collègues.

De plus, de multiples données scientifiques invitent à tenter de discerner les besoins de soutien spécifiques chez les enseignants selon leur niveau d'expérience professionnelle, variable qui a également été prise en compte dans la recherche (comparaison entre enseignants débutants, en mi-carrière et seniors).

2. Contexte propice à l'étude de l'engagement professionnel des enseignants

Plusieurs auteurs s'intéressant aux contextes professionnels engendrant épuisement et attrition le font par l'entremise du concept d'engagement, puisque ce dernier incarne aux yeux de nombreux chercheurs la qualité du rapport que le travailleur entretient face à sa profession et puisque cette idée est appuyée par des résultats de recherche. Dans la présente étude, l'engagement professionnel a été investigué à partir d'un modèle multimodal (Brault-Labbé & Dubé, 2009) qui distingue l'engagement optimal, le surengagement (excès d'engagement) et le sous-engagement (manque d'engagement)³.

³ Pour une description détaillée du modèle et de ses composantes ainsi que des avantages qu'il présente, voir la section à cet effet à l'annexe A ou encore l'article de Morin et Brault-Labbé (sous presse).

Le sous-engagement nous intéresse ici tout particulièrement puisque, par définition, il se caractérise par un manque d'intérêt et d'énergie au travail, ainsi que par un état d'envahissement face aux difficultés rencontrées au travail, accompagné de l'intention de quitter ce dernier. À travers lui, des indicateurs que l'on associe typiquement à l'épuisement professionnel et à l'attrition au sein de la profession sont ainsi mesurés.

3. Impact de l'état psychologique des enseignants sur les élèves

Il est aisé de croire que les problématiques de santé psychologique et d'engagement professionnel des enseignants ne soient pas sans conséquences pour la persévérance et la réussite scolaire (PRS) des élèves, susceptibles d'y être exposés au quotidien. Pourtant, plusieurs auteurs soulignent, et parfois déplorent, le fait que l'état des connaissances à ce sujet demeure limité (Martin, 2006; Park, 2005), ce qui invite à poursuivre la recherche en ce sens. Des données existent néanmoins, par exemple, à l'effet que l'engagement de l'enseignant serait lié à une attitude plus dynamique, sensible et stimulante face aux élèves ainsi qu'à des pratiques pédagogiques plus créatives (Day et al., 2005; Duchesne et al., 2005). Cela engendrerait des stratégies d'apprentissage plus efficaces ainsi que des efforts et un engagement plus grands chez les élèves, ceux-ci étant plus susceptibles de percevoir leur réussite comme importante et digne d'intérêt. En contrepartie, un faible engagement de l'enseignant serait par exemple lié à des pratiques pédagogiques peu novatrices ainsi qu'à une sympathie et une tolérance moins grandes face aux élèves. L'enseignant peu engagé aurait aussi tendance à diminuer ses exigences afin de rendre plus aisés les contacts avec ses élèves et ainsi faciliter la gestion de sa classe (Duchesne et al., 2005; Firestone & Pennell, 1993). À l'instar de ces travaux, la présente étude a tenté de contribuer à une meilleure compréhension des liens entre l'état psychologique des enseignants et la PRS des élèves.

4. La population des enseignants du primaire québécois

Bien que plusieurs niveaux scolaires soient touchés par la situation décrite jusqu'ici, les enseignants du primaire québécois ont été ciblés dans la présente étude pour deux raisons. D'abord, l'engagement professionnel chez ces derniers demeure jusqu'à ce jour rarement étudié. En second lieu, il existe dans la documentation des indices à l'effet que cette population présente des particularités tant en termes d'intensité du stress vécu qu'en termes de sources du stress ressenti. Ces particularités méritent que l'on s'y attarde afin de saisir les difficultés spécifiques qui y sont associées et de dégager des mesures de soutien susceptibles d'en atténuer les impacts négatifs.

OBJECTIFS

Dans une perspective avant tout descriptive et exploratoire⁴, et à la lumière de la problématique énoncée jusqu'ici, les objectifs poursuivis étaient de:

- 1) Décrire l'état de la profession d'enseignant du primaire au Québec, tel que perçu par les enseignants eux-mêmes (intensité et nature des difficultés rencontrées en lien avec les 15 facteurs contextuels à l'étude; degré d'engagement optimal, de surengagement et de sous-engagement professionnels; état physique et psychologique tel que mesuré par des indicateurs positifs et négatifs de bien-être);
- 2) Mieux comprendre l'impact de cet état de situation sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, toujours selon la perspective des enseignants;
- 3) Cibler et proposer des mesures de soutien prioritaires à mettre en place dans l'élaboration ou le renouvellement des programmes, politiques et infrastructures scolaires, en fonction des besoins exprimés par les enseignants.

⁴ Puisqu'il s'agit d'une recherche menée dans une perspective descriptive et exploratoire, des hypothèses spécifiques ne sont pas formulées en lien avec chacun des objectifs mentionnés.

PARTIE B – RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

1. Auditoires visés

Étant donné le grand nombre de thèmes couverts par la présente étude en lien avec le vécu professionnel d'enseignants du primaire québécois, l'auditoire susceptible de trouver une certaine utilité dans les résultats obtenus est large. D'abord, puisque l'un des objectifs visés est de proposer des ressources ou des mesures de soutien à mettre en place dans *l'élaboration ou le renouvellement des programmes, politiques et infrastructures scolaires* en vue de contribuer à réduire les difficultés d'engagement dans la profession d'enseignant du primaire et de favoriser le bien-être des enseignants (et indirectement, rappelons-le, la persévérance et la réussite scolaires des élèves), les décideurs politiques et gestionnaires du milieu de l'éducation sont évidemment concernés par les résultats obtenus. Cela est d'autant plus vrai que les difficultés vécues et soutiens souhaités par le plus grand nombre d'enseignants interrogés concernent surtout des aspects du fonctionnement scolaire qui, comme nous le verrons plus loin, semblent relever des politiques et décisions établies à ces niveaux hiérarchiques. À cet effet, mentionnons qu'un certain nombre de participants à l'étude expriment le souhait que ces décisions et politiques s'appuient sur une meilleure connaissance par les décideurs de la réalité terrain à laquelle sont quotidiennement confrontés les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions.

Par ailleurs, plusieurs autres acteurs agissant directement auprès des enseignants ou appelés à collaborer avec eux sont également susceptibles de trouver intérêt dans certains résultats obtenus, notamment en ce qui a trait à l'information qu'ils pourraient en retirer sur l'importance du rôle que les enseignants leur accordent dans leurs interactions avec eux et avec les élèves, et sur l'impact qu'ils sont susceptibles d'exercer dans le fonctionnement du système scolaire aux yeux des enseignants. Pensons aux

directeurs et directrices d'écoles qui, selon les résultats obtenus, semblent jouer un rôle déterminant, par leur soutien ou absence de soutien, dans le rapport que les enseignants entretiennent face à la profession ; pensons aux parents d'élèves dont la collaboration semble fort précieuse (et l'absence de collaboration fort nuisible) aux yeux des enseignants en ce qui concerne le bon fonctionnement de leurs enfants à l'école ; pensons également aux professionnels (ex. : orthopédagogues, psychologues, éducateurs spécialisés, psycho-éducateurs, etc.) appelés à dispenser des services spécialisés à certains élèves, services jugés indispensables par les enseignants dans le contexte actuel de leur pratique ; pensons finalement à la communauté en général, dont la perception du système d'éducation et de la profession enseignante affecte bon nombre d'enseignants. Étant donné la nature descriptive et exploratoire de la recherche, ces différents acteurs sont susceptibles de trouver parmi les résultats obtenus des informations leur permettant de mieux comprendre le point de vue des enseignants sur des aspects de la réalité scolaire qui les concerne directement, mais également sur la manière générale dont les enseignants perçoivent et vivent leur réalité professionnelle alors qu'ils tentent d'exercer leur rôle auprès des élèves. En outre, les résultats rapportés dans cette recherche constituent un ensemble riche d'informations pour des professionnels extérieurs au milieu de l'éducation appelés à intervenir directement auprès d'enseignants dans le besoin, par exemple des formateurs ou des psychologues.

2. Retombées, implications possibles de la recherche et pistes de solutions

Au regard des principaux résultats obtenus par les chercheurs (mesures de soutien apparaissant les plus urgentes aux yeux des enseignants), les retombées concrètes de la recherche dans le système d'éducation, et plus particulièrement dans la réalité quotidienne vécue par les enseignants, demeurent incertaines, celles-ci étant en grande

partie fonction de ce que les décideurs et gestionnaires jugeront pertinent de mettre ou non en place à partir des pistes proposées. Il apparaît toutefois clair que les préoccupations les plus massivement exprimées par les enseignants impliquent de se pencher sur des questions sensibles et complexes qui semblent orienter, et de façon importante, le fonctionnement du système scolaire (ex. : intégration des élèves en difficulté en classes régulières) ainsi que sur certains aspects de la gestion des ressources humaines et financières au sein de ce même système (ex. : coûts associés au fait de rendre plus accessibles les ressources spécialisées aux élèves en difficulté ou de diminuer le ratio élèves-enseignant dans les classes). Ces questions semblent avoir déjà été à l'agenda des décideurs au cours des dernières années (Gouvernement du Québec, 2010) et il semble qu'elles soient toujours d'actualité.

Par ailleurs, de multiples résultats (présentés en détail à l'annexe C) appellent à revoir certains aspects des pratiques et du fonctionnement scolaires sur lesquels de nombreux acteurs ont un certain pouvoir, incluant les enseignants eux-mêmes. Pour ne citer que quelques exemples, considérons l'implantation de mesures visant à faciliter l'intégration des nouveaux enseignants, la mise en place de mesures de soutien mutuel entre collègues (tutorat, mentorat, périodes d'échanges, etc.), l'accès à des interventions visant à augmenter la qualité de la communication entre directions d'école et enseignants ainsi qu'entre parents et enseignants, le choix des formations offertes aux enseignants en s'appuyant sur des besoins exprimés par ces derniers, l'élaboration de protocoles clairs pour l'application des règlements et mesures disciplinaires dans les écoles, etc. En ce sens, la recherche propose de nombreuses pistes (offertes par les enseignants eux-mêmes) qui pourraient être mises à l'essai en vue d'améliorer la situation au sein de la profession enseignante au primaire.

3. Messages clés aux auditoires visés par la recherche

S'il est un message clé issu de la présente recherche s'adressant particulièrement aux décideurs et aux gestionnaires du milieu de l'éducation, il se rapporte au cri d'alarme que semblent lancer les enseignants du primaire en ce qui concerne leur difficulté à soutenir les élèves difficulté, ceux-ci leur apparaissant trop massivement intégrés en classe régulière. Les enseignants semblent se sentir dépassés et impuissants face à l'ampleur des défis auxquels cela les expose, dans un contexte où les services spécialisés pour ces élèves leur apparaissent cruellement manquants. Plusieurs disent constater des effets négatifs de la situation sur le fonctionnement global de leur classe, sur la réalisation de leur tâche ainsi que sur le fonctionnement et les apprentissages de l'ensemble des élèves. Les enseignants semblent espérer la mise en place de mesures qui permettraient, d'une part, de limiter l'intégration des élèves en difficulté en classe régulière (nombre d'élèves et sévérité des difficultés qu'ils présentent) et, d'autre part, d'augmenter considérablement les ressources et le matériel spécialisés en vue de répondre à leurs besoins particuliers.

Les directions d'école ainsi que les parents d'élèves sont également concernés par certains résultats figurant parmi les plus saillants dans cette étude. Ils gagnent à être au fait de l'importance considérable que les enseignants semblent accorder à l'établissement d'une collaboration positive avec eux, au service d'une tâche enseignante plus aisément réalisable, d'un fonctionnement plus propice aux apprentissages en classe, ainsi qu'au service de la persévérance et de la réussite scolaires mais aussi du bien-être des élèves.

S'il est un message clé s'adressant à l'ensemble des acteurs portant intérêt à cette recherche, c'est qu'au-delà des résultats résumés dans le présent rapport parce qu'associés aux besoins de soutien apparemment les plus urgents exprimés par les enseignants, plusieurs autres sont susceptibles de les concerner directement ou de

présenter pour eux une certaine utilité étant donné la multiplicité de résultats obtenus. Rappelons que la recherche porte sur la description des difficultés vécues et du soutien souhaité par des enseignants du primaire en lien avec 15 aspects de leur contexte professionnel. Elle porte aussi sur l'impact potentiel de ces difficultés sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, ainsi que sur la manière dont les 15 aspects du contexte professionnel sont associés à l'engagement et au bien-être des enseignants. En outre, elle tente de dégager les besoins spécifiques des enseignants en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle et se penche sur les aspects positifs de la profession d'enseignant du primaire. Puisque les auditoires susceptibles de porter intérêt à certains résultats sont variés, que leurs objectifs en consultant ces derniers risquent de l'être aussi et que les résultats les concernant spécifiquement peuvent être répartis à l'intérieur de plusieurs volets de la recherche, ils sont invités à accéder à une vue d'ensemble des résultats afin de ne pas échapper ceux qui pourraient leur être utiles⁵.

4. Limites à la généralisation des résultats

Afin de recueillir des informations sur la réalité de l'enseignement primaire au Québec, la présente étude a privilégié le point de vue d'acteurs qui se situent au tout premier rang des interactions avec les élèves et qui appliquent au quotidien les programmes, règles et procédures établis, c'est-à-dire les enseignants. Toutefois, un portrait complet de la réalité scolaire du primaire ne peut être dressé qu'à partir du point de vue combiné de nombreux acteurs qui y sont impliqués (ex.: directions d'école, parents, élèves, professionnels offrant des services spécialisés aux élèves, etc.). Cette

⁵ Tous les résultats de la recherche sont synthétisés sous forme de tableaux et figures aux annexes F et G (format visuellement facilitant si le lecteur souhaite prendre connaissance d'une grande quantité d'informations de manière accélérée). De plus, l'annexe C présente tous les résultats de l'étude jugés les plus importants ou utiles, accompagnés de tableaux et figures ainsi que d'explications et d'éléments de discussion en vue de favoriser une meilleure compréhension. La section 3 de cette annexe inclut des propos tirés du corpus de données (aisément repérables) afin d'illustrer plus concrètement les difficultés dont il est question. Une table des matières placée au début de cette annexe permet au lecteur de repérer les thèmes traités dans les différentes sections.

recherche ne peut donc prétendre avoir permis de dresser un portrait *complet* de la réalité de l'enseignement primaire au Québec: il s'agit d'un portrait exhaustif, offert par des acteurs de première importance, mais se limitant néanmoins à leur point de vue. Le regard porté par d'autres acteurs sur cette réalité mériterait d'être considéré.

Une limite additionnelle vient du fait que la cueillette de données s'est effectuée principalement au cours de l'année 2010 : les délais de traitement et d'analyse des données impliquent que certains aspects de la réalité dépeinte par les enseignants peuvent avoir évolué depuis. De plus, l'échantillon est composé en très grande majorité de femmes (92,83%). Les hommes y étant sous-représentés, il est difficile d'admettre si les résultats obtenus s'accordent avec leur expérience de la profession. Toutefois, en contrepoint à cette dernière limite, la répartition des sexes dans la recherche apparaît assez semblable au ratio observé dans la réalité, où environ 87 % des enseignants seraient des femmes et 13 % seraient des hommes (Services Canada, 2010).

L'utilisation exclusive de questionnaires auto-rapportés constitue également une limite de l'étude, principalement en raison du risque que les répondants fournissent des réponses en fonction de ce qu'ils croient être attendu par les chercheurs ou de manière à préserver une image positive d'eux-mêmes. L'ajout d'un instrument visant à mesurer la désirabilité sociale permet parfois d'évaluer et de contrôler dans une certaine mesure l'effet d'un tel biais dans les résultats. Ce type de mesure n'a pas été privilégié dans la présente étude parce qu'il s'inscrivait mal dans la manière dont celle-ci était menée et présentée aux participants (un tel questionnaire incluant des questions sans aucun lien avec le thème à l'étude aurait pu susciter méfiance ou réticence chez les participants, ce qui n'était pas souhaitable puisqu'il leur était demandé de s'exprimer ouvertement et librement sur leur vécu professionnel en vue d'atteindre les objectifs de l'étude).

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, un devis de type mixte (qualitatif et quantitatif) a été privilégié, selon une approche par triangulation concurrente⁶. Un tel devis semblait le plus approprié pour permettre de dresser un portrait aussi juste et complet que possible du phénomène à l'étude, en bénéficiant des avantages combinés et complémentaires des données et des analyses qualitatives et quantitatives. En effet, une telle approche implique que l'importance accordée aux deux types de données, comparées et intégrées au moment de l'interprétation des résultats, soit équivalente.

L'objectif étant de rejoindre un large bassin d'enseignants, un recrutement par voie électronique a été privilégié par l'entremise de commissions scolaires, de conseillères pédagogiques et d'organismes comptant des enseignants du primaire parmi leurs membres. Les participants étaient invités à répondre à un questionnaire auto-rapporté dans lequel ils devaient fournir des informations ainsi que des perceptions sur divers aspects de leur réalité professionnelle, en concordance avec les variables à l'étude.

L'échantillon final de la recherche était composé de 223 enseignantes et enseignants du primaire québécois. Puisque le recrutement a été effectué par l'entremise de listes d'envoi de nombreuses commissions scolaires et organismes, il est demeuré impossible de connaître le nombre exact d'enseignants sollicités. Il est toutefois justifié de croire que ce nombre s'élève à plusieurs milliers d'enseignantes et enseignants et que le taux de participation, au reflet des difficultés rencontrées pour la démarche de recrutement, a été relativement faible⁷. Les chercheurs émettent l'hypothèse que ce faible taux de

⁶ Une description détaillée de la méthode de recherche privilégiée est présentée à l'annexe B, incluant des informations additionnelles sur les stratégies et les instruments de cueillette de données, la composition de l'échantillon ainsi que les analyses réalisées pour atteindre les objectifs de recherche.

⁷ L'AQEP, partenaire dans ce projet et association collaboratrice lors de la première vague de recrutement, a permis de rejoindre environ 1000 membres enseignants du primaire, parmi lesquels 75 ont complété le questionnaire. Le taux de participation était donc d'environ 7,5%, lors de cette première vague et tout indique qu'il a diminué par la suite considérant le nombre approximatif de sollicitations effectuées.

participation constitue un reflet de la problématique sous-jacente à l'étude, à savoir que les enseignants, déjà débordés par l'ampleur de leur tâche, étaient peu disposés à prendre part à une recherche exigeant des coûts en temps et en efforts. De ce fait, il est possible que les enseignantes et enseignants ayant néanmoins choisi de participer figurent parmi les plus fortement engagés dans la profession (ce que les statistiques obtenues dans l'étude tendent à corroborer). Ce possible biais d'échantillon doit être pris en compte dans la manière d'envisager les résultats obtenus.

En plus de statistiques descriptives visant à vérifier comment se comportaient les principales variables à l'étude au sein de l'échantillon, les données quantitatives recueillies ont été soumises à des analyses typiques d'un devis corrélationnel, permettant d'examiner la nature des associations existant entre ces variables. Sur le plan qualitatif, les données recueillies ont été soumises à une analyse thématique afin d'offrir une vue d'ensemble structurée des contenus évoqués par les participants. La fréquence de ces contenus a également été calculée afin d'en évaluer l'importance relative au sein de l'échantillon. Une approche inspirée de la théorisation ancrée a été utilisée afin d'approfondir la compréhension des mécanismes par lesquels les difficultés vécues par les enseignants sont susceptibles d'affecter selon eux la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Pour l'ensemble des analyses effectuées, une attention particulière a également été portée à dégager, lorsque possible, les différences existant entre enseignants selon leur niveau d'expérience professionnelle (novices, mi-carrière, seniors).

PARTIE D – RÉSULTATS

D’abord, il importe de mentionner que chacun des 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante à l’étude a été jugé extrêmement problématique par certains enseignants, même si certains ressortent comme moins problématiques que d’autres lorsque l’on considère les moyennes. Aussi, des résultats intéressants concernant chacun d’entre eux sont disponibles pour qui serait susceptible d’en bénéficier⁸. Toutefois, étant donné le très grand nombre de variables à l’étude, seuls les résultats qui appellent les mesures de soutien les plus urgentes aux yeux des enseignants ou qui se rapportent à des éléments jugés déterminants dans l’orientation du soutien à offrir seront résumés ici.

1. Cadre professionnel dans lequel évoluent les enseignants : facteur de protection face au degré de difficulté de la pratique?

De manière générale, parmi les 15 aspects du contexte de la pratique enseignante qui étaient à l’étude, ceux qui sont vécus comme les plus problématiques par les enseignantes et enseignants du primaire, tant en termes de difficultés vécues au quotidien que d’impacts possibles sur la PRS des élèves, figurent parmi les facteurs reliés à la tâche enseignante (évaluation des apprentissages, transmission des connaissances) et les facteurs reliés à la relation pédagogique (relations avec les élèves et leurs parents, soutien aux élèves en difficulté, gestion de classe/hétérogénéité des groupes). De manière assez contrastante, les éléments du contexte professionnel qui constituent les meilleurs prédicteurs de l’engagement professionnel et du bien-être des enseignants sont plutôt liés au milieu de travail (à l’exception du soutien aux élèves en difficulté, dont il sera question plus loin). Ainsi, des facteurs contextuels tels que les relations avec la direction d’école, l’autonomie dans l’exercice des tâches ainsi que les infrastructures et

⁸ Ces résultats sont présentés en détail à l’annexe C. Ils sont également synthétisés sous forme de tableaux et figures aux annexes F et G.

règles de fonctionnement de l'école ne sont pas vécus comme les plus difficiles au quotidien par une majorité d'enseignants ayant pris part à l'étude, mais sont fortement associés à des difficultés d'engagement professionnel et à un moindre bien-être chez les plus rares enseignants qui les vivent de façon plus problématique.

Ces résultats suggèrent une chose importante sur le plan pratique: lorsque le cadre de travail dans lequel évolue l'enseignant ne lui pose pas de problème majeur (notamment au niveau des relations avec la direction d'école, de l'autonomie dans l'exercice des tâches ainsi que des infrastructures et règles de fonctionnement de l'école), il semble qu'il lui soit plus facile de maintenir des niveaux d'engagement professionnel et de bien-être élevés malgré les difficultés importantes rencontrées sur le plan de la tâche enseignante et de la relation pédagogique. En d'autres termes, le « contenant » dans lequel s'exerce la profession pourrait avoir un effet protecteur sur l'ampleur des impacts négatifs d'un « contenu » de tâche particulièrement éprouvant. Cette hypothèse demeure à confirmer par d'autres recherches mais constitue une piste non négligeable à considérer pour les décideurs et gestionnaires en position d'exercer une influence sur ce cadre dans lequel évoluent les enseignants.

2. Trois cibles prioritaires d'intervention : soutien aux élèves en difficulté, composition des groupes-classe et relations avec les directions d'école

Le **soutien aux élèves en difficulté** se démarque sans contredit comme le facteur contextuel le plus préoccupant dans la pratique professionnelle des enseignants du primaire ayant pris part à cette étude, et cela transparaît dans l'ensemble des résultats obtenus. D'abord, il est perçu par près de 80% des répondants comme étant hautement problématique et par plus de 40% comme étant *extrêmement problématique* (cote maximale de l'échelle de réponse) dans leur pratique professionnelle, puis par 90%

comme étant hautement problématique et par 53% comme étant *extrêmement problématique* pour la PRS des élèves. En outre, ce facteur est le seul qui figure à la fois parmi ceux qui sont vécus comme les plus problématiques par les enseignants et à la fois parmi les cinq meilleurs prédicteurs de leur engagement professionnel et de leur bien-être (il est notamment associé à un intérêt plus faible pour la profession et à l'intention de quitter celle-ci). Au niveau des difficultés spécifiques vécues par les enseignants, c'est en lien avec ce thème que se trouve l'une des réponses fournies le plus fréquemment dans le corpus de données, soit le manque de ressources spécialisées pour soutenir les élèves en difficulté, tant en termes de services professionnels que de matériel pédagogique adapté à leurs besoins. Ces préoccupations sont évoquées en lien avec d'autres facteurs contextuels à l'étude (transmission des connaissances, évaluation des apprentissages, relations avec les élèves, gestion de classe/hétérogénéité des groupes). Cette question semble donc poser problème dans plusieurs aspects de la pratique enseignante et semble largement contribuer aux sentiments de surcharge, de manque de temps et d'épuisement exprimés par certains enseignants.

En termes de soutien souhaité, les enseignants revendiquent massivement dans l'esprit d'une augmentation des ressources spécialisées s'adressant aux élèves en difficulté (orthopédagogues, éducateurs spécialisés, psychologues, psychoéducateurs, etc.), tant en nombre d'intervenants qu'en temps d'intervention. Certains insistent également sur l'importance de réduire les délais dans les services offerts aux élèves, tant pour le dépistage que pour les suivis offerts. En outre, plusieurs enseignants s'inquiètent du fait qu'ils ne sont pas en mesure de répondre aux besoins particuliers de ces élèves alors qu'ils sont régulièrement appelés à tenter de le faire malgré tout, ces derniers étant souvent en attente de services. Les enseignants souhaitent donc également être eux-

mêmes mieux outillés pour faire face aux défis que cela représente (ex. : formation, supervision pédagogique, soutien professionnel expert, accès à du matériel adapté) et que du temps leur soit libéré pour répondre aux exigences particulières qui en découlent. L'importance de la collaboration des parents est aussi évoquée, de même que le désir d'un soutien accru de la part de la direction et des collègues (collaboration, mentorat, tutorat, travail en équipe). Bref, les besoins à cet égard semblent criants. Les exemples suivants, tirés du corpus de données, sont évocateurs à ce sujet:

« Manque de ressources, manque de temps en classe, manque d'outils... Trop d'élèves ont des difficultés par rapport aux services que l'école offre. Je dois sélectionner 2 à 3 élèves qui pourront profiter des services. Malheureusement, les autres élèves qui auraient besoin d'un ou des services devront se débrouiller. Et moi l'enseignante, je dois faire des miracles pour aider les élèves qui n'ont pas de services. »

« Avec des classes à pleine capacité, sur 28 élèves, avoir 3 cas graves de comportement, 2 doubleurs, un cas de TOC [trouble obsessionnel-compulsif], 2 élèves avec un trouble de l'attention grave, 3 élèves qui ne passaient pas leur 5e année et qui se retrouvent en 6e, un manque d'aide malgré des demandes répétées, tout cela ne me permet pas du tout d'enseigner la matière de 6e année à mes élèves. »

« Je ne me sens pas avoir des compétences d'orthopédagogue, de psychologue ou d'orthophoniste. Souvent, on me demande de réagir comme un spécialiste en comportement, en trouble de langage... et cela sans soutien. Oui, quelquefois cela est difficile et peut être une source de frustration. Je veux bien aider mais je n'ai pas les compétences nécessaires. Et il ne faut pas oublier les autres dans la classe. »

« Je n'ai pas la formation requise pour m'occuper adéquatement d'un enfant autiste ou ayant un syndrome Gilles de la Tourette ou une dysphasie sévère. Pourtant, ces enfants se retrouvent de plus en plus dans des classes régulières sans que nous ayons un soutien adapté de la part de professionnels et de la direction. »

Le deuxième facteur contextuel qui semble nécessiter les mesures de soutien les plus urgentes est la **composition des groupes-classe**. Celui-ci ne fait pas partie de la liste des 15 facteurs contextuels initialement à l'étude. Il a été créé *a posteriori* par les chercheurs afin de mieux refléter les résultats obtenus⁹. Il inclut les deux autres difficultés de la pratique enseignante mentionnées le plus fréquemment dans le corpus de données qualitatives. La première se rapporte encore une fois aux élèves en difficulté : elle concerne leur intégration jugée trop massive en classe régulière. Certains enseignants considèrent que cette intégration est nuisible pour l'ensemble des élèves, les

⁹ Les motifs et la logique ayant conduit à la création de ce nouveau facteur contextuel sont explicitées dans la section 3.7.2 de l'annexe C.

groupes devenant trop hétérogènes et difficiles à gérer tant sur le plan de la discipline que des besoins excessivement variés chez les enfants. Des impacts négatifs sont notamment observés au niveau des relations élèves-enseignants et de la transmission des connaissances. Plusieurs enseignants souhaiteraient une intégration plus limitée des élèves en difficulté dans leurs classes, tant en termes de nombre d'élèves que de sévérité des problématiques qu'ils présentent. Les extraits suivants illustrent cette difficulté :

« La grande différence entre mes élèves (hétérogénéité) fait que j'ai des élèves très faibles qui ont à peine la capacité de faire leur 3e année et d'autres qui pourraient être en 4e. J'enseigne pour la moyenne alors que celle-ci n'existe pas dans ma classe. J'ai l'impression de ne pas en faire assez ni pour mes «faibles» ni pour mes «forts». J'en demande trop aux premiers et pas assez aux seconds. »

« Je ne peux pas enseigner lorsque je dois toujours éteindre des feux. Comment puis-je planifier des activités pour les forts, les moyens et les faibles en même temps tout en m'occupant de ceux qui ont un comportement désagréable? »

« Plusieurs élèves en grande difficulté académique sont intégrés dans des classes régulières mais n'ont pas les acquis nécessaires pour arriver à suivre le groupe. On se retrouve donc dans la même classe avec des élèves de niveaux parfois très différents que l'on ne peut aider faute de moyens. Le même problème existe pour les enfants en difficultés de comportement qui perturbent passablement le déroulement des cours mais que l'on doit garder en classe (...), parfois au détriment de notre sécurité et de celle des autres enfants. »

La deuxième difficulté la plus importante incluse dans le facteur contextuel « composition des groupes-classe » est le *ratio élèves-enseignants*. La diminution de ce ratio représente la mesure de soutien souhaité la plus populaire chez les enseignants pour trois facteurs contextuels à l'étude (transmission des connaissances, relations avec les élèves, gestion de classe/hétérogénéité des groupes). Elle est également évoquée en lien avec quatre autres facteurs contextuels sans toutefois représenter la réponse la plus fréquente dans ces cas (évaluation des apprentissages, stabilité des conditions de travail, infrastructures/règles de fonctionnement de l'école, soutien aux élèves en difficulté). Un nombre considérable de répondants souhaiterait donc que soient diminués non seulement le nombre d'élèves en difficulté intégrés dans leurs classes, mais également le nombre d'élèves de manière générale. Selon certains enseignants, cette mesure pourrait

notamment contribuer à faciliter la gestion de classe, à établir des relations de meilleure qualité avec les élèves et à diminuer la surcharge ressentie par les enseignants.

Le troisième facteur contextuel ressortant comme prioritaire dans cette recherche concerne les ***relations avec la direction d'école***. Bien qu'il ne figure pas parmi les plus problématiques aux yeux d'une majorité de répondants, ni en ce qui a trait à leurs propres difficultés ni en ce qui concerne la PRS des élèves, son importance tient au fait qu'il représente le meilleur prédicteur d'engagement et de bien-être auprès des enseignantes et enseignants interrogés. En d'autres termes, lorsque ce facteur contextuel est vécu comme problématique (même si c'est le cas pour un nombre plus restreint d'enseignants), les difficultés d'engagement professionnel sont plus importantes et le bien-être rapporté est moindre. Deux principales difficultés semblent être rencontrées dans les relations avec la direction. La première correspond à la perception de manquer de soutien, et cela à plusieurs niveaux (ex. : soutien aux nouveaux enseignants, suivi auprès d'élèves en difficulté, application des mesures disciplinaires et des règlements de l'école, interventions auprès des parents). La seconde difficulté est le peu de présence à l'école des directions, les enseignants évoquant différents motifs susceptibles d'expliquer cette situation (ex. : nombre d'écoles à charge, réunions à l'extérieur). Une variété de difficultés d'ordre relationnel viennent compléter le tableau, notamment le manque de leadership ou d'habileté de certaines directions à coordonner les projets scolaires, le manque de reconnaissance envers les enseignants, l'utilisation abusive de pouvoir ou encore un manque de connaissance de la réalité terrain à laquelle sont exposés les enseignants. Au reflet des difficultés rapportées, les mesures de soutien souhaitées concernent surtout à la mise en place de conditions qui permettraient aux directions d'être plus présentes à l'école, d'offrir aux enseignants davantage du soutien

dont ils estiment avoir besoin et d'assumer des tâches allégées sur le plan administratif afin d'être plus disponibles en ce sens. Ces résultats peuvent s'avérer particulièrement importants en vue de sensibiliser les directeurs d'écoles et les gestionnaires dont ils relèvent à leur rôle apparemment crucial auprès des enseignants.

3. Particularités des besoins en fonction de l'expérience professionnelle

Les quelques résultats obtenus concernant les difficultés particulières chez les enseignants novices (0-5 ans d'expérience), en mi-carrière (5,1 à 10 ans d'expérience) et seniors (plus de 10 ans d'expérience) ont conduit les chercheurs à formuler les interprétations suivantes. D'abord, chez les novices, les préoccupations semblent porter en grande partie sur des impressions de manque de structure et de cadre suffisamment définis pour leur permettre de s'intégrer et de fonctionner dans la profession enseignante avec un sentiment de sécurité. Cela serait dû en grande partie à l'instabilité de leurs conditions de travail (relations avec élèves et collègues à renouveler continuellement; exposition aux conditions les plus difficiles malgré leur peu d'expérience à cause du système qui privilégie l'ancienneté; difficulté d'obtenir du soutien; insécurité financière; délais d'accès à une permanence), instabilité qui s'est d'ailleurs avérée associée, dans les résultats obtenus, à un intérêt diminué pour la profession et à l'intention de quitter cette dernière. En termes de soutien souhaité, on remarque le besoin que soit mieux balisé le travail à accomplir et le besoin d'avoir accès à davantage de soutien dans les relations professionnelles. Globalement, les besoins des enseignants novices apparaissent donc centrés sur le soutien à recevoir afin de « survivre » dans le système, surtout en lien avec des enjeux de stabilité, de sécurité et d'appartenance.

Chez les enseignants en mi-carrière, plusieurs réponses se rapportent à des impressions de *manque* ou d'*excès* dans la réalisation de la tâche, et plusieurs attentes

quant au soutien à obtenir semblent orientées en vue de corriger ces manques ou excès perçus (ex. : manque de ressources financières, de matériel pédagogique, de ressources spécialisées, de temps, de soutien de la direction; excès de tâches administratives, d'élèves présentant des troubles de comportement en classe). Globalement, leurs réponses donnent l'impression qu'ils sont davantage « installés » dans la pratique enseignante, et qu'ils en sont à négocier des conditions pour pouvoir évoluer plus sainement au sein de la profession. Par ailleurs, on remarque que les préoccupations découlant des longs délais pour obtenir une permanence sont toujours présentes - et de manière assez marquée - chez cette cohorte d'enseignants, bien qu'en proportion moindre que chez les novices. On semble ainsi assister à un phénomène d'insertion professionnelle non seulement particulièrement difficile mais également particulièrement long au sein de la profession d'enseignant du primaire.

Outre des revendications concernant surtout leur autonomie professionnelle, les enseignants seniors semblent pour leur part présenter la particularité de se préoccuper davantage des difficultés vécues par d'autres acteurs impliqués dans le milieu scolaire, ou de principes ou d'aspects du fonctionnement potentiellement nuisibles pour le système d'éducation (ex. : mouvance du personnel, risque de pénurie d'enseignants, tolérance face à la violence des élèves). Cette tendance se dégage également du soutien souhaité, qui mise notamment sur le soutien à dispenser aux parents, aux directions d'école et aux nouveaux enseignants et suppléants, de même que sur la sensibilisation de la communauté et des dirigeants politiques à la réalité de l'éducation afin d'assurer un meilleur fonctionnement du système scolaire. Peut-être leur expérience ainsi que la plus grande stabilité professionnelle à laquelle ils ont accès leur permettent-elles de porter un regard plus global sur ce système et sur son fonctionnement.

Néanmoins, lorsque l'on considère globalement les résultats obtenus, il est frappant de constater le consensus qui se dégage en ce qui a trait aux principales difficultés vécues par les enseignants, tous niveaux d'expérience professionnelle confondus.

4. Contributions de la recherche à l'avancement des connaissances

À notre connaissance, cette recherche constitue la première étude ayant permis de dresser un portrait aussi exhaustif de la réalité spécifique d'enseignantes et enseignants du primaire québécois, selon le point de vue des enseignants eux-mêmes, à partir d'un devis mixte permettant de mettre à profit la complémentarité de résultats quantitatifs et qualitatifs (ex. : statistiques et propos d'enseignants). Étant donnée l'approche exploratoire et descriptive adoptée par les chercheurs, ce portrait apparaît riche en contenus variés et pertinents pour sensibiliser, informer et susciter la réflexion sur de nombreuses questions se rapportant au système d'éducation primaire québécois. L'étude permet également de confirmer l'importance dans le vécu professionnel des enseignants de nombreux thèmes ayant déjà fait l'objet de travaux recensés dans le cadre théorique et de corroborer plusieurs résultats obtenus à cet effet, particulièrement en ce qui a trait à la nature des difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratique. De plus, le fait que l'on s'intéresse à décrire, à l'intérieur d'une même recherche, non seulement les difficultés vécues par les enseignants mais également les mécanismes par lesquels celles-ci sont susceptibles d'affecter la PRS des élèves, et ce pour 15 aspects de la pratique enseignante, constitue à notre connaissance une première. En outre, le modèle multimodal d'engagement utilisé pour examiner les liens entre les difficultés vécues par les enseignants et leur engagement professionnel innove dans l'étude de ce type de lien, en permettant de comparer les résultats obtenus pour trois manières distinctes de s'engager (engagement optimal, surengagement, sous-engagement).

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE FUTURES¹⁰

D’abord, étant donnée l’importance qu’elles occupent dans les résultats obtenus, les questions se rapportant aux élèves en difficulté (manque de soutien et intégration en classe régulière) méritent que l’on s’y penche davantage afin d’en évaluer plus précisément les impacts, tant sur le fonctionnement du système scolaire en général, sur le vécu professionnel des enseignants, que sur la PRS mais également le développement socio-affectif de l’ensemble des élèves. Toutefois, afin de limiter le risque que la situation perdure ou se détériore à cause de délais liés à l’attente de données additionnelles sur la situation, et puisque cette recherche n’est pas la première à soulever l’existence de telles difficultés, il serait souhaitable de simultanément tenter la mise en place de mesures correctives à cet effet, avec le souci d’en mesurer l’impact dans un cadre scientifique.

Par ailleurs, tel qu’évoqué précédemment, il serait souhaitable de compléter le tableau dressé dans la présente étude sur la réalité de l’enseignement primaire au Québec avec le point de vue d’autres acteurs du milieu qui pourraient confirmer ou compléter celui des enseignants (directions d’école, élèves, parents, professionnels), en adaptant les questions de recherche en fonction de la position respective de chacun au sein du système scolaire. De plus, un devis semblable à celui utilisé dans la présente étude pourrait être repris afin d’examiner la réalité professionnelle spécifique d’enseignants œuvrant à des niveaux d’enseignement autres que le primaire, puisque la situation problématique de la profession décrite en introduction en concerne manifestement plusieurs autres. Finalement, le modèle multimodal d’engagement utilisé dans la présente recherche pourrait permettre d’innover dans l’étude spécifique des liens entre l’engagement professionnel des enseignants et l’engagement scolaire des élèves.

¹⁰ D’autres pistes de recherches futures sont évoquées au fil de la présentation et de la discussion des résultats à l’annexe C. Celles-ci portent sur des résultats de l’étude moins saillants ou centraux, mais qui présentent néanmoins un intérêt certain en lien avec les thèmes à l’étude.

PARTIE F – BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES¹¹

- Borman, G.D., & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 81, 115-131.
- Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal, Qc. : Université de Montréal.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standard and teacher identity: Challenge of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25, 69-95.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 497-518.
- Firestone, W.A., & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 4, 489-525.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 37-45.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pe_rs_scolaire/AttirerFormerRetenueEnsQualiteQuebec_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *Bilan de l'application du Programme de Formation de l'école québécoise – enseignement primaire*. Rapport final. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Rapport_TablePilote_ProgFormationMAJAvril2007.pdf
- Gouvernement du Québec. (2010). *Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté : Document d'appui à la réflexion*. Rencontres des partenaires en éducation. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré à :

¹¹ Ceci constitue une liste partielle des références consultées dans le cadre de la présente étude. Une bibliographie complète figure à l'annexe D.

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElèvesHandDiff.pdf

- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal: École nationale d'administration publique.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Montréal: Université de Montréal.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite. Montréal, Qc. : Université du Québec à Montréal.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : DeBoeck.
- Maranda M. F., & S. Viviers (dir.) (2011). *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Martin, A.J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 73-93.
- Morin, A., & Brault-Labbé, A. (sous presse). Vers une conceptualisation intégrée de l'engagement professionnel : clarifications théoriques et présentation d'un modèle multimodal. *Revue québécoise de psychologie*.
- Ndoreraho, J.P., & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 17 pages. Repéré à http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Papart, J. P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève: Actions en Santé Publique.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Sauvé, F. (2012). Analyse de l'attrition des enseignants au Québec. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal. Repéré à : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8532/Sauve_Frederic_2012_memoire.pdf?sequence=4

ANNEXES

Annexe A

Cadre théorique de la recherche

Cadre théorique de la recherche

Table des matières

Introduction.....	32
1. Stress, détresse psychologique, épuisement et attrition au sein de la profession enseignante	33
2. Un contexte propice à étudier l'engagement professionnel des enseignants.....	37
2.1 Définition de l'engagement professionnel des enseignants.....	39
2.2 Le modèle multimodal d'engagement professionnel.....	40
3. Facteurs contextuels susceptibles d'affecter l'engagement professionnel et le bien-être des enseignants.....	46
3.1 Contexte sociopolitique spécifiquement québécois	47
3.1.1 Implantation de la réforme scolaire.....	48
3.1.2 Changements dans la composition des groupes-classe.....	50
3.1.3 Autres changements survenus dans le système d'éducation québécois.....	52
3.2 Facteurs contextuels inhérents à la profession enseignante.....	53
3.2.1 Relations avec les élèves.....	54
3.2.2 Relations avec les collègues	56
3.2.3 Relations avec les parents d'élèves.....	57
3.2.4 Relations avec les directions d'école.....	57
3.2.5 Autonomie des enseignants.....	58
3.2.6 Rétroaction reçue par les enseignants (<i>feedback</i>).....	60
3.2.7 Accès à la formation continue.....	63
3.2.8 Infrastructures et fonctionnement organisationnel.....	65
3.2.9 Utilisation des nouvelles technologies.....	67
3.3 Facteurs contextuels retenus aux fins de la présente étude.....	68
3.4 Pertinence de prendre en compte le niveau d'expérience professionnelle des enseignants.....	69
3.5 Pertinence de recueillir la perception des enseignants eux-mêmes sur leur vécu professionnel	73

4. Engagement professionnel et bien-être de l'enseignant : facteurs de réussite... chez l'élève?.....	74
5. Pertinence de se pencher en particulier sur la population des enseignants du primaire.....	78
6. Notion de soutien aux enseignants : adoption d'une perspective globale.....	81
7. Approche privilégiée pour aborder le bien-être des enseignants.....	83
Objectifs de la recherche.....	85

Cadre théorique de la recherche

(État des connaissances)

Introduction

Au cours des dernières décennies, les préoccupations face à la persévérance et à la réussite scolaires n'ont cessé de croître dans les sociétés nord-américaines, dont le Québec. Les coûts sociaux et culturels associés au décrochage et à l'échec scolaires sont nombreux, tout comme les défis qui se posent face à ces problématiques, souvent présentes dès le primaire pour plusieurs élèves (Archambault, 2006; Vitaro, 2006; Janosz, 2000). Les agents de l'éducation, et particulièrement les enseignantes et les enseignants¹² puisqu'ils assument la responsabilité directe des apprentissages effectués par les élèves, font face à des attentes élevées, voire à une certaine pression de la part d'administrateurs scolaires, de parents et d'une communauté dont les préoccupations relatives à l'éducation sont souvent légitimes autant que variées (Gouvernement du Québec, 2001; MacTavish & Kolb, 2006). En parallèle à ces défis de société, les enseignants assument une tâche qui se complexifie sans cesse et qui exige de développer et de maintenir à jour un large éventail de compétences (Gouvernement du Québec, 2001; Tardif & Lessard, 1999). En outre, en dépit des efforts notables qu'ils fournissent pour tenter de satisfaire aux nombreuses attentes auxquelles ils font face (MacTavish & Kolb, 2006), il semble que plusieurs enseignants évoluent avec le sentiment de subir de la pression du public (Chartrand, 2006) et de n'obtenir que très peu de valorisation et de reconnaissance sociale (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Lessard & Tardif, 1996; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001). Ainsi, plusieurs indices laissent croire que les conditions contemporaines de la

¹² Le terme « enseignant » au masculin sera utilisé dans la suite du document afin d'alléger la lecture, mais cette dénomination inclut systématiquement les femmes et les hommes impliqués dans la profession enseignante.

profession enseignante rendent difficile pour de nombreux enseignants le maintien d'un état psychologique leur permettant de relever les défis auxquels ils se trouvent confrontés quotidiennement, et cela n'est pas sans risque de se répercuter sur le fonctionnement scolaire des élèves et sur les apprentissages réalisés par ces derniers. C'est à cette problématique que s'intéresse principalement la présente recherche.

1. Stress, détresse psychologique, épuisement et attrition au sein de la profession enseignante

L'importance du travail pour le fonctionnement général de la personne ainsi que l'impact du stress vécu en contexte professionnel sur la santé physique et psychologique sont reconnus et ne se font plus démentir (Bowling, Eshleman, & Wang, 2010; Dionne-Proulx & Pépin, 1997; Morin, 2008; Soares, 2004; Vézina & Saint-Arnaud, 2011). Les auteurs qui se sont intéressés à définir le stress au travail proposent que celui-ci découle d'un déséquilibre entre les demandes provenant de l'environnement (ex. : nécessité de s'engager, de fournir des efforts, de composer avec des contraintes) et ce qui est obtenu en retour (ex. : sentiment d'efficacité, satisfaction retirée ou récompenses obtenues). Bien sûr, les attentes de l'individu sont déterminantes dans la perception de cette divergence (Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009).

Dans le domaine de l'éducation, les nombreux constats concernant le niveau de stress vécu ainsi que la précarité de la santé psychologique au sein de la profession enseignante invitent à se préoccuper du malaise observé et à se questionner sur les sources de ce dernier, d'autant plus qu'il semble exister dans de nombreuses sociétés occidentales (Beer & Beer, 1992; Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995;

Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Chartrand, 2006; Fernandes & Da Rocha, 2009; Genoud et al., 2009; Houlfort & Sauvé, 2010; Kokkinos, 2007; Papart, 2003; Pillay, Goddard, & Wilss, 2005; Tardif & Lessard, 1999). En effet, plusieurs auteurs incluent la profession enseignante parmi celles étant à risque d'exposer l'individu à un degré élevé de stress au travail ainsi qu'aux difficultés susceptibles d'en découler (Beer & Beer, 1992; Boyle et al., 1995; Genoud et al., 2009). En ce sens, depuis déjà plusieurs années, une augmentation des problèmes de santé mentale chez les enseignants serait observée et ce, à travers plusieurs pays (Bauer et al., 2006). Au Québec, il y a déjà une vingtaine d'années, Blais et Lachance (1992) rapportaient un taux de 90 % d'enseignants québécois jugeant leur tâche surchargée et de 74 % considérant leur travail comme une importante source de stress. Plus récemment, une étude menée par Houlfort et Sauvé (2010) auprès de 2401 enseignants québécois affiliés à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) révèle que 19 % d'entre eux évaluent leur santé mentale de *moyenne à médiocre*, taux représentant plus du double de ce que l'on retrouve dans la population active québécoise générale (8,1 %) selon ce que rapportent les auteurs. Dans une étude visant à déterminer les facteurs professionnels associés à la détresse psychologique chez 405 enseignants québécois (Chartrand, 2006), près du cinquième (18,7 %) des participants en souffraient, celle-ci se manifestant par des symptômes dépressifs et anxieux, par de l'irritabilité ainsi que par une variété d'indices physiques et psychosomatiques tels la fatigue, le manque d'énergie, des difficultés de mémoire ou de concentration. Dans son ouvrage intitulé *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire*, à partir d'observations effectuées directement en milieu scolaire, Maranda (2011) se préoccupe de la détresse bien

réelle constatée chez les enseignants, celle-ci se manifestant notamment par des tensions, une impression d'usure, un sentiment d'épuisement et des taux élevés d'absentéisme, d'invalidité et de décrochage professionnel. Ce dernier point met d'ailleurs en lumière deux problématiques qui, au-delà de la détresse qu'elles dénotent chez les enseignants, s'avèrent d'autant plus préoccupantes qu'elles concernent le système scolaire en entier: la présence accrue d'épuisement et le taux particulièrement élevé d'attrition au sein de la profession.

L'épuisement professionnel est un syndrome psychologique susceptible d'apparaître lorsqu'il y a exposition chronique à d'importants stressseurs dans l'environnement de travail (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Il comporte trois dimensions, soit l'épuisement émotionnel (sentiment d'être vidé de son énergie et de ses ressources émotionnelles), la dépersonnalisation (attitude négative, détachée, cynique vis-à-vis du travail et des personnes sous sa responsabilité) et la réduction du sentiment d'efficacité personnelle (insatisfaction ou sentiment d'échec à l'égard de soi-même et de ses compétences). Plusieurs auteurs suggèrent que l'épuisement des enseignants découlerait des rôles ou responsabilités de plus en plus exigeants qu'ils se voient forcés d'assumer au quotidien (Pillay et al., 2005; Genoud et al., 2009; Kokkinos, 2007). Les données d'Houlfort et Sauvé (2010) à ce sujet s'avèrent préoccupantes, alors qu'environ 60 % des enseignants québécois éprouveraient des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois, dont 20 % au moins une fois par semaine. Hultell et Gustavsson (2011) soulignent pour leur part que l'ampleur du choc ressenti lors de l'entrée sur le marché du travail contribuerait largement, pour certains enseignants, au développement de symptômes d'épuisement professionnel dès le début de carrière.

Le phénomène d'attrition se rapporte quant à lui au choix volontaire et prématuré de quitter la profession, excluant les motifs de départ associés à la retraite, à la maladie ou à des situations de congédiement (Sauvé, 2012). Au Québec, selon différentes sources, le taux d'abandon de la profession enseignante au cours des cinq premières années de pratique est chiffré entre 15 % et 20 % (Kirsch, 2006; Maranda, 2011; Mukamurera, 2005; Sauvé, 2012). Ainsi, jusqu'à un enseignant sur cinq choisirait de se retirer malgré le temps, l'énergie et l'argent investis dans une formation universitaire en vue d'exercer cette profession. Selon les données recueillies par Houlfort et Sauvé (2010), lorsque les enseignants sont questionnés sur leur *intention* d'abandonner la profession, 23% rapportent vouloir quitter à l'intérieur des cinq prochaines années et un taux de 27% s'ajoute pour ceux qui souhaitent quitter d'ici cinq à dix ans. Ces mêmes auteurs soulignent l'importance, pour les enseignants ne manifestant pas une telle intention, d'accéder à une expérience professionnelle positive, au risque qu'ils rejoignent le rang des déserteurs potentiels. Cela s'avère d'autant plus pertinent considérant le fait que l'on s'inquiète déjà depuis quelques années d'une pénurie d'enseignants qualifiés, dans un contexte où les besoins sont pourtant considérables et où les compromis au niveau de la compétence des enseignants recrutés apparaissent parfois inévitables (Gouvernement du Québec, 2003; Services Canada, 2010).

En somme, la santé psychologique des enseignants ainsi que leur rétention dans les établissements scolaires constituent deux défis de taille en éducation, et le Québec n'échappe pas à cette réalité (Houlfort & Sauvé, 2010). Les données inquiétantes répertoriées à ce sujet invitent à cibler les aspects de la pratique enseignante qui contribuent à engendrer et à maintenir les malaises identifiés puis,

tel que le suggèrent Ndoreraho et Martineau (2006), à proposer des mesures de soutien susceptibles de contribuer à améliorer la situation.

2. Un contexte propice à étudier l'engagement professionnel des enseignants

De nombreux auteurs qui s'intéressent aux contextes professionnels engendrant détresse psychologique, épuisement et attrition le font par l'entremise du concept d'engagement. En effet, ce dernier incarne aux yeux de plusieurs chercheurs et cliniciens la qualité du rapport que le travailleur entretient face à sa profession (Day, Elliot, & Kington, 2005; Duchesne et al., 2005; Morin & Brault-Labbé, sous presse; Simbula, 2010; Sonnentag, Mojza, Binnewies, & Scholl, 2008). En psychologie du travail et des organisations, la notion d'engagement professionnel représente un incontournable dans l'étude de phénomènes tels que la réussite professionnelle, l'identification de l'employé à son organisation, la satisfaction et le sens donné au travail, de même que leurs contreparties négatives telles que l'épuisement professionnel, l'absentéisme et l'aliénation au travail (Jodoin, 2000; Morin & Brault-Labbé, sous presse; Rosenholtz & Simpson, 1990). En outre, en plus d'être reconnu comme étant favorable au bien-être psychologique des employés eux-mêmes (Bakker et Demerouti, 2008), l'engagement professionnel s'avère également être au bénéfice de l'efficacité et de la productivité des organisations (Bakker et Leiter, 2010). Dans le courant de la psychologie humaniste, et plus particulièrement dans une perspective existentielle, les mécanismes psychologiques inhérents à l'engagement permettraient non seulement à l'individu d'exprimer ses valeurs, ses intérêts et, plus largement, son identité à travers la réalisation de buts

personnels qu'il a choisis, mais ils lui permettraient également de donner un sens aux efforts, aux compromis et aux souffrances jalonnant la poursuite de ces buts grâce au sentiment de cohérence interne qu'il permettrait d'entretenir (Brault-Labbé, 2011; Yalom, 1980).

Plus particulièrement dans le domaine de l'éducation, des études ont effectivement démontré que l'engagement professionnel est associé à un bien-être élevé chez l'enseignant (Day et al., 2005; Hakanen & Schaufeli, 2012) et à un risque moindre de quitter la profession (Reyes, 1990). À l'inverse, un faible niveau d'engagement serait associé à une anxiété plus élevée, à un sentiment de stagnation ainsi qu'à une diminution des aspirations et de la motivation au travail (Duchesne et al., 2005). Il serait également lié aux phénomènes d'épuisement professionnel, d'absentéisme au travail (Duchesne et al., 2005; Firestone & Pennell, 1993; Rosentholtz & Simpson, 1990) et d'abandon de la profession (Day et al., 2005; Hausman & Goldring, 2004). Certains auteurs ont également démontré que l'engagement constitue chez les enseignants un mécanisme d'autorégulation comportementale associé à des niveaux plus faibles d'épuisement professionnel et à des niveaux plus élevés de satisfaction au travail lorsque combiné avec la notion de résilience (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008). Il constituerait également un mécanisme d'autorégulation comportementale associé au bien-être pédagogique, c'est-à-dire le bien-être qui se construit dans des interactions d'enseignement-apprentissage au sein du milieu scolaire (Soini, Pyhältö, & Pietarinen, 2010). Ainsi, dans le contexte professionnel au sein duquel semblent actuellement évoluer les enseignants, mieux comprendre les facteurs susceptibles de contribuer ou de nuire non seulement à leur bien-être psychologique mais

également à leur engagement professionnel peut constituer une voie privilégiée pour des intervenants, des formateurs, des administrateurs scolaires, des décideurs politiques ou d'autres acteurs désireux d'intervenir pour tenter de contribuer à améliorer la situation.

2.1 Définition de l'engagement professionnel des enseignants

Bien qu'il s'agisse d'un concept dont la pertinence et l'utilité sont largement reconnues, l'une des difficultés inhérentes à l'étude de l'engagement professionnel réside dans le fait qu'il existe à ce sujet dans la documentation scientifique un grand nombre de définitions, de modèles et d'indicateurs visant à le mesurer, tant à ce qui a trait à un engagement sain qu'à des difficultés d'engagement (Morin & Brault-Labbé, sous presse). En raison de cette pluralité d'approches, qui présentent souvent des recoupements mais également d'importantes variations dans la description qu'elles offrent de l'engagement, les résultats de nombreuses études à ce sujet sont difficilement comparables entre eux. Cette absence de consensus dans la manière de conceptualiser l'engagement professionnel constitue donc une limite importante dans la compréhension des phénomènes qui y sont reliés¹³.

Dans le domaine de l'éducation, le problème demeure le même. Par exemple, Louis (1998) définit l'engagement professionnel par la présence d'une implication personnelle et professionnelle importante envers un milieu scolaire spécifique, tel qu'en témoignent des comportements et des attitudes traduisant un effort soutenu de l'enseignant. Hausman et Goldring (2004) mesurent l'engagement par des indicateurs inverses de ce dernier, par exemple l'intention de l'enseignant de

¹³ Pour une recension théorique détaillée à ce sujet ainsi que pour une réflexion traitant des recoupements et distinctions conceptuelles à faire entre les difficultés d'engagement et des concepts connexes (par exemple épuisement professionnel et workaholisme), voir Morin et Brault-Labbé (sous presse).

changer d'école. Rosenholtz et Simpson (1990) évaluent l'engagement des enseignants à partir d'un index mesurant l'enthousiasme des enseignants face à leur travail et face à l'école, la fréquence de leur absentéisme au travail, la fréquence de leur intention de quitter l'école ou la profession, ainsi que leur perception quant à la satisfaction au travail de l'ensemble du corps enseignant. Singh et Billingsley (1998) mesurent pour leur part l'engagement par trois items référant au désir de poursuivre la pratique professionnelle, au désir de devenir à nouveau enseignant si tout était à refaire et au désir de faire plus que les efforts minimaux pour répondre aux attentes de l'organisation scolaire. Dans leur étude sur la santé psychologique des enseignants québécois, Houlfort et Sauvé (2010) utilisent le modèle de Meyer et Allen (1991) pour mesurer trois formes d'engagement organisationnel chez l'enseignant, soit l'engagement affectif (attachement émotionnel et sentiment d'identification à l'organisation), l'engagement normatif (sens du devoir vis-à-vis l'organisation), et l'engagement de continuité (coûts appréhendés à l'idée de quitter l'organisation). Finalement, Duchesne et al. (2005) considèrent que l'engagement des enseignants se manifeste par un investissement sain et entier dans les activités professionnelles, celui-ci traduisant une identification élevée aux objectifs et aux valeurs de l'école, à la profession ainsi qu'aux tâches qui lui sont associées.

2.2 Le modèle multimodal d'engagement professionnel

Le présent projet propose d'utiliser le modèle multimodal de l'engagement psychologique (Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2009; Dubé, Jodoin & Kairouz, 1997; Jodoin, 2000), appliqué à la sphère professionnelle et mesuré à partir du

Questionnaire multimodal d'engagement professionnel (QMEP) (Morin, Brault-Labbé, & Savaria, 2011; Morin & Brault-Labbé, sous presse). À la base, ce modèle de l'engagement a été créé et validé avec un objectif triple : intégrer les éléments de définition de l'engagement les plus fréquemment mentionnés dans les écrits scientifiques s'intéressant à cette variable; conférer au modèle une bonne applicabilité clinique (en d'autres termes, assurer qu'il ait du sens pour les intervenants qui l'utilisent ainsi que pour les clientèles qui sont amenées à réfléchir sur leur manière de s'engager); et finalement, proposer une formulation théorique qui permette d'appliquer le modèle à plusieurs sphères d'activités (ex. : engagement scolaire, amoureux, communautaire, familial, etc.) et donc de comparer l'engagement de l'individu dans de nombreuses sphères de sa vie. D'ailleurs, outre la sphère professionnelle, le modèle a jusqu'ici déjà été validé et utilisé dans le domaine scolaire (Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2010) et conjugal (Brassard, Brault-Labbé, & Gasparetto, 2011; Gasparetto, Brassard, & Brault-Labbé, 2012). Son originalité tient surtout au fait qu'il permet d'évaluer non seulement le degré mais également le mode d'engagement de l'individu : il distingue en effet l'engagement optimal, généralement associé à un plus grand bien-être (ex. : fréquence d'affects positifs, sens donné à la vie, satisfaction de vie, bonheur), et les déséquilibres de l'engagement (surengagement, sous-engagement), susceptibles de nuire au bien-être et au fonctionnement adaptatif de l'individu.

Les trois modes d'engagement sont définis de manière à assurer une distinction claire, mais également une cohérence conceptuelle entre eux, et donc de façon à ce qu'ils puissent aisément être comparés dans leurs liens respectifs avec des variables diverses. En effet, les déséquilibres d'engagement sont respectivement définis à

partir des contreparties excessives et déficitaires des composantes de l'engagement optimal. En outre, le modèle est conceptualisé de manière à ce que les différents mécanismes psychologiques impliqués dans le processus d'engagement (motivationnels, affectifs, cognitifs, comportementaux) soient bien distingués, ce qui permet de considérer leur poids ou leur importance relative dans l'engagement des individus, selon divers contextes.

Ainsi, dans ce modèle multimodal, *l'engagement optimal* correspond à l'interaction dynamique de trois forces psychologiques qui font qu'un individu initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un projet qui lui paraît important. Appliquées au domaine professionnel, ces trois forces sont :

1- *L'enthousiasme* : composante motivo-affective correspondant à l'énergie et l'intérêt ressentis envers la profession. C'est généralement cette force qui déclenche le processus d'engagement, celle-ci correspondant à l'inclination ou à l'élan naturel ressenti par la personne pour amorcer un projet professionnel dans une direction donnée.

2- *La persévérance* : composante comportementale qui favorise la poursuite de l'action et des efforts pour maintenir l'implication dans les tâches reliées au travail, en dépit des obstacles rencontrés. D'ailleurs, c'est lorsque des obstacles se présentent et viennent ébranler l'élan initial que l'on peut réellement constater s'il y a engagement ou non, à partir de la présence ou de l'absence de comportements persévérants.

3- *La réconciliation des éléments positifs et négatifs* : composante cognitive qui permet d'accepter la nécessité de faire face aux aspects négatifs de la vie professionnelle pour pouvoir profiter de ses aspects

positifs. Il s'agit de la disposition de la personne à endosser pleinement le fait qu'une situation d'engagement n'est ni parfaite ni facile, combinée à l'impression que les avantages à en retirer sont suffisamment importants pour donner un sens personnel aux difficultés rencontrées. Bref, cette composante se rapporte au fait que le choix professionnel est assumé et que les compromis, les sacrifices et les efforts qu'il exige le sont également. Cela rejoint l'idée d'un calcul coût-bénéfices que l'on retrouve dans de multiples modèles d'engagement.

Le deuxième mode d'engagement, soit le *surengagement* (ou excès d'engagement), comporte également trois composantes :

1- *L'enthousiasme excessif* : composante motivo-affective correspondant à un intérêt et une énergie prépondérants (excessifs) investis dans le travail, avec un nombre restreint d'activités autres. Le travail tend à devenir le point central d'activités pour la personne alors que tout le reste tend à « cesser d'exister ».

2- *La persistance compulsive* : composante comportementale qui amène à poursuivre à l'excès les tâches reliées au travail, au point que celles-ci débordent du cadre professionnel habituel. La personne n'arrive pas à se limiter dans la réalisation d'activités liées au travail, même lorsque celles-ci nuisent à sa santé et à son hygiène de vie, en empiétant par exemple sur les heures de sommeil ou sur de saines habitudes alimentaires.

3- *La perception de négligence des autres sphères de vie que le travail* : composante cognitive qui correspond à la perception de négliger sa vie personnelle et de faire des sacrifices excessifs à cause du travail. Une

impression de déséquilibre de vie est présente, sans que la personne ne trouve les moyens d'ajuster la situation.

Finalement, le *sous-engagement* (manque d'engagement) se définit à partir des trois composantes suivantes (qui incluent des indicateurs que l'on associe typiquement à l'épuisement professionnel et à l'attrition au sein de la profession) :

1- *Le manque d'énergie pour les activités reliées au travail* : composante motivationnelle se rapportant au fait que la personne a du mal à s'activer, à trouver la force de mener à bien les activités liées à l'exercice de ses fonctions.

2- *Le manque d'intérêt pour les activités professionnelles* : composante affective se rapportant au fait que la valeur et l'intérêt accordés à l'emploi et aux tâches liées au travail sont faibles au point que la personne n'y donne plus de sens personnel. (Cet état doit être distingué d'une panne temporaire d'enthousiasme, dans laquelle la personne sent néanmoins que son travail et les buts à long terme qui y sont associés demeurent importants pour elle.)

3- *L'état d'envahissement face aux aspects négatifs du travail* : composante cognitive-comportementale correspondant au sentiment d'être envahi ou débordé par les difficultés vécues au travail, accompagné d'une intention d'abandonner l'investissement qui y est associé et de quitter l'emploi. Ici, les obstacles, les sacrifices ou les embûches reliés au travail prennent le dessus sur les aspects positifs et semblent devenir insurmontables aux yeux de la personne.

Le modèle stipule que, pour chacun des modes d'engagement, les trois composantes identifiées ne sont pas toujours présentes au même moment et avec la même intensité dans le fonctionnement de l'individu. Par exemple, dans un mode de fonctionnement caractérisé par un engagement optimal, lorsque l'enthousiasme est très présent chez la personne, les deux autres forces peuvent demeurer latentes, jusqu'à ce qu'elles prennent la relève afin de maintenir un engagement efficace dans des contextes plus difficiles qui engendrent une perte momentanée d'enthousiasme. Ainsi, plusieurs profils peuvent être définis pour chacun des trois modes d'engagement, en fonction de la prédominance fluctuante des trois composantes qui les caractérisent. Ce modèle permet donc de représenter une grande variété d'expériences subjectives pouvant être reliées à l'engagement.

Dans le cadre de la présente recherche, la pertinence première de ce modèle tient au fait que, dans l'étude des liens entre divers facteurs contextuels de la pratique enseignante et l'engagement professionnel des enseignants, il permet de distinguer de façon précise à quel(s) mode(s) d'engagement et, encore plus précisément, auxquelles de leurs composantes respectives sont liés différents facteurs contextuels de la pratique enseignante. Par exemple, le sous-engagement, et plus particulièrement le manque d'énergie dans les tâches professionnelles (sa composante motivationnelle) peuvent être associés à un facteur contextuel donné sans que celui-ci ne soit lié aux autres modes d'engagement. Ce type de distinction est utile tant sur le plan théorique que pratique, considérant le degré de précision accru qu'il offre dans la compréhension du rapport de l'enseignant envers divers aspects de sa profession. Des pistes d'intervention mieux ciblées peuvent ainsi en découler.

3. Facteurs contextuels susceptibles d'affecter l'engagement professionnel et le bien-être des enseignants

Si l'engagement professionnel et l'état psychologique relèvent en partie de dispositions ou de stratégies personnelles de l'enseignant dans la manière d'aborder son travail (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Houlfort & Sauvé, 2010; Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008), il est également fortement influencé par le contexte dans lequel ce travail est réalisé (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Hausman & Goldring, 2004; Louis, 1998; Rosenholtz & Simpson, 1990 ; Simbula, 2010 ; Singh & Billingsley, 1998). En appui à cette idée, Houlfort et Sauvé (2010) mentionnent que l'épuisement professionnel, à l'inverse de troubles tels que la dépression, ne constitue pas une problématique individuelle, mais plutôt un syndrome découlant de difficultés présentes au sein de l'environnement organisationnel. Également dans cet esprit, le modèle « Demandes-Ressources au travail » (*Job Demands-Resources Model*, Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001) décrit la manière dont les conditions de travail sont susceptibles de conduire soit à des conséquences positives (ex. : engagement et motivation au travail) ou à des conséquences négatives (ex. : problèmes de santé et épuisement) selon le rapport qui existe entre les demandes au travail et les ressources qui y sont par ailleurs disponibles. Dans ce modèle, les demandes au travail concernent tous les aspects physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels du travail qui requièrent des efforts physiques ou psychologiques de la part du travailleur et qui, nécessairement, impliquent donc pour lui des coûts physiologiques ou psychologiques. Les

ressources au travail correspondent quant à elles aux aspects physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels de l'environnement de travail qui contribuent à l'atteinte des buts professionnels du travailleur, à la réduction des demandes au travail et des coûts physiques et psychologiques qui y sont reliés, ainsi qu'à la stimulation de la croissance et du développement personnels du travailleur. À la lumière de ce modèle, lorsque des données alarmantes sur la santé psychologique et l'engagement au sein d'une profession particulière sont bien documentées, il apparaît essentiel de se questionner sur les facteurs contextuels qui augmentent à l'excès les demandes au travail ou qui sont associés à des lacunes trop importantes au niveau des ressources au travail, créant ainsi un débordement au niveau des coûts physiques et psychologiques chez les employés et, par le fait même, des difficultés d'engagement, des niveaux élevés de stress et d'épuisement et des risques accrus de se détourner du travail.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur divers aspects de la pratique enseignante susceptibles d'agir en ce sens chez les enseignantes et enseignants. Certains facteurs apparaissent inhérents à la tâche d'enseignant à l'époque contemporaine et sont donc mentionnés dans des études en provenance de plusieurs pays, alors que d'autres apparaissent plutôt tributaires du contexte spécifiquement québécois.

3.1 Contexte sociopolitique spécifiquement québécois

Plus particulièrement au Québec, de nombreux facteurs évoqués par divers auteurs se rapportent aux changements majeurs survenus au sein du système d'éducation depuis près d'une vingtaine d'années et ayant touché de manière significative les enseignants. Au début des années 2000, l'importance de ces

modifications était reconnue par le Gouvernement du Québec (2003), dans un rapport intitulé « *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec* ». Ce rapport soulignait entre autres que le système scolaire québécois connaissait des changements importants, ceux-ci touchant à la fois les orientations, les programmes scolaires, le personnel impliqué au sein des milieux d'enseignement, les rapports avec les communautés régionales et locales ainsi que les différents groupes de partenaires. On y reconnaissait également le fait que de cette succession de changements puissent découler pour les acteurs du milieu des inquiétudes, des bouleversements de routines ainsi qu'un sentiment de menace aux identités professionnelles qui s'en trouvent fragilisées. Les prochaines sections présentent certains de ces changements et leurs impacts plus particuliers sur les enseignants tels que décrits dans la documentation.

3.1.1 Implantation de la réforme scolaire

Parmi les changements survenus, l'implantation de la réforme scolaire (Gouvernement du Québec, 1997) est certainement celui dont il a été le plus question au sein de la communauté, ayant été à la source de nombreux questionnements et controverses rapportés et débattus dans les médias. Étant donné leur rôle de premier plan auprès des élèves et leur responsabilité directe quant aux apprentissages effectués par ces derniers (Lessard & Tardif, 2004), les enseignants se sont vus fortement touchés par de nouvelles exigences et façons de faire inhérentes à la réforme (Gouvernement du Québec, 2001). En effet, suite à la nouvelle philosophie qu'elle a mise de l'avant, notamment l'adoption d'une nouvelle approche par compétences (Houlfort & Sauvé, 2010), les enseignants se sont vus

dans la nécessité d'amener des ajustements considérables à leurs méthodes de travail et d'enseignement (Houlfort & Sauvé, 2010), de même qu'aux méthodes d'évaluation des apprentissages qu'ils préconisaient jusque-là (Gouvernement du Québec, 2003, 2006). Lorsque questionnés sur leurs impressions relatives à l'application de la réforme (Gouvernement du Québec, 2006), la principale difficulté rapportée par les enseignants interrogés concernait d'ailleurs justement l'évaluation des apprentissages, qui constituait également le thème pour lequel le plus grand besoin de formation était communiqué. Au cœur des commentaires émis à ce sujet par les enseignants étaient mentionnés le manque de clarté des critères d'évaluation, la complexité d'utilisation des échelles de niveaux de compétence et le nombre excessif de compétences à évaluer. En outre, certains questionnaient la pertinence d'évaluer les compétences transversales et rapportaient des difficultés dans la communication avec les parents et dans l'utilisation du bulletin. Un besoin de formation a également été exprimé en ce qui a trait à l'élaboration ou le choix de situations d'apprentissage ainsi qu'à la différenciation pédagogique, c'est-à-dire à l'adaptation des pratiques d'enseignement en fonction des besoins particuliers de certains élèves. Bref, la réforme semble avoir constitué un réel défi et avoir touché de manière complexe et profonde le personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2001), et ce dans des champs de compétences qui se situent au cœur de leur identité professionnelle. D'ailleurs, il apparaît pertinent de mentionner à ce sujet que, dans l'étude d'Houlfort et Sauvé (2010), parmi les enseignants manifestant l'intention de prendre leur retraite d'ici 5 ans, 16,1% ont affirmé que l'avènement de la réforme scolaire contribuait à cette prise de décision.

3.1.2 Changements dans la composition des groupes-classe¹⁴

En lien avec la différenciation pédagogique tout juste évoquée, la modification de la composition des groupes-classe apparaît également comme un changement des dernières décennies ayant largement affecté la pratique des enseignants au Québec, notamment en ce qui a trait à une hétérogénéité croissante de la clientèle et des besoins particuliers d'élèves en difficulté au sein des classes (Sauvé, 2012). D'abord, au reflet de l'ensemble de la population québécoise, l'effectif des milieux scolaires s'est largement diversifié sur le plan des cultures, de la langue, des valeurs, etc. À titre d'exemple, au-delà de 150 langues maternelles sont actuellement répertoriées chez les élèves, et ce dans l'ensemble du réseau scolaire même si la région montréalaise est particulièrement touchée par cette réalité. Cette diversité doit être prise en compte dans le développement par les enseignants de nouvelles compétences permettant de mieux gérer en classe la pluralité des points de vue, des valeurs et des comportements, et de favoriser chez les élèves une attitude d'ouverture face aux différences existant dans les groupes (Gouvernement du Québec, 2001). Ce phénomène accentue le défi déjà considérable que constitue la gestion de classe dans la tâche enseignante.

Dans un autre ordre d'idées mais toujours en lien avec la composition de groupes de plus en plus hétérogènes, des données fournies par le ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport révèlent que le nombre d'élèves handicapés et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) aurait augmenté de 20 % entre 2002 et 2010, tous niveaux d'enseignement confondus (Gouvernement

¹⁴ Les aspects de la pratique enseignante couverts par ce thème ont été inclus dans la présente étude au sein du facteur contextuel « gestion de classe/hétérogénéité des groupes ». Les résultats obtenus dans le cadre du traitement des données qualitatives ont toutefois amené les chercheurs à inclure *a posteriori* la composition des groupes-classe en tant que facteur contextuel à part entière (voir les explications à cet effet dans la section 3.7.2 de l'annexe C).

du Québec, 2010). L'intégration de ces élèves en classe régulière touche l'ensemble du personnel enseignant, et ce de plusieurs manières. D'abord, les enseignants se doivent d'adapter leurs méthodes d'enseignement aux caractéristiques et aux besoins particuliers (et souvent nombreux) de ces élèves (Gouvernement du Québec, 2001), ce que 74 % des enseignants rapportaient ne pas être parvenus à faire lors d'une enquête menée au milieu des années 2000 (Gouvernement du Québec, 2006). En second lieu, les exigences liées au soutien à offrir à ces élèves alourdissent significativement leur tâche au quotidien. Par exemple, pour un élève présentant un trouble déficitaire de l'attention (TDA), l'enseignant joue fréquemment un rôle dans la sensibilisation et l'information à communiquer aux parents concernant la problématique de l'enfant, il effectue certaines tâches au service de l'évaluation diagnostique (ex. : remplir des questionnaires), il participe à l'administration de la médication de l'élève et tente de tenir compte de ses difficultés dans la manière d'orienter le fonctionnement de sa classe, et ce sans toujours être adéquatement informé sur les fondements de ce trouble ni soutenu et accompagné dans ses interventions auprès de l'enfant, faute de ressources disponibles (Nadeau, 2010). Bien que le Gouvernement du Québec ait récemment mis en place certaines mesures pour améliorer les services offerts aux EHDA massivement intégrés en classe régulière (Gouvernement du Québec, 2010), Paré (2011) rapporte que la situation demeure problématique, de nombreux enseignants déplorant principalement un manque de connaissances spécifiques sur les difficultés des élèves, une formation initiale limitée à ce sujet, un manque de temps et de ressources pour offrir un soutien adéquat, ainsi que des lacunes dans la collaboration avec la direction, les spécialistes et les parents d'élèves concernés.

3.1.3 Autres changements survenus dans le système d'éducation québécois

Outre la réforme de l'éducation et la modification de la composition des groupes, certains auteurs évoquent une variété d'autres changements socio-politiques survenus au Québec et ayant affecté les milieux scolaires au cours des dernières décennies, notamment certaines modifications des conditions de travail contribuant à la précarité de l'emploi et à l'augmentation des exigences de la profession (Sauvé, 2012), les restrictions budgétaires exigées par le Ministère de l'éducation au milieu des années 1990, les modifications du rôle assumé par les directions d'école dans le cadre de la mise à jour de la Loi sur l'instruction publique, le départ massif à la retraite de personnel d'expérience, ainsi que l'introduction de nouvelles structures dans le système d'éducation tels que le Conseil d'établissement et l'Organisme de participation des parents (Houlfort & Sauvé, 2010). En somme, ce contexte de changements majeurs au sein du système d'éducation québécois depuis une vingtaine d'années apparaît comme étant à la source de ce que Mukamurera (2006) décrit comme un alourdissement de la tâche enseignante et de la gestion de classe, un accroissement de la précarité d'emploi et une instabilité générale de la profession.

Cette situation d'instabilité et de précarité semble loin d'être exclusive au Québec, même si les facteurs en cause peuvent varier d'un endroit à l'autre. En effet, suite à une recension de 31 études provenant de différents pays et portant sur le stress des enseignants, Kyriacou (2001) rapporte que trois principaux facteurs de stress se dégagent de la vue d'ensemble obtenue, parmi lesquels apparaissent justement les conditions de travail difficiles (les deux autres sont les questions de discipline inhérentes à la gestion de classe ainsi que les relations avec

les collègues). Cela permet d'ailleurs d'introduire la prochaine section, qui porte sur les facteurs inhérents à la pratique enseignante dans une perspective plus générale.

3.2 Facteurs contextuels inhérents à la profession enseignante

Outre les facteurs se rapportant au contexte socio-politique typiquement québécois, de nombreux chercheurs ont tenté d'identifier d'autres facteurs inhérents à la pratique enseignante susceptibles d'affecter l'engagement professionnel et la santé psychologique des enseignants, et ce auprès de populations québécoises mais également de plusieurs pays. À titre d'exemples, les résultats rapportés dans cette section se rapportent à des études menées au Québec mais également aux États-Unis (Hausman & Goldring, 2001; Ingersoll, 2011; Rosenthal & Simpson, 1990), au Brésil (Fernandes & Da Rocha, 2009), en Australie (Day et al., 2005; Pillay, Goddard, & Wilss, 2005), en Angleterre (Day et al., 2005; Hastings & Bam, 2003), en Israël (Friedman, 1995), en Slovaquie (Dzuka & Dalbert, 2007), en Finlande (Soini, Pyhältö, & Pietarinen, 2010), en Turquie (Cenkseven-Önder & Sari, 2009), en Suisse (Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009) et en Belgique (Galand, Lecocq, & Philippot, 2007).

D'abord, sur le plan des facteurs humains, les relations vécues au travail occupent évidemment une place prépondérante dans la vie professionnelle des enseignants. Elles sont donc susceptibles d'être fortement liées à leur bien-être et à leur engagement au travail, de même qu'à la détresse psychologique et au désinvestissement des enseignants lorsque des difficultés importantes leur sont associées. Ces relations concernent des interactions régulières des enseignants principalement avec les élèves, les collègues de travail, les parents d'élèves et les directions d'école. D'autres facteurs se rapportant au fonctionnement

organisationnel apparaissent également importants, notamment l'autonomie accordée aux enseignants dans l'exercice de leur fonction, les rétroactions (*feedback*) auxquelles ils ont accès ou non et la possibilité d'avoir accès à de la formation continue, ainsi que des aspects logistiques se rapportant par exemple aux infrastructures, aux règles de fonctionnement de l'école ainsi qu'à l'utilisation des nouvelles technologies. Des informations relatives à chacun de ces facteurs contextuels seront présentées dans les sections qui suivent afin d'offrir un portrait de ce qui en est dit dans la documentation scientifique.

3.2.1 Relations avec les élèves

En ce qui a trait aux élèves, de nombreux résultats de recherche convergent à l'effet que la qualité des relations avec eux constitue le facteur le plus déterminant de la santé psychologique au travail des enseignants (Houlfort & Sauvé, 2010; Janosz, Thiébaud, Bouthillier, & Brunet, 2004; Messing, Seifert, & Escalona, 1997; Soini et al., 2010). En contrepartie, des relations difficiles avec les élèves, notamment en lien avec la discipline et les comportements problématiques (attitudes impolies, dérangeantes, immatures, irrespectueuses de l'autorité, ou témoignant d'un manque de motivation) figurent parmi les plus importants facteurs de stress chez les enseignants (Friedman, 1995; Hastings & Bham, 2003; Houlfort & Sauvé, 2010; Janosz, Thiébaud, Bouthillier, & Brunet, 2004; Royer et al., 2001), et ce peu importe leur niveau d'expérience professionnelle (Royer et al., 2001). Certains auteurs suggèrent que l'ampleur de la gestion de classe qu'exigent les comportements problématiques des élèves contribueraient également à expliquer l'épuisement (Genoud et al., 2009) et les départs anticipés au sein de la profession

(Chartrand, 2006; Sauvé, 2012), au-delà du stress qu'ils suscitent. À cet effet, Genoud et al. (2009) considèrent même que l'usure découlant de la gestion chronique de comportements dérangeants mais d'apparence plutôt bénigne contribue davantage à l'épuisement que les gestes d'une violence extrême qui, selon les auteurs, sont perpétrés par un nombre très restreint d'élèves mais sont davantage remarqués étant donné leur couverture médiatique.

Si l'on se fie aux travaux de plusieurs auteurs, la violence et l'intimidation à l'école font néanmoins partie intégrante des relations avec les élèves et des exigences de gestion de classe dans la réalité scolaire contemporaine. À titre d'exemple, dans une étude menée par Galand et al. (2007), 487 enseignants belges ont été interrogés sur la violence vécue dans leurs rapports avec les élèves au cours des 12 derniers mois. Parmi eux, plus de 42 % ont rapporté avoir subi des insultes verbales, près de 7 % avoir été victimes de dommages à du matériel personnel et un peu plus de 4% avoir reçu des menaces de violence. Une autre étude menée en deux temps auprès d'enseignants slovaques (Dzuka & Dalbert, 2007) a d'abord révélé que 49% des enseignants interrogés dans un premier temps (N=364) rapportaient avoir eu au moins une expérience de violence dans les 30 derniers jours, puis que 55% d'enseignants interrogés dans un deuxième temps (N=108) rapportaient au moins une expérience de violence dans les 15 derniers jours (la violence pouvant consister en des comportements verbaux tels que des insultes ou des moqueries, des comportements de violence physique, de coercition sociale, de manipulation ou de dommages aux biens personnels). Les résultats permettaient également de constater qu'à la violence subie étaient associées une fréquence plus élevée d'affects négatifs, de même qu'une fréquence d'affects positifs et une

satisfaction de vie moindres. Au Québec, 23 % des 405 enseignants interrogés dans l'étude menée par Chartrand (2006) ont rapporté avoir été victimes de violence à caractère physique, psychologique ou sexuel dans le cadre de leur fonction, cela de manière occasionnelle ou plus fréquemment. Ainsi, selon les données disponibles, des proportions importantes d'enseignants semblent être touchés par la réalité de la violence en milieu scolaire dans leurs relations avec les élèves.

3.2.2 Relations avec les collègues

En ce qui a trait aux relations avec les collègues, certains travaux indiquent, d'une part, qu'elles sont associées au bien-être (Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Kelchtermans & Strittmatter, 1999; Soini et al., 2010) et à l'engagement professionnel des enseignants (Hausman & Goldring, 2001; Kelchtermans & Strittmatter, 1999) lorsqu'elles sont positives, et d'autre part qu'elles constituent une source de stress significative lorsque des difficultés leur sont associées (Fernandes & Da Rocha, 2009; Houlfort & Sauvé, 2010; Royer et al., 2001). Parmi les difficultés vécues à cet égard, on retrouve notamment le manque d'intérêt de la part des collègues qui, dans une recherche menée par Fernandes et Da Rocha (2009), figure parmi les plus importantes sources de stress vécues par les enseignants. D'autres difficultés rapportées en lien avec ce thème concernent par exemple le manque de soutien ou de collaboration perçus de la part des collègues, un sentiment d'isolement ou encore des divergences entre collègues dans les approches pédagogiques ou didactiques préconisées (Houlfort & Sauvé, 2010).

3.2.3 Relations avec les parents d'élèves

Des difficultés dans les relations avec les parents sont évoquées par de nombreux auteurs en tant que source de stress significative pour les enseignants (Fernandes & Da Rocha, 2009; Houlfort & Sauvé, 2010; Royer et al., 2001) et en tant que facteur susceptible d'être associé à leur bien-être et à leur niveau d'épuisement (Pillay et al., 2005; Soini et al., 2010), sans par ailleurs être mentionnées, à notre connaissance, comme étant liées à leur engagement. La nature des difficultés rapportées concerne notamment le nombre de sollicitations ainsi que des attentes perçues comme irréalistes de la part des parents à l'endroit des enseignants (Houlfort & Sauvé, 2010), ce qui exercerait une pression croissante sur ces derniers (Pillay et al., 2005). En outre, certains enseignants entretiendraient des craintes de représailles dans leurs interactions avec les parents et percevraient leur lien avec eux comme étant teinté par un manque de valorisation et de confiance à leur endroit (Houlfort & Sauvé, 2010).

3.2.4 Relations avec les directions d'école

Considérant que l'un des principaux rôles de la direction d'école est d'appuyer et de soutenir les enseignants dans divers aspects de leurs tâches et des décisions à prendre au quotidien, on peut difficilement s'étonner du fait que des relations perçues comme conflictuelles ou insuffisantes avec la direction contribuent à faire perdurer les difficultés et même à en engendrer de nouvelles dans le vécu des enseignants. En appui à cette idée, et à l'instar des relations avec les collègues, la documentation indique que les relations avec la direction d'école peuvent constituer à la fois un facteur de stress significatif lorsqu'elles sont problématiques (Houlford &

Sauvé, 2010; Royer et al., 2001), et à la fois un prédicteur du bien-être (Cenkseven-Önder & Sari, 2009) et de l'engagement professionnel des enseignants (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Ingersoll, 2001; Rosenthal & Simpson, 1990) lorsqu'elles sont vécues positivement, particulièrement en ce qui a trait au soutien offert pour la gestion de comportements problématiques des élèves et pour des aspects logistiques de la tâche enseignante (Rosenthal & Simpson, 1990). En outre, des résultats de recherche ont démontré que les taux d'abandon de la profession s'avèrent moins élevés dans les écoles où la direction offre davantage de soutien (Borman & Dowling, 2008; Ingersoll, 2001). À cet égard, Sauvé (2012) suggère que les enseignants qui perçoivent un manque de soutien de la direction, principalement en lien avec la gestion de classe, en viennent à éprouver un sentiment de déséquilibre entre le temps voué aux questions de discipline et le temps d'enseignement. Il est plausible de croire qu'un tel phénomène se produise aux dépens du sens donné au travail et du désir d'y persister.

Outre la perception de lacunes au niveau de la quantité (présence ou absence) et de la qualité (style de gestion) du soutien offert par la direction (Houlfort & Sauvé, 2010; Janosz, Thiébaud, Bouthillier, & Brunet, 2004), certains enseignants attribuent également aux directeurs et directrices d'école un manque de liberté ressenti dans l'exercice de leurs fonctions (Houlfort & Sauvé, 2010). La section suivante porte justement sur cette question, alors qu'elle traite de l'autonomie des enseignants.

3.2.5 Autonomie des enseignants

L'importance pour les enseignants de pouvoir exercer leur autonomie dans l'exercice de leur fonction est évoquée par certains auteurs comme un important

facteur de bien-être ou de satisfaction au travail (Houlfort & Sauvé, 2010; Messing, Seifert, & Escalona, 1997). Il semble par ailleurs qu'il apparaisse difficile pour certains enseignants de croire que cette attente puisse être comblée de manière satisfaisante dans le contexte actuel de la pratique enseignante (Houlfort & Sauvé, 2010; Tardif & Lessard, 1999). L'importance de ce facteur tient également en grande partie au fait qu'il a été démontré comme un prédicteur significatif de l'engagement au travail (Hausman & Goldring, 2001; Rosentholz & Simpson, 1990).

Dans leur étude portant sur la santé psychologique d'enseignants québécois, Houlfort et Sauvé (2010) se sont appuyés sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) pour s'intéresser notamment à la satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants dans leur environnement de travail. Cette théorie, fort bien connue en psychologie de la motivation, stipule entre autres que le bien-être, la croissance psychologique et un sain développement nécessitent chez tout être humain la satisfaction des besoins de compétence, d'affiliation sociale et d'autonomie, considérés comme les « nutriments psychologiques » les plus fondamentaux pour assurer un fonctionnement optimal. Houlfort et Sauvé (2010) ont ainsi évalué la satisfaction de ces trois besoins psychologiques dans le cadre professionnel des 2401 enseignants ayant pris part à leur étude. De manière générale, ils rapportent que les besoins de compétence et d'affiliation de ces enseignants apparaissent relativement satisfaits, mais qu'un problème se pose davantage en ce qui a trait au besoin d'autonomie. En effet, les auteurs rapportent que près de 30% des enseignants affirment catégoriquement que leur besoin d'autonomie n'est pas satisfait, auxquels s'ajoutent près de 44% d'enseignants exprimant également une insatisfaction à cet égard, celle-ci étant

toutefois plus modérée. Dans cette étude, l'autonomie réfère à la possibilité pour l'enseignant d'agir selon ses propres valeurs, à la possibilité de faire des choix dans l'adoption des stratégies qui lui apparaissent les plus pertinentes pour sa classe et, de manière générale, au fait de ne pas se sentir contrôlé dans la façon de faire les choses. Puisque, tel que mentionné dans une section précédente, l'engagement professionnel incarne en partie l'expression de l'identité dans le fonctionnement au travail, il est tout à fait plausible qu'une perception de contraintes excessives dans la liberté d'agir et de penser au travail contribuent à diminuer l'engagement des enseignants. Dans cet esprit, la perception d'un manque de démocratie dans le système scolaire ressort comme l'un des plus importants facteurs de stress de la profession enseignante dans une étude menée par Fernandes et Da Rocha (2009).

3.2.6 Rétroaction reçue par les enseignants (*feedback*)

À l'instar de l'autonomie, la rétroaction reçue par les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, notamment par leurs collègues ou par la direction d'école, a été identifiée dans la recherche scientifique comme un prédicteur significatif de leur engagement professionnel (Rosenthal & Simpson, 1990), et fait même partie, selon les résultats de certains chercheurs, des facteurs liés à l'environnement scolaire les plus favorables au maintien de l'engagement lorsque cette rétroaction est vécue positivement (Day et al., 2005). Ce thème recoupe d'ailleurs en partie la question des relations avec les collègues, les directions d'école et les parents d'élèves, puisqu'il s'agit d'un des aspects pouvant être concernés par les interactions avec chacun de ces groupes d'acteurs.

Par ailleurs, à notre avis, ce thème peut également couvrir, dans une perspective plus large, le sentiment apparemment éprouvé par de nombreux enseignants québécois de n'obtenir que très peu ou pas de reconnaissance sociale (Conseil Supérieur de l'éducation, 2004; Houlfort & Sauvé, 2010; Royer et al., 2001; Tardif & Lessard, 1999). En effet, à la fin des années 1990, Tardif et Lessard (1999) soulignaient déjà le sentiment des enseignants d'être peu valorisés et leur perception d'une perte de prestige de leur profession. Quelques années plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) faisait un constat semblable à l'effet que les enseignants se sentaient critiqués et jugés sévèrement, en s'appuyant sur une recension d'études à ce sujet, sur une enquête auprès d'enseignants ainsi que sur des sondages auprès de la population. Le rapport à cet effet soulignait notamment que plusieurs enseignants trouvaient la population trop critique à leur endroit et qu'ils se sentaient être l'objet d'attentes réductrices et démesurées, sans reconnaissance pour la complexité de leur profession. Ces perceptions apparaissaient pourtant contrastantes avec les données recueillies auprès de la société québécoise, qui semblait globalement accorder sa confiance au personnel enseignant et reconnaître l'influence positive de ce dernier sur l'apprentissage des élèves. Le rapport du Conseil supérieur de l'éducation suggérait un ensemble d'hypothèses visant à expliquer cet écart de perceptions, sans que celles-ci n'aient toutefois pu être vérifiées empiriquement. Pour ne citer que quelques exemples, on y évoquait le fait que les médias soient susceptibles de contribuer à diffuser une image dévalorisante du personnel enseignant; on référerait également au manque de reconnaissance de la complexité de la tâche enseignante contribuant au maintien d'une image de métier facile et peu exigeant sur le plan des compétences; on

envisageait aussi l'absence d'un code d'éthique et des lacunes au niveau des mécanismes de gestion des plaintes qui contribueraient possiblement à l'entretien d'un manque de confiance de la part du public en général.

Des résultats obtenus par Chartrand (2006) laissent également croire que le sentiment de travailler sous la pression du public pourrait contribuer à l'impression des enseignants de recevoir peu de reconnaissance. En effet, dans cette étude, cette pression figure parmi les facteurs de risque associés à la détresse psychologique au travail chez les enseignants, et l'auteur rapporte que 34,9% des 405 participants à son étude ressentent souvent la pression du public. Plus récemment, un sentiment de manquer de reconnaissance à l'intérieur du système scolaire est également rapporté en tant que facteur potentiellement contributoire à l'épuisement professionnel dans l'étude de Houlfort et Sauvé (2010), principalement en lien avec le manque de respect vécu par les enseignants dans les relations avec les élèves ainsi qu'en lien avec le sentiment de se faire imposer des façons de faire dans le cadre de leur pratique.

En somme, la question de la rétroaction offerte aux enseignants mérite que l'on s'y attarde à la fois à cause de son lien démontré avec l'engagement professionnel des enseignants, et à la fois à cause de sa contribution possible au stress et à l'épuisement pouvant découler du sentiment général d'œuvrer au sein d'une profession vécue comme peu reconnue et peu valorisée dans la collectivité, mais également à l'intérieur même du système scolaire.

3.2.7 Accès à la formation continue

La profession enseignante est complexe et multidimensionnelle. En effet, au-delà du temps voué directement à l'enseignement en classe, les enseignants doivent assurer la planification et la préparation des cours, la correction et l'évaluation des travaux et de la performance des élèves, la gestion de classe et tout ce qu'elle implique, ainsi que la collaboration avec de nombreux acteurs œuvrant au sein du milieu scolaire (direction, spécialistes, personnel non enseignant, etc.) mais également à l'extérieur de l'école (parents). Ce large éventail de tâches à réaliser au quotidien exige également de l'enseignant qu'il apprenne sur une base régulière de nouvelles habiletés et pratiques enseignantes et qu'il poursuive des activités de perfectionnement afin de développer et de maintenir à jour ses compétences professionnelles (Tardif & Lessard, 1999), au bénéfice d'un enseignement adapté à la réalité contemporaine. Un tel perfectionnement étant susceptible de contribuer à entretenir le sentiment de compétence, il n'est pas étonnant que des études aient démontré une association prédictive entre l'accès à des opportunités d'apprentissage et de formation pour l'enseignant et l'engagement professionnel de celui-ci (Hausman & Goldring, 2001; Rosentholz & Simpson, 1990). Toutefois, à notre connaissance, le lien entre les opportunités de formation continue et l'engagement professionnel n'a pas été étudié spécifiquement auprès de populations enseignantes québécoises.

Par ailleurs, dans la foulée des nombreux changements survenus au sein du système scolaire québécois décrits précédemment, des lacunes perçues par les enseignants en termes de formation ont été évoquées et mises en lien avec le stress et des symptômes de détresse psychologique chez les enseignants. Rappelons

notamment à cet effet les besoins de formation exprimés en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves dans le cadre de l'implantation de la réforme scolaire (Gouvernement du Québec, 2006). Il est logique de croire que l'instauration d'une nouvelle approche qui exige une modification importante des façons de faire ne puisse connaître le succès escompté sans que les enseignants ne reçoivent une formation et un perfectionnement en conséquence (Gouvernement du Québec 2003), et la pression exercée sur ces derniers pour contribuer à l'application et à la réussite de la réforme s'en trouve probablement excessive s'ils ne se sentent pas outillés en ce sens. Également dans cet esprit, la perception des enseignants de manquer de connaissances et de formation pour parvenir à soutenir les élèves en difficulté massivement intégrés en classe régulière (Paré, 2011) peut largement contribuer à entretenir des sentiments d'impuissance et d'épuisement face aux défis qu'ils doivent relever.

De manière générale, selon Tardif et Lessard (1999), il semble que les difficultés perçues par les enseignants en lien avec les activités de perfectionnement découlent du fait que la formation professionnelle qui leur est dispensée leur apparaît souvent « déficiente, éclatée, avec peu de rapport avec l'exercice concret du métier » (p.21). Il semble ainsi que les besoins en formation qu'éprouvent les enseignants en fonction de leur expérience quotidienne sur le terrain soient en décalage avec ce que l'on considère nécessaire pour eux ou ce que les ressources disponibles permettent de leur offrir en termes de perfectionnement. Par ailleurs, à notre connaissance, ce thème demeure relativement peu abordé dans la documentation empirique portant sur les enseignants québécois et mérite investigation.

3.2.8 Infrastructures et fonctionnement organisationnel

Dans la section précédente portant sur la formation continue, le *contenu* de la tâche enseignante a été décrit afin que l'éventail des compétences à développer et à maintenir à jour chez l'enseignant soit bien identifié. On peut en quelque sorte affirmer que le présent thème couvre pour sa part le *contenant* de cette tâche, c'est-à-dire le cadre ainsi que les ressources matérielles, humaines et financières qui caractérisent l'environnement de travail de l'enseignant. Parmi les difficultés et les sources de stress répertoriées dans la pratique enseignante en lien avec ce facteur contextuel, l'absence ou l'accès difficile aux différents types de ressources sont principalement évoqués dans la documentation, de même que le fonctionnement scolaire en général qui favorise une surcharge de travail et un manque de temps dans l'horaire des enseignants.

En termes de ressources, les résultats de différentes recherches permettent de dégager des lacunes tant au niveau de ressources matérielles et humaines que financières dans les milieux scolaires. À titre d'exemple, rappelons à cet effet le manque de ressources spécialisées qui permettraient de mieux soutenir les élèves en difficulté intégrés en classe régulière (Paré, 2011). Houlfort et Sauvé (2010) soulignent également l'impact potentiel sur la santé psychologique des enseignants du piteux état de certains établissements scolaires ainsi que la rareté des ressources matérielles, le tout découlant de compressions budgétaires. Toujours en ce qui a trait aux ressources, parmi les nombreux facteurs investigués par Day et al. (2005) en tant que déterminants potentiels de l'engagement professionnel aux yeux des enseignants, ceux liés aux infrastructures et au fonctionnement du système ressortaient comme les plus susceptibles de diminuer l'engagement lorsqu'associés

à des difficultés. À cet égard, les auteurs citaient en exemple des coupures au niveau de ressources variées et au niveau du financement dans le milieu scolaire. Finalement, l'étude menée par Royer et al. (2001) auprès d'enseignants québécois a pour sa part démontré que les lacunes au niveau des ressources matérielles figuraient parmi les trois plus importantes sources de stress chez ceux-ci.

En ce qui a trait au fonctionnement scolaire en général, c'est-à-dire le cadre de travail et les règles qui régissent la pratique des enseignants, le tableau qui en est dressé dans la documentation permet de saisir en quoi celui-ci apparaît susceptible de contribuer au développement d'un sentiment de surcharge chez les enseignants. Par exemple, Fernandes et Da Rocha (2009) réfèrent aux classes surchargées, à la structure inadéquate des institutions scolaires, ainsi qu'au manque de pauses en tant que facteurs qui contribuent aux problèmes de santé des enseignants et qui, de surcroît, augmentent le taux d'absentéisme et le nombre de départs volontaires (Fernandes & Da Rocha, 2009). Houlfort et Sauvé (2010) réfèrent quant à eux au manque de temps alloué aux enseignants pour la préparation de leurs cours, aux contraintes temporelles qui empiètent sur leurs priorités, au nombre de documents administratifs à remplir, au rythme rapide des journées ainsi qu'à une charge de travail excessive en général (Houlfort & Sauvé, 2010). D'ailleurs, dans cette étude, la charge de travail élevée est identifiée comme correspondant au principal déterminant du stress vécu par les enseignants. D'autres auteurs réfèrent aussi à la bureaucratisation de la tâche enseignante et à la charge administrative grandissante en tant qu'élément du fonctionnement scolaire susceptible de contribuer au degré de stress et d'épuisement élevé ressenti par de nombreux enseignants (Tardif & Lessard, 1999).

3.2.9 Utilisation des nouvelles technologies

Dans un monde où la technologie progresse à un rythme effréné, où les enfants y sont exposés de plus en plus jeunes et où celle-ci affecte notamment l'accès aux connaissances, les modes de communication et l'organisation même de l'ensemble de la vie en société, il est évident que le fonctionnement des milieux scolaires s'en voit également affecté. Ainsi, les enseignants doivent s'adapter à un contexte de travail où les nouvelles technologies occupent une place grandissante (Gouvernement du Québec, 2001), que ce soit au niveau des infrastructures scolaires et du matériel pédagogique utilisé dans certaines écoles (ex. : laboratoires informatiques, matériel en classe, logiciels) ou que ce soit à cause de l'intérêt que les élèves y portent et de la connaissance qu'ils en ont. L'intégration des nouvelles technologies aux pratiques enseignantes sollicite des comportements et attitudes nouveaux chez les enseignants, tels l'ouverture à de nouvelles façons de faire, le développement d'un regard critique quant à la manière d'utiliser les technologies, ainsi que la recherche d'information pour comprendre et maîtriser les outils utilisés (Gouvernement du Québec, 2001). Ainsi, si aux yeux de certains enseignants les nouvelles technologies de l'information et des communications constituent des ressources essentiellement positives à intégrer dans leur pratique enseignante, pour d'autres, elles exigent un développement professionnel, une familiarisation et une maîtrise de nouveaux outils et de nouvelles stratégies d'enseignement susceptibles d'alourdir leur tâche et d'augmenter leur niveau de stress (Pillay, Goddard, & Wilss, 2005), tout dépendant de leur propre aisance et de leur familiarité avec ce qu'elles impliquent.

3.3 Facteurs contextuels retenus aux fins de la présente étude

L'examen des écrits recensés a conduit à l'identification de quinze thèmes liés au contexte contemporain de la pratique enseignante, chacun étant susceptible d'être source de difficultés vécues par les enseignants dans l'exercice quotidien de leur fonction et étant associé soit à la détresse psychologique au travail, à l'épuisement ou à l'engagement professionnel des enseignants, à l'attrition au sein de la profession enseignante, ou à plusieurs de ces éléments. Les quinze thèmes identifiés ont été subdivisés en trois regroupements en s'appuyant à la fois sur des critères théoriques et statistiques¹⁵. Il s'agit des thèmes:

- 1- *liés à la relation pédagogique* : relations avec les élèves, relations avec les parents, soutien des élèves en difficulté, gestion de classe/hétérogénéité des groupes;
- 2- *liés à la pratique enseignante* : transmission des connaissances, évaluation des apprentissages, application de la réforme scolaire, utilisation des nouvelles technologies, stabilité des conditions de travail;
- 3- *liés au milieu de travail* : infrastructures et règles de fonctionnement de l'école, accès à la formation continue, rétroaction reçue (*feedback*), autonomie dans la réalisation des tâches, relations avec la direction d'école, relations avec les collègues.

À la lumière de la recension théorique qui visait à documenter ces facteurs contextuels, une attention particulière a été portée, dans la composition de cette liste, à en exclure les thèmes considérés plutôt comme des conséquences ou des

¹⁵ La procédure ayant conduit à la création de ces trois regroupements ainsi que les résultats obtenus sont rapportés plus en détail à l'annexe C, dans la section 1.2 portant sur la factorisation des 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante.

sous-composantes des facteurs retenus (par exemple, le manque de temps ou la lourdeur de la tâche), même s'ils avaient été considérés directement comme des facteurs de stress par d'autres auteurs. De plus, les chercheurs sont conscients que des recoupements au niveau des difficultés vécues sont susceptibles d'exister entre certains de ces facteurs (par exemple, le soutien des élèves en difficulté est susceptible de connaître des chevauchements avec la gestion de classe) et, le cas échéant, une attention particulière est portée à considérer et à donner un sens à de tels recoupements dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

3.4 Pertinence de prendre en compte le niveau d'expérience professionnelle des enseignants

Au nombre de facteurs contextuels ayant été identifiés comme susceptibles de prédire l'état psychologique et l'engagement professionnel des enseignants, il est plausible de croire que certains d'entre eux puissent apparaître plus problématiques aux yeux des enseignants selon l'étape de développement professionnel à laquelle ils se trouvent, tout comme on peut aisément imaginer que la nature des malaises qu'ils éprouvent face à leur profession et la manière dont ils se manifestent peuvent également diverger selon ce même critère. Sur le plan théorique, ce point de vue rejoint notamment le modèle du cycle de vie professionnelle des enseignants développé par Huberman (1989), qui propose différentes phases d'évolution professionnelles chez les enseignants, associées à des enjeux professionnels distincts. La pertinence de comprendre les difficultés particulières des enseignants et de développer des mesures de soutien réellement adaptées à leur niveau d'expérience professionnelle a également été mise de l'avant sur le plan empirique

par de nombreux chercheurs qui ont pris en compte cette variable dans leurs travaux portant sur l'état psychologique et l'engagement professionnel des enseignants, et qui ont constaté des divergences entre enseignants en fonction de celle-ci.

Par exemple, il semble que les nouveaux enseignants soient particulièrement à risque de vivre des difficultés en lien avec la précarité des conditions de travail, les recherches indiquant que leur insertion professionnelle est massivement vécue comme une période difficile, voire douloureuse (Portelance & Martineau, 2007; Services Canada, 2010). En effet, puisqu'ils évoluent dans un système qui favorise l'ancienneté, en plus de devoir composer avec l'instabilité et la précarité particulièrement marquée de leur statut d'emploi (Gouvernement du Québec, 2003; Portelance & Martineau, 2007), les enseignants novices se voient fréquemment attribuer les tâches les plus exigeantes et la responsabilité des groupes les plus difficiles (Gingras & Mukamurera, 2008; Gouvernement du Québec, 2003; Kirsch, 2006; Lamarre, 2003), et ce alors qu'ils ont pourtant à leur actif des compétences acquises plus limitées que les enseignants expérimentés (Ndoreraho & Martineau, 2006; Sénéchal, Boudrias, Brunet, & Savoie, 2008). Plusieurs jeunes enseignants déplorent le nombre d'heures qu'ils doivent consacrer à la préparation des cours alors qu'ils manquent souvent de matériel didactique pour le faire. Exposés à des rapports souvent difficiles avec les enfants, ils semblent également souffrir du manque d'appartenance à une équipe pédagogique (Portelance & Martineau, 2007). En outre, ils se sentiraient souvent jugés négativement par leurs collègues et par les directions d'école (Martineau & Presseau, 2003).

Toujours dans le contexte québécois, dans l'étude menée par Houlfort et Sauvé (2010), plusieurs distinctions se dégagent entre enseignants appartenant à trois cohortes distinctes d'expérience professionnelle (0-6 ans; 7-15 ans; plus de 15 ans). Par exemple, au regard de leur état psychologique, les enseignants moins expérimentés rapportent une vitalité plus grande que leurs collègues ayant entre 7 et 15 ans d'expérience et moins de symptômes cognitifs que les enseignants des deux autres cohortes. De plus, ils se disent moins affectés par la charge de travail, ainsi que par les difficultés relationnelles vécues avec les parents et les collègues de travail. Sur le plan de l'engagement, en se référant au modèle de Meyer et Allen (1991), ils rapportent le plus haut degré d'engagement de continuité (sens du devoir vis-à-vis l'organisation) mais un engagement normatif (coûts appréhendés à l'idée de quitter l'organisation) moins élevé que les enseignants des deux autres cohortes. Finalement, ils rapportent une plus grande satisfaction de leur besoin d'autonomie que les autres enseignants. Ce sont par ailleurs les enseignants de la deuxième cohorte (7 à 15 ans d'expérience) qui rapportent le plus d'irritabilité et les enseignants les plus expérimentés qui évaluent leur santé mentale le plus négativement.

Royer et al. (2001) se sont également intéressés à comparer trois cohortes d'enseignants, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'intensité du stress vécu dans le cadre professionnel et aux facteurs associés à ce stress. Ces cohortes étaient subdivisées sensiblement selon le même nombre d'années d'expérience que dans l'étude de Houlfort et Sauvé (2010). Leurs résultats indiquaient que le plus haut niveau de stress était vécu par les enseignants les plus expérimentés (plus de 15 ans d'expérience), alors que la cohorte rapportant le degré de stress le plus faible correspondait aux enseignants en mi-carrière (6 à 14 ans d'expérience). Ainsi,

contrairement à ce qui était attendu par les auteurs et à ce que laissent croire les données relatives à la réalité difficile de l'insertion professionnelle, les enseignants de moins de six ans d'expérience ne rapportaient pas un niveau de stress plus élevé que leurs collègues plus expérimentés, sauf en ce qui a trait au besoin de reconnaissance professionnelle. Par ailleurs, les trois principales sources de stress demeuraient les mêmes pour les trois cohortes d'enseignants dans cette étude, c'est-à-dire les comportements des élèves, la charge de travail et les difficultés se rapportant aux ressources matérielles. Fait intéressant, les auteurs ont noté une diminution du stress vécu en lien avec trois facteurs à la mi-carrière, soit les comportements des élèves, le manque de temps et de ressources, ainsi que les relations avec le personnel et les parents, suivie d'une augmentation de stress pour ces mêmes facteurs à partir de 15 ans d'expérience. Par ailleurs, il se dégageait également que le stress lié au besoin de reconnaissance professionnelle diminue avec l'expérience, contrairement au stress lié à la charge de travail, qui semble augmenter à chacune des étapes de la carrière.

Sur le plan de l'engagement professionnel, Rosenholtz et Simpson (1990) ont comparé trois groupes d'enseignants quant à la valeur prédictive de six facteurs sur leur engagement professionnel: le sentiment d'efficacité (facteur personnel), l'accès à de la rétroaction (*feedback*) dans le milieu de travail, la possibilité de fonctionner de façon autonome, les opportunités d'apprentissage, la gestion par la direction d'école des comportements des élèves ainsi que d'aspects techniques qui facilitent la pratique des enseignants. Leurs trois groupes ont été constitués à partir de référents théoriques avec lesquels concordaient des profils statistiques obtenus par les auteurs, soit les enseignants novices (1 à 5 ans d'expérience), en mi-carrière (6 à 10 ans d'expérience)

et seniors (11 ans et plus d'expérience). Leurs résultats indiquaient que les variables relatives à l'organisation du milieu scolaire (ex.: soutien de la direction) prédisent plus fortement le niveau d'engagement des novices, alors que les variables relatives aux aspects plus pédagogiques (ex.: opportunités d'apprentissage et autonomie) prédisent de façon plus marquée l'engagement des enseignants plus expérimentés, particulièrement ceux en mi-carrière. Les auteurs expliquaient ces résultats en se référant aux besoins distincts de ces groupes d'enseignants, les premiers étant davantage aux prises avec le défi d'instaurer et de maintenir une structure favorable à la transmission de connaissances dans leur classe, et les seconds étant davantage centrés sur le raffinement de leurs pratiques pédagogiques puisqu'ils ont généralement stabilisé l'encadrement à offrir aux élèves.

Les résultats obtenus dans ces recherches démontrent l'apport notable d'une approche qui tient compte de l'expérience professionnelle en vue d'étudier la réalité professionnelle des enseignants. Celle-ci est susceptible d'offrir des nuances et une compréhension plus fine des différents thèmes investigués et apparaît donc tout à fait pertinente dans le cadre d'une recherche qui se veut exploratoire, descriptive et intégrative. Cette variable que constitue le niveau d'expérience professionnelle des enseignants est donc incluse parmi les variables principales à l'étude dans la présente recherche.

3.5 Pertinence de recueillir la perception des enseignants eux-mêmes sur leur vécu professionnel

Un constat important se dégageant de la recension effectuée réside dans le nombre très élevé de facteurs contextuels à la source de difficultés vécues par les

enseignants. Plusieurs de ces facteurs contextuels sont rapportés comme faisant partie des plus problématiques selon les résultats obtenus dans différentes études. Il demeure ainsi difficile de dégager, à la lumière de cette recension, un consensus clair quant aux facteurs qui exigent des mesures de soutien de manière plus urgente et prioritaire. À cet égard, l'importance de recueillir les perceptions des enseignants eux-mêmes sur la nature et sur l'importance relative des difficultés vécues apparaît capitale puisqu'ils se situent au premier rang des interactions quotidiennes avec les élèves et sont par le fait même de précieux informateurs dont les besoins gagnent à être compris en vue d'orienter le soutien à leur offrir (Berthelot, 1991; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1991, 2004). D'ailleurs, le fait pour les enseignants d'avoir une voix dans les décisions relatives aux pratiques et politiques qui les concernent est susceptible d'augmenter leur motivation à s'investir dans la mise en place de ces dernières (Hausman & Goldring, 2004). Or, Soini et al. (2010) soulignent que l'on en sait peu sur la manière dont les enseignants perçoivent eux-mêmes à la fois les aspects les plus inspirants que les éléments qui représentent un fardeau dans le cadre de leur pratique quotidienne. Une telle perspective est donc adoptée dans la présente recherche, en recueillant les impressions des enseignants eux-mêmes sur les difficultés rencontrées dans leur profession, tant par des moyens qui leur permettent de quantifier que de qualifier celles-ci.

4. Engagement professionnel et bien-être de l'enseignant : facteurs de réussite... chez l'élève?

Il est reconnu que la personne qu'est l'enseignant, sa manière d'être (caractéristiques personnelles telles que charisme, énergie déployée, intérêt

démontré) et son fonctionnement auprès du groupe (ex. : méthodes pédagogiques utilisées, organisation du travail en classe, méthodes d'évaluation préconisées) exercent une certaine influence sur les élèves et sur la qualité de leurs apprentissages. Dans la documentation, l'une des appellations retenues pour référer à ce phénomène est « l'effet-maître » (Bressoux & Bianco, 2004; Martin, 2006). Ainsi, il est aisé de croire que les problématiques de santé psychologique et d'engagement professionnel des enseignants, qui affectent leur fonctionnement en classe, ne sont pas sans conséquences pour les élèves susceptibles d'y être exposés au quotidien. Pourtant, plusieurs auteurs soulignent, et parfois déplorent, le fait que l'état des connaissances à ce sujet demeure limité (Firestone & Pennell, 1993; Martin, 2006; Park, 2005; Pakarinen et al., 2012; Wei & Chen, 2010), ce qui invite à poursuivre la recherche à ce sujet.

Certains auteurs allèguent néanmoins que l'engagement professionnel des enseignants aurait des impacts positifs non seulement sur la qualité de vie personnelle de ces derniers, mais également sur le système scolaire dans son ensemble, incluant le climat des classes de même que l'humeur, les apprentissages ainsi que l'engagement et la réussite scolaires des élèves (Duchesne, Savoie-Zajc & St-Germain, 2005; Gouvernement du Québec, 2003 ; Firestone & Pennell, 1993 ; Reyes, 1990 ; Rosenholtz, 1991). Plus précisément, l'engagement de l'enseignant serait lié à une attitude plus dynamique, sensible et stimulante face aux élèves ainsi qu'à des pratiques pédagogiques plus créatives, ce qui engendrerait en retour une motivation, des efforts et un engagement plus grands des élèves dans leurs activités d'apprentissage, ceux-ci étant davantage susceptibles de percevoir leur réussite comme importante et digne d'intérêt (Day et al., 2005; Louis, 1998;

Duchesne et al., 2005). D'une recension effectuée par Soini et al. (2010) se dégage également l'idée que des enseignants motivés et engagés seraient plus susceptibles d'inclure des innovations pédagogiques dans leur enseignement et de promouvoir des stratégies d'apprentissage actives et efficaces chez les élèves. L'engagement professionnel des enseignants constituerait également un ingrédient essentiel à la réussite de l'implantation des réformes scolaires (Day et al., 2005) et un facteur prédisposant l'enseignant à travailler de concert avec l'organisation scolaire, dans l'intérêt de cette dernière (Duchesne et al., 2005; Reyes, 1990).

Sans s'intéresser directement à l'engagement en tant que tel, Bettencourt, Gillett, Gall et Hull (1983) se sont intéressés au lien entre l'enthousiasme de l'enseignant (composante motivo-affective de l'engagement professionnel optimal dans la présente étude) et les gains en réussite scolaire des élèves. Bien que leurs résultats à cet égard n'aient pas été concluants, les auteurs rapportent les travaux de nombreux autres chercheurs qui ont obtenu une association positive (Rosenshine, 1970; Armento, 1978; McConnell, 1977, cités par Bettencourt et al., 1983), voire causale (Coats & Smidchens, 1966; Land; 1980; Mastin, 1963, cités par Bettencourt et al., 1983), entre ces variables. En outre, Denny et al. (2008) rapportent des résultats à l'effet qu'un degré plus élevé de bien-être chez les enseignants serait associé à moins de symptômes dépressifs chez les élèves.

En contrepartie, un faible engagement de l'enseignant serait lié à des pratiques pédagogiques peu novatrices de même qu'à une sympathie et une tolérance moins grandes face aux élèves (Duchesne et al., 2005). De plus, il semble qu'un enseignant peu engagé aurait davantage tendance à diminuer ses exigences scolaires, cela afin de rendre plus aisés les contacts avec ses élèves et ainsi faciliter

la gestion de sa classe (Duchesne et al., 2005; Firestone & Pennell, 1993). Les élèves se trouveraient donc parfois exposés à des activités avant tout sélectionnées pour leur nature attrayante, aux dépens de leur pertinence sur le plan des apprentissages (Firestone & Pennell, 1993).

Plusieurs des travaux mentionnés jusqu'ici suggèrent que l'état psychologique de l'enseignant pourrait exercer une influence sur l'engagement et la réussite scolaires des élèves par l'entremise de la qualité du lien enseignant-élèves, qui s'en trouverait affectée (Doré-Côté, 2007; Skinner & Belmont, 1993; Tardif & Lessard, 1999). À cet égard, Martin (2006) suggère que le plaisir et la confiance de l'enseignant dans la réalisation de ses tâches auraient un impact positif sur son orientation émotionnelle envers les élèves, ce qui serait associé à la motivation et à l'engagement scolaire de ces derniers. En complément à cette idée, Fredriksen et Rhodes (2004) rapportent une association positive entre la qualité du lien enseignant-élèves et l'ajustement social et émotionnel de ces derniers, alors que Connell et Wellborn (1991) indiquent que les élèves qui se sentent acceptés par leur enseignant auraient un plus grand engagement émotionnel, cognitif et comportemental en classe (Connell & Wellborn, 1991). Dans un esprit semblable, des résultats obtenus par Skinner et Belmont (1993) laissent croire que la perception qu'ont les élèves de la structure ou du cadre établis par l'enseignant (avoir des consignes et attentes claires, réponses contingentes, aide stratégique) prédirait leur engagement comportemental à l'école tandis que l'implication émotionnelle de l'enseignant (chaleur, affection) prédirait leur engagement émotionnel face à l'école (enthousiasme en classe).

En somme, certains travaux portent à croire que l'engagement professionnel et le bien-être des enseignants sont susceptibles d'exercer une influence tant sur l'effet-maître que sur l'effet-école, puisqu'ils contribueraient à améliorer les pratiques didactiques et pédagogiques autant que le fonctionnement du système scolaire. Toutefois, certains auteurs considèrent que les données empiriques concluantes concernant les associations entre ces variables demeurent limitées et invitent à l'approfondissement des connaissances à ce sujet. De plus, Bressoux (2004) souligne la pertinence pour chaque pays ou région mondiale de constituer un bassin de connaissances spécifiques à ce sujet puisque, si certains facteurs « voyagent bien », d'autres sont tributaires des contingences spécifiques à chaque endroit. Or, aucune étude ne semble s'être spécifiquement penchée sur la compréhension qu'ont les enseignants du primaire québécois de l'impact de leurs difficultés professionnelles sur la persévérance et la réussite scolaires de leurs élèves. C'est en partie ce que propose de faire la présente étude.

5. Pertinence de se pencher en particulier sur la population des enseignants du primaire

Bien que les indices alarmants quant au bien-être et à l'engagement des enseignants semblent toucher tous les niveaux d'enseignement selon ce que rapportent divers auteurs, les enseignants du primaire québécois sont ici plus particulièrement ciblés pour deux raisons. D'abord, il existe dans la documentation des indices à l'effet que cette population enseignante au Québec présente des particularités par rapport à d'autres niveaux scolaires, que ce soit en termes d'intensité de stress vécu ou en termes de sources du stress ressenti. Par exemple,

Houlfort et Sauvé (2010) rapportent que les difficultés relationnelles avec les parents ont un impact plus grand sur les enseignants du primaire que sur ceux des autres niveaux d'enseignement. Dans le même sens, Royer, Loisel, Dussault, Cossette et Deaudelin (2001) ont obtenu des résultats à l'effet que les enseignants du primaire ressentent davantage de stress que ceux du secondaire, bien que les principales sources de stress pour ces deux catégories d'enseignants soient les mêmes dans leur étude, c'est-à-dire les comportements des élèves, la charge de travail et les ressources matérielles disponibles.

En second lieu, la recension des écrits a permis de constater que l'étude de l'engagement professionnel et du bien-être précisément auprès d'enseignants du primaire québécois demeure rare dans la documentation. Bien qu'ils soient parfois les mieux représentés au sein d'échantillons dont la population sous étude inclut une pluralité de niveaux scolaires (ils représentent par exemple 57,3% de l'échantillon de la recherche menée par Chartrand en 2006, et 46,3% des participants de l'étude d'Houlfort et Sauvé menée en 2010), de telles études ne permettent pas de dépeindre de manière approfondie leur réalité spécifique et le vécu qui lui est associé. Dans la seule étude qui, à notre connaissance, a fait de l'engagement professionnel d'enseignants du primaire québécois un thème principal d'investigation (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Duchesne et al., 2005), les auteures soulignaient justement le manque de connaissance à ce sujet, leur recension s'appuyant essentiellement sur des recherches américaines et britanniques. Par le biais d'une démarche qualitative par théorisation ancrée, cette étude visait principalement à mieux comprendre les stratégies (attitudes et comportements) par lesquelles des enseignantes du primaire parviennent à

entretenir par elles-mêmes un niveau élevé d'engagement dans leur pratique professionnelle, et ainsi à donner un sens à leur vie (indicateur de bien-être). Novatrice du fait qu'elle met en lumière l'importance de s'intéresser à l'engagement des enseignants du primaire au Québec et du fait qu'elle aborde cette variable selon une perspective existentielle apparemment inédite dans la littérature, cette étude inclut par ailleurs un nombre restreint d'enseignantes participantes ($N=12$), celles-ci se situant toutes à un même stade de développement professionnel (mi-carrière), exerçant leur profession dans une même région du Québec et étant spécifiquement reconnues pour leur degré élevé d'engagement dans leur milieu professionnel.

Des recherches visant à dresser un portrait plus global et exhaustif de l'engagement et du bien-être en lien avec le contexte professionnel d'enseignants du primaire au Québec sont donc essentielles afin d'outiller les administrations scolaires et les responsables de la formation des maîtres dans le développement de mesures préventives ou correctives à cet effet. D'ailleurs, Duchesne & Savoie-Zajc (2005) abondent en ce sens, précisant que les résultats obtenus dans leur étude « incitent à l'élaboration de nouveaux sentiers dans le cadre de recherches ultérieures, notamment aux plans de l'impact de l'engagement des enseignants sur la réussite des élèves et de l'habilitation des directions d'école à favoriser le développement et le maintien de l'engagement professionnel chez leurs enseignants » (p.91).

Notons par ailleurs que ce choix de s'intéresser plus particulièrement à la réalité spécifique des enseignants du primaire dans la présente étude ne représente d'aucune façon une prise de position à l'effet que les difficultés vécues par les enseignants d'autres niveaux d'enseignement sont moindres ou qu'elles exigent moins que l'on s'y

intéresse. Au contraire, dans les pistes de recherche futures proposées en lien avec les résultats de la présente étude, l'intérêt que pourraient représenter des travaux semblables auprès d'autres populations enseignantes est évoqué.

6. Notion de soutien aux enseignants : adoption d'une perspective globale

Dans les écrits portant sur la santé psychologique et l'engagement professionnel des populations enseignantes, il semble y avoir consensus à l'effet que du soutien doit être offert aux enseignants en vue d'améliorer leur situation. Selon Day et al. (2005), soutenir l'efficacité, l'enthousiasme et l'engagement des enseignants tout au long de leur carrière doit constituer une préoccupation centrale pour les milieux de l'éducation, surtout si l'on tient compte des pressions et demandes croissantes qui fusent de toutes parts pour une qualité élevée des enseignements dispensés aux enfants.

La notion de soutien est abordée de maintes façons et selon plusieurs approches dans les disciplines se rapportant à la relation d'aide. Une recension exhaustive à cet effet dépasserait les objectifs de la présente recherche. Toutefois, quelques pistes de définition susceptibles de contribuer à la compréhension de la notion de soutien dans le cadre de ce projet seront mentionnées.

Notons d'abord que la présente étude adopte une perspective large par rapport à la notion de soutien souhaité chez les enseignants. En effet, elle s'intéresse à recueillir les perceptions subjectives des enseignants quant aux soutiens qui leur semblent prioritaires pour remédier aux difficultés vécues en lien avec les 15 thèmes à l'étude, ou à tout le moins en vue d'améliorer les aspects qui leur apparaissent comme les plus problématiques. Aucune définition du terme *soutien*

n'a été préalablement donnée aux participants, afin de favoriser l'émergence de réponses spontanées, dans tout l'éventail de ce que perçoivent les enseignants comme étant susceptible de leur être bénéfique et qui leur semble prioritaire.

Sur le plan conceptuel, au sens strict du terme, le soutien fait référence à tout ce qui peut aider ou porter appui, protection ou secours (Larousse, 2013). Dans une perspective psychologique, selon Royer et al. (2001), le soutien, peu importe sa forme, donnerait accès à des stratégies permettant de faire face aux situations problématiques, agissant ainsi comme facteur de protection contre le stress. Il importe de mentionner que ces auteurs différencient le *soutien officiel*, qui se rapporte aux sources d'aide structurées par l'organisation (par exemple le mentorat et les programmes d'insertion professionnelle), et le soutien non officiel, que l'employé obtient par l'entremise des échanges sociaux et des relations interpersonnelles qu'il développe par lui-même. À la lumière de cette distinction, la présente étude vise surtout à dégager, pour différents acteurs susceptibles d'exercer une influence sur la réalité professionnelle des enseignants, des pistes de soutien officiel à développer et à mettre en place en vue de soutenir ces derniers dans les difficultés les plus importantes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leurs fonctions.

D'autres approches, par exemple en psychologie sociale, différencient le *soutien organisationnel perçu* du *soutien social perçu*. Notons que le concept de *soutien perçu* se distingue du réseau de soutien réel ou du soutien objectivement reçu, principalement du fait qu'il se rapporte à l'appréciation subjective de la personne qui le reçoit (Bruchon-Schweitzer, 2002). Ainsi, le premier type de soutien, le *soutien organisationnel perçu*, réfère à la perception qu'entretient l'employé quant à l'implication de son organisation à son endroit, notamment l'impression que celle-ci

accorde de la valeur à sa contribution et qu'elle se préoccupe de son bien-être (Eisenberger, Stinglhamber, Vanderberghe, Sucharski, & Rhoades, 2002). De manière non surprenante, l'engagement affectif du travailleur serait associé à la perception que son organisation, et plus particulièrement son supérieur hiérarchique, sont disposés à lui offrir du soutien dans son parcours professionnel et dans les difficultés et obstacles qu'il rencontre. Le second type de soutien, soit le *soutien social perçu*, réfère à la perception qu'entretient l'individu de l'aide qu'il peut recevoir de son entourage de manière à satisfaire ses besoins et ses attentes (Procidano & Heller, 1983). À cet égard, la présente étude pourrait mettre en lumière des besoins des enseignants s'apparentant à chacun de ces types de soutien.

7. Approche privilégiée pour aborder le bien-être des enseignants

La notion de bien-être a fait l'objet de très nombreux travaux en psychologie, ce qui n'a rien d'étonnant compte tenu du fait que les questions de santé psychologique et de troubles qui y sont associés se situent au cœur des champs d'action de cette discipline. De tels travaux ont été réalisés sous de nombreux angles, adoptés en fonction de plusieurs approches cliniques ou connaissances théoriques et empiriques existantes. Encore une fois, une recension exhaustive à cet effet dépasserait le cadre de la présente étude. Mentionnons néanmoins que, depuis quelques décennies, un intérêt grandissant est constaté pour les questions se rapportant au bien-être personnel dans le cadre du courant de la psychologie positive (Lopez & Sydnor, 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), qui s'intéresse à mieux comprendre le fonctionnement optimal de l'être humain et les facteurs susceptibles d'y contribuer.

Dans le cadre de ce courant, deux approches principales sont privilégiées pour définir le bien-être : l'approche hédoniste et l'approche eudémoniste, qui selon certains auteurs gagnent à être considérées de manière complémentaire afin d'offrir une compréhension globale du bien-être de l'individu (Ryan & Deci, 2001). Dans l'approche hédoniste, le bien-être subjectif est défini par l'interaction de deux composantes. La première, la composante affective (bonheur), correspond à une fréquence élevée d'affects positifs et à une fréquence faible d'affects négatifs éprouvés par l'individu durant une période donnée. Il s'agit donc d'un bilan affectif dans lequel l'objectif visé n'est pas l'absence complète d'affects négatifs (ce qui serait utopique dans la réalité de la vie quotidienne), mais bien une prépondérance, en termes de fréquence, d'affects positifs sur les affects négatifs. La deuxième composante, de nature cognitive, fait référence à l'évaluation plus ou moins positive (degré de satisfaction) que fait l'individu de ce qu'est sa vie, de ce qu'il a obtenu et accompli (Diener, 2009). Par ailleurs, Diener, Sandvik et Pavot (2009) suggèrent d'intégrer la satisfaction dans un domaine spécifique, telle que la satisfaction professionnelle, à la notion du bien-être subjectif lorsque l'objectif est d'obtenir des informations précises quant à cet élément.

L'approche eudémoniste, entre autres représentée par les travaux de Ryff et Keyes (1995), cherche quant à elle à définir le bien-être psychologique en fonction de ce que constitue une pleine actualisation du potentiel humain. Elle rejoint en ce sens la position humaniste incarnée par des pionniers tels que Carl Rogers, Abraham Maslow, Rollo May, Irvin Yalom, etc. Parmi les composantes du bien-être psychologique proposées dans l'approche eudémoniste, certaines sont discutables puisque plutôt considérées par d'autres auteurs comme des causes du bien-être

(par exemple l'autonomie ou les relations positives à autrui) et non comme des éléments qui le définissent en tant que tel (Ryan & Deci, 2001). Toutefois, l'approche eudémoniste met en valeur l'importance du sens donné à la vie dans la conceptualisation du bien-être, idée constituant l'un des fondements de l'approche humaniste existentielle (May & Yalom, 1984; Yalom, 1980) et également reconnue par d'autres auteurs (Dubé & Brault-Labbé, 2002; Dubé et al., 1997).

De plus, afin d'offrir une conceptualisation complète du bien-être, certains chercheurs proposent d'ajouter aux indicateurs psychologiques des éléments reliés à la santé physique (Antonosky, 1987; Argyle, 2001). Cela s'avère d'autant plus pertinent lorsque certains contextes de vie comportent des stressseurs susceptibles d'avoir des conséquences autant somatiques que psychologiques sur l'individu.

À la lumière de l'ensemble de ces points de vue, la présente étude adopte une perspective intégrative pour aborder le bien-être des enseignants. Elle inclut ainsi des indicateurs de bien-être selon les perspectives hédoniste et eudémoniste, s'intéresse spécifiquement à la satisfaction professionnelle puisqu'il s'agit du domaine d'activités spécifiquement à l'étude, et tient également compte de la fréquence de symptômes somatiques souvent associés au stress ou à l'anxiété.

Objectifs de la recherche

À la lumière de la problématique décrite et de la recension effectuée, les objectifs généraux de cette recherche à devis mixte (quantitatif corrélationnel et qualitatif) sont les suivants :

- 1) Dresser un portrait descriptif¹⁶ de l'état actuel de la profession d'enseignant du primaire au Québec, tel que perçu par les enseignants eux-mêmes (intensité et nature des difficultés rencontrées en lien avec quinze aspects du contexte professionnel; degré d'engagement professionnel optimal, de surengagement et de sous-engagement; état physique et psychologique des enseignants tels que mesurés par des indicateurs positifs et négatifs de bien-être);
- 2) Mieux comprendre l'impact de cet état de situation sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, toujours selon la perspective des enseignants;
- 3) Cibler et proposer des ressources à utiliser ou des mesures de soutien prioritaires à mettre en place dans l'élaboration ou le renouvellement des programmes, politiques et infrastructures scolaires, en fonction des besoins exprimés par les enseignants.

De façon plus spécifique, le projet vise à recueillir des données qualitatives et quantitatives auprès d'un large bassin d'enseignants du primaire québécois, par l'entremise d'un questionnaire auto-administré, afin de développer une vue d'ensemble de leur réalité professionnelle actuelle et d'évaluer la valeur prédictive des difficultés qu'ils rencontrent sur leur bien-être ainsi que sur leur degré et leur mode d'engagement professionnel. Puisqu'il s'agit d'une recherche menée dans une perspective avant tout descriptive et exploratoire, des hypothèses spécifiques ne sont pas formulées en lien avec chacun des objectifs mentionnés. Par ailleurs, en lien avec le premier objectif, de manière générale, il est néanmoins attendu que l'intensité des

¹⁶ Sur le plan quantitatif, l'objectif spécifique est d'obtenir des statistiques descriptives pour chacune des variables à l'étude, puis d'évaluer la nature des associations existant entre les difficultés vécues dans la pratique enseignante (15 facteurs contextuels) et, d'une part, les trois modes d'engagement professionnel des enseignants puis, d'autre part, les indicateurs de bien-être.

difficultés vécues par les enseignants en lien avec certains facteurs contextuels de la pratique enseignante soit associée positivement, d'une part, aux difficultés d'engagement des enseignants et, d'autre part, aux indicateurs négatifs de bien-être (en d'autres termes, il est attendu que plus les difficultés vécues seront jugées importantes, plus les difficultés d'engagement et les indicateurs négatifs de bien-être seront eux aussi élevés). En contrepartie, il est également attendu que l'intensité des difficultés vécues en lien avec certains facteurs contextuels soit négativement associée, d'une part, à l'engagement optimal des enseignants et, d'autre part, aux indicateurs positifs du bien-être (en d'autres termes, il est attendu que plus les difficultés vécues seront jugées importantes, moins l'engagement optimal et le bien-être rapportés par les enseignants seront élevés). La méthode de recherche privilégiée pour atteindre les objectifs annoncés est présentée en détail à l'annexe B.

Annexe B

Méthodologie de recherche

Méthodologie de recherche

Table des matières

1. Description de l'approche méthodologique privilégiée.....	90
2. Description de la cueillette de données.....	90
2.1 Recrutement.....	90
2.2 Taux de participation	92
3. Instruments de collecte des données.....	93
3.1 Données sociodémographiques.....	94
3.2 Données sur l'engagement et le bien-être des enseignants	94
3.2.1 Questionnaire multimodal d'engagement professionnel (QMEP).....	94
3.2.2 Indicateurs de bien-être personnel.....	96
3.3 Données se rapportant aux 15 facteurs contextuels à l'étude et aux aspects positifs de la pratique enseignante.....	98
4. Description de l'échantillon.....	100
5. Description des stratégies et techniques d'analyses.....	101
5.1 Analyses préliminaires.....	102
5.2 Analyses principales : traitement des données quantitatives.....	102
5.3 Analyses principales : traitement des données qualitatives.....	103

Méthodologie de recherche

1. Description de l'approche méthodologique privilégiée

Afin d'atteindre les objectifs annoncés, un devis de type mixte (qualitatif et quantitatif) a été retenu. Celui-ci semblait le plus approprié pour permettre de dresser un portrait aussi juste et complet que possible du phénomène à l'étude, en bénéficiant des avantages combinés et complémentaires de données qualitatives et quantitatives. Plus spécifiquement, la stratégie utilisée est la triangulation concurrente, ce qui implique que les données quantitatives et qualitatives soient recueillies au cours d'une même passation de questionnaire et que l'importance accordée aux deux types de données, comparées et intégrées au moment de l'interprétation des résultats, soit équivalente (Creswell, 2009).

2. Description de la cueillette de données

2.1 Recrutement

Le recrutement s'est effectué sur une période de dix mois, de janvier à octobre 2010. L'objectif étant de rejoindre un bassin relativement large d'enseignants de toutes les régions administratives au Québec, un recrutement et une cueillette de données par voie électronique ont été privilégiés. Les participants ont été contactés d'abord par l'entremise de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP), partenaire du milieu dans cette étude. Toutefois, cette première vague de recrutement s'étant avérée nettement insuffisante pour atteindre le nombre visé de participants, des sollicitations additionnelles ont été effectuées par l'entremise de commissions scolaires de toutes les régions du

Québec, de conseillers pédagogiques, ainsi que d'organismes comptant des enseignantes et enseignants du primaire parmi leurs membres, soit le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), la Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec (SPEAQ), l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), le Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE), la Fédération des établissements d'enseignement privé (FEEP) et le Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ).

Le message de sollicitation invitait les enseignantes et enseignants du primaire à participer à une recherche qui s'intéresse à leurs perceptions sur l'état actuel de la profession d'enseignant du primaire au Québec, en se rendant sur le site internet sécurisé hébergeant le questionnaire (voir annexe E). Les participants y étaient invités à prendre connaissance du formulaire d'information et de consentement, pour ensuite répondre au questionnaire. Dans ce formulaire, ils étaient informés de la nature du projet et des modalités de leur participation sur une base volontaire, des mesures visant à assurer la confidentialité des données ainsi que de leur droit de se retirer en tout temps de l'étude en cessant de répondre au questionnaire en ligne. Les participants ont aussi été informés des avantages (ex.: occasion de faire le point sur la façon d'aborder leur vie professionnelle, participation à une recherche visant à contribuer à l'amélioration des conditions de pratique professionnelle des enseignants du primaire) et des inconvénients (ex.: temps nécessité par la passation du questionnaire, questions amenant une réflexion sur des aspects difficiles ou frustrants de leur vie professionnelle) découlant de leur participation à l'étude. Advenant qu'ils demeurent avec des préoccupations à la suite de leur participation,

les coordonnées de la responsable de recherche leur étaient fournies afin que celle-ci puisse leur suggérer des ressources pour obtenir du soutien au besoin. Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de la Faculté des Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke, tel qu'en témoigne le certificat d'éthique inclus à l'annexe E.

Au total, 364 participants ont visité le site hébergeant le questionnaire. De ce nombre, 141 répondants ont été exclus soit en raison d'un taux excessif de réponses manquantes (cessation de participation), de l'absence de leur consentement ou parce qu'ils n'enseignaient pas au primaire, d'où l'obtention d'un échantillon final de 223 participants. Initialement, un échantillon de 250 participants était visé, ce nombre étant suffisant pour détecter des effets de taille moyenne avec une puissance statistique de 80% et une valeur alpha de 0.05, considérant le nombre de prédicteurs envisagé dans les analyses de régression que les chercheurs souhaitaient réaliser (Faul, Erdfelder, Buchner, & Lang, 2009). Le nombre de participants obtenus permet néanmoins d'atteindre ces critères, moyennant quelques ajustements au moment de réaliser certaines analyses (voir plus loin la section décrivant les analyses ainsi que l'annexe C portant sur les résultats pour les détails à ce sujet).

2.2 Taux de participation

Puisque le recrutement a été effectué par voie électronique, par l'entremise de listes d'envoi aux membres des organismes et commissions scolaires mentionnés précédemment, il a été impossible pour les chercheurs de connaître le nombre exact d'enseignants sollicités. Il est toutefois justifié de croire que ce nombre s'élève à

plusieurs milliers d'enseignantes et enseignants et que le taux de participation, au reflet des difficultés rencontrées pour cette démarche de recrutement, a été relativement faible¹⁷. Les chercheurs émettent l'hypothèse que ce faible taux de participation constitue un reflet de la problématique sous-jacente à l'étude, à savoir que les enseignants, déjà surchargés et débordés par l'ampleur de leur tâche, sont peu disposés à prendre part à une recherche qui exige certains coûts en temps et en efforts. De ce fait, il est possible que les enseignantes et enseignants ayant néanmoins choisi de participer figurent parmi les plus fortement engagés dans la profession (ce que les statistiques descriptives obtenues pour l'engagement professionnel dans l'étude tendent à corroborer). Ce possible biais d'échantillon est important et doit être pris en compte dans le cadre de l'interprétation des résultats obtenus.

3. Instruments de collecte des données

Les participants devaient répondre à un questionnaire auto-rapporté comprenant trois principales sections, visant respectivement : 1) à obtenir des données de nature sociodémographiques sur les participants; 2) à recueillir des données quantitatives sur leur engagement professionnel et leur bien-être; 3) à recueillir des données quantitatives et qualitatives sur les difficultés vécues en lien avec les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante à l'étude, ainsi que des données qualitatives sur les aspects positifs de la pratique enseignante. Ces trois parties du questionnaire sont décrites plus en détail dans les sections qui suivent. L'intégralité du questionnaire est incluse à l'annexe E accompagnant le rapport de recherche.

¹⁷ L'AQEP, partenaire dans ce projet et association collaboratrice lors de la première vague de recrutement, a permis de rejoindre environ 1000 membres enseignants du primaire, parmi lesquels 75 ont complété le questionnaire. Le taux de participation était donc d'environ 7,5%, lors de cette première vague et tout indique qu'il a diminué par la suite considérant le nombre approximatif de sollicitations effectuées.

3.1 Données sociodémographiques

La première section du questionnaire contient vingt questions brèves visant à obtenir des informations d'ordre sociodémographique et liées à la pratique professionnelle des participants. L'âge, le sexe, l'origine ethnique, la langue maternelle, le statut civil et familial des participants ont été recueillis, de même que des informations relatives à la profession (nombre d'années de pratique, niveau scolaire auquel ils enseignent, enseignement à temps plein ou partiel, poste permanent ou non, en école privée ou publique, anglophone ou francophone, en classe spéciale ou régulière, matière(s) enseignée(s), milieu urbain ou rural, région du Québec).

3.2 Données sur l'engagement et le bien-être des enseignants

Des données quantitatives ont été recueillies pour les trois modes d'engagement professionnel (optimal, surengagement, sous-engagement) ainsi que pour un ensemble d'indicateurs positifs et négatifs du bien-être.

3.2.1 Questionnaire multimodal d'engagement professionnel (QMEP)

Cet instrument consiste en un questionnaire de 47 items incluant les échelles globales d'engagement optimal (14 items), de surengagement (18 items) et de sous-engagement (15 items) professionnels, élaborées à partir du modèle d'engagement psychologique de Brault-Labbé et Dubé (2009). Les participants répondent à chaque énoncé au moyen d'une échelle Likert en neuf points variant de (0) *Ne me représente pas du tout* à (8) *Me représente tout à fait*. Ainsi, un score élevé à chacune des échelles représente un degré perçu d'engagement plus élevé dans cette modalité. La structure factorielle des trois échelles d'engagement a été validée par Morin, Brault-

Labbé et Savaria (2011) et celles-ci présentent respectivement des coefficients alpha de Cronbach de 0,84, 0,92 et 0,90.

De manière plus précise, l'échelle d'engagement professionnel optimal est constituée de trois sous-échelles mesurant respectivement l'enthousiasme envers le travail (6 items, tels que « *Je suis enthousiaste vis-à-vis de mon travail* », $\alpha = 0,86$), la persévérance en dépit des obstacles rencontrés (4 items, tels que « *Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans mon travail* », $\alpha = 0,69$) et la réconciliation des éléments positifs et négatifs de la vie professionnelle (4 items, tels que « *J'accepte le fait qu'un travail comme le mien implique des aspects positifs, mais aussi des aspects négatifs* », $\alpha = 0,65$).

L'échelle de surengagement professionnel se subdivise en trois sous-échelles mesurant respectivement une énergie et un intérêt excessifs envers le travail (6 items, tels que « *C'est essentiellement par mon travail que je trouve la force de fonctionner au quotidien* », $\alpha = 0,82$), une persistance compulsive dans les tâches professionnelles (6 items, tels que « *J'ai du mal à faire autrement que de continuer mes tâches professionnelles même quand je sais que je devrais prendre une pause* », $\alpha = 0,83$) et une perception de négliger des aspects importants de sa vie à cause du travail (6 items, tels que « *Je néglige ma vie amoureuse à cause de mon travail* », $\alpha = 0,93$).

Finalement, l'échelle de sous-engagement professionnel inclut trois sous-échelles mesurant respectivement le manque d'énergie pour les tâches professionnelles (5 items, tels que « *J'ai souvent l'impression que mon corps ne suit pas lorsqu'il est question de faire les tâches exigées par mon travail* », $\alpha = 0,79$), le manque d'intérêt pour les activités professionnelles (5 items, tels que « *Je ne vois*

pas ce qu'il peut y avoir d'attirant dans mes tâches professionnelles », $\alpha = 0,75$) et l'envahissement face aux difficultés rencontrées au travail (5 items, tels que « *Je pense à quitter mon travail parce qu'il me demande trop d'efforts* », $\alpha = 0,89$).

3.2.2 Indicateurs de bien-être personnel

Le bien-être personnel des enseignants a été évalué par un ensemble d'indicateurs positifs et négatifs visant à se compléter entre eux, déjà validés et utilisés dans des études antérieures (Brault-Labbé & Dubé, 2008; Jodoin, 2000; Dubé et al., 1997), soit :

Le bonheur. Cette variable a été mesurée par une échelle en trois énoncés (ex.: « *Je suis heureux* ») proposés par Dubé et ses collaborateurs (1997; $\alpha = 0,93$), pour lesquels les participants donnent leur degré d'accord sur une échelle de 0 (pas du tout) à 8 (totalement). Au sein du présent échantillon, la cohérence interne est satisfaisante ($\alpha = 0,94$).

Le sens donné à la vie. Également créés par Dubé et ses collaborateurs (1997; $\alpha = 0,79$) et se répondant en donnant le degré d'accord avec l'énoncé sur une échelle de 0 (Pas du tout) à 8 (Totalement), les trois énoncés de cette échelle (ex.: « *Je trouve que ma vie a un sens et un but précis* ») présentent un alpha de Cronbach de 0,74 dans la présente étude.

La satisfaction de vie. Cette variable a été mesurée par l'Échelle de satisfaction de vie (5 énoncés, $\alpha = 0,88$), d'abord élaborée en anglais par Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985) puis traduite en français par Blais, Vallerand, Pelletier et Brière (1989). Se répondant initialement sur une échelle allant de 1 à 7 ($\alpha = 0,84$; ex.: « *Mes conditions de vie sont excellentes* »), elle a été modifiée (0 à 8) afin

d'être uniforme aux deux échelles précédentes avec lesquelles elles ont été utilisées (Dubé et al., 1997). La cohérence interne (alpha de Cronbach) dans la présente étude est de 0,88.

La satisfaction professionnelle. La satisfaction professionnelle est mesurée par l'Échelle de satisfaction au travail ($\alpha = 0,80$) élaborée par Vallerand et Bissonnette (1990). Se répondant sur une échelle de 1 (Fortement en désaccord) à 7 (Fortement en accord), le questionnaire compte cinq énoncés (ex.: « *Je suis satisfait de ma vie professionnelle* »). Au sein du présent échantillon, l'alpha de Cronbach est de 0,91.

La fréquence des affects positifs et négatifs. L'échelle de fréquence des affects positifs (4 énoncés, $\alpha = 0,81$) et des affects négatifs (10 énoncés, $\alpha = 0,80$) est tirée des travaux de Jodoin (2000). Le participant indique la fréquence des affects ressentis au cours du dernier mois, sur une échelle en sept points allant de 0 (Jamais) à 6 (Toujours). La cohérence interne pour la fréquence des affects positifs dans cet échantillon est de 0,90 et de 0,84 pour la fréquence des affects négatifs. Des analyses factorielles exploratoires révèlent que les affects négatifs se regroupent en trois sous-catégories, soit les affects liés à l'humeur (irritation, colère, tristesse; $\alpha = 0,70$), les affects anxieux (peur, inquiétude, anxiété; $\alpha = 0,78$) et les affects liés à l'image de soi (honte, culpabilité, jalousie, regret; $\alpha = 0,70$).

Perception de l'état de santé physique. Utilisée par Brault-Labbé et Dubé (2008 : $\alpha = 0,69$; 2010 : $\alpha = 0,79$) et Jodoin (2000), l'échelle des malaises physiques représente dix symptômes physiques susceptibles d'être vécus à fréquence variable chez les participants. Des analyses factorielles ont permis de regrouper ces symptômes en trois sous-catégories, soit les symptômes liés au stress (maux de dos,

tension physique, maux d'estomac, maux de tête, $\alpha = 0,70$), les symptômes liés à l'anxiété (palpitations cardiaques, tremblements, difficultés à respirer, douleurs à la poitrine, $\alpha = 0,80$) et les symptômes du rhume ou de la grippe ($\alpha = 0,72$). Les participants indiquent la fréquence à laquelle ils ont ressenti de tels symptômes au cours du dernier mois, sur une échelle de sept points, allant de 0 (Jamais) à 6 (Très fréquemment). Dans la présente étude, la cohérence interne globale est de 0,80. La structure factorielle est équivalente à celle obtenue auprès d'étudiants collégiaux (Brault-Labbé & Dubé, 2008).

3.3 Données se rapportant aux 15 facteurs contextuels à l'étude et aux aspects positifs de la pratique enseignante

Des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies pour chaque facteur contextuel à l'étude dans la troisième partie du questionnaire. Il à noter que les 15 facteurs contextuels n'étaient pas abordés comme devant représenter un même construit et qu'aucun objectif de recherche n'impliquait de devoir calculer des scores composites à partir de ceux-ci. En outre, il était prévu que le matériel qualitatif recueilli en lien avec chacun d'entre eux soit traité individuellement dans le cadre des analyses. Pour ces raisons, un coefficient alpha pour l'ensemble de ces facteurs contextuels n'a pas été calculé.

De manière plus précise, l'enseignant devait répondre aux trois mêmes questions pour chacun de ces 15 facteurs contextuels, celles-ci couvrant chacune un des objectifs de la recherche. Une quatrième question, posée à la toute fin du questionnaire, portait sur les aspects positifs de la pratique enseignante.

D'abord, à la première question, le participant devait indiquer jusqu'à quel point le facteur contextuel concerné lui apparaissait problématique dans sa pratique professionnelle, en évaluant ce degré de difficulté sur une échelle allant de 0 (aucunement problématique) à 8 (extrêmement problématique) (données quantitatives). Si le thème lui semblait effectivement problématique, il disposait ensuite d'un espace pour décrire dans ses mots de quelle nature étaient les difficultés rencontrées (données qualitatives).

À la deuxième question, le participant devait indiquer jusqu'à quel point les difficultés rapportées à la première question lui apparaissaient susceptibles d'avoir un impact sur la persévérance et la réussite scolaires (PRS) de ses élèves (données quantitatives), toujours sur une échelle allant de 0 (aucun impact) à 8 (impact majeur). Il devait ensuite préciser dans un espace prévu à cet effet de quelle façon s'exerce selon lui cette influence (données qualitatives).

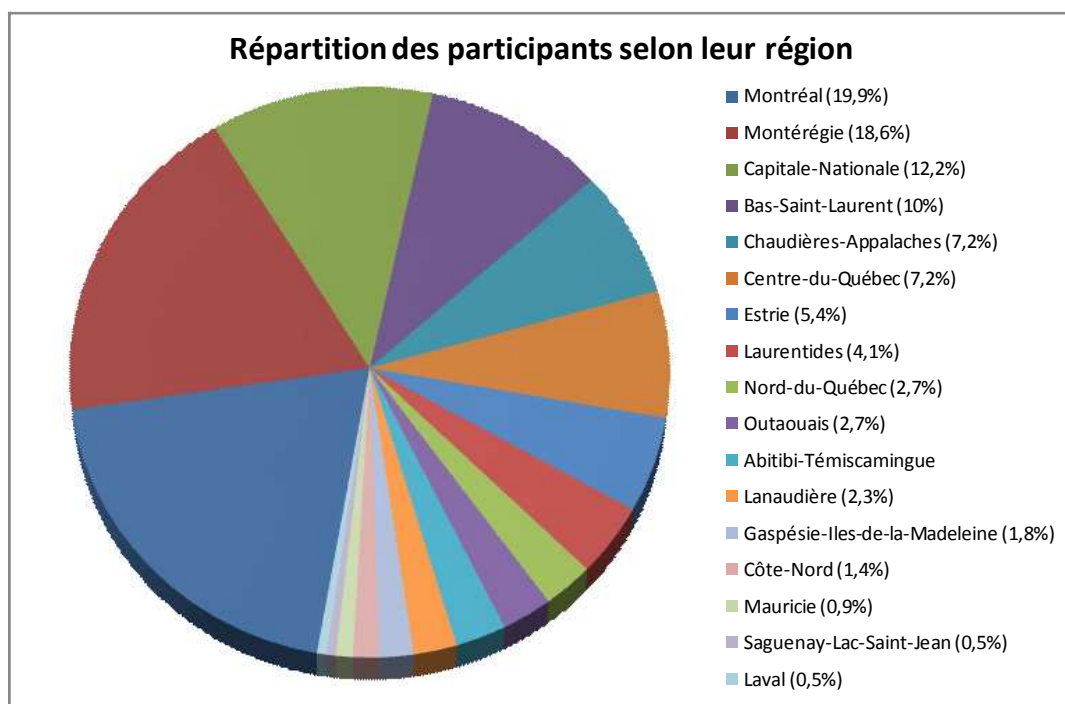
Enfin, à la troisième question, qui visait à recueillir uniquement des données qualitatives, l'enseignant devait indiquer le type de soutien dont il pourrait, selon lui, bénéficier dans l'optique d'amoindrir l'impact négatif des difficultés rapportées.

Bien que la présente étude visait essentiellement à identifier des pistes de soutien à offrir pour contrer les difficultés vécues par les enseignants, ceux-ci disposaient néanmoins d'un espace pour décrire, à la quatrième et dernière question du questionnaire, les aspects qu'ils trouvent agréables, stimulants, intéressants dans leur vie professionnelle. Puisque l'objectif général du projet était de dresser un portrait global de l'état de la profession d'enseignant du primaire au Québec, il apparaissait pertinent de recueillir également des perceptions plus positives chez les participants, afin de mettre en lumière des ressources considérées par certains

enseignants comme étant favorables à la qualité de leur vie professionnelle et de leurs pratiques enseignantes, ressources sur lesquelles il pourrait s'avérer utile de miser dans l'élaboration des soutiens à offrir.

6. Description de l'échantillon

L'échantillon est composé de 223 enseignantes et enseignants du primaire québécois dont l'âge moyen est de 38,59 ans ($\text{ÉT} = 9,47$; $\text{MIN} = 23,00$; $\text{MAX} = 63,00$), et le niveau moyen d'expérience professionnelle est de 13,15 années complétées ($\text{ÉT} = 8,56$; $\text{MIN} = 0,00$; $\text{MAX} = 35,00$). Toutes les régions administratives du Québec y sont représentées.



L'échantillon est composé en grande majorité de femmes (92,8 %), ce qui se rapproche par ailleurs de la proportion d'enseignantes (87,3%) et d'enseignants (12,7%) qui œuvreraient au sein de la profession (Services Canada, 2010). La

langue maternelle de la presque totalité de l'échantillon est le français (99,1 %) et un seul participant n'est pas d'origine canadienne. En ce qui a trait au statut civil, 19,3 % des participants sont célibataires, 30,5 % sont mariés, 43,9 % sont en union libre et 6,4 % sont séparés, divorcés ou veufs. Finalement, concernant la situation familiale, 67,3 % des participants disent avoir des enfants.

En ce qui a trait aux informations concernant la pratique professionnelle, sur les 223 participants, 70,4 % enseignent à temps plein et 29,6 % à temps partiel. En ce qui a trait au type de poste occupé, 80,3 % occupent un poste régulier, 11,2 % effectuent de la suppléance et 8,1 % rapportent un autre type de poste (ex.: à contrat, à statut précaire). De plus, 187 participants enseignent en classe régulière (83,9 %), 21 enseignent en classe spéciale (9,4 %), 6 enseignent en classe mixte (régulière et spéciale) (2,7 %) et 9 enseignent dans les deux types de classe (4 %). La majorité des enseignants travaillent dans une école où la langue principale est le français puisque seulement 4 personnes enseignent dans une école anglophone et 1 personne enseigne dans une école où les deux langues sont utilisées. Finalement, 60,5 % de l'échantillon travaille dans une école en milieu urbain, 36,3 % en milieu rural et 3,1 % disent enseigner dans les deux milieux.

5. Description des stratégies et techniques d'analyses

Les approches préconisées pour analyser les données seront décrites en trois parties, la première se rapportant aux analyses préliminaires, la seconde se rapportant aux analyses principales pour le traitement des données quantitatives, et la troisième se rapportant aux analyses principales pour le traitement des données qualitatives.

5.1 Analyses préliminaires

D'abord, des analyses corrélationnelles, des tests-t ainsi que des analyses de variance (ANOVA) ont permis d'examiner la nature des associations entre les variables sociodémographiques et les variables principales, de manière à identifier les variables sociodémographiques à contrôler lors de la réalisation des analyses principales. En second lieu, les chercheurs ont procédé à des analyses factorielles exploratoires afin de vérifier si des regroupements allaient spontanément se dégager parmi les 15 facteurs contextuels à l'étude. Cette procédure a été menée dans l'optique d'éviter d'inclure simultanément les 15 prédicteurs dans les analyses de régression prévues, de manière à maintenir une puissance statistique plus élevée (considérant la taille d'échantillon plus limitée que ce qui était initialement prévu). Ainsi, l'objectif de l'analyse factorielle exploratoire n'était pas de créer des scores composites, mais bien d'établir si certains facteurs contextuels se regroupent entre eux suivant une structure factorielle qui suit une certaine logique, ou autrement dit qui soit interprétable théoriquement et donc pertinente au moment d'examiner les résultats.

5.2 Analyses principales : traitement des données quantitatives

Au niveau quantitatif, des statistiques descriptives (moyenne, écarts-type, maximum, minimum, asymétrie, aplatissement, fréquence relative) ont d'abord été calculées pour chacune des variables principales (engagement, surengagement, sous-engagement et leurs composantes respectives, indicateurs positifs et négatifs de bien-être personnel, intensité perçue des difficultés inhérentes aux 15 facteurs contextuels, intensité perçue de leur impact sur la PRS des élèves), afin de dresser un premier portrait général des données recueillies. En second lieu, en plus

d'analyses corrélationnelles qui ont permis d'établir la force des liens entre les variables principales à l'étude, des analyses de régression multiple standards et hiérarchiques ont été effectuées afin d'évaluer la valeur prédictive de l'intensité perçue des difficultés inhérentes aux 15 facteurs contextuels sur chacun des trois modes d'engagement et leurs composantes respectives, puis sur chacun des indicateurs positifs et négatifs du bien-être¹⁸. De plus, à l'instar de travaux rapportés dans le cadre théorique, les enseignants ont été divisés en trois groupes en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle, soit les novices (1 à 5 ans d'expérience), les enseignants en mi-carrière (5,1 à 10 ans d'expérience) et les seniors (10,1 ans et plus d'expérience). Ces groupes ont été comparés par analyse de variance quant à leur bien-être, à leur degré et à leur mode d'engagement, ainsi qu'en ce qui a trait à leurs perceptions concernant les difficultés rencontrées dans leur pratique enseignante. L'ensemble des analyses a été réalisé au moyen du logiciel SPSS, versions 15.0 ou ultérieures.

5.3 Analyses principales : traitement des données qualitatives

L'analyse des réponses aux questions 1, 3 et 4 de la troisième partie du questionnaire a d'abord été réalisée sous forme d'analyse thématique. (La question 2 se rapportant aux impacts des difficultés vécues par les enseignants sur la PRS des élèves a fait l'objet d'une analyse différente et sera décrite ultérieurement). D'abord, le matériel recueilli dans le cadre des questions à développement a été transféré du serveur hébergeant le questionnaire au logiciel de traitement de

¹⁸Les résultats obtenus aux analyses de régression s'inscrivant dans un devis de type corrélational, elles ne permettent pas de conclure à la présence de liens de causalité entre les variables à l'étude. Ainsi, bien que les chercheurs posent une hypothèse quant aux variables prédictives et aux variables prédites, les relations obtenues pourraient être bidirectionnelles.

données qualitatives QDA Miner, versions 3.0.4 ou ultérieures. Ensuite, afin de développer une vue d'ensemble des difficultés rencontrées par les enseignants en lien avec les 15 facteurs contextuels à l'étude (question 1) et du soutien qu'ils souhaiteraient obtenir pour tenter d'y remédier (question 3), une analyse thématique a été effectuée pour chacun des 15 thèmes à l'étude dans le cadre de chacune de ces deux questions. Un ensemble de 15 représentations (ou arbres) thématiques par question, donc de 30 arbres au total, a émergé de cette première étape analyse. L'analyse thématique des réponses relatives aux aspects positifs de la pratique enseignante (question 4) a pour sa part entraîné la création d'un seul arbre thématique, cette question se voulant globale et non rattachée à un ou plusieurs aspects du contexte professionnel des enseignants en particulier. Les analyses propres à chacune des trois questions ont été réalisées de façon indépendante, donc en trois volets distincts, ayant chacun été assurés par une équipe de deux assistantes de recherche. Les étapes de traitement des données ont été les mêmes pour l'analyse des trois questions.

De manière générale, la première étape de l'analyse thématique consiste à se familiariser avec les données, pour ensuite procéder à la thématisation, c'est-à-dire à la création d'un arbre de codes à partir de l'ensemble du corpus afin d'en dégager le contenu. Les thèmes issus de cette démarche sont ensuite divisés en catégories et en sous-catégories, ce qui permet de structurer davantage le contenu et de le rendre plus aisément interprétable. Plus spécifiquement dans le cadre de la présente étude, pour chaque arbre thématique à créer, afin de se familiariser avec le corpus, une première lecture de l'ensemble des réponses était réalisée. Le discours des participants était ensuite divisé en unités de sens. Une thématisation en continu était exécutée sur une

première portion du corpus de données, c'est-à-dire que des codes étaient attribués de façon linéaire et progressive à chaque unité de sens relevée dans le corpus, et ce, jusqu'à ce qu'une saturation des codes émergents soit constatée. Les codes étaient ensuite mis en relation et divisés en catégories et en sous-catégories, permettant d'organiser et de synthétiser l'information en vue d'élaborer une représentation thématique préliminaire cohérente avec les objectifs de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2005).

Avant de procéder à la suite de la codification pour le reste du corpus visé par l'analyse, une procédure d'accord inter-juges était appliquée. Celle-ci visait à tester au préalable l'organisation thématique obtenue et, par le fait même, à augmenter la validité interne de l'étude. Les deux juges étaient des doctorantes en psychologie clinique formées à l'analyse qualitative, mais n'ayant pas d'expertise spécifique sur le sujet à l'étude, ce qui a permis de contrôler les biais dans l'interprétation des données (Miles & Huberman, 2003). La procédure d'accord inter-juges a été ponctuée de discussions au sujet de l'organisation et de l'appellation de certains codes plus problématiques. Au terme de ces échanges et avant de poursuivre la codification, certains codes et catégories ont été regroupés, modifiés, éliminés ou réorganisés. En outre, la démarche a été menée de façon itérative (Paillé & Mucchielli, 2005), de sorte que jusqu'à la toute fin de la double-codification, les codes ainsi que l'organisation thématique ont parfois été légèrement modifiés en fonction de nouvelles données analysées dans certaines réponses, les chercheurs demeurant également ouverts à l'émergence de nouveaux codes (Paillé & Mucchielli, 2005; Braun & Clarke, 2006). De plus, tout au long du processus de création de l'organisation thématique du corpus, les

changements de contenu ou d'organisation envisagés étaient discutés et validés par une troisième personne, en l'occurrence la responsable de la présente recherche.

Pour l'ensemble des arbres thématiques constitués à partir des réponses aux questions 1, 3 et 4, cette double-codification a été systématiquement effectuée pour un minimum de 10 réponses (choisies au hasard). Ce nombre respecte celui auquel mène le calcul proposé par Lacy et Riffe (1996) pour déterminer la proportion du corpus devant être soumise à l'accord inter-juges. Selon la formule utilisée¹⁹, en obtenant un niveau d'accord de 85 % pour ce nombre minimal de réponses, les chances sont de 95 % que si tous les extraits avaient été codés par ces mêmes juges, un degré d'accord de 80 % aurait été obtenu, ce qui représente un indice considéré comme généralement adéquat dans ce type d'analyse (Lombard, Snyder-Duch, & Campanella Bracken, 2004). Dans la présente étude, cette démarche a conduit à l'obtention de pourcentages d'accord oscillant entre 93,3% et 100%, ce qui s'avère tout-à-fait satisfaisant. Puisqu'il est recommandé d'utiliser plus d'un indice d'accord inter-juges dans le cadre d'analyses de contenu (Lombard et al., 2004), l'ajustement Pi de Scott a également été calculé à partir de la double-codification effectuée sur l'ensemble des arbres thématiques. Les coefficients obtenus variaient de 0,77 à 1,00, la valeur minimale visée étant de 0,70 pour ce type d'indice plus conservateur, utilisé de surcroît dans la cadre d'études exploratoires (Lombard et al., 2004). Ce niveau d'accord a été considéré nettement satisfaisant pour qu'une des deux assistantes poursuive seule la codification du reste du corpus sans qu'une seconde étape d'analyse inter-juges ne s'avère nécessaire.

¹⁹ $n = \frac{(N-1)(SE)^2 + PQN}{(N-1)(SE)^2 + PQ}$

(où n = grandeur de l'échantillon requis pour l'accord inter-juges; N = nombre d'unités de contenu à l'étude; ES = erreur standard; P = niveau d'accord dans la population; Q = 1-P)

Une fois organisées sous forme de représentations thématiques, les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse quantitative. Plus précisément, la fréquence de chacun des codes issus de l'analyse qualitative (nombre de répondants ayant référé au code x dans leur réponse) a été calculée afin d'en évaluer le poids relatif au sein de l'échantillon. En d'autres termes, il s'agissait de faire ressortir, pour chacun des facteurs contextuels à l'étude, les difficultés spécifiques les plus fréquemment mentionnées par les enseignants (question 1) ainsi que les mesures de soutien les plus fréquemment proposées (question 3). En outre, la fréquence des codes a également été calculée en fonction du niveau d'expérience professionnelle des enseignants, donc pour chacune des trois cohortes créées dans le cadre de l'analyse des données quantitatives (novices, mi-carrière et séniors), afin d'observer si des différences se dégagent entre elles en termes de fréquence des difficultés vécues et du soutien souhaité.

L'analyse qualitative de la deuxième question, qui concernait la façon dont les difficultés rencontrées par les enseignants ont selon eux un impact sur la PRS des élèves, a été réalisée en s'inspirant d'une logique inductive de théorisation ancrée. Bien que le mode de cueillette de données et le format des réponses fournies n'étaient pas typiques de contenus généralement soumis à ce type d'analyse, celle-ci a été conduite en suivant des étapes rigoureuses impliquant entre autres des procédés de codification des données, de catégorisation et de mise en relation des concepts émergents (Paillé & Mucchielli, 2005). Dans un premier temps, pour chacun des facteurs contextuels, une schématisation a été réalisée afin de représenter la mise en relation de différents éléments découlant des difficultés les plus importantes vécues par les enseignants, créant ainsi de possibles mécanismes

sous-jacents aux variations de la PRS pour les élèves. En second lieu, l'analyse transversale des quinze schémas ainsi obtenus a ensuite permis de dégager certains recoupements et éléments communs entre eux, susceptibles d'enrichir en termes de nuances et de précision la compréhension du phénomène à l'étude.

Annexe C

Présentation des résultats obtenus

Présentation des résultats obtenus

Table des matières

1. Résultats aux analyses préliminaires.....	113
1.1 Associations entre les variables principales et sociodémographiques.....	113
1.2 Factorisation des 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante.....	118
2. Analyses principales: traitement des données quantitatives..	121
2.1 Analyses descriptives des variables principales.....	122
2.1.1 Engagement professionnel et bien-être des enseignantes et des enseignants.....	122
2.1.2 Intensité des difficultés inhérentes aux 15 facteurs contextuels à l'étude (perceptions des enseignants).....	125
2.1.3 Intensité de l'impact des difficultés vécues par les enseignants sur la PRS des élèves (perceptions des enseignants).....	128
2.2 Analyses corrélationnelles entre les variables principales.....	131
2.2.1 Corrélations entre les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante.....	131
2.2.2 Corrélations entre les 15 facteurs contextuels et les indicateurs d'engagement.....	135
2.2.3 Corrélations entre les 15 facteurs contextuels et les indicateurs de bien-être.....	137
2.3 Analyses de régression multiple.....	139
2.3.1 Valeur prédictive des facteurs contextuels sur l'engagement des enseignants.....	142
2.3.2 Valeur prédictive des facteurs contextuels sur le bien-être des enseignants.....	151
2.3.3 Intégration des résultats issus des analyses quantitatives.....	157
3. Analyses principales : traitement des données qualitatives..	161
3.1 Facteurs contextuels les plus problématiques pour les enseignants: principales difficultés rencontrées et soutien souhaité.....	164
3.1.1 Évaluation des apprentissages.....	164
3.1.2 Gestion de classe/hétérogénéité des groupes.....	169
3.1.3 Soutien aux élèves en difficulté.....	174

3.2 Facteurs contextuels les plus problématiques pour la PRS des élèves : principales difficultés rencontrées et soutien souhaité.....	179
3.2.1 Note sur la gestion de classe/hétérogénéité des groupes et sur le soutien aux élèves en difficulté.....	179
3.2.2 Transmission des connaissances.....	179
3.2.3 Relations avec les élèves.....	185
3.2.4 Relations avec les parents d'élèves.....	190
3.3 Facteurs contextuels les plus fortement associés à l'engagement professionnel et au bien-être des enseignants : principales difficultés rencontrées et soutien souhaité.....	194
3.3.1 Note sur le soutien d'élèves en difficulté.....	194
3.3.2 Relations avec la direction d'école.....	195
3.3.3 Autonomie dans l'exercice des fonctions.....	199
3.3.4 Infrastructures/règles de fonctionnement de l'école.....	201
3.3.5 Stabilité des conditions de travail.....	206
3.4 Considérations générales quant aux difficultés vécues et au soutien souhaité par les enseignants.....	210
3.5 Facteurs contextuels les plus problématiques pour la PRS des élèves : description des mécanismes d'influence selon les enseignants...	217
3.5.1 Indications pour la compréhension des schémas.....	218
3.5.2 Soutien aux élèves en difficulté.....	219
3.5.3 Gestion de classe/hétérogénéité des groupes.....	220
3.5.4 Relations avec les parents d'élèves.....	222
3.5.5 Transmission des connaissances.....	224
3.5.6 Relations avec les élèves.....	225
3.6 Considérations générales sur les difficultés des enseignants perçues comme potentiellement nuisibles à la PRS des élèves.....	227
3.7 Difficultés vécues et soutien souhaité par les enseignants du primaire québécois : vue d'ensemble sur les résultats obtenus.....	228
3.7.1 Cadre professionnel dans lequel évoluent les enseignants : facteur de protection face au degré de difficulté de la pratique?.....	229
3.7.2 Trois cibles prioritaires d'intervention : soutien aux élèves en difficulté, composition des groupes-classe et relations avec les directions d'école.....	231

3.8 Difficultés vécues et soutien souhaité par les enseignants en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle.....	238
3.8.1 Particularités selon l'expérience professionnelle des enseignants: résultats tirés des analyses de variance.....	239
3.8.2 Particularités selon l'expérience professionnelle des enseignants: résultats tirés de l'analyse thématique des données qualitatives...	241
4. Aspects positifs de la pratique enseignante.....	247

Présentation des résultats de la recherche

Cette portion du rapport, divisée en cinq parties, présente le détail des résultats les plus importants obtenus dans le cadre de la recherche. Ces parties incluent respectivement les résultats aux analyses préliminaires, les résultats aux analyses principales se rapportant aux données quantitatives, les résultats aux analyses principales se rapportant aux données qualitatives, les résultats se rapportant aux particularités des enseignants en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle, puis les aspects positifs de la pratique enseignante.

1. Résultats aux analyses préliminaires

Cette section présente dans un premier temps les résultats se rapportant aux associations entre les données sociodémographiques et les variables principales, en vue d'identifier les variables à contrôler lors des analyses de régression. En second lieu, elle présente les résultats tirés de la factorisation des 15 aspects (facteurs contextuels) de la pratique enseignante pour lesquels les enseignants ont quantifié l'intensité des difficultés vécues.

1.1 Associations entre les variables principales et sociodémographiques

Trois types d'analyse ont ici été effectués. D'abord, des corrélations de Pearson ont été conduites entre, d'une part, les indicateurs d'engagement professionnel et de bien-être mesurés chez les enseignants et, d'autre part, les variables sociodémographiques d'échelle continue (âge, nombre d'années d'expérience, nombre d'enfants). Les résultats indiquent qu'il n'existe aucun lien significatif entre ces variables.

Deuxièmement, des tests de différence de moyennes (tests-*t*) ont été effectués entre les variables nominales dichotomiques (sexe, statut conjugal, fait d'avoir des enfants ou non, milieu urbain ou rural, tâche à temps plein ou partiel, un ou plusieurs niveaux enseignés, école publique ou privée) et les variables principales à l'étude. Seules les différences significatives sont présentées. Ainsi, les analyses de test *t* révèlent d'abord qu'au regard du sexe des participants, en ce qui a trait aux trois modes d'engagement professionnel et à leurs composantes, les femmes rapportent des niveaux plus élevés de persévérance ($M = 6,47$; $t(220) = 2,41$, $p = 0,017$), de persistance compulsive ($M = 4,79$; $t(219) = 3,25$, $p = 0,010$) et de surengagement au travail ($M = 3,22$; $t(216) = 2,16$, $p = 0,032$) que les hommes ($M = 5,69$; $M = 3,20$; $M = 2,33$ respectivement). En ce qui concerne les indicateurs de bien-être, les femmes rapportent une fréquence plus élevée d'affects négatifs liés à l'humeur ($M = 2,62$; $t(221) = 2,81$, $p = 0,005$) que les hommes ($M = 1,88$). Elles rapportent également des symptômes physiques liés au stress plus fréquents ($M = 2,70$; $t(221) = 3,05$, $p = 0,003$) que les hommes ($M = 1,72$). Outre le sexe des participants, on observe quelques différences significatives selon le fait d'avoir ou non des enfants, selon le type de tâche (temps plein ou partiel), et selon le type d'établissement scolaire (public ou privé) auquel les enseignants sont rattachés. Ainsi, les enseignants qui ont des enfants ($M = 1,50$; $t(219) = 2,59$, $p = 0,010$) rapportent un niveau moindre d'enthousiasme excessif envers le travail que ceux qui n'en n'ont pas ($M = 2,01$). Par ailleurs, les enseignants travaillant à temps plein présentent une satisfaction professionnelle plus élevée ($M = 4,67$; $t(218) = 2,47$, $p = 0,014$) et une fréquence d'affects anxieux moindre ($M = 2,46$; $t(222) = 2,20$,

$p = 0,029$) que les enseignants qui sont à temps partiel ($M = 4,11$; $M = 2,86$). Finalement, les enseignants d'établissements scolaires privés rapportent une satisfaction professionnelle plus élevée ($M = 5,36$; $t(100) = 2,97$, $p = 0,011$) que les enseignants au public ($M = 4,34$).

Troisièmement, des analyses de variance (ANOVAs) avec les variables sociodémographiques catégorielles à plusieurs niveaux (statut civil, type de poste, type de classe) ont été effectuées afin de déterminer si les mesures d'engagement et de bien-être varient en fonction de celles-ci. Les comparaisons post-hoc de Tukey ont permis de déterminer entre quels niveaux de chaque variable existent des différences significatives et, encore ici, seules ces différences sont rapportées. D'abord, parmi les mesures se rapportant à l'engagement professionnel, seul l'enthousiasme excessif envers le travail présente des différences significatives en fonction du statut civil des participants ($F(3, 217) = 6,16$, $p < 0,001$). En effet, les participants célibataires ($M = 2,32$) manifestent davantage d'enthousiasme excessif au travail que les participants mariés ($M = 1,20$) et en union libre ($M = 1,68$). En ce qui a trait aux indicateurs de bien-être, le niveau de bonheur ($F(3,217) = 3,42$, $p < 0,010$), de satisfaction de vie ($F(3,217) = 3,76$, $p < 0,006$) et de sens donné à la vie ($F(3,215) = 5,56$ $p < 0,001$) varient en fonction du statut civil. Ainsi, les enseignants mariés rapportent un niveau plus élevé de bonheur ($M = 6,86$), de satisfaction de vie ($M = 6,23$) et de sens donné à la vie ($M = 6,85$) que les célibataires ($M = 5,95$; $M = 5,24$; $M = 5,83$). Le sens donné à la vie est également plus élevé chez les enseignants vivant en union libre ($M = 6,61$) que chez les enseignants célibataires ($M = 5,83$). Le type de poste occupé est pour sa part associé à des différences significatives au niveau de l'enthousiasme envers le travail

($F(2, 214) = 3,41, p = 0,035$) et de la perception de négliger des aspects importants de sa vie à cause du travail ($F(2, 218) = 3,42, p = 0,035$). Ainsi, les personnes occupant un poste régulier ($M = 6,03$) manifestent davantage d'enthousiasme au travail que ceux occupant un poste de suppléance ($M = 5,28$), mais ne diffèrent pas des personnes occupant un autre type de poste ($M = 6,09$). De plus, les gens occupant un poste de suppléance ($M = 2,29$) ne diffèrent pas de ceux qui occupent un poste régulier ($M = 3,26$) quant à la perception de négliger des aspects importants de leur vie à cause du travail, mais cette perception est plus faible chez eux comparativement à ceux qui occupent un autre type de poste ($M = 3,79$). En outre, en lien avec le bien-être, les enseignants occupant un poste régulier rapportent un niveau plus élevé de sens donné à la vie ($M = 6,61$; $F(2, 216) = 3,69, p < 0,027$) et de satisfaction professionnelle ($M = 4,64$; $F(2, 215) = 5,23, p < 0,006$) que les enseignants suppléants ($M = 5,79$; $M = 3,57$), ces deux groupes ne se distinguant toutefois pas des enseignants occupant un autre type de poste ($M = 6,71$; $M = 4,43$). Enfin, la capacité à réconcilier les éléments positifs et négatifs au travail diffère selon le type de classe ($F(2, 219) = 3,39, p = 0,05$). En effet, les participants travaillant dans deux types de classe ($M = 6,58$) perçoivent réconcilier davantage les éléments positifs et négatifs au travail que ceux travaillant dans une classe spéciale ($M = 4,85$), mais ils ne diffèrent pas des enseignants en classe régulière ($M = 5,56$). Au niveau des indicateurs de bien-être, les enseignants en classe régulière rapportent une satisfaction de vie plus élevée ($M = 5,91$; $F(2, 218) = 2,66, p < 0,049$) que les enseignants en classe mixte ($M = 4,13$), mais ils rapportent davantage de symptômes physiques liés au stress ($M = 2,74$; $F(2, 219) = 3,23, p < 0,023$) que les enseignants en classe spéciale

($M = 1,88$). Ces derniers rapportent pour leur part une fréquence moindre d'affects anxieux ($M = 2,00$; $F(2,219) = 2,97$, $p < 0,033$) que les enseignants en classe mixte ($M = 3,50$).

Les tableaux 1 et 2 résument les variables sociodémographiques qui sont respectivement à contrôler avec les indicateurs d'engagement et de bien-être, et donc à inclure dans un premier bloc de prédicteurs (mode entrée) lors des analyses de régression hiérarchique envisagées.

Tableau 1 – Variables sociodémographiques à contrôler (engagement)

Indicateurs engagement	Enthousiasme	Persévérance	Réconciliation posit. et négat.	Engagement optimal	Enthousiasme excessif	Persistence compulsive	Perception de négligence	Surengagement	Manque d'énergie	Manque d'intérêt	Envahissement par le négatif	Sous-engagement
Variables sociodémogr.												
Âge												
Sexe		x				x		x				
Statut civil					x							
Avoir ou non des enfants					x							
Expérience professionnelle												
Nb niveaux enseignés												
Type de tâche (plein/partiel)												
Type de milieu (urbain/rural)												
Type d'école (public/privé)												
Type de poste (rég./autre)	x						x					
Type de classe (rég./autre)			x									

Tableau 2 – Variables sociodémographiques à contrôler (bien-être)

Indicateurs bien-être	Bonheur	Satisfaction de vie	Sens donné à la vie	Satisfaction professionnelle	Fréquence affects positifs	Fréquence affects anxieux	Fréquence affects liés à L'humeur	Fréquence affects liés à L'image de soi	Symptômes physiques liés à l'anxiété	Symptômes physiques liés au stress	Symptômes physiques liés à la grippe
Variables sociodémogr.											
Âge											
Sexe							x			x	
Statut civil	x	x	x								
Avoir ou non des enfants		x	x								x
Expérience professionnelle											
Nb niveaux enseignés											
Type de tâche (plein/partiel)				x		x					
Type de milieu (urbain/rural)											
Type d'école (public/privé)				x							
Type de poste (rég./autre)			x	x							
Type de classe (rég./autre)		x				x				x	

1.2 Factorisation des 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante

Une analyse factorielle exploratoire (extraction par axes principaux, rotation oblique) a été effectuée afin de créer des regroupements parmi les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante à l'étude, à partir de l'intensité perçue par les enseignants des difficultés qu'ils vivent en lien avec chacun de ces facteurs. Cette analyse a été réalisée dans le but de réduire le nombre de prédicteurs à inclure dans les analyses de régression envisagées (faire des analyses par regroupements de facteurs contextuels plutôt que d'utiliser les 15 comme un seul ensemble de prédicteurs), cela afin de tenir compte de la taille d'échantillon plus

faible que celle qui était attendue et d'assurer le maintien d'une bonne puissance statistique. Ainsi, l'objectif de l'analyse factorielle exploratoire n'était pas de créer des scores composites, mais d'établir si certains facteurs contextuels se regroupent entre eux suivant une structure factorielle interprétable, et donc pertinente à utiliser dans les analyses de régression.

Avant de procéder à l'analyse factorielle, les postulats qui lui sont propres ont d'abord été vérifiés. D'abord, la taille de l'échantillon de 223 participants est suffisante pour effectuer l'analyse, puisqu'elle assure le ratio minimal attendu de 5 participants par variable prédictive. Ensuite, la qualité des matrices de corrélations est assurée puisque le déterminant de la matrice est de 0,026. Il est ainsi supérieur à 0, ce qui indique l'absence de corrélations trop élevées entre deux variables incluses dans l'analyse (matrice singulière), et inférieur à 1, ce qui assure qu'il y a effectivement corrélation entre les variables (absence de matrice d'identité). L'absence de matrice d'identité a aussi été vérifiée à l'aide du test de sphéricité de Barlett ($\chi^2 (105) = 275,01, p < 0,001$). Finalement, la mesure d'adéquation de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est de 0,665, ce qui correspond à un échantillonnage de qualité moyenne.

Parmi les essais réalisés en incluant les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante, une solution à trois facteurs a été retenue puisqu'elle constituait la solution apparaissant comme la plus riche et interprétable sur le plan théorique, tout en présentant des caractéristiques adéquates également sur le plan statistique. Les regroupements qui découlent de ces analyses ont été identifiés comme correspondant respectivement aux facteurs liés au milieu de travail, aux facteurs

liés à la tâche enseignante et aux facteurs liés à la relation pédagogique. Ils sont présentés au Tableau 3 avec leurs facteurs contextuels respectifs.

Tableau 3 – Factorisation des prédicteurs (facteurs contextuels) à l'étude

Prédicteurs	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Facteurs liés au milieu de travail :			
Feedback reçu	0,743	-0,492	
Autonomie dans la réalisation des tâches	0,672		
<i>Relations avec la direction</i>	0,546		
<i>Relations avec les collègues</i>	0,454		
Infrastructures/ règles de fonct. de l'école	0,441		
Formation continue	0,346		
Facteurs liés à la tâche enseignante :			
Application de la réforme scolaire		0,501	
Transmission des connaissances aux élèves		0,460	
Utilisation de nouvelles technologies		0,445	
Évaluation des apprentissages des élèves		0,388	
Stabilité des conditions de travail		0,345	
Facteurs liés à la relation pédagogique :			
Soutien aux élèves en difficulté			-0,780
Gestion de classe/hétérogénéité des groupes			-0,684
Relations avec les parents d'élèves			-0,374
Relations avec les élèves			-0,304
Valeur propre	2,932	1,251	6,061
% variance expliquée	19,549 %	8,340 %	0,909 %

Note. Seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,30 sont présentés.

L'analyse factorielle a aussi été effectuée sans les deux variables ayant une taille d'échantillon (n) plus faible, c'est-à-dire les relations avec les collègues de travail et les relations avec la direction d'école (en italique dans le tableau). En effet, pour ces deux variables, un problème technique a été rencontré dans

l'utilisation du questionnaire électronique ce qui fait qu'un nombre plus restreint d'enseignants ont répondu aux questions s'y rapportant. Leur inclusion dans l'analyse factorielle diminuant sensiblement le nombre de cas qu'elle inclut, l'analyse a été reconduite sans eux et a par ailleurs mené à une structure factorielle tout à fait similaire à la solution précédente à trois facteurs. À titre strictement indicatif, des coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) ont été calculés pour ces regroupements de facteurs, bien qu'il n'ait aucunement été question de calculer des scores composites à partir de ceux-ci ($\alpha = 0,69$; $0,54$; $0,63$ respectivement). Tel que l'indique la section suivante, ces regroupements ont donc été utilisés comme groupes de prédicteurs pour les analyses de régression, excluant les deux facteurs contextuels ayant une taille d'échantillon (n) plus faible. En effet, ces deux facteurs contextuels ont fait l'objet d'analyses séparées de leur regroupement initial puisque le nombre restreint de réponses valides qu'ils comportaient diminuait trop la puissance statistique.

2. Analyses principales : traitement des données quantitatives

Cette section présente d'abord les résultats des analyses descriptives pour l'ensemble des variables principales à l'étude. Bien que ce type d'analyse soit inclus dans les analyses préliminaires dans de multiples recherches, elles sont ici considérées comme faisant partie des analyses principales étant donné leur importance et leur association directe avec le premier objectif de la recherche. En second lieu, un premier portrait des associations existant entre ces variables est offert par l'entremise des résultats aux analyses corrélationnelles. S'ensuit la présentation des résultats aux analyses de régression multiples, dans lesquelles les 15 facteurs contextuels de la

pratique enseignante constituent les prédicteurs, et les indicateurs d'engagement et de bien-être des enseignants constituent les variables prédites. Finalement, une vue d'ensemble sur les résultats est proposée afin d'en dégager les aspects les plus saillants.

2.1 Analyses descriptives des variables principales

Avant de présenter les statistiques descriptives des variables à l'étude, il importe de mentionner que, pour toutes ces variables, l'échantillon comportait moins de 5 % de valeurs manquantes, sauf pour les deux facteurs contextuels de la pratique enseignante pour lesquels un problème technique a été rencontré lors de l'utilisation du questionnaire électronique (relations avec les collègues et relations avec la direction). Cela sera pris en compte dans la réalisation des analyses principales.

2.1.1 Engagement professionnel et bien-être des enseignantes et des enseignants

Le Tableau 4 présente les résultats obtenus aux analyses descriptives pour les trois échelles d'engagement et leurs composantes respectives, de même que pour les indicateurs positifs et négatifs de bien-être (les différentes catégories d'indicateurs sont identifiées par des couleurs distinctes dans le tableau). Les ajustements statistiques effectués sur les variables ne rencontrant pas le postulat de normalité de la distribution sont également rapportés. Rappelons que l'échelle de réponse des questions se rapportant à aux trois modes d'engagement et à leurs composantes, au bonheur, au sens donné à la vie et à la satisfaction de vie allait de 0 à 8, avec score milieu de 4. L'échelle de satisfaction professionnelle se répondait quant à elle sur une échelle de 1 à 7, alors que les fréquences d'affects positifs et négatifs ainsi que des symptômes

physiques étaient cotées sur une échelle de 0 à 6. Par ailleurs, afin de faciliter l'interprétation du tableau, toutes les moyennes ont été reportées sur une échelle de 0 à 8 (les moyennes initiales des variables qui n'étaient pas initialement mesurées selon cette échelle sont rapportées entre parenthèses dans le tableau).

Tableau 4 - Statistiques descriptives pour les indicateurs d'engagement et de bien-être

	N	Min.	Max.	Moyenne	E.-T.	Asym.	Aplat.
Indicateurs d'engagement							
Enthousiasme	218	1,50	8,00	5,95	1,35	-0,78	0,43
Persévérance*	222	0,00	8,00	6,42	1,15	-1,49	4,43
Réconciliation positif et négatif	223	1,00	8,00	5,52	1,47	-0,57	0,01
Engagement optimal (global)	217	2,44	7,83	5,97	1,01	-0,55	0,37
Enthousiasme excessif*	221	0,00	6,83	1,67	1,51	1,15	0,97
Persistance compulsive	221	0,00	8,00	4,68	1,93	-0,23	-0,89
Perception de négligence	222	0,00	8,00	3,18	2,39	0,27	-1,13
Surengagement (global)	218	0,00	7,08	3,16	1,59	0,23	-0,71
Manque d'énergie	221	0,00	8,00	3,40	1,85	0,28	-0,68
Manque d'intérêt*	219	0,00	5,60	1,02	1,17	1,34	1,59
Envahissement par le négatif	223	0,00	7,80	2,60	2,12	0,55	-0,90
Sous-engagement (global)	218	0,00	6,80	2,34	1,48	0,51	-0,61
Indicateurs de bien-être							
Bonheur*	222	1,00	8,00	6,43	1,64	-1,23	1,20
Sens donné à la vie	220	2,33	8,00	6,52	1,47	-0,89	-0,13
Satisfaction de vie	222	0,80	8,00	5,83	1,59	-0,69	-0,10
Satisfaction professionnelle	219	1,20	7,00	5,14 (4,50)	1,53	-0,39	-0,99
Fréquence des affects positifs	223	1,50	6,00	5,83 (4,37)	0,86	-0,45	0,15
Fréquence affects anxieux	223	0,00	6,00	3,44 (2,58)	1,25	-0,05	-0,26
Fréquence affects humeur	223	0,00	5,33	3,43 (2,57)	1,04	-0,15	-0,40
Fréquence affects image de soi	223	0,00	4,00	1,65 (1,24)	0,94	0,56	-0,38
Fréquence sympt. phys. anxiété*	223	0,00	5,00	1,11 (0,83)	1,00	1,58	2,64
Fréquence sympt. phys. stress	223	0,00	5,50	3,51 (2,63)	1,27	-0,05	-0,62
Fréquence sympt. phys. grippe	223	0,00	6,00	2,03 (1,52)	1,23	0,87	0,55

Note. Les indicateurs marqués d'un astérisque ne rencontrant pas les critères de normalité de la distribution, ils ont été soumis à des transformations statistiques en vue des analyses de régression. Ainsi, la persévérance et le bonheur ont été transformés avec un reflet et une racine carrée, l'enthousiasme excessif et le manque d'intérêt ont été transformés avec une racine carrée, et la fréquence des symptômes physiques liés à l'anxiété a été transformée avec un logarithme.

Afin de se situer quant à l'intensité de chacun des indicateurs d'engagement et de bien-être, les scores moyens obtenus ont été considérées de la manière suivante (lorsqu'arrondis à l'entier près sur l'échelle de 0 à 8) :

- scores de 0 et 1 : très faibles
- scores de 2 et 3 : plutôt faibles
- scores de 4 : moyens
- scores de 5 et 6 : plutôt élevés
- scores de 7 et 8 : très élevés

Ainsi, pour l'engagement optimal et ses trois composantes, les participants présentent des scores plutôt élevés, ce qui apparaît à l'image du biais soupçonné par les chercheurs tel qu'évoqué dans la présentation de l'échantillon. Pour l'échelle globale de surengagement et ses composantes motivo-affective (enthousiasme excessif) et cognitive (perception de négliger des aspects importants de sa vie à cause du travail), des scores plutôt faibles sont obtenus. Par ailleurs, la composante comportementale du surengagement (persistance compulsive dans les tâches de travail) obtient un score plutôt élevé, ce qui pourrait être au reflet de la surcharge et du manque de temps rapportés par les enseignants en lien avec plusieurs facteurs contextuels, tel que démontré ultérieurement dans les résultats à l'analyse qualitative des données. En ce qui a trait au sous-engagement, des scores plutôt faibles sont obtenus pour l'échelle globale et pour ses composantes motivationnelle (manque d'énergie) et cognitivo-comportementale (envahissement face aux aspects négatifs du travail et intention de quitter), mais un score très faible est obtenu pour la composante affective (manque d'intérêt), ce qui semble témoigner de l'intérêt fondamental que portent les participants à leur profession, malgré les difficultés rencontrées.

En ce qui concerne les indicateurs positifs de bien-être, tous les scores obtenus sont plutôt élevés, à l'exception du sens donné à la vie qui dépasse de quelques centièmes (donc très légèrement) le critère permettant d'atteindre un score très élevé. Par ailleurs, les indicateurs négatifs de bien-être tendent globalement vers des scores plutôt faibles, bien que les symptômes physiques liés à l'anxiété sont rapportés à fréquence très faible, alors que les symptômes physiques liés au stress sont apparemment les plus fréquents, ceux-ci atteignant à quelques centièmes près le critère permettant de parler de score moyen.

2.1.2 Intensité perçue des difficultés inhérentes aux 15 facteurs contextuels à l'étude

Le Tableau 5 présente les analyses descriptives pour l'intensité des difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants en lien avec les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante à l'étude. Encore ici, les moyennes se rapportent à une échelle de mesure de 0 à 8 (point milieu = 4). Rappelons que la question sous-jacente aux scores obtenus demandait aux participants d'indiquer jusqu'à quel point chacun des facteurs contextuels leur apparaissait problématique dans leur pratique enseignante. Les indicateurs utilisés pour se situer quant aux scores moyens obtenus en lien avec cette question spécifique ont été les suivants:

- scores de 0 : non problématique
- scores de 1 à 3 : peu problématique
- scores de 4 : problématique
- scores de 5 à 7 : très problématique
- scores de 8 : extrêmement problématique

Tableau 5 - Statistiques descriptives pour l'intensité des difficultés vécues en lien avec les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante

Facteurs contextuels	N	Min	Max	Moy.	E.-T.	Asym.	Aplat.	% 5-8	% 8
Transmission des connaissances	202	0	8	3,80	2,23	0,10	-1,03	39,6	4,5
Évaluation des apprentissages	191	0	8	4,83	2,34	-0,54	-0,64	61,8	13,1
Application réforme scolaire	186	0	8	3,97	2,81	-0,07	-1,41	48,4	12,9
Utilisation nouv. technologies	183	0	8	3,26	2,81	0,25	-1,34	39,9	10,4
Stabilité conditions de travail	177	0	8	3,92	3,06	0,03	-1,55	44,1	19,8
Rel. avec collègues de travail	90	0	8	2,47	2,35	0,70	-0,56	20,0	2,2
Rel. avec direction	91	0	8	3,64	3,05	0,12	-1,58	42,9	14,3
Formation continue	187	0	8	2,94	2,76	0,42	-1,22	31,6	7,5
Infrastruct./ règles de l'école	174	0	8	2,90	2,59	0,46	-1,03	27,6	5,7
Autonomie	175	0	8	2,38	2,63	0,83	-0,65	22,9	6,3
Feedback reçu	175	0	8	3,43	2,94	0,15	-1,51	39,4	9,1
Rel. avec élèves	181	0	8	2,38	2,46	0,72	-0,81	23,8	2,8
Rel. avec parents d'élèves	181	0	8	3,60	2,44	0,16	-1,08	36,5	6,6
Gestion classe/hétérog. gr.	175	0	8	5,27	2,52	-0,74	-0,50	68,0	25,1
Soutien élèves en difficulté*	175	0	8	6,23	2,15	-1,27	0,84	78,9	42,3

Note. Le facteur contextuel marqué d'un astérisque ne répondant pas aux critères de normalité de la distribution, il a été soumis à une transformation par reflet et racine carrée en vue des analyses de régression.
Surlignés en rouge : facteurs contextuels liés à la tâche enseignante
Surlignés en vert : facteurs contextuels liés au milieu de travail
Surlignés en bleu : facteurs contextuels liés à la relation pédagogique

On remarque d'abord que pour tous facteurs contextuels, certains enseignants ont répondu qu'ils ne leur apparaissaient aucunement problématiques (minimum obtenu = 0) alors que d'autres ont répondu qu'ils leur apparaissaient extrêmement problématiques (maximum obtenu = 8). Trois calculs ont été effectués en vue de déterminer l'importance relative de chacun des facteurs contextuels en termes d'intensité des difficultés vécues par le plus grand nombre d'enseignants. Ces trois calculs permettent de dégager les facteurs contextuels les plus problématiques aux yeux des enseignants au sein de cet échantillon, avec un degré croissant de précision. Ceux-ci sont présentés du plus général au plus précis.

Le premier indice permettant de dégager les facteurs représentant les degrés les plus élevés de difficulté aux yeux des enseignants constitue évidemment les

scores moyens obtenus pour chacun d'entre eux. Ainsi, au tableau 5, dans la colonne des moyennes, celles qui sont surlignées en gris indiquent une intensité des difficultés perçues atteignant le score de 4 (problématique) de l'échelle de mesure lorsqu'arrondies à l'entier près, dépassant ainsi le seuil où le facteur contextuel n'est jugé que peu problématique. On remarque que huit facteurs contextuels répondent à ce critère, soit la transmission des connaissances, l'évaluation des apprentissages, l'application de la réforme scolaire, les relations avec la direction d'école, la stabilité des conditions de travail, les relations avec les parents d'élèves, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes, ainsi que le soutien aux élèves en difficulté. Il est intéressant de noter que les facteurs liés au milieu de travail sont très peu représentés dans cette énumération, à l'exception de la relation avec la direction d'école. Ainsi, il semble que les facteurs subjectivement vécus comme les plus problématiques par les enseignants concernent surtout des aspects liés à leur tâche enseignante en tant que telle ainsi qu'à la relation pédagogique.

Afin de cibler de manière encore plus précise les facteurs contextuels associés aux difficultés les plus importantes vécues par les enseignants, la proportion de participants jugeant chacun des facteurs comme *très problématique* a été calculée, ou en d'autres termes, le taux de réponses se situant au-delà de la valeur centrale de l'échelle de mesure (% 5-8) au sein de l'échantillon. Au tableau 5, dans la colonne correspondant à ce calcul, on remarque que ce taux atteint plus de 50% (donc la majorité de l'échantillon) pour trois facteurs contextuels, soit l'évaluation des apprentissages, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes, ainsi que le soutien aux élèves en difficulté (surlignés en gris dans la colonne % 5-8).

Finalement, un dernier calcul a été effectué afin de cibler les facteurs contextuels nécessitant apparemment le soutien le plus urgent et prioritaire aux yeux des enseignants. Ainsi, pour chaque facteur contextuel de la pratique enseignante, la proportion de participants jugeant le thème *extrêmement problématique* (valeur maximale de l'échelle de réponse) a été calculée (% 8). On remarque que le soutien aux élèves en difficulté (surligné en gris dans le tableau) se démarque nettement des autres facteurs contextuels relativement à cet indice, avec une proportion de 42,3% à cet effet. Par ailleurs, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes atteint également un taux qui se démarque, celui-ci dépassant le quart des réponses fournies à cette question (25,1%).

2.1.3 Intensité perçue de l'impact des difficultés vécues par les enseignants sur la persévérance et la réussite scolaires (PRS) des élèves

Le Tableau 6 présente les analyses descriptives pour l'intensité perçue de l'impact des difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants sur la PRS des élèves pour chacun des 15 facteurs contextuels à l'étude. Rappelons que la question à ce sujet demandait aux participants d'indiquer jusqu'à quel point les difficultés qu'ils vivent en lien avec chacun des facteurs contextuels à l'étude leur apparaissait susceptible d'avoir un impact sur la persévérance et la réussite scolaires de leurs élèves. Les calculs visant à dégager les facteurs contextuels les plus problématiques à cet égard ont été les mêmes qu'à la question précédente (moyenne, % 5-8, % 8), de même que les indicateurs utilisés pour se situer quant aux scores moyens obtenus, allant de 0 (aucun impact – aucunement problématique) à 8 (impact majeur – extrêmement problématique).

Tableau 6 - Statistiques descriptives pour l'intensité perçue de l'impact des difficultés vécues par les enseignants sur la PRS des élèves

	N	Min.	Max.	Moy.	E.T.	Asym.	Aplat.	% 5-8	% 8
Transmission connaissances	191	0	8	5,01	2,46	-0,54	-0,77	62,3	18,8
Évaluation des apprentissages	178	0	8	4,07	2,46	-0,06	-1,03	44,4	10,7
Application réforme scolaire	169	0	8	3,77	2,69	0,02	-1,24	42,0	11,2
Utilisation nouv. technologies	158	0	8	3,00	2,70	0,45	-1,07	31,4	8,9
Stabilité conditions de travail	156	0	8	3,47	2,99	0,17	-1,55	41,0	10,9
Rel. avec collègues de travail	82	0	8	2,23	2,40	0,94	-0,10	17,1	4,9
Rel. avec direction	86	0	8	2,92	2,98	0,54	-1,30	32,6	10,5
Formation continue	165	0	8	3,24	2,72	0,20	-1,29	36,4	7,3
Infrastruct./ règles de l'école	153	0	8	3,17	2,70	0,32	-1,18	31,4	8,5
Autonomie	144	0	8	2,62	2,77	0,72	-0,84	26,4	10,4
Feedback reçu	149	0	8	2,23	2,48	0,81	-0,59	21,5	4,0
Rel. avec élèves	161	0	8	4,65	3,13	-0,37	-1,46	55,3	29,8
Rel. avec parents d'élèves	163	0	8	5,34	2,71	-0,73	-0,78	65,0	31,3
Gestion classe/hétérog. gr.	155	0	8	5,90	2,28	-1,12	0,59	79,1	36,1
Soutien élèves en difficulté	164	0	8	6,77	1,82	-1,81	3,05	88,4	53,0

Surlignés en rouge : facteurs contextuels liés à la tâche enseignante

Surlignés en vert : facteurs contextuels liés au milieu de travail

Surlignés en bleu : facteurs contextuels liés à la relation pédagogique

Comme pour l'intensité des difficultés vécues par les enseignants, les réponses fournies par les participants quant à l'impact de ces difficultés sur la PRS des élèves oscillent entre la perception d'un impact nul (minimum obtenu = 0) et d'un impact extrême (maximum obtenu = 8), et ce pour tous les facteurs contextuels à l'étude. Par ailleurs, lorsque l'on considère les scores moyens obtenus, l'impact perçu des difficultés sur la PRS des élèves atteint le seuil « problématique » pour sept facteurs contextuels, soit la transmission des connaissances, l'évaluation des apprentissages, l'application de la réforme scolaire, les relations avec les élèves, les relations avec les parents d'élèves, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes ainsi que le soutien aux élèves en difficulté. Le portrait qui se dégage à cet égard est donc relativement semblable à celui obtenu pour les difficultés vécues par les

enseignants, puisque six facteurs contextuels sont communs dans les deux cas. Deux facteurs contextuels présents pour l'intensité des difficultés vécues ne le sont pas pour l'impact sur la PRS des élèves, soit la stabilité des conditions de travail et les relations avec la direction d'école, et un facteur apparaît pour l'impact sur la PRS des élèves alors qu'il était absent lorsqu'il était question des difficultés vécues par les enseignants, soit les relations avec les élèves. Ainsi, en ce qui a trait à l'impact des difficultés vécues par les enseignants sur la PRS des élèves, les facteurs liés au milieu de travail n'apparaissent que très peu ou pas problématiques aux yeux des enseignants, contrairement aux deux autres catégories de facteurs (pratique enseignante et relation pédagogique).

Des sept facteurs contextuels jugés problématiques par les enseignants pour la PRS des élèves, cinq sont également mentionnés par plus de 50% de l'échantillon comme étant très problématiques (% 5-8), soit la transmission des connaissances, les relations avec les élèves, les relations avec les parents d'élèves, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes ainsi que le soutien aux élèves en difficulté. Par ailleurs, à l'instar des résultats obtenus au regard des difficultés vécues par les enseignants, le facteur contextuel « soutien aux élèves en difficulté » se démarque nettement des autres quant à la proportion d'enseignantes et enseignants jugeant qu'il a un impact extrême sur la PRS des élèves (% 8), cette proportion représentant cette fois plus de la moitié de l'échantillon (53,0%). Fait intéressant, les trois autres facteurs contextuels pour lesquels ce taux atteint plus de 25% correspondent aux trois autres facteurs liés à la relation pédagogique (relations avec les élèves, relations avec les parents d'élèves, gestion de classe et hétérogénéité des groupes). Il semble donc que cette catégorie de facteurs

constitue, aux yeux des enseignants, la zone de difficultés de leur pratique enseignante qui affecte le plus la PRS des élèves.

2.2 Analyses corrélationnelles entre les variables principales

Cette section décrit d'abord les corrélations de Pearson obtenues pour les facteurs contextuels de la pratique enseignante entre eux (tant pour l'intensité des difficultés vécues par le enseignants que pour leur impact perçu sur la PRS des élèves), afin d'identifier ceux qui semblent présenter les plus importants recoupements en termes de difficultés vécues. Ces données sont susceptibles d'être utiles en complémentarité ou en appui aux résultats qualitatifs tirés des analyses thématiques. En second lieu sont présentées les corrélations de Pearson entre les variables impliquées dans les analyses de régression, soit l'intensité des difficultés vécues par les enseignants pour les 15 facteurs contextuels à l'étude et, d'une part, les indicateurs d'engagement professionnel puis, d'autre part, les indicateurs de bien-être mesurés chez les participantes et les participants.

2.2.1 Corrélations entre les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante

Le tableau 7 présente les corrélations entre les 15 facteurs contextuels en ce qui a trait aux difficultés vécues dans la pratique enseignante. Les corrélations particulièrement élevées apparaissant entre certains facteurs ($r > 0,40$) y sont surlignées en gris. On remarque notamment une forte association entre les difficultés se rapportant à l'application de la réforme scolaire et celles se rapportant à l'évaluation des apprentissages, ce qui est conforme au fait que l'évaluation des

élèves constitue le plus grand défi en lien avec la réforme scolaire aux yeux des enseignants selon les travaux d'autres auteurs répertoriés dans le cadre théorique.

L'association entre les difficultés se rapportant aux relations avec les élèves et celles se rapportant aux relations avec les parents est également élevée. En outre, on remarque que le feedback reçu dans l'exercice des fonctions est fortement corrélé à trois des cinq autres facteurs se rapportant au milieu de travail. Finalement, la plus forte corrélation observée dans le tableau se rapporte au lien entre le soutien aux élèves en difficulté et la gestion de classe/hétérogénéité des groupes.

Le tableau 8 présente quant à lui les corrélations entre les 15 mêmes facteurs contextuels, mais cette fois en ce qui a trait à l'impact perçu des difficultés vécues par les enseignants sur la PRS des élèves. Le patron de corrélations les plus élevées apparaît presque identique à celui obtenu pour l'intensité des difficultés vécues par les enseignants. S'y ajoute toutefois un fort lien entre l'impact perçu sur la PRS des élèves des difficultés concernant l'autonomie dans la réalisation des tâches et des difficultés se rapportant à l'infrastructure et aux règles de fonctionnement de l'école.

Tableau 7 – Difficultés vécues dans la pratique enseignante : corrélations entre les 15 facteurs contextuels

	Transmission connaissances	Évaluation apprentissages	Application réforme scolaire	Utilisation nouvelles technologies	Stabilité conditions de travail	Relations avec collègues de travail	Relations avec direction d'école	Formation continue	Infrastructures/ règles de l'école	Autonomie dans les tâches	Feedback reçu	Relations avec élèves	Relations parents d'élèves	Gestion de classe/hétérogénéité des groupes
Évaluation des apprentissages	0,298**													
Application réforme scol.	0,300**	0,447**												
Utilisation nouv. techno.	0,154*	0,124	0,258**											
Stabilité cond. de travail	0,139	0,203**	0,094	0,043										
Rel. avec collègues	-0,070	0,229*	0,043	0,213*	0,180									
Rel. avec direction	0,092	0,126	0,092	0,192	0,109	0,195								
Formation continue	0,155*	0,162*	0,222**	0,299**	0,063	0,085	0,238*							
Infrastruct./ règles école	0,156*	0,117	0,206**	0,178*	0,257**	0,255*	0,282**	0,263**						
Autonomie dans tâches	0,276**	0,226**	0,177*	0,084	0,291**	0,365**	0,355**	0,256**	0,392**					
Feedback reçu	0,046	0,060	0,080	0,103	0,048	0,223*	0,481**	0,212**	0,431**	0,518**				
Rel. avec élèves	0,134	0,192**	0,195**	0,091	0,134	0,124	0,189	0,203**	0,240**	0,252**	0,254**			
Rel. avec parents	0,146	0,291**	0,239**	0,120	0,166*	0,273**	0,304**	0,097	0,320**	0,327**	0,284**	0,412**		
Gestion classe/ hétérog. gr.	0,167*	0,227**	0,182*	0,299**	0,267**	0,096	0,217*	0,029	0,210**	0,238**	0,263**	0,277**	0,330**	
Soutien élèves en difficulté	0,256**	0,215**	0,217**	0,149*	0,199**	0,041	0,293**	0,057	0,294**	0,247**	0,240**	0,194*	0,294**	0,559**

Note. Surligné en gris : $r > 0,40$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Surlignés en rouge : facteurs contextuels liés à la tâche enseignante

Surlignés en vert : facteurs contextuels liés au milieu de travail

Surlignés en bleu : facteurs contextuels liés à la relation pédagogique

Tableau 8 – Impact des difficultés des enseignants sur la PRS des élèves : corrélations entre les 15 facteurs contextuels

	Transmission connaissances	Évaluation apprentissages	Application réforme scolaire	Utilisation nouvelles technologies	Stabilité conditions de travail	Relations avec collègues de travail	Relations avec direction d'école	Formation continue	Infrastructures/ règles de l'école	Autonomie dans les tâches	Feedback reçu	Relations avec élèves	Relations parents d'élèves	Gestion de classe/hétérogénéité des groupes
Évaluation des apprentissages	0,328**													
Application réforme scol.	0,257**	0,513**												
Utilisation nouv. techno.	-0,049	0,156	0,299**											
Stabilité cond. de travail	0,173*	0,294**	0,229**	0,127										
Rel. avec collègues	0,109	0,189	0,075	0,201	0,248*									
Rel. avec direction	0,158	0,158	0,141	0,165	0,168	0,397**								
Formation continue	0,191*	0,240**	0,188*	0,301**	0,093	0,175	0,212							
Infrastruct./ règles école	0,142	0,252**	0,203*	0,295**	0,259**	0,376**	0,303**	0,316**						
Autonomie dans tâches	0,267**	0,390**	0,348**	0,315**	0,291**	0,324**	0,136	0,309**	0,437**					
Feedback reçu	0,116	0,192*	0,168*	0,273**	0,315**	0,498**	0,382**	0,234**	0,452**	0,418**				
Rel. avec élèves	0,096	0,173*	0,114	0,175*	0,200*	0,318**	0,237*	0,148	0,269**	0,207*	0,189*			
Rel. avec parents	0,259**	0,175*	0,128	0,084	0,277**	0,363**	0,249*	0,041	0,295**	0,345**	0,254**	0,424**		
Gestion classe/ hétérog. gr.	0,248**	0,204*	0,156	0,065	0,258**	0,110	0,117	-0,096	0,243**	0,257**	0,094	0,298**	0,386**	
Soutien élèves en difficulté	0,355**	0,307**	0,309**	0,040	0,304**	0,170	0,280*	0,059	0,203*	0,338**	0,149	0,151	0,404**	0,483**

Note. Surligné en gris : $r > 0,40$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Surlignés en rouge : facteurs contextuels liés à la tâche enseignante

Surlignés en vert : facteurs contextuels liés au milieu de travail

Surlignés en bleu : facteurs contextuels liés à la relation pédagogique

2.2.2 Corrélations entre les 15 facteurs contextuels et les indicateurs d'engagement

Le tableau 9 présente les corrélations obtenues entre l'intensité perçue des difficultés se rapportant aux 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante et l'ensemble des indicateurs d'engagement professionnel mesurés auprès des participants, soit l'engagement optimal et ses composantes, le surengagement et ses composantes, et le sous-engagement et ses composantes. On y remarque que tous les indicateurs d'engagement présentent des corrélations significatives avec certains facteurs contextuels et que celles-ci vont dans le sens attendu, à l'exception des corrélations obtenues entre la persévérance (composante comportementale de l'engagement optimal) et les deux facteurs contextuels auxquels elle est reliée (infrastructures/règles de fonctionnement de l'école et soutien aux élèves en difficulté). En effet, les corrélations observées dans ces deux cas sont positives alors que l'on s'attendrait à l'inverse. Par ailleurs, le plus grand nombre de résultats significatifs apparaît respectivement pour l'enthousiasme en ce qui concerne l'engagement optimal, puis pour la persistance compulsive dans les tâches liés au travail en ce qui concerne le surengagement. Dans l'ensemble, le sous-engagement apparaît comme le mode d'engagement présentant le plus grand nombre de corrélations significatives avec les facteurs contextuels à l'étude, ce qui apparaît cohérent avec les travaux de chercheurs indiquant que certains de ces facteurs sont associés à l'épuisement professionnel et au choix de quitter la profession. En effet, l'échelle globale de sous-engagement ainsi que sa composante motivationnelle (manque d'énergie pour les activités liées au travail) sont positivement reliées à tous les facteurs contextuels à l'exception des relations avec les collègues, et les composantes affective et cognitivo-comportementale sont reliées à un facteur de moins, soit l'utilisation des nouvelles technologies.

Tableau 9 – Corrélations entre les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante et les indicateurs d'engagement

Facteurs contextuels	Engagement optimal				Surengagement				Sous-engagement			
	Enthousiasme	Persévérance	Réconc. positif et négatif	Score global	Enthou. excessif	Persist. compul.	Percep. négligence	Score global	Manque énergie	Manque intérêt	Envahissement négatif	Score global
Transmission connaissances	-0,119	-0,075	-0,047	-0,023	0,024	0,127	0,069	0,106	0,175*	0,202**	0,211**	0,232**
Évaluation Apprentissages	-0,140	-0,107	-0,058	-0,042	-0,033	0,086	0,034	0,045	0,282**	0,271**	0,201**	0,281**
Application réforme	-0,192**	-0,016	-0,142	-0,145	-0,055	0,024	-0,039	0,006	0,278**	0,239**	0,282**	0,321**
Nouvelles technologies	-0,133	-0,114	-0,138	-0,083	0,110	0,067	0,079	0,138	0,197**	0,122	0,139	0,184*
Stabilité cond. travail	-0,229**	0,033	-0,096	-0,181*	-0,002	0,165*	0,013	0,081	0,154*	0,213**	0,205**	0,218**
Relations avec collègues	-0,086	0,110	-0,062	-0,126	0,023	-0,123	0,014	-0,021	0,178	-0,022	0,002	0,090
Relations avec direction	-0,283**	-0,079	-0,319**	-0,254*	0,212*	0,265*	0,282**	0,354**	0,379**	0,267*	0,427**	0,460**
Formation continue	-0,084	-0,020	-0,103	-0,071	0,139	0,124	0,113	0,162*	0,179*	0,194**	0,245**	0,244**
Infrastructures/ règles école	-0,269**	0,154*	-0,251**	-0,315**	0,103	0,139	0,199**	0,200**	0,300**	0,265**	0,293**	0,331**
Autonomie dans les tâches	-0,336**	0,043	-0,253**	-0,293**	0,098	0,185*	0,112	0,180*	0,320**	0,357**	0,368**	0,399**
Feedback reçu	-0,024**	0,044	-0,199**	-0,204**	0,150*	0,101	0,154*	0,159*	0,215**	0,274**	0,270**	0,289**
Relations avec élèves	-0,283**	0,044	-0,228**	-0,250**	0,037	0,184*	0,095	0,130	0,228**	0,280**	0,269**	0,298**
Relations avec parents	-0,158*	-0,018	-0,202**	-0,165*	0,129	0,157*	0,048	0,148*	0,234**	0,307**	0,227**	0,293**
Gestion classe/ hétérog. gr.	-0,232**	-0,096	-0,192*	-0,165*	0,007	0,109	0,115	0,110	0,241**	0,182*	0,263**	0,268**
Soutien élèves en difficulté	-0,215**	0,196**	-0,152*	-0,115	-0,001	0,261**	0,197**	0,231**	0,262**	0,180*	0,313*	0,303**

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Surlignés en rouge : facteurs contextuels liés à la tâche enseignante

Surlignés en vert : facteurs contextuels liés au milieu de travail

Surlignés en bleu : facteurs contextuels liés à la relation pédagogique

2.2.3 Corrélations entre les 15 facteurs contextuels et les indicateurs de bien-être

Le tableau 10 présente les corrélations obtenues entre l'intensité perçue des difficultés se rapportant aux trois catégories de facteurs contextuels de la pratique enseignante et l'ensemble des indicateurs positifs et négatifs de bien-être mesurés auprès des participants. On remarque encore une fois que tous les indicateurs de bien-être présentent des corrélations significatives avec certains facteurs contextuels et que celles-ci vont toutes dans le sens attendu. En outre, les corrélations significatives observées se répartissent parmi les trois catégories de facteurs contextuels, tant dans les associations avec les indicateurs positifs de bien-être qu'avec les indicateurs négatifs. Par ailleurs, la fréquence des affects liés à l'anxiété est l'indicateur de bien-être qui présente des corrélations significatives avec le plus grand nombre de facteurs contextuels (12 sur 15), alors que la fréquence des symptômes physiques liés au stress est l'indicateur de bien-être qui présente des corrélations significatives avec le moins grand nombre de facteurs contextuels (2 sur 15).

Considérant le nombre et les patrons de corrélations significatives observés entre les facteurs contextuels de la pratique enseignante et les indicateurs d'engagement professionnel et de bien-être mesurés chez les enseignants, il apparaît justifié et pertinent de procéder aux analyses de régression multiple en vue de préciser davantage la nature des associations entre ces variables.

Tableau 10 – Corrélations entre les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante et les indicateurs de bien-être

Facteurs contextuels	Indicateurs positifs de bien-être					Indicateurs négatifs de bien-être					
	Bonheur	Satisfaction de vie	Sens donné à la vie	Satisfaction professionnelle	Affects positifs	Affects anxiété	Affects humeur	Affects image de soi	Sympt. physiques anxiété	Sympt. physiques stress	Sympt. physiques grippe
Transmission connaissances	0,100	-0,117	-0,044	-0,251**	-0,035	0,168*	0,199**	0,060	0,027	0,090	-0,006
Évaluation Apprentissages	0,027	-0,089	-0,091	-0,108	-0,144*	0,177*	0,150*	0,145*	0,054	0,104	0,162*
Application réforme	0,065	-0,090	-0,020	-0,194**	-0,105	0,218**	0,219**	0,101	0,138	0,081	0,214**
Nouvelles technologies	0,080	-0,080	-0,064	-0,146	-0,108	0,094	0,140	0,047	0,210**	0,083	0,028
Stabilité cond. travail	0,094	-0,209**	-0,223**	-0,291**	-0,113	0,264**	0,109	0,133	0,196**	0,100	0,270**
Relations avec collègues	-0,002	0,011	-0,062	0,084	-0,119	-0,050	-0,029	-0,016	0,084	-0,038	-0,028
Relations avec direction	-0,296**	-0,294**	-0,181	-0,356**	-0,329**	0,252*	0,368**	0,211*	0,277**	0,277**	0,093
Formation continue	-0,145*	-0,172*	-0,077	-0,130	-0,145*	0,122	0,089	0,153*	0,126	0,088	0,162*
Infrastructures/ règles école	-0,292**	-0,333**	-0,225**	-0,297**	-0,240**	0,183*	0,265**	0,251**	0,258**	0,118	0,253**
Autonomie dans les tâches	-0,302**	-0,316**	-0,283**	-0,303**	-0,309**	0,205**	0,271**	0,143	0,228**	0,115	0,027
Feedback reçu	-0,153*	-0,190*	-0,084	-0,176*	-0,202**	0,213**	0,261**	0,147	0,270**	0,125	0,089
Relations avec élèves	0,037	-0,157*	-0,095	-0,221**	-0,132	0,150*	0,120	0,158*	0,088	0,120	0,182*
Relations avec parents	0,073	-0,118	-0,105	-0,147	-0,169*	0,163*	0,224**	0,141	0,109	0,101	0,062
Gestion classe/ hétérog. gr.	-0,052	-,056	-0,026	-0,240**	-0,136	0,270**	0,106	0,098	0,083	0,106	0,086
Soutien élèves en difficulté	-0,068	-0,177*	-0,048	-0,330**	-0,169*	0,177*	0,221**	0,181*	0,051	0,163*	0,075

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Surlignés en rouge : facteurs contextuels liés à la tâche enseignante

Surlignés en vert : facteurs contextuels liés au milieu de travail

Surlignés en bleu : facteurs contextuels liés à la relation pédagogique

2.3 Analyses de régressions multiples

Cette section présente les analyses de régression multiple standards et hiérarchiques effectuées pour évaluer la valeur prédictive de l'intensité des difficultés vécues en lien avec les 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante sur les indicateurs d'engagement professionnel (engagement optimal, surengagement, sous-engagement et leurs composantes respectives) ainsi que sur les indicateurs positifs et négatifs de bien-être. Encore une fois, avant de procéder aux analyses, les postulats qui s'y rattachent ont été vérifiés. D'abord, l'équation de Tabachnick et Fidell (2007) permettant d'évaluer l'adéquation de la taille d'échantillon en fonction du nombre de prédicteurs en présence pour ce type d'analyse a été appliquée ($N = 104 + p$, où N correspond à la taille d'échantillon et p au nombre de prédicteurs à inclure dans l'analyse). Dans le cas qui nous occupe, en tenant compte des regroupements effectués par analyse factorielle pour les facteurs contextuels de la pratique enseignante, l'échantillon de 223 participants apparaît amplement suffisant, puisque les analyses comporteront un maximum de cinq facteurs contextuels de la pratique enseignante auxquels s'ajouteront un maximum de trois variables sociodémographiques à contrôler, pour un total de huit prédicteurs au maximum par analyse. En ce qui a trait au postulat de normalité des variables continues, les analyses descriptives ont montré la normalité de la distribution d'une majorité de variables à l'étude, ainsi que les transformations effectuées lorsque nécessaire afin de rencontrer ce postulat. En outre, les analyses corrélationnelles déjà effectuées avaient permis de démontrer que le postulat se rapportant à la multicollinéarité entre les variables est respecté puisque que tous les coefficients de corrélation entre les prédicteurs sont inférieurs au seuil critique de

0,70. La vérification des deux derniers postulats a été effectuée dans le cadre des analyses elles-mêmes. Ainsi, les résidus standardisés (valeurs ne dépassent pas ± 3) et la distance de Cook (valeurs inférieures à 1) ont été considérés afin de s'assurer de l'absence de valeurs extrêmes multivariées. Enfin, la répartition des résidus standardisés apparaissant relativement uniforme autour des valeurs prédites dans le diagramme produit à cet effet pour chaque analyse, le postulat d'homocédasticité a été rencontré.

Afin d'évaluer la valeur prédictive des facteurs contextuels (intensité perçue des difficultés vécues par les enseignants) sur les trois modes d'engagement professionnel et leurs composantes de même que sur chaque indicateur de bien-être, plusieurs séries d'analyses ont été effectuées. De manière plus précise, pour chacune des variables à prédire, quatre séries d'analyses de régression multiple ont été réalisées. La première série d'analyses contenait les quatre facteurs contextuels se rapportant à la relation pédagogique (relations avec les élèves, relations avec les parents d'élèves, gestion de classe/hétérogénéité des groupes et soutien aux élèves en difficulté), la deuxième était composée des cinq facteurs contextuels liés à la tâche enseignante (transmission des connaissances, évaluation des apprentissages, application de la réforme scolaire, utilisation des nouvelles technologies et stabilité des conditions de travail), la troisième incluait quatre des facteurs contextuels liés au milieu de travail (formation continue, infrastructures et règles de fonctionnement de l'école, autonomie dans la réalisation des tâches et feedback reçu dans l'exercice des fonctions professionnelles) et finalement la quatrième série d'analyses incluait les relations avec la direction d'école et les relations avec les collègues (exclues de leur catégorie d'appartenance pour ces analyses étant donné le nombre considérablement

plus limité de cas valides s'y rapportant à cause du problème technique rencontré lors de la cueillette de données).

Des analyses de régression multiple standards ont été effectuées lorsqu'il n'y avait pas de variable sociodémographique à contrôler. Des analyses de régression multiple hiérarchiques ont été réalisées lorsqu'il s'avérait nécessaire de contrôler certaines variables sociodémographiques. Ces variables contrôles ont été insérées en bloc (mode entrée) dans la première étape des analyses, suivies des variables prédictives incluses en deuxième bloc dans la deuxième étape des analyses. Il est à noter que les trois variables catégorielles à plus de deux niveaux retenues comme variables contrôles ont été dichotomisées au préalable (type de poste : 1 = régulier, 0 = autres; statut civil : 1 = en couple, 0 = pas en couple; type de classe : 1 = régulier, 0 = autres). Étant donné le très grand nombre de résultats issus des analyses de régression ceux-ci ne seront pas présentés en entier. Par ailleurs, ceux-ci sont intégralement présentés sous forme de tableaux inclus à l'annexe F (tableau 11 pour les associations entre les facteurs contextuels de la pratique enseignante et les indicateurs d'engagement professionnel, puis tableau 12 pour leurs associations avec les indicateurs de bien-être). Se retrouvent dans ces tableaux, pour chaque analyse, l'indicateur d'engagement ou de bien-être concerné en tant que variable prédite, un rappel des variables sociodémographiques contrôlées le cas échéant, le nombre de cas valides inclus dans l'analyse (N), la liste des facteurs contextuels inclus comme prédicteurs dans l'analyse, la valeur des coefficients Beta standardisés pour chaque prédicteur et leur seuil de signification ($*p < 0,05$; $**p < 0,01$; $***p < 0,001$), la valeur F du modèle de régression et le seuil de signification associé, ainsi que la variance

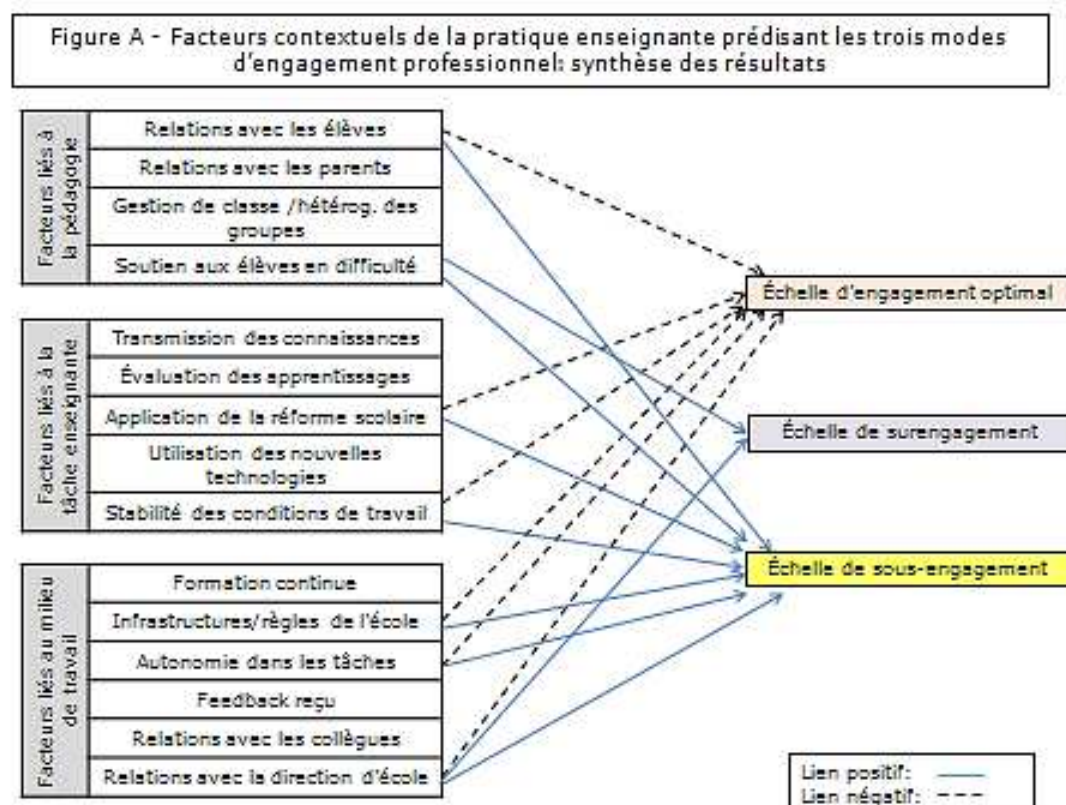
expliquée par les facteurs contextuels de la pratique enseignante inclus dans l'analyse. À cet effet, le R^2 ajusté (R^2_{AJ}) est rapporté lorsqu'il s'agit d'une analyse de régression standard, et la variation de R^2 (ΔR^2) est rapportée lorsqu'il s'agit d'une analyse de régression hiérarchique. Afin d'offrir ici une version plus conviviale des résultats, ces derniers sont présentés sous forme de figures qui illustrent les associations significatives obtenues dans le cadre des analyses effectuées. Notons que ces figures se retrouvent également en plus grande dimension et avec des nuances plus claires de couleurs à l'annexe G.

2.3.1 Valeur prédictive des facteurs contextuels sur l'engagement des enseignants

Dans les analyses où les variables prédites sont les indicateurs d'engagement professionnel des enseignantes et des enseignants, les figures A à D illustrent les facteurs contextuels qui prédisent significativement: les trois modes d'engagement professionnel mesurés à partir de leur échelle globale (figure A); les trois composantes de l'engagement optimal (figure B); les trois composantes du surengagement (figure c); et les trois composantes du sous-engagement (figure D).

D'abord, la figure A permet de constater que, tel qu'attendu, l'engagement professionnel optimal est prédit négativement par certains facteurs contextuels de la pratique enseignante, alors que le surengagement et le sous-engagement sont prédits positivement par certains d'entre eux. Pour les facteurs contextuels concernés, cela implique que plus les difficultés vécues par les enseignants sont intenses, moins ces derniers sont engagés de manière optimale ou plus ils présentent un niveau élevé de surengagement ou de sous-engagement. Par ailleurs, la figure A permet également de mettre en lumière que, alors que l'engagement optimal et le sous-engagement sont

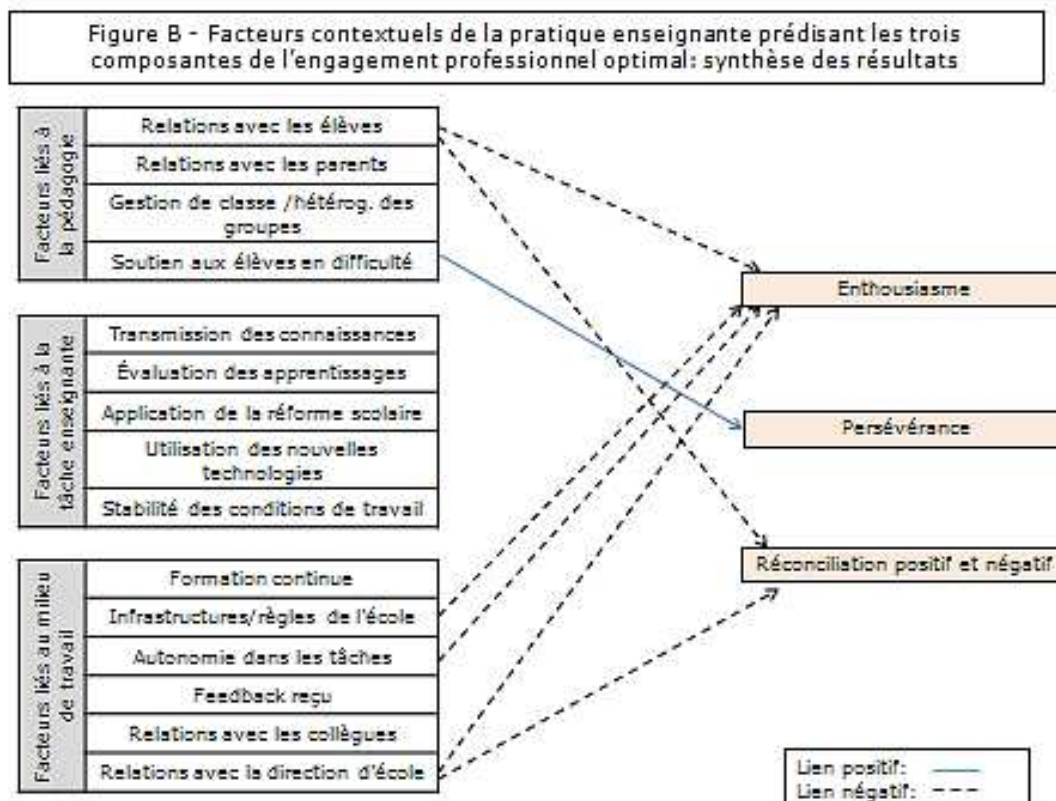
associés à plusieurs prédicteurs à l'étude - ces derniers étant de surcroît répartis parmi les trois catégories de facteurs contextuels (liés à la relation pédagogique, à la tâche enseignante et au milieu de travail) - le surengagement est pour sa part relié uniquement à deux facteurs contextuels, soit le soutien aux élèves en difficulté et les relations avec la direction d'école.



Ces résultats laissent croire que plusieurs aspects du contexte professionnel dans lequel évoluent les enseignantes et enseignants du primaire sont en effet susceptibles de rendre difficile le maintien d'un engagement sain au travail. Également, certains aspects de ce même contexte professionnel semblent être propices à la présence de déficits d'engagement chez les enseignants - ce qui reprend les idées mentionnées par de nombreux auteurs cités dans le cadre

théorique de la recherche – mais moins à des excès d’engagement. En outre, il est intéressant de constater que les six facteurs contextuels associés à l’engagement optimal correspondent à six des sept facteurs contextuels également associés au sous-engagement. Les patrons d’associations entre les facteurs contextuels et ces deux modes d’engagement sont donc sensiblement les mêmes, mais dans des liens inversés. Ainsi, à la lumière de cette figure intégrative, environ la moitié des facteurs contextuels à l’étude semblent être associés à la manière dont les enseignantes et enseignants du primaire s’engagent au travail. Ce résultat est toutefois susceptible d’être nuancé à l’examen des associations spécifiques entre les facteurs contextuels de la pratique enseignante et les composantes respectives des trois modes d’engagement.

À cet effet, la figure B présente les associations entre les facteurs contextuels de la pratique enseignante et les trois composantes de l’engagement professionnel optimal. On y remarque d’abord que l’enthousiasme, composante motivo-affective, est prédite par le plus grand nombre de facteurs contextuels à l’étude, soit les difficultés se rapportant aux relations avec les élèves, aux infrastructures et règles de fonctionnement de l’école, à l’autonomie dans la réalisation des tâches et aux relations avec la direction. Ainsi, pour l’ensemble de ces difficultés, plus l’enseignant les conçoit comme problématiques, moins il est enthousiaste envers sa profession. Ces résultats laissent croire que l’aspect motivationnel chez les enseignants, que l’on considère dans le modèle multimodal « le déclencheur » du processus d’engagement, est davantage touché par les facteurs du contexte scolaire que les autres composantes de l’engagement optimal.



De plus, trois des quatre facteurs qui prédisent l'enthousiasme sont liés au milieu de travail (infrastructures et règles de fonctionnement de l'école, autonomie dans la réalisation des tâches et relations avec la direction d'école), ce qui peut s'avérer particulièrement intéressant à l'endroit des gestionnaires en milieu scolaire qui souhaiteraient instaurer ou entretenir un climat de travail susceptible de favoriser le dynamisme et l'intérêt des enseignants au sein de leur équipe.

Résultat étonnant (et conforme à ce qui avait été obtenu dans les analyses corrélationnelles préalables aux analyses de régression), l'intensité des difficultés éprouvées par les enseignants au regard du soutien aux élèves en difficulté prédit de façon *positive* la persévérance, ce qui est contraire aux résultats anticipés. Ainsi, plus les enseignants éprouvent eux-mêmes des difficultés dans le soutien aux

élèves en difficulté, plus ils sont persévérants. Cependant, ce résultat n'est pas si étonnant si l'on envisage que les enseignants fortement engagés de manière optimale dans leur travail peuvent avoir tendance à redoubler d'efforts lorsqu'il s'agit d'élèves présentant des difficultés importantes. Considérant l'ampleur du problème que semble constituer le soutien d'élèves en difficulté aux yeux d'une majorité d'enseignants, ce résultat met de l'avant l'importance de mettre en place des mesures visant à favoriser et à entretenir le maintien d'un engagement professionnel aussi sain que possible des enseignantes et enseignants.

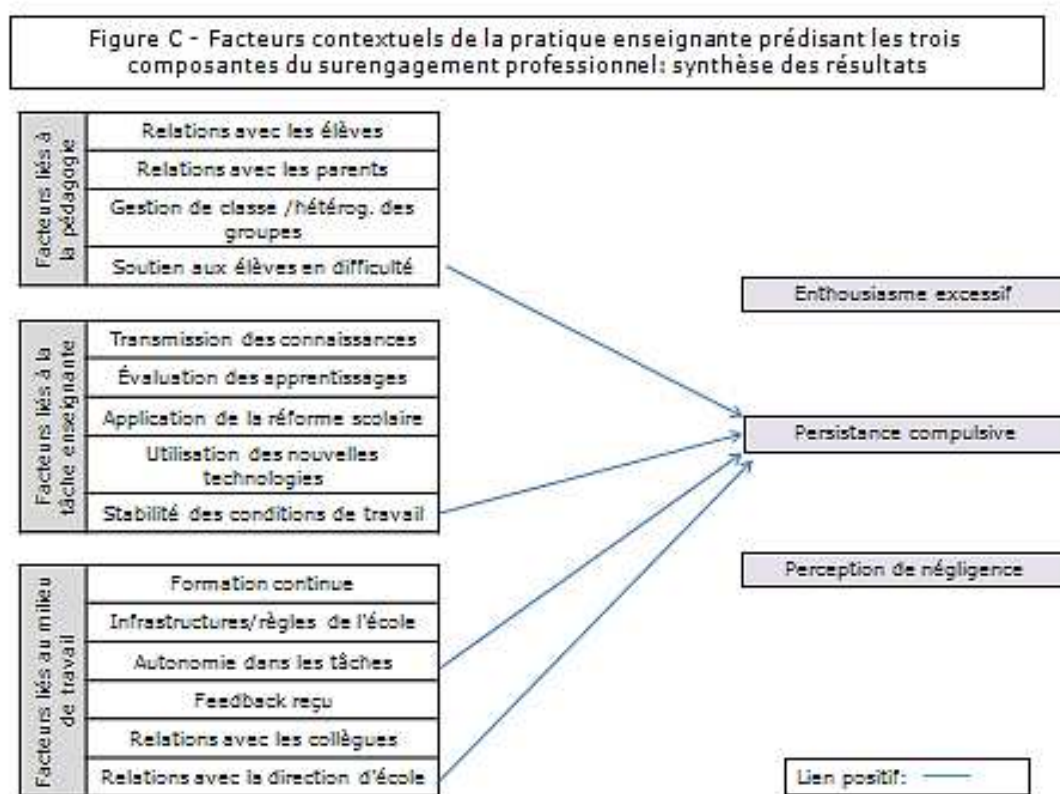
En ce qui a trait à la composante cognitive de l'engagement optimal, soit la réconciliation des éléments positifs et négatifs du travail, on observe que les deux facteurs contextuels qui y sont associés relèvent d'aspects relationnels au travail, c'est-à-dire les difficultés rencontrées avec les élèves ainsi qu'avec la direction d'école. Ainsi, plus les enseignants vivent d'intenses difficultés dans ces deux sphères de leur travail, moins ils parviennent à réconcilier les aspects positifs et négatifs de leur travail. Cela converge avec les données répertoriées dans la documentation à l'effet que les aspects positifs des relations avec les élèves constituent aux yeux des enseignantes et enseignants ce qui donne le plus de sens à leur travail. Nous verrons plus loin que cette idée est également confirmée par les résultats qualitatifs se rapportant aux aspects positifs de la pratique enseignante. Il est logique de croire que d'importantes difficultés à cet égard puissent rendre moins opérationnels les mécanismes psychologiques qui permettent d'accepter les difficultés au travail puisque ce qui apparaît comme le plus positif et le plus signifiant à en retirer est moins accessible. En outre, si, tel que mentionné dans le cadre théorique, l'un des rôles les plus importants de la direction d'école est de

soutenir les enseignants dans les difficultés rencontrées avec les élèves, le problème peut s'en trouver d'autant plus important lorsqu'il y a perception de défaillance à ce niveau. Comme nous le verrons plus loin, ces hypothèses semblent également être corroborées par les résultats qualitatifs obtenus dans la présente étude.

Fait encore une fois étonnant, on remarque qu'au global, seulement le tiers des facteurs contextuels à l'étude sont associés à des composantes de l'engagement optimal, et aucun facteur lié à la tâche enseignante ne figure parmi ces associations. Par ailleurs, nous verrons plus loin que certains d'entre eux prédisent des composantes des deux autres modes d'engagement, découlant d'un rapport plus problématique à la profession. Un tel résultat met de l'avant la pertinence d'utiliser dans ce type de recherche un modèle qui distingue clairement plusieurs modes d'engagement, impliquant chacun des mécanismes psychologiques bien distincts. Une telle approche permet d'éviter de s'appuyer sur un présupposé, parfois présent en recherche, à l'effet que des résultats obtenus pour un engagement sain peuvent être inversés pour que l'on puisse saisir la réalité d'un engagement plus problématique. Un tel raisonnement serait susceptible d'engendrer une perte de richesse et de nuances dans la compréhension d'un phénomène tel que celui qui nous intéresse.

La figure C présente pour sa part les rares associations entre les facteurs contextuels à l'étude et les composantes du surengagement. On remarque d'emblée que seule la persistance compulsive dans les tâches liées au travail – composante comportementale du surengagement – est prédite par certains facteurs contextuels, en l'occurrence le soutien aux élèves en difficulté, la stabilité des conditions de travail, l'autonomie dans la réalisation des tâches et les relations avec la direction

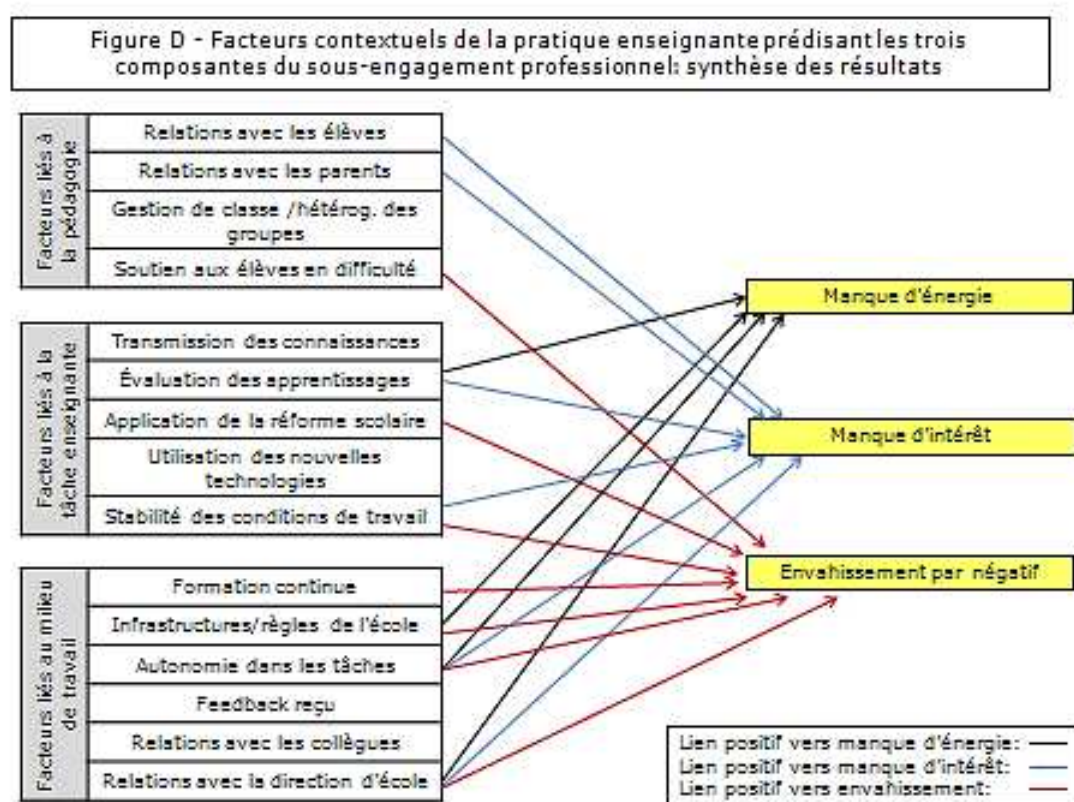
d'école. Ainsi, pour ces quatre facteurs contextuels, plus l'intensité des difficultés vécues par l'enseignant est élevée, plus il persiste de manière compulsive dans son travail, souvent au détriment de sa santé physique ou de son hygiène de vie. A *posteriori*, le fait que les facteurs contextuels ne prédisent pas les deux autres composantes du surengagement n'apparaît pas si étonnant. En effet, il est logique de croire que des difficultés importantes rencontrées dans son milieu de travail rendent l'enseignante ou l'enseignant moins disposé à y ressentir un enthousiasme qui excède celui éprouvé pour d'autres sphères d'activités et à sacrifier démesurément d'autres parties importantes de sa vie pour s'y consacrer davantage.



Si l'on se fie à ce qui a été documenté dans ce cadre théorique ainsi qu'aux résultats qualitatifs obtenus à la présente étude (abordés plus en détail

ultérieurement), les quatre facteurs contextuels qui prédisent la persistance compulsive dans les tâches au travail semblent avoir en commun d'évoquer pour les enseignants le sentiment d'être laissés à eux-mêmes (manque de connaissances et de ressources pour soutenir les élèves en difficulté, manque d'appartenance à une équipe à cause de l'instabilité des conditions de travail, obligation d'être autonome même dans des contextes nécessitant de l'aide, manque de soutien de la direction dans des situations problématiques). Ce sentiment semble apparaître dans des situations où ils se sentent impuissants, peu outillés pour répondre aux attentes auxquelles ils font face ou encore forcés d'outrepasser les limites de leurs compétences. On peut croire qu'il s'agit de contextes propices à ressentir la nécessité, pour tenter de s'en sortir, de persister de manière compulsive dans des tâches qui visent à tenter de reprendre le dessus ou d'exercer un certain contrôle sur la situation. Dans une telle optique, le surengagement étant apparemment associé aux facteurs contextuels essentiellement par l'entremise de sa composante comportementale (persistance compulsive), cette dernière apparaît dans la présente étude comme un phénomène comportemental plus typique d'un contexte de surcharge professionnelle que du mode d'engagement auquel il appartient en théorie. Les chercheurs soupçonnent que le surengagement à proprement parler, tel que défini par l'ensemble de ses trois composantes dans le modèle multimodal d'engagement, relève davantage de caractéristiques personnelles orientant le fonctionnement professionnel de l'individu (par ex. : ampleur du besoin d'accomplissement), que de facteurs contextuels inhérents à l'environnement de travail. Des études futures pourraient tenter d'éclairer davantage cette question.

Finalement, la figure D présente les nombreuses associations entre les facteurs contextuels à l'étude et les trois composantes du sous-engagement professionnel. De façon très claire, les composantes de ce mode d'engagement sont prédites par le plus grand nombre de facteurs contextuels (10 au total) en comparaison avec ce qui est obtenu pour les composantes respectives de l'engagement optimal et du surengagement.



En outre, les prédicteurs significatifs se répartissent parmi les trois catégories de facteurs contextuels de la pratique enseignante. Cela apparaît tout à fait cohérent avec la problématique à l'étude et avec ses conséquences sur le fonctionnement des enseignants, telles que recensées dans le cadre théorique et dont les manifestations concordent dans plusieurs cas avec des éléments de définition du sous-engagement

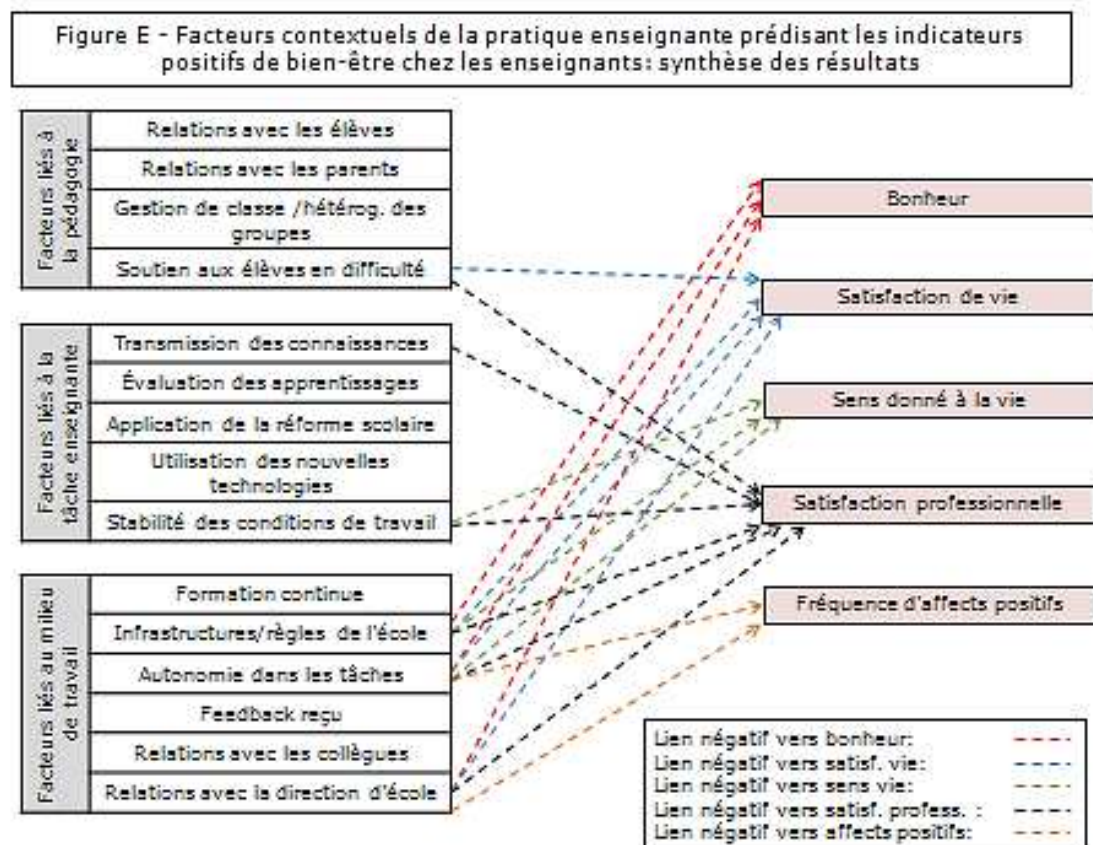
(par ex. : perte d'intérêt, épuisement et manque d'énergie associé, intention de quitter la profession, etc.). De plus, toutes les associations obtenues vont dans le sens attendu, c'est-à-dire que plus les difficultés inhérentes aux 10 facteurs contextuels concernés sont vécues intensément, plus il y a diminution de l'intérêt face à la profession et/ou de l'énergie face aux tâches à accomplir, et/ou plus l'enseignant se sent envahi par les aspects négatifs de son travail, au point de développer l'intention de le quitter. Si l'on rappelle les liens établis par d'autres chercheurs entre la qualité de l'engagement professionnel de l'enseignant et la qualité du fonctionnement scolaire des élèves, ces résultats confirment non seulement l'importance de comprendre et d'identifier des pistes de solution quant aux facteurs contextuels qui posent problème au bénéfice des enseignants eux-mêmes, mais également au profit des élèves qu'ils côtoient au quotidien.

2.3.2 Valeur prédictive des facteurs contextuels sur le bien-être des enseignants

Encore une fois afin d'offrir une vue d'ensemble sur les résultats et d'en faciliter la compréhension, les figures qui suivent présentent une synthèse visuelle des associations obtenues entre les facteurs contextuels de la pratique enseignante en tant que prédicteurs des indicateurs positifs du bien-être (figure E), des indicateurs négatifs du bien-être de nature affective (figure F) et des indicateurs négatifs du bien-être correspondant à des symptômes physiques (figure G).

D'abord, dans la figure E, on remarque d'emblée que tous les indicateurs positifs de bien-être sont inversement associés à certains facteurs contextuels de la pratique enseignante. On constate également de manière assez frappante que ce sont surtout les facteurs contextuels liés au milieu de travail qui prédisent les

indicateurs positifs de bien-être, et plus particulièrement les infrastructures et règles de l'école, l'autonomie dans la réalisation des tâches, de même que les relations avec la direction d'école, qui sont chacun associés significativement à un minimum de quatre indicateurs positifs de bien-être sur cinq. Encore ici, ces résultats apparaissent particulièrement importants pour les administrateurs et gestionnaires des milieux scolaires susceptibles d'influencer l'expérience des enseignants vis-à-vis ces trois facteurs.

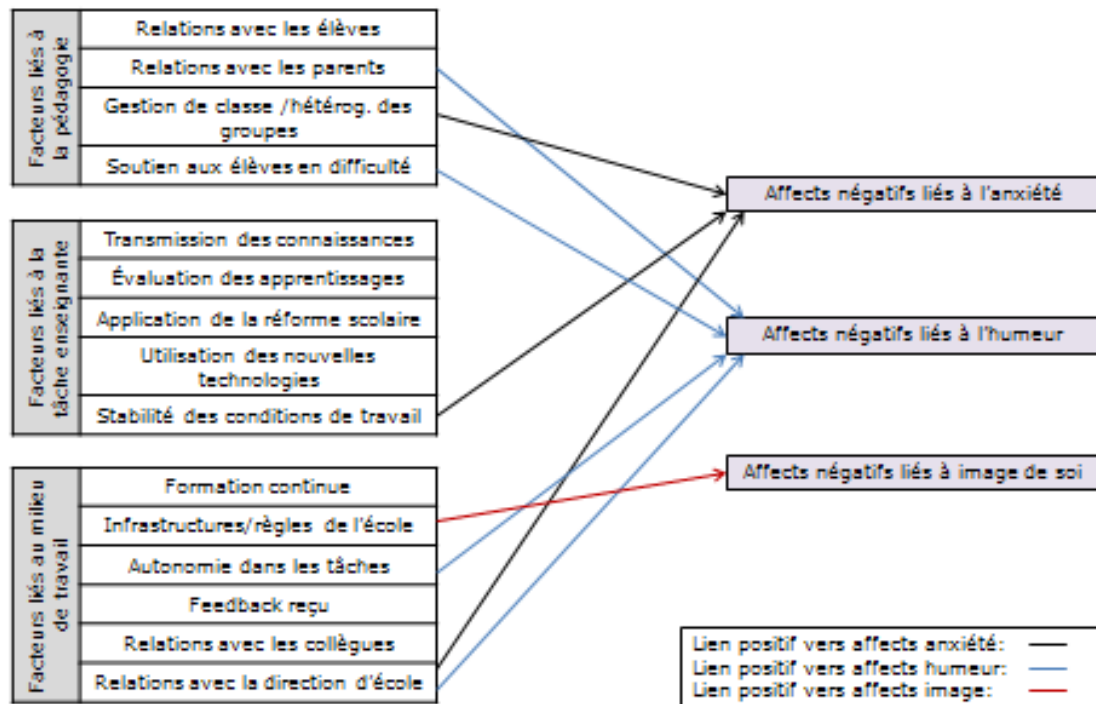


À ces trois facteurs contextuels s'ajoutent le soutien aux élèves en difficulté, la transmission des connaissances et la stabilité des conditions de travail, qui sont chacun associés à un ou deux indicateurs positifs de bien-être. Ainsi, pour ces six

facteurs contextuels, plus les difficultés vécues par les enseignantes et les enseignants sont intenses, moins les états de bien-être qui leur sont associés (bonheur, satisfaction de vie, sens donné à la vie, satisfaction professionnelle et/ou fréquence d'affects positifs) sont élevés. Ces résultats suggèrent qu'en plus d'être associés à de multiples symptômes affectifs ou physiques chez les enseignants tels que répertoriés dans les écrits scientifiques, certains aspects des conditions dans lesquelles ils exercent leur profession peuvent également être reliés à une *perte* de bien-être, et cela à un niveau personnel et global, et non uniquement au niveau strictement professionnel. Il n'en demeure pas moins que l'indicateur positif de bien-être qui est prédit par le plus grand nombre de facteurs contextuels de la pratique enseignante est celui qui se rapporte plus spécifiquement à la sphère du travail, soit la satisfaction professionnelle. En effet, cet indicateur est le seul qui soit associé aux six facteurs contextuels prédisant des indicateurs positifs de bien-être.

La figure F représente les associations entre les facteurs contextuels à l'étude et les trois types d'affects négatifs inclus dans la recherche en tant qu'indicateurs inverses du bien-être. On remarque dans cette figure que ces indicateurs négatifs de bien-être sont tous prédits par au moins un facteur contextuel, mais que le nombre d'associations significatives demeure relativement limité. De plus, celles-ci sont davantage concentrées autour des affects négatifs liés à l'anxiété (anxiété, inquiétude, peur) et à l'humeur (tristesse, colère, irritation), et moins autour de ceux liés à l'image de soi (honte, culpabilité, jalousie, regret), ces derniers étant prédits uniquement par l'intensité des difficultés se rapportant aux infrastructures et règles de fonctionnement de l'école. Au global, sept facteurs contextuels prédisent la fréquence des affects négatifs rapportés par les enseignants.

Figure F - Facteurs contextuels de la pratique enseignante prédisant les trois types d'affects négatifs chez les enseignants: synthèse des résultats



Pour l'ensemble des liens significatifs obtenus, plus l'intensité des difficultés vécues en lien avec le facteur contextuel concerné est élevée, plus les enseignants rapportent une fréquence élevée d'affects négatifs associés.

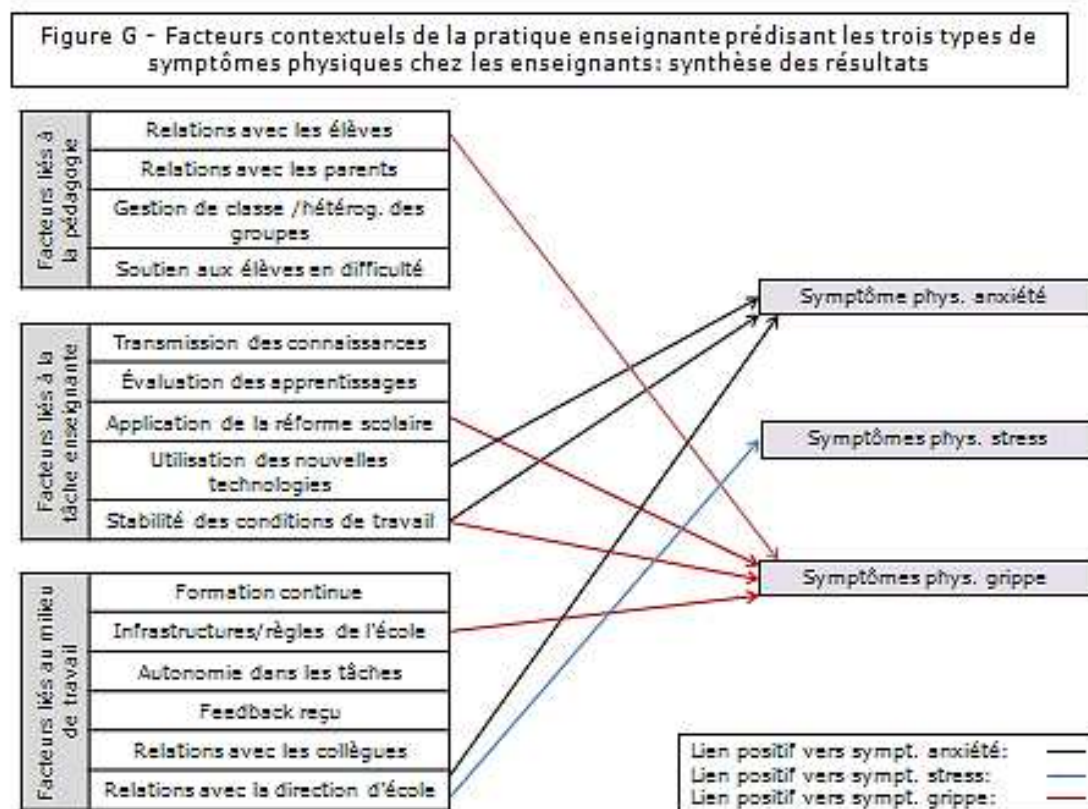
Bien que les facteurs liés au milieu de travail se démarquent encore légèrement quant au nombre d'associations observées avec les variables prédites (infrastructures et règles de l'école, autonomie dans la réalisation des tâches, relations avec la direction d'école), leur importance est moins saillante qu'elle ne l'était dans le cas des liens avec les indicateurs positifs de bien-être. En outre, on remarque que les facteurs liés à la pédagogie sont plus présents dans les associations observées, trois sur quatre d'entre eux prédisant la fréquence d'affects négatifs liés à l'anxiété ou à l'humeur (relations avec les parents d'élèves, gestion

de classe/hétérogénéité des groupes, soutien aux élèves en difficulté). Cela suggère que les difficultés rencontrées dans les liens directs avec les élèves (et leurs parents) constituent les éléments du contexte scolaire les plus susceptibles d'être liés à des états affectifs négatifs chez les enseignants. Cela apparaît cohérent avec l'importance subjective apparemment accordée par les enseignants à cet aspect de leur vie professionnelle pour apprécier leur travail. Un seul facteur contextuel lié à la tâche enseignante, la stabilité des conditions de travail, prédit la fréquence d'affects négatifs, et plus particulièrement les affects liés à l'anxiété. À cet effet, il est tout à fait logique que des difficultés importantes se rapportant à des conditions de travail précaires et instables, exposant par exemple l'enseignant à des changements récurrents de milieu scolaire et à de l'incertitude quant à la possibilité même de travailler, suscitent de l'anxiété. Dernier point à souligner concernant la figure F, les difficultés se rapportant aux relations avec la direction d'école constituent le seul facteur contextuel qui prédit plus d'un indicateur inverse de bien-être de nature affective (affects négatifs liés à l'humeur et l'anxiété).

La figure G présente finalement les associations significatives obtenues entre les facteurs contextuels de la pratique enseignante et les trois types de symptômes physiques à l'étude. Pour l'ensemble des liens significatifs apparaissant dans cette figure, plus les difficultés inhérentes au facteur contextuel concerné sont vécues intensément par l'enseignant, plus les symptômes physiques associés sont ressentis fréquemment.

Au premier regard, on remarque que le nombre d'associations observées demeure encore ici relativement limité, surtout pour les facteurs contextuels liés à la relation pédagogique. En effet, comme dans certaines analyses précédentes, ces derniers se

retrouvent en marge des liens significatifs obtenus, à l'exception des relations avec les élèves qui prédisent positivement la fréquence des symptômes physiques liés à la grippe (rhume, grippe).



On remarque également que, parmi les facteurs liés à la tâche enseignante, en plus de la stabilité des conditions de travail et de l'application de la réforme scolaire, l'utilisation des nouvelles technologies est pour la première fois associée à l'une des variables prédites à l'étude, soit la fréquence des symptômes physiques liés à l'anxiété (palpitations cardiaques, tremblements, difficultés à respirer, douleurs à la poitrine). Fait surprenant, les symptômes physiques liés au stress (maux de dos, tension physique, maux d'estomac, maux de tête) sont associés à un seul facteur contextuel de la pratique enseignante, c'est-à-dire les difficultés vécues dans les

relations avec la direction d'école (qui constitue – nous le savons maintenant – le facteur contextuel prédisant le plus grand nombre d'indicateurs de bien-être et d'engagement au sein de l'échantillon). Ainsi, contrairement aux attentes, la fréquence des symptômes physiques liés au stress ne ressort pas comme un indicateur inverse de bien-être fortement lié aux difficultés vécues par les enseignants dans leur contexte professionnel. Toutefois, cet indicateur mesure des symptômes physiques bien spécifiques, que l'on associe certes souvent au stress, mais qui ne permettent pas d'évaluer le stress subjectivement ressenti au travail par les enseignants. *A posteriori*, un instrument visant à évaluer le stress sous cet angle se serait avéré utile et certainement plus précis dans le cadre de la présente étude. Cet aspect mérite d'être considéré en vue de recherches futures portant sur des thèmes semblables.

2.3.3 Intégration des résultats issus des analyses quantitatives

Le tableau 13 présente une synthèse des résultats obtenus dans le cadre des analyses de régression effectuées. Il permet de dégager lesquels, parmi les 15 facteurs contextuels à l'étude, sont associés au plus grand nombre d'indicateurs d'engagement professionnel et de bien-être dans la présente étude. La ligne supérieure du tableau inclut tous les facteurs contextuels à l'étude, ceux-ci étant regroupés et distingués par des couleurs distinctes en fonction des trois catégories ressorties dans le cadre des analyses factorielles, soit les facteurs liés à la tâche enseignante (rouge), les facteurs liés au milieu de travail (vert) et les facteurs liés à la relation pédagogique (bleu). La colonne se situant à l'extrême gauche du tableau inclut pour sa part l'ensemble des variables prédites dans le cadre des analyses de

régression. La section du haut correspond aux 12 indicateurs d'engagement professionnel (engagement optimal, surengagement, sous-engagement et leurs composantes respectives) et la section du bas correspond aux 11 indicateurs positifs (en italique) et négatifs (en caractères réguliers) du bien-être. La dernière ligne au bas du tableau rapporte le nombre total d'indicateurs prédits par chacun des facteurs contextuels de la pratique enseignante dans le cadre des analyses effectuées. Les nombres apparaissant en rouge dans cette ligne indiquent que ce total correspond à plus du tiers des indicateurs appréhendés comme variables prédites, engagement professionnel et bien-être des enseignants confondus.

À la lumière de ce tableau, cinq facteurs contextuels de la pratique enseignante se distinguent en tant que prédicteurs particulièrement importants de l'état psychologique des enseignantes et enseignants dans le cadre de cette étude. En tête de liste, et se démarquant de l'ensemble de manière assez claire, les difficultés se rapportant aux relations avec la direction d'école prédisent à elles seules 75% des indicateurs d'engagement professionnel et 73% des indicateurs de bien-être, pour un total de 17 indicateurs sur 23. Ce résultat peut s'avérer particulièrement important, notamment en vue de sensibiliser les directeurs d'école et les gestionnaires dont ils relèvent à l'importance de leur rôle apparemment crucial auprès des enseignants.

Les difficultés relatives à l'autonomie dans l'exercice des tâches représentent le deuxième meilleur prédicteur en importance dans la présente étude, celui-ci étant associé à plus de la moitié des indicateurs à la fois d'engagement professionnel et de bien-être, pour un nombre total de 13 variables prédites. Ce facteur contextuel est

Tableau 13 – Facteurs contextuels de la pratique enseignante prédisant l’engagement et le bien-être des enseignants : synthèse des résultats d’analyses de régression

Facteurs contextuels (prédicteurs)	Transm. connaissances	Éval. apprentissage	Applic. réforme	Nouv. techno.	Stab. cond. trav.	Rel. collègues	Rel. direction	Form. cont.	Infra-struct./ règles école	Auto-nomie	Feed-back reçu	Rel. élèves	Rel. parents	Gestion classe/ hétéro. des gr.	Soutien élèves en diff.
Variables prédites															
Enthousiasme							-		-	-		-			
Persévérance															+
Réconciliation							-					-			
Engagement opt.			-		-		-		-	-		-			
Enthou. excessif															
Persist. compuls.					+		+			+					+
Perc. négligence															
Surengagement							+								+
Manque d'énergie		+					+		+	+					
Manque d'intérêt		+			+		+			+		+	+		
Envahissement nég			+		+		+	+		+		+			+
Sous-engagement			+		+		+		+	+		+			+
Nb d'indicateurs prédits sur 12	0	2	3	0	5	0	9	1	4	7	0	6	1	0	5
<i>Bonheur</i>							-		-	-					
<i>Satisfaction de vie</i>							-		-	-					-
<i>Sens vie</i>					-				-	-					
<i>Satisf. profess.</i>	-				-		-		-	-					-
<i>Fréqu. aff. positifs</i>							-			-					
<i>Fréqu. aff. anx.</i>					+		+							+	
<i>Fréqu. aff. humeur</i>							+			+			+		+
<i>Fréqu. aff. image</i>									+						
<i>Sympt. anxiété</i>				+	+		+								
<i>Sympt. stress</i>							+								
<i>Sympt. grippe</i>			+		+				+			+			
Nb d'indicateurs prédits sur 11	1	0	1	1	5	0	8	0	6	6	0	1	1	1	3
TOTAL d'indicateurs prédits	1	2	4	1	10	0	17	1	10	13	0	7	2	1	8

Note. Un signe « - » indique un lien négatif alors qu'un signe « + » indique un lien positif entre les variables. Les nombres apparaissant en rouge dans la dernière ligne du tableau indiquent que le facteur contextuel concerné prédit plus du tiers des indicateurs de bien-être et d'engagement au total.

suivi d'assez près par les difficultés se rapportant aux infrastructures et règles de fonctionnement de l'école ainsi que par les difficultés se rapportant à la stabilité des conditions de travail, chacun prédisant au total dix indicateurs d'engagement professionnel et de bien-être. Finalement, le soutien aux élèves en difficulté représente le cinquième et dernier facteur contextuel prédisant plus du tiers des indicateurs d'engagement et de bien-être à l'étude, et plus exactement huit d'entre eux.

Globalement - et au contraire de ce qui a été obtenu dans les statistiques descriptives comme facteurs apparaissant les plus problématiques pour une majorité d'enseignants, tant dans leur pratique professionnelle que pour la PRS des élèves - il semble que les facteurs contextuels liés au milieu de travail constituent le principal « noyau » de prédictors de l'engagement professionnel et du bien-être chez les enseignants du primaire de la présente étude, puisque trois des cinq prédictors qui se dégagent comme les plus importants à cet effet en font partie. En outre, bien que la stabilité des conditions de travail appartienne à la catégorie des facteurs contextuels liés à la tâche enseignante selon les analyses factorielles réalisées dans la présente recherche, et bien qu'en effet elle ne relève pas nécessairement d'un milieu de travail spécifique où évolue l'enseignant dans la réalité, ce facteur se rapporte néanmoins au cadre dans lequel l'enseignant exerce sa profession et relève malgré tout en grande partie de la gestion ou des règles qui prévalent au sein des milieux scolaires. En ce sens, il apparaît plausible de considérer que la stabilité des conditions de travail se rapproche des facteurs liés au milieu de travail. Quoi qu'il en soit, l'importance de cette catégorie de facteurs contextuels en lien avec l'engagement et le bien-être des enseignantes et des

enseignants du primaire qui se dégage des résultats ne semble pas faire de doute et converge avec les travaux d'autres chercheurs recensés dans le cadre théorique.

Par ailleurs, le lecteur qui cherche à cibler les facteurs contextuels sur lesquels intervenir en lien avec l'épuisement professionnel et l'attrition au sein de la profession gagne à porter une attention particulière sur ceux qui sont associés, ici, aux composantes du sous-engagement. En effet, celles-ci mesurent des dispositions psychologiques connexes à celles qui se rapportent à ces deux phénomènes.

3. Analyses principales : traitement des données qualitatives

Dans le cadre des analyses des données qualitatives, rappelons que tous les facteurs contextuels à l'étude ont fait l'objet d'une analyse thématique afin de dégager le contenu et la fréquence des réponses des participants aux deux questions concernant respectivement la nature précise des difficultés rencontrées, puis le type de soutien qu'ils jugeraient utile de recevoir en vue d'améliorer la situation. Un ensemble de 30 tableaux (tableaux 18.1 à 18.15 ainsi que 19.1 à 19.15) présentant l'analyse détaillée des résultats à cet effet est présenté à l'annexe F (un tableau par question pour chacun des 15 thèmes). De plus, rappelons que chacun des facteurs contextuels a également fait l'objet d'une analyse inspirée de l'approche par théorisation ancrée, afin de dégager les mécanismes par lesquels, selon les enseignants, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur pratique sont susceptibles d'affecter la persévérance et la réussite scolaire de leurs élèves. Les résultats de ces analyses sont présentés sous forme de 15 schémas inclus à l'annexe G. Un souci particulier a été porté, dans l'ensemble de ces analyses, à demeurer le plus près possible des réponses des participants, afin de demeurer fidèle et précis quant aux contenus évoqués. Par ailleurs, cela donne lieu à de très nombreux

résultats, qu'il ne serait pas réaliste de présenter et de discuter en entier dans le présent document. Le lecteur qui s'intéresse plus spécifiquement à certains thèmes et qui, en ce sens, souhaite consulter le détail de ces résultats pour certains facteurs contextuels peut se référer aux tableaux annexés au présent document. Le contenu des réponses des participants y est organisé en catégories, elles-mêmes subdivisées en sous-catégories incluant les codes, dont la fréquence a systématiquement été calculée en fonction de l'expérience professionnelle des enseignants (trois cohortes) de même que pour l'ensemble des répondants à la question. Par ailleurs, rappelons que les enseignants répondaient aux questions à court développement uniquement s'ils jugeaient le thème suffisamment problématique pour le faire. Ainsi, le nombre de répondants à la question, qui est spécifié dans le tableau, varie parfois considérablement d'un facteur contextuel à l'autre. Afin de situer le lecteur sur l'importance relative de chacun des codes en tenant compte de ce fait, la section de droite des tableaux indique deux pourcentages pour chacun d'entre eux, soit: 1- le nombre de répondants ayant fait allusion au code par rapport au nombre de participants ayant répondu à la question pour le facteur contextuel concerné, puis 2- le nombre de répondants ayant fait allusion au code par rapport à l'ensemble de l'échantillon.

Les sections qui suivent résument les résultats aux analyses qualitatives apparaissant les plus importants. Dans un premier temps, les thèmes qui, dans le cadre des analyses descriptives, s'avéraient « très problématiques » pour une majorité d'enseignants de l'échantillon dans leur pratique enseignante et/ou pour la PRS des élèves (% 5-8 supérieur à 50%) font l'objet d'une présentation. Plus précisément, les réponses (catégories et codes) les plus fréquentes quant à la nature exacte des difficultés rencontrées et quant au soutien souhaité sont résumées, de même que les

réponses parfois plus marginales qui offrent toutefois un regard pertinent en lien avec les contenus recensés dans le cadre théorique. Cette présentation est appuyée par quelques extraits du corpus de données illustrant certaines des difficultés rapportées par les enseignants en lien avec chacun de ces facteurs contextuels. La procédure est la même pour les meilleurs prédicteurs d'engagement et de bien-être issus des analyses de régression. Au global, cela couvre dix facteurs contextuels, soit la transmission des connaissances, l'évaluation des apprentissages, les relations avec les élèves, les relations avec les parents d'élèves, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes, le soutien aux élèves en difficulté, les relations avec la direction d'école, l'autonomie dans la réalisation des tâches, les infrastructures/règles de l'école et la stabilité des conditions de travail. Pour l'ensemble de ces facteurs contextuels, si des difficultés ou certains types de soutien souhaités sont apparus particulièrement saillants en fonction du niveau d'expérience professionnelle des enseignants, elles seront également mentionnées (les réponses fournies essentiellement par une seule cohorte, ou encore un taux de réponse pour l'une des cohortes présentant un écart de plus de 10% avec les autres cohortes seront rapportés). Rappelons à cet égard que les cohortes correspondent aux enseignants novices (0 à 5 ans d'expérience), aux enseignants en mi-carrière (5,1 à 10 ans d'expérience) et aux seniors (10,1 années et plus d'expérience). En conclusion à cette section, des considérations générales sur l'ensemble des résultats qualitatifs se rapportant aux difficultés vécues par les enseignants et au soutien souhaité seront présentées, notamment en ce qui a trait à des recoupements entre les réponses données pour différents facteurs contextuels et aux éléments principaux qui se dégagent de l'ensemble des analyses.

Dans un deuxième temps, les schémas illustrant les mécanismes par lesquels les difficultés des enseignants ont selon eux un impact sur la PRS des élèves seront présentés pour les facteurs contextuels qui apparaissaient très problématiques (% 5-8) à cet effet pour une majorité d'enseignants au sein de l'échantillon, soit la transmission des connaissances, les relations avec les élèves, les relations avec les parents, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes et le soutien aux élèves en difficulté.

Dans un troisième temps, un portrait général des difficultés vécues et du soutien souhaité chez les enseignants en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle sera présenté, en tentant d'en dégager, dans une perspective plus interprétative, quels semblent être les besoins respectifs et particuliers des trois cohortes à l'étude selon les résultats obtenus.

Dans la présente étude, les difficultés se rapportant à l'application de la réforme scolaire, à l'utilisation des nouvelles technologies, à la formation continue, à la rétroaction reçue dans l'exercice des fonctions (feedback) et aux relations avec les collègues de travail demeurent plus marginales ou sont couvertes à l'intérieur d'autres thèmes, et ne feront donc pas l'objet d'une présentation particulière. Toutefois, ils ont fait l'objet des mêmes analyses que tous les autres thèmes et les résultats qui s'y rapportent peuvent être consultés au besoin aux annexes F et G.

3.1 Facteurs contextuels vécus comme les plus problématiques par les enseignants : principales difficultés rencontrées et soutien souhaité

3.1.1 Évaluation des apprentissages

Difficultés rencontrées. Les réponses des participants quant aux principales difficultés vécues en lien avec l'évaluation des apprentissages de leurs élèves se

subdivisent en cinq catégories, c'est-à-dire les modalités d'évaluation, les difficultés des enseignants eux-mêmes face à l'évaluation, les difficultés d'évaluation inhérentes au contexte de groupe (particularités de chaque élève, peu de temps avec chaque élève), les dispositions des parents face à l'évaluation (pression et manque de confiance de leur part, valorisent uniquement la moyenne) ainsi que les dispositions des élèves face à l'évaluation (manque de préparation). Les deux premières catégories se démarquent assez nettement comme incluant les réponses les plus fréquentes des participants et seront donc présentées plus en détail.

La première catégorie de difficultés concerne les modalités d'évaluation, qui posent problème aux enseignants notamment en ce qui a trait à l'instabilité des modes d'évaluation (ex.: changement constant du mode d'évaluation et nature subjective de l'évaluation), à l'évaluation des compétences transversales (ex.: trop de compétences à évaluer, compétences ambiguës ou difficiles à évaluer), et au fait que l'évaluation ne représente pas adéquatement la réalité ou le fonctionnement de l'élève (ex.: difficile d'évaluer les élèves en difficulté dans les classes régulières, évaluation du MELS non adaptée à la réalité des élèves, évaluation non représentative des difficultés et progrès réels de l'élève, évaluation non adaptée aux élèves en difficulté). Notons que les enseignants novices font mention en proportion particulièrement élevée de difficultés concernant la nature subjective de l'évaluation et l'ambiguïté des compétences transversales à évaluer. Les extraits suivants constituent des exemples de la manière dont sont rapportées de telles difficultés :

« Les bulletins changent constamment. Les exigences du MELS changent à chaque année. Les échelles de niveau de compétences sont modifiées, les seuils de réussite changent, puis arrive la progression des apprentissages. On évalue avec des pictogrammes, puis avec des cotes, puis avec des notes. »

« Il y a longtemps que les enseignants et les élèves n'ont pas connus de stabilité de ce côté! Compétences disciplinaires, connaissances, pourcentage, cote par lettres, portefeuille, compétences transversales, évaluations écrites, évaluations par observations, SAE

interminables, etc. Bulletins différents d'une école à l'autre, d'une commission scolaire à l'autre. Des enseignants qui suivent la réforme, d'autres qui n'y ont jamais adhéré... Tout ça est bien pénible... »

« Je sors tout juste de l'université et la façon d'évaluer n'est déjà plus la même. Je dois m'informer auprès de mes collègues, mais personne ne me répond la même chose. »

« Les bulletins ne sont pas adaptés à la réalité des élèves handicapés. Les notes écrites au bulletin ne reflètent pas les progrès des élèves. Les progrès sont lents et micro-gradués, donc difficiles à faire ressortir dans un bulletin régulier. »

« L'évaluation est subjective et dépend de chaque enseignant. Un élève peut très bien réussir son année selon les critères d'évaluation de son enseignant alors que l'année suivante, les critères de l'enseignante sont plus élevés et l'élève obtient de moins bons résultats. »

La deuxième catégorie de difficultés en lien avec l'évaluation des apprentissages concerne les difficultés des enseignants eux-mêmes face à l'évaluation et incluent notamment des sentiments de passer trop de temps ou de manquer de temps pour l'évaluation et d'être épuisé à cet égard, d'être en surcharge lors des fins d'étape, l'impression de manquer de soutien, d'outils et de formation pour assumer adéquatement la responsabilité de l'évaluation des élèves, ainsi que des malaises concernant les modalités utilisées pour l'évaluation (sentiment d'incohérence avec les modalités privilégiées, difficulté de communication des résultats aux parents, travail lié à l'évaluation perçu comme peu utile, sentiment de manquer d'autonomie pour évaluer les élèves). Les extraits suivants constituent des exemples se rapportant à cette catégorie :

« J'ai parfois l'impression de passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner... »

« Je trouve que l'on fait beaucoup trop d'évaluation: porte-folio, bulletin, communications aux parents, évaluation dans toutes les matières, notes... »

« La formation à l'université n'est pas suffisante sur ce plan. Je ne me sens pas assez outillée. »

« L'évaluation en tant que telle n'est pas si problématique, ce qui l'est plus, c'est le mode de transmission des résultats aux parents via le bulletin. En ce sens que les bulletins changent constamment, tantôt avec des lettres (A à E), maintenant des % que les parents et les enfants nous demandent de convertir en lettres (A à E) parce que c'est de cette façon qu'ils comprennent le mieux! »

« Je veux bien (et c'est mon devoir) évaluer mes élèves mais je veux avoir l'autonomie professionnelle pour choisir les moyens de les évaluer. Je ne veux pas devoir être obligée

d'enseigner en fonction des évaluations. Pour moi, cela n'a pas de sens surtout dans un paradigme où nous suivons le rythme d'apprentissage des élèves. »

L'ensemble de ces résultats concernant l'évaluation des apprentissages converge avec plusieurs données portant sur le même thème dans le cadre théorique. Ainsi, il semble que plusieurs des principales préoccupations à ce sujet recueillies auprès d'enseignants dans les années suivant l'instauration de la réforme scolaire demeurent encore aujourd'hui d'actualité pour un certain nombre d'enseignants.

Soutien souhaité. Au reflet de ces principales difficultés rencontrées en lien avec l'évaluation des apprentissages, les principales catégories de soutien souhaité concernent, d'une part, des modifications espérées pour le mode d'évaluation et, d'autre part, du soutien à offrir aux enseignants eux-mêmes afin qu'ils se sentent plus aptes à assumer la tâche d'évaluation. En termes de modifications à apporter au mode d'évaluation, les enseignants revendiquent des méthodes ainsi que des critères d'évaluation plus clairs, uniformes et stables (concernant la stabilité, ce souhait est exprimé particulièrement fréquemment chez les enseignants novices). En outre, plusieurs enseignants, et particulièrement les seniors, souhaitent que le nombre de compétences à évaluer ainsi que le nombre ou la fréquence des évaluations diminuent. Certains enseignants souhaitent également des modifications aux modes de notation en place, principalement par un retour à l'évaluation des connaissances (quoique les points de vue semblent mitigés à cet égard). Quelques commentaires concernent également l'utilisation des bulletins, le plus fréquent se rapportant au souhait que celui-ci gagne en simplicité et en clarté.

En ce qui a trait au soutien à offrir aux enseignants eux-mêmes, plusieurs souhaitent un accès à davantage de soutien pédagogique (ex.: conseillers, aide enseignant, évaluation commune entre enseignants, tutorat ou mentorat), d'outils et de formations qui permettraient de faciliter mais également d'améliorer la réalisation des tâches inhérentes à l'évaluation. Notons que ce désir de recevoir plus de formation est exprimé de manière beaucoup plus marquée par les enseignants novices. En outre, un désir que soit allégée la tâche que représente l'évaluation des apprentissages est exprimé par un certain nombre d'enseignants, qui revendiquent par exemple la libération de temps spécifiquement à cette fin ou que leur tâche globale soit allégée afin qu'ils disposent de plus de temps pour l'évaluation.

En ajout à ces deux principales catégories de revendications, une autre réponse se démarque de l'ensemble concernant le soutien à recevoir en lien avec l'évaluation des apprentissages : il s'agit du souhait que le ratio élèves-enseignants au sein des classes diminue. Dans la même catégorie que cette réponse – qui se rapporte à l'organisation des groupes-classe – quelques autres souhaits sont évoqués de façon plus marginale, notamment le fait de mieux adapter la composition des groupes à la présence d'élèves en difficulté ou de limiter l'intégration de ces élèves en classe régulière.

De plus, une catégorie de réponses mérite d'être mentionnée du fait qu'elle n'est fournie que par des enseignants seniors. Il s'agit du soutien à offrir aux parents qui, selon eux, agirait indirectement sur certaines des difficultés vécues par les enseignants en lien avec l'évaluation. On évoque ici principalement le souhait qu'il y ait possibilité de suivi plus étroit entre parents et enseignants, et le fait que les parents reçoivent davantage d'information en lien avec l'évaluation de leurs enfants.

Un nombre limité d'enseignants (presque exclusivement des seniors) revendique en faveur d'un accès accru pour les élèves à des ressources spécialisée (principalement en orthopédagogie) ainsi qu'à d'autres types de soutien en lien avec l'évaluation de leurs apprentissages (ex.: lien privilégié avec l'enseignant, bilan personnalisé des apprentissages et comportements, activités motivantes). Également de manière plus marginale, certains enseignants (excluant les novices) revendiquent pour que soient apportés des changements à la gestion des pratiques pédagogiques, incluant par exemple le fait d'accorder plus de pouvoir (autonomie) aux enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques, de diminuer les exigences du programme ou la pression mise sur les élèves, de mieux adapter le programme à la clientèle, de permettre le redoublement si nécessaire et, à une échelle plus globale, que le Ministère de l'éducation, des loisir et du sport (MELS) prenne des mesures pour mieux connaître la réalité du terrain.

3.1.2 Gestion de classe/hétérogénéité des groupes

Difficultés rencontrées. Les difficultés les plus fréquentes se rapportant à la gestion de classe/hétérogénéité des groupes se concentrent sous quatre principales catégories, soit les difficultés liées à la composition des groupes-classe, les difficultés des enseignants liées à des problèmes spécifiques des élèves, les sentiments éprouvés face à la gestion de classe, ainsi que l'impression d'être aux prises avec un manque de soutien ou de services aux enseignants.

D'abord, les difficultés liées à la composition des groupes-classe se subdivisent en trois sous-catégories, incluant toutes les trois des réponses fréquemment évoquées par les répondants. Celles-ci réfèrent d'abord à la surreprésentation d'élèves en difficulté

dans leur classe. Les difficultés spécifiques liées à cette sous-catégorie (codes) concernent l'impression d'une trop grande hétérogénéité provoquée par l'intégration de ces élèves, le sentiment de ne pas arriver à s'adapter ou à satisfaire les besoins variés engendrés par cette situation, le sentiment de manquer de connaissances spécialisées pour faire face aux demandes de la situation ainsi qu'un sentiment de découragement ou d'épuisement face à celle-ci. La deuxième sous-catégorie concerne les préoccupations générales des enseignants quant aux conséquences de l'hétérogénéité des groupes sur les élèves, notamment l'impression que les élèves réguliers ou performants sont pénalisés par la situation, ou encore que tous les élèves sont perdants. Finalement, la troisième sous-catégorie se rapportant à la composition des groupes-classe a trait à des éléments autres que l'intégration des élèves en difficulté, notamment un ratio élèves-enseignant perçu comme trop élevé, le fait que certains groupes soient composés de niveaux multiples, que les classes accueillent des élèves immigrants qui présentent eux aussi des besoins particuliers et le fait que la gestion de classe due à la composition des groupes limite le temps ou l'énergie pouvant être réellement consacrés à l'enseignement. Voici quelques exemples illustrant des propos tenus en lien avec ces deux premières sous-catégories :

« Plusieurs élèves en grande difficulté académique sont intégrés dans des classes régulières mais n'ont pas les acquis nécessaires pour arriver à suivre le groupe. On se retrouve donc dans la même classe avec des élèves de niveaux parfois très différents que l'on ne peut aider faute de moyens. (...) »

« (...) parfois, je me sens dépassée, je ne sais pas comment intervenir sans délaisser les autres élèves qui ne posent pas de problèmes et qui ont le droit d'apprendre. J'avoue manquer de support dans ce domaine. De plus avec les années les cas sont de plus en plus lourds. »

« Le plus difficile, c'est quand on enseigne à un niveau multiple comme l'an passé où j'ai enseigné à des élèves de 2^e et de 3^e année... 2 cycles différents... pénible! Je n'avais qu'une idée... survivre à cette première expérience de niveaux multiples! Moins de temps à consacrer à chacun... Sentiment d'incompétence... »

« Il y a parfois plus de discipline à faire dans une journée que d'enseignement. »

« Il y a des situations qui font que des bons élèves ne peuvent progresser car l'enseignant passe son temps à faire de la discipline. (...) [Ils] écopent depuis des années pour les élèves en trouble de comportement ou handicapés. On pense beaucoup aux jeunes en difficulté mais on néglige les autres. »

« Je ne me sens pas avoir des compétences d'orthopédagogue, de psychologue ou d'orthophoniste. Souvent, on me demande de réagir comme un spécialiste en comportement, en trouble de langage... et cela sans soutien. Oui, quelquefois cela est difficile et peut être une source de frustration. Je veux bien aider mais je n'ai pas les compétences nécessaires. Et il ne faut pas oublier les autres dans la classe. »

La deuxième catégorie précise les problématiques des élèves vécues comme les plus difficiles par les enseignants au regard de la gestion de classe, par exemple le fait d'être confrontés à des troubles de comportement, à des diagnostics précis et à des élèves présentant d'importants retards scolaires. Les verbatim suivants évoquent certains aspects de cette catégorie :

« Si j'ai 3 cas de comportements dans ma classe et 1 TED [trouble envahissant du développement], comment puis-je aider l'enfant timide et retirée de mon groupe? Je ne peux pas enseigner lorsque je dois toujours éteindre des feux. Comment puis-je planifier des activités pour les forts, les moyens et les faibles en même temps tout en m'occupant de ceux qui ont un comportement désagréable? »

« Je n'ai pas la formation requise pour m'occuper adéquatement d'un enfant autiste ou ayant un syndrome Gilles de la Tourette ou une dysphasie sévère. Pourtant, ces enfants se retrouvent de plus en plus dans des classes régulières sans que nous ayons un soutien adapté de la part de professionnels et de la direction. »

« Le même problème existe pour les enfants en difficultés de comportement qui perturbent passablement le déroulement des cours mais que l'on doit garder en classe (...), parfois au détriment de notre sécurité et de celle des autres enfants. »

La troisième catégorie de difficultés des enseignants se rapporte à des sentiments ou à un vécu subjectif qu'ils expriment en lien avec la gestion de classe. Certains insistent sur le fait qu'ils vivent difficilement ou avec insatisfaction les exigences liées à la gestion de classe (tout particulièrement les enseignants novices). D'autres évoquent le sentiment de surcharge, de manque de temps ou le vécu psychologique négatif qu'ils éprouvent concernant la gestion de classe, par exemple :

« Ça me décourage. (...) J'ai l'impression de stagner, de répéter, de manquer parfois de patience. »

« Beaucoup trop d'élèves intégrés sauvagement, sans aucun service. On ne sait plus où donner de la tête et on vit énormément de culpabilité de ne pas arriver à les aider comme ils le mériteraient. »

Finalement, la dernière catégorie de difficultés rapportées par les enseignants en lien avec la gestion de classe/hétérogénéité des groupes concerne des lacunes dans le soutien ou les services dont ils disposent pour faire face à l'ampleur de la situation. Sous cette rubrique sont évoqués le manque de formation continue et de rétroaction obtenue, mais aussi, et principalement, le manque de soutien pédagogique ou de ressources spécialisés disponibles pour les épauler dans les difficultés rencontrées avec les élèves.

Soutien souhaité. En termes de soutien souhaité par les enseignants en lien avec la gestion de classe et l'hétérogénéité des groupes, les deux réponses se démarquant nettement du lot quant à leur fréquence sont la diminution du ratio élèves-enseignant ainsi que le retour des classes spécialisées (ou un accès facilité à celles-ci). Ces deux réponses sont incluses dans la catégorie se rapportant à l'organisation ou la gestion des groupes-classe, cette dernière incluant d'autres suggestions, bien que plus rares, quant à des modifications souhaitées en faveur d'une plus grande homogénéité des groupes et d'une moindre intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Par exemple, certains enseignants suggèrent que des limites soient instaurées quant à ce type d'intégration ou encore suggèrent la création de classes adaptées, avec intégration partielle. D'autres considèrent par exemple qu'il serait souhaitable d'éviter les classes à niveaux multiples ou de permettre le redoublement. Plus particulièrement en lien avec la gestion des groupes, certains enseignants considèrent que des mesures disciplinaires plus sévères devraient être instaurées ou qu'il devrait être possible de sortir des classes les élèves qui dérangent.

Par ailleurs, une catégorie de soutien souhaité incluant également des réponses à fréquence relativement élevée concerne le soutien à offrir directement aux élèves en difficulté, afin d'alléger le fardeau des enseignants au niveau de la gestion de classe. Ce besoin que soit augmenté l'accès aux ressources spécialisées est exprimé de manière particulièrement fréquente par les enseignants en mi-carrière. Certains enseignants spécifient le type de ressources qu'ils jugent nécessaires pour les élèves: parmi celles-ci figurent au premier rang les techniciens ou techniciennes en éducation spécialisée, suivies par les services d'orthopédagogie, de psychologie et de psychoéducation qui sont mentionnés à plus d'une reprise. Toujours en lien avec le soutien aux élèves en difficulté, quelques enseignants évoquent également le souhait qu'un dépistage plus rapide et un suivi plus serré leur soit accessible. Toujours dans la catégorie de réponses se rapportant aux élèves, bien qu'elle demeure rare, la réponse à l'effet que les élèves doués devraient également recevoir du soutien ajusté à leurs besoins est mentionnée à plus d'une reprise.

En outre, certains enseignants évoquent le souhait de recevoir eux-mêmes un certain soutien pour la gestion de classe, principalement par la présence en classe d'un ou une aide-enseignant (réponse fournie par un pourcentage plus élevé d'enseignants novices), par un soutien accru de la part de la direction d'école, mais également sous forme de tutorat ou mentorat, de travail d'équipe ou de suivi avec un enseignant régulier pour les suppléants. Certains enseignants souhaitent également avoir accès à de la formation plus accessible et adaptée, principalement concernant la gestion de crise et de cas difficiles (cette dernière réponse est fournie encore une fois par un taux plus élevé d'enseignants novices), mais également sous

forme d'observation en classe avec rétroaction, ou d'une formation universitaire qui serait plus adaptée à la réalité actuelle.

Une dernière catégorie, qui comporte trois réponses fournies à une seule reprise mais qui recoupe le contenu lié à d'autres facteurs contextuels, concerne des conditions extrascolaires favorables à une meilleure gestion de classe. On y retrouve l'idée d'empêcher la sélection par les parents d'un enseignant particulier pour leur enfant, l'investissement financier en éducation, et des mesures visant à redorer l'image du système d'éducation.

3.1.3 Soutien aux élèves en difficulté

Difficultés rencontrées. Le contenu qui ressort de l'analyse de ce thème permet de pousser plus loin certains éléments déjà évoqués dans le thème précédent en lien avec les élèves en difficulté. L'éventail de réponses fournies à cet effet s'élargit ici puisqu'il s'agit spécifiquement du thème sur lesquels les enseignants étaient appelés à se prononcer. Ainsi, la grande majorité des réponses concernant le soutien d'élèves en difficulté se rapporte au soutien que les enseignants jugent nettement insuffisant pour les élèves (catégorie principale), et ce à quatre niveaux (sous-catégories).

Tout d'abord, des réponses variées se rapportant à diverses *lacunes dans le soutien offert aux élèves* sont fournies. La première de ces lacunes réfère au manque de ressources spécialisées disponibles pour les élèves, et il s'agit de la réponse fournie le plus fréquemment non seulement par les répondants qui se sont exprimés sur le thème du soutien aux élèves en difficulté (48,4%), mais également à l'échelle de tout l'échantillon (27,4%). Bien qu'elle soit mentionnée à haute proportion par les trois cohortes d'enseignants, les enseignants en mi-carrière y font référence de manière

particulièrement marquée (proportions respectives de 46,4%, 70,8%, et 41,9% des répondants ayant répondu à la question dans chacune des cohortes). Comme pour les difficultés rencontrées dans la gestion de classe, certains enseignants précisent quel type spécifique de ressources spécialisées leur apparaît le plus lacunaire. Ici, ce sont les services d'orthopédagogie qui occupent le premier rang, suivis des services de psychologie, d'orthophonie, d'éducation spécialisée et de psychoéducation, tous mentionnés à plus d'une reprise. D'autres lacunes rapportées par les enseignants dans le soutien s'adressant aux élèves concernent le manque de continuité dans les services offerts, la nécessité de choisir les élèves qui ont accès aux ressources spécialisées, les délais d'attente pour que les élèves reçoivent du service, la limite imposée du temps d'intervention accessible par enfant et le manque de collaboration des parents. Des extraits rapportés dans la section sur la gestion de classe/hétérogénéité des groupes illustraient déjà certains de ces problèmes, étant donné le recoupement évident entre les deux thèmes. Par ailleurs, voici quelques extraits qui illustrent des éléments additionnels à cet effet:

« Manque de ressources, manque de temps en classe, manque d'outils... Trop d'élèves ont des difficultés par rapport aux services que l'école offre. Je dois sélectionner 2 à 3 élèves qui pourront profiter des services. Malheureusement, les autres élèves qui auraient besoin d'un ou des services devront se débrouiller. Et moi l'enseignante, je dois faire des miracles pour aider les élèves qui n'ont pas de services. »

« Les coupures de services aux élèves en difficulté sont inquiétantes. Elles augmentent année après année. »

« La qualité des services n'est pas du tout en cause, les différentes ressources humaines qui sont venues en aide à mes élèves cette année ont été vraiment utiles et efficaces selon leurs moyens. Le problème c'est le manque de ressources, il faudrait plus de techniciennes, plus d'orthopédagogues, plus de psychologues, plus de psycho-éducatrices, plus d'ergothérapeutes... car malheureusement, un enseignant n'est pas formé pour répondre à tous les besoins des élèves de sa classe. »

« Tout est beaucoup trop long!!! C'est une vraie mascarade! Les enseignants perdent leur temps à compiler les faits, monter les dossiers, assister à des réunions... et l'aide n'arrive pas, elle est insignifiante ou inadéquate. »

« Trop d'élèves en difficulté depuis l'arrivée de la réforme, trop peu d'aide de la part de l'orthopédagogue. Elle en rencontre déjà beaucoup. Elle ne fournit pas à la demande. Pour la psychologue, c'est la même chose, les mêmes besoins. »

Certains enseignants se préoccupent également des lacunes dans le soutien qu'ils offrent eux-mêmes aux élèves en difficulté, les principaux problèmes reliés étant le manque de temps, de moyens et d'énergie dont ils disposent pour aider ces élèves, ainsi que la surcharge inhérente aux tâches connexes qui limite le soutien qu'ils sont en mesure d'offrir. Voici quelques extraits qui illustrent ce point de vue :

« Nous n'avons pas assez de temps pour eux et je manque parfois d'énergie pour m'investir à fond dans leur réussite. (Il ne faut pas oublier que j'en ai 29 à m'occuper!) »

« Trop de temps consacré à la paperasse et à la rédaction de plans d'interventions diminuant de ce fait le service direct à l'élève. »

« Analyse et suivi parfois inadéquats des dossiers parce que de l'enseignante manque de temps pour bien connaître la problématique. »

Toujours concernant les lacunes dans le soutien offert aux élèves, ce dernier souffre selon certains enseignants de contraintes auxquelles ils font face pour soutenir les élèves, par exemple à cause d'une surveillance excessive de la direction d'école ou des commissions scolaires, à cause de pratiques pédagogiques qui leur sont imposées, à cause du manque de liberté dans le choix des formations ou du manque d'autonomie dans l'organisation du temps et des journées pédagogiques.

« Dès que l'on veut sortir du cadre établi, il faut obtenir la permission de la direction, des parents, du conseil d'établissement ou autres... brisant ainsi la spontanéité. »

« Manque de confiance de la part des directions. "Sur"encadrement : (réunion lors des journées pédagogiques,) formations obligatoires, comptes à rendre... »

« Les façons de faire nous sont dictées, même si l'on n'est pas vraiment à l'aise avec certaines pratiques. »

À l'instar de réponses mentionnées pour la gestion de classe/hétérogénéité des groupes (thème précédent), une autre catégorie de réponses concernant les problèmes relatifs au soutien aux élèves en difficulté concerne la composition des groupes-classe,

incluant par exemple l'impression que les élèves en difficulté y sont surreprésentés, que les interventions spécialisées nuisent à l'enseignement et au climat des classes, et que le ratio élèves-enseignant est trop élevé.

« Il y a trop d'élèves en difficultés dans les classes. Cela est épuisant pour l'enseignant! »

« Si les groupes étaient plus homogènes, nous pourrions faire plus en classe ».

« Les orthos viennent en classe directement ce qui à mon sens n'est pas toujours favorable (dérange le reste du groupe et pas en mesure de faire une vraie rééducation). »

Des sentiments de manque chez les enseignants sont également évoqués, principalement le manque de formation qui permettrait de mieux intervenir auprès des élèves en difficulté mais également de soutien pédagogique et de soutien de la direction ou des commissions scolaires. En outre, une proportion particulièrement marquée d'enseignants en mi-carrière mentionne le manque de ressources financières disponibles pour soutenir les élèves en difficulté. Finalement, bien que cette réponse demeure relativement marginale, mentionnons que le soutien d'élèves en difficulté soulève l'expression par quelques enseignants d'un sentiment d'épuisement ou de solitude dans la tâche enseignante.

« Nous sommes souvent laissées à nous-mêmes dans nos classes. »

« Nous nous sentons seules... comme si il n'y avait que nous qui nous sentions concernées! »

« Dans le réseau privé, qui accueille aussi des élèves en difficulté d'apprentissage même si le service d'orthopédagogie n'est pas inclus, il faut davantage compter sur nos propres outils pour accompagner ces élèves. »

« Il y a des besoins criants, la direction nous dit qu'elle n'a pas d'argent alors il faut faire avec. »

Soutien souhaité. À l'image des difficultés évoquées, la principale catégorie de soutien souhaité par les enseignants est l'accessibilité à davantage de ressources professionnelles pour les élèves, qui se présentent globalement dans le même ordre que celui évoqué lorsqu'ils se prononçaient sur les ressources spécialisées leur

apparaissant lacunaires (orthopédagogie, psychologie, orthophonie, éducation spécialisée, psychoéducation), avec également mention rare mais à plus d'une reprise de travailleurs sociaux et d'aide-enseignants. En plus de préciser le type de ressources spécialisées souhaitées, certaines réponses se rapportent à l'augmentation espérée de ces ressources en temps et en quantité (par exemple, le souhait qu'elles soient présentes à l'école à temps plein, que les élèves puissent avoir plus de temps avec les spécialistes, que ces derniers soient remplacés s'ils doivent s'absenter). Un certain nombre d'enseignants renchérissent sur leur souhait que l'évaluation (dépistage) et l'intervention puissent être accessibles de manière plus précoce et individualisée pour les élèves en difficulté.

Certains enseignants souhaiteraient également qu'il y ait des modifications au niveau de la gestion ou de l'organisation des groupes-classe. À cet effet, un nombre non négligeable d'enseignants évoque le souhait que le ratio élèves-enseignant soit diminué au sein des classes. L'accès à des classes spécialisées et les limites à l'intégration des élèves en difficulté sont également évoquées dans cette catégorie de réponses.

Certains enseignants militent également en faveur d'une gestion des ressources qui leur apparaîtrait plus adéquate. À cet égard, la réponse la plus fréquente concerne les ressources financières, et plus particulièrement le souhait que celles-ci soient davantage allouées au soutien d'élèves en difficulté (ce dernier point est évoqué par une proportion plus marquée d'enseignants en mi-carrière). D'autres réponses - plus rares - relatives à la gestion des ressources concernent par exemple le fait que soient allégées les procédures de demandes d'aide pour les élèves, que soient privilégiés les besoins des élèves plutôt que les limites budgétaires, qu'il y ait une meilleure

continuité des suivis dans les passages d'un niveau scolaire à l'autre, et que sur le plan des ressources humaines, il y ait création de postes ou augmentation du personnel.

Une dernière catégorie de réponses concerne le soutien que les enseignants souhaiteraient eux-mêmes recevoir pour mieux aider les élèves en difficulté. C'est ici qu'est évoqué par quelques enseignants le désir d'être mieux formé à cet égard, que ce soit dès la formation universitaire ou après un certain nombre d'années de pratique. Quelques réponses concernent aussi, par exemple, le souhait de travailler davantage en équipes multidisciplinaires et dans un climat de confiance (les réponses incluses dans cette catégorie demeurent toutefois rares).

3.2 Facteurs contextuels perçus comme affectant le plus la PRS des élèves : principales difficultés rencontrées et soutien souhaité

3.2.1 Note sur la gestion de classe/hétérogénéité des groupes et sur le soutien aux élèves en difficulté

Les facteurs contextuels inclus dans cette section sont la transmission des connaissances, les relations avec les élèves, les relations avec les parents, la gestion de classe/hétérogénéité des groupes et le soutien aux élèves en difficulté. Ces deux derniers thèmes ayant déjà fait l'objet d'une présentation des principales difficultés vécues et du soutien souhaité dans la section portant sur les facteurs contextuels les plus problématiques aux yeux des enseignants, l'information ne sera donc pas répétée ici.

3.2.2 Transmission des connaissances

Difficultés rencontrées. La difficulté la plus fréquemment rencontrée par les enseignants au sein de l'échantillon en lien avec la transmission des connaissances se

rapporte encore une fois à l'hétérogénéité entre les élèves, mentionnée par une proportion élevée de répondants des trois cohortes, et par 17,5% de l'échantillon global (cela en fait la deuxième difficulté rapportée le plus fréquemment). Encore ici, l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières est perçue comme problématique et potentiellement nuisible pour tous les élèves incluant les plus forts.

L'extrait suivant est évocateur à cet égard :

« La grande différence entre mes élèves (hétérogénéité) fait que j'ai des élèves très faibles qui ont à peine la capacité de faire leur 3e année et d'autres, qui pourraient être en 4e. J'enseigne pour la moyenne alors que celle-ci n'existe pas dans ma classe. J'ai l'impression de ne pas en faire assez ni pour mes «faibles» ni pour mes «forts». J'en demande trop aux premiers et pas assez aux seconds. C'est difficile de doser les demandes et de gérer ces 23 petits apprenants qui ne sont guère autonomes. »

Les classes multi-niveaux sont également vécues par certains enseignants comme problématiques au regard de la transmission des connaissances. Également en lien avec la composition des groupes-classe mais référant à d'autres aspects que l'hétérogénéité des groupes, certains enseignants vivent des difficultés en lien avec la taille des groupes qu'ils jugent trop élevée, ainsi qu'en lien avec la gestion de classe de façon plus générale.

Certaines caractéristiques des élèves semblent également en cause aux yeux des enseignants en ce qui a trait aux difficultés dans la transmission des connaissances. Ainsi, suivant d'assez près l'hétérogénéité des groupes en termes de fréquence de réponses, les difficultés scolaires variées, présentes chez de nombreux élèves, constituent la deuxième difficulté en importance rencontrée à cet effet. De façon plus modeste quoique tout de même notable, les troubles de comportement et le manque d'intérêt ou de motivation des élèves figurent également parmi les réponses les plus souvent mentionnées en lien avec les caractéristiques des élèves qui rendent difficile la transmission des connaissances.

« Avec des classes à pleine capacité, sur 28 élèves, avoir 3 cas graves de comportement, 2 doubleurs, un cas de TOC [trouble obsessionnel-compulsif], 2 élèves avec un trouble de l'attention grave, 3 élèves qui ne passaient pas leur 5e année et qui se retrouvent en 6e, un manque d'aide malgré des demandes répétées, tout cela ne me permet pas du tout d'enseigner la matière de 6e année à mes élèves. »

Encore une fois ici, certains enseignants mentionnent avoir de la difficulté à satisfaire ou à s'adapter aux besoins variés des élèves, et un certain nombre d'entre eux, principalement des enseignants en mi-carrière, partagent un sentiment de surcharge ou l'impression de manquer de temps en lien avec la transmission des connaissances.

Une variété de réponses concerne des difficultés liées aux exigences du programme, la plus fréquente se rapportant au large éventail de connaissances à transmettre qui, du point de vue de certains enseignants, limite l'approfondissement possible dans ce qui est enseigné. En outre, des questionnements sont soulevés à l'effet que le programme ne serait peut-être pas adapté aux besoins et aux niveaux développementaux des élèves et quelques enseignants évoquent les difficultés d'application de la réforme ainsi que le changement fréquent des exigences du Ministère.

« Je trouve qu'au primaire, l'acquisition des connaissances devrait être une priorité. Notre tâche d'enseignante nous oblige à faire avec les enfants des activités autres, qui selon moi ne sont pas essentielles. Nous devons travailler sur des compétences pour lesquelles ils ne sont pas suffisamment prêts et matures (donner son opinion, critiquer des œuvres littéraires, devoir faire à l'écrit la nomenclature des étapes qu'ils suivront lors des résolutions de problèmes en mathématique etc.). Ceci entraîne des carences au niveau des savoirs essentiels puisque le temps pour les approfondir manque considérablement. »

« ...on ne remet jamais en cause les pratiques d'enseignement... Le problème n'est peut-être pas les élèves mais la façon dont on leur enseigne. Notre enseignement est-il vraiment adapté à leurs besoins ? Et le programme ne devrait-il pas tenir davantage compte de cette réalité ? »

« Ce qui est difficile, c'est aussi les nombreux changements apportés au niveau du français, des mathématiques ou de l'éthique et culture religieuse. Nous ne sommes pas préparés et souvent bien mal informés de ces changements ce qui fait que l'on apprend souvent en même temps que les élèves. »

Le manque de services pour les élèves en difficulté est également mentionné par quelques enseignants en lien avec la transmission des connaissances, de même que le manque de soutien pédagogique et de formation continue accessible aux enseignants. Les limites budgétaires et de matériel pédagogique accessible sont également évoquées. Ce dernier point est mentionné surtout par des enseignants en mi-carrière. Finalement, toujours parmi les réponses plus fréquentes, certains enseignants évoquent le manque de collaboration ou la pression qu'ils ont l'impression de subir dans les relations avec les parents. Les deux exemples qui suivent offrent une synthèse particulièrement évocatrice de plusieurs des difficultés mentionnées en lien avec la transmission des connaissances :

« L'intégration d'élèves en difficultés multiples sans aide, le ratio maître/élèves et les demandes changeantes du ministère sont des facteurs qui diminuent la réussite des élèves. Le désengagement des parents, le manque de soutien pédagogique et le nombre croissant de «paperasse» administrative nous éloignent de notre but pédagogique. »

« Contexte de classe difficile à l'enseignement. Intégration des élèves avec grandes difficultés d'apprentissage et/ou de comportement avec AUCUN support à l'enseignante. Large éventail de connaissances à transmettre mais peu de matériel payé par l'école. (...) Nous devons monter le matériel d'arts, de sciences, éthique et culture religieuse et histoire à partir de rien. (...) Pour une enseignante précaire qui change de niveau régulièrement, cela fait beaucoup de matériel à monter. »

Soutien souhaité. La réponse la plus fréquente en ce qui a trait au soutien souhaité par les enseignants en lien avec la transmission des connaissances est la diminution du ratio élèves-enseignant, mentionnée non seulement par une proportion particulièrement élevée de répondants à la question (28,2%), mais également par près du cinquième de l'échantillon complet (18,8%). D'autres réponses se rapportent à l'organisation des groupes-classe et reprennent des idées mentionnées pour d'autres facteurs contextuels, par exemple le fait de diminuer le nombre d'élèves en difficulté dans les classes régulières, de faciliter l'accès à des classes spéciales et d'éviter les groupes à niveaux multiples.

Encore une fois ici, une catégorie de réponses relativement populaire se rapporte au soutien à apporter aux élèves, surtout en termes de services spécialisés (dans le cas présent, sont mentionnés en ordre d'importance des services d'orthopédagogie, d'éducation spécialisée, d'orthophonie, de psychoéducation, de psychologie, de travailleurs sociaux), puis en termes de dépistage et d'intervention plus précoces des difficultés des élèves.

Plusieurs enseignants expriment également le souhait de recevoir eux-mêmes du soutien en lien avec la transmission des connaissances. La première sous-catégorie à ce sujet se rapporte au soutien pédagogique, et la suggestion la plus fréquente à cet égard concerne l'accessibilité à de l'aide pédagogique ou à du soutien à l'enseignement en classe. D'autres types de réponses incluses dans cette même sous-catégorie concernent par exemple la formation continue, l'augmentation du soutien aux nouveaux enseignants et une planification plus claire à l'endroit des suppléants (cette dernière réponse est mentionnée exclusivement par des enseignants novices). Les autres sous-catégories de soutien que les enseignants souhaiteraient eux-mêmes recevoir en lien avec la transmission des connaissances concernent la libération de temps (par exemple pour planifier et renouveler leur pratique enseignante ou simplement pour alléger leur tâche), le soutien entre collègues (par exemple augmenter le travail d'équipe, les échanges entre collègues, ou le mentorat et le tutorat mentionnés presque exclusivement par des enseignants novices) et finalement le soutien institutionnel (réfère principalement au soutien de la direction d'école mais également au fait de laisser plus de pouvoir décisionnel à l'enseignant).

Une catégorie incluant une grande variété de réponses concerne les changements espérés dans le programme ou les pratiques pédagogiques. Une première sous-

catégorie se rapporte à des mesures qui permettraient d'offrir un programme ou des pratiques mieux arrimés aux besoins des élèves (ex.: mettre en place des programmes adaptés au EHDAA, diminuer le temps d'enseignement, offrir des expériences et des modèles positifs, créer des situations d'apprentissage qui sensibilisent les élèves à leurs différences et difficultés). Une deuxième sous-catégorie se rapporte à des changements souhaités dans les pratiques et le programme en tant que tels, comme l'idée de réduire les exigences du programme, de diminuer le nombre de connaissances à transmettre et de compétences à évaluer, de revenir à l'apprentissage et à l'évaluation des connaissances ainsi que de permettre le redoublement en cas de besoin. Une troisième sous-catégorie de changements espérés concerne le soutien des instances gouvernementales, c'est-à-dire une plus grande confiance et autonomie accordée aux enseignants par le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, des démarches de consultation plus fréquentes de sa part auprès des enseignants, ainsi que la présence au pouvoir de dirigeants qui connaissent davantage la réalité terrain. La quatrième sous-catégorie inclut les réponses de quelques enseignants qui aspirent à du soutien en faveur du système d'éducation dans une perspective plus globale, par exemple par une stabilité et une continuité accrues dans la terminologie, les approches et les procédures, par la transmission aux médias d'un reflet fidèle des pratiques pédagogiques ou par le développement d'une vision à long terme de l'éducation.

Les deux dernières catégories de soutien souhaité en lien avec la transmission des connaissances incluent une variété limitée de réponses. D'abord, certains enseignants souhaitent que soient mises en place des mesures de soutien financier (proportion plus élevée d'enseignants en mi-carrière) et matériel, principalement afin d'offrir aux enseignants et aux élèves du matériel adéquat ou personnalisé (adapté aux besoins).

Finalement, les parents sont la cible de la dernière catégorie de réponses, qui reflète par exemple le souhait des enseignants que ceux-ci s'impliquent dans le soutien à leur enfant, qu'ils soient mieux informés, soutenus et outillés à cet égard et qu'un partenariat parents-école soit davantage favorisé.

3.2.3 Relations avec les élèves

Difficultés rencontrées. Quatre principales catégories de réponses ont pu être identifiées en lien avec les difficultés rencontrées dans les relations avec les élèves, soit des difficultés entravant la relation pédagogique, des difficultés liées à la composition des groupes-classe, des difficultés se rapportant à la qualité de la relation élève-enseignant, puis des difficultés liées au soutien extérieur à l'école.

La première catégorie, les difficultés entravant la relation pédagogique, occupe une place importante dans l'arbre thématique et se subdivise en trois sous-catégories. D'abord, les enseignants mentionnent comment leur propre disposition peut affecter la relation pédagogique, notamment en lien avec l'impression de manquer de temps à consacrer aux élèves et de manquer d'outils pour être efficaces auprès d'eux, de même qu'en lien avec des états d'épuisement et de sentiments négatifs attribué aux troubles de comportement de certains élèves auxquels ils sont confrontés (ce dernier point est mentionné de façon très majoritaire par des enseignants en mi-carrière).

« Le trop grand nombre d'élèves présents dans nos classes mais surtout l'augmentation des élèves en difficultés... (...) [Ils] nécessitent un grand soutien que nous ne sommes pas en mesure de leur fournir vu l'ampleur de la tâche et le trop grand nombre d'élèves. »

« Les élèves souffrant de trouble de comportement (...) créent chez moi du stress, de la colère ce qui altère ma relation avec eux et avec les autres qui me voient mal à l'aise, frustrée et fâchée devant le dérangement qu'ils engendrent. »

En ce qui a trait à la deuxième sous-catégorie, certains enseignants mentionnent, au-delà de leur propre ressenti, que les questions de discipline elles-mêmes font

également entrave à la relation pédagogique avec les élèves (réponse mentionnée par un pourcentage élevé (22%) des répondants à la question et par un pourcentage plus marqué d'enseignants en mi-carrière). Les comportements problématiques des élèves au regard des limites ou des règles de l'école y sont évoqués. Troisièmement, certaines difficultés personnelles des élèves sont mentionnées comme potentiellement nuisibles pour la relation pédagogique. À cet égard, les réponses les plus fréquentes concernent les élèves en difficulté scolaire, le phénomène de « l'enfant roi », ainsi que le manque de motivation ou d'engagement des élèves auquel se frappe parfois l'enseignant (réponse fournie exclusivement par des enseignants seniors). D'autres réponses concernant des difficultés personnelles plus marginales des élèves mais apparemment marquantes pour les enseignants sont évoquées, par exemple :

« J'ai un très bon lien avec mes élèves mais malgré cela mes journées sont parfois épuisantes étant donné les nombreuses interventions que je dois faire auprès d'eux. Je sens que je ne suis pas tout à fait assez formée pour ce à quoi j'ai à faire face parfois: j'ai eu à gérer des tentatives de suicide, des élèves qui se masturbent en classe, des plaintes d'intimidation, des menaces de mort envers des élèves. Bref parfois je trouve ça trop gros pour moi seule... »

« Cas de plus en plus nombreux d'élèves en détresse psychologique, élèves qui vivent des situations familiales impossibles... difficile de les faire avancer académiquement dans ces conditions. Prof pas toujours équipé à faire face à ce genre de situation. »

La catégorie des difficultés se rapportant à la composition des groupes-classe se rapporte essentiellement, encore une fois, à l'intégration des élèves en difficulté ainsi qu'à l'hétérogénéité des groupes et à la gestion de classe difficile qui en découle. Des réponses plus spécifiques à cet effet concernent par exemple l'impact de la situation sur le climat des classes, les défis que représentent la gestion de crises, le fait que les élèves réguliers se trouvent pénalisés par la situation, la difficulté de rejoindre tous les élèves et l'impression, encore une fois, que le ratio élève-enseignant est trop élevé.

« Les élèves trop turbulents gâchent le climat de classe et nous font perdre notre temps car il faut s'arrêter et gérer la crise. Ce n'est pas facile pour ceux qui subissent la mauvaise humeur du prof et la crise de l'élève. (...) Puisqu'il y a trop d'élèves en difficulté et trop d'élèves au total, on a du mal à rejoindre tout le monde. »

« Les élèves souffrant de trouble de comportement rendent la tâche difficile et leur désorganisation fréquente nuit au bon climat de la classe. »

C'est dans la catégorie de difficultés se rapportant à la qualité de la relation élève-enseignant que se trouve la réponse la plus fréquente obtenue dans cet arbre thématique (24,7% des répondants à la question), et celle-ci est mentionnée par une proportion particulièrement élevée d'enseignants novices (42,9%), suivis par les enseignants seniors (20,5%) et les enseignants en mi-carrière (8,3%): elle concerne les difficultés rencontrées dans l'établissement d'une relation de confiance ou d'attachement avec l'élève.

« Nous avons peu de temps d'entretenir des relations de confiance avec nos élèves. Les élèves ayant des problèmes de comportement prennent toutes la place dans nos classes. »

« Difficultés à créer des liens d'attachements. Trop peu d'heures en leur compagnie. Manque de signification dans leur vie. Trop nombreux par classe, pas le temps de leur donner d'attention. »

« Beaucoup de cas difficiles non-soutenus, donc manque de temps pour tisser des liens, manque d'énergie. »

Une autre réponse relativement fréquente dans cette catégorie se rapporte aux comportements irrespectueux ou d'intimidation des élèves à l'endroit des enseignants (mentionnée par 14,3% des répondants à la question, ce qui représente environ 5% de l'échantillon total).

« Le respect (et l'obéissance) sont de plus en plus difficiles à obtenir dans nos classes. »

« Nous avons des élèves qui ne respectent pas les enseignantes. Ils nous insultent, nous menacent et peuvent même nous frapper »

Toujours en lien avec des difficultés dans la relation élève-enseignant, une réponse mentionnée uniquement par quelques enseignants novices concerne le contact

temporaire avec les élèves, typique de leur situation professionnelle plus précaire, pouvant être illustré par l'extrait suivant :

« En étant suppléant, j'ai rarement l'occasion de revoir les mêmes élèves assez souvent pour créer des liens avec eux. Surtout lorsque ce sont des groupes spéciaux, les liens sont importants pour notre gestion de classe, mais sont très difficiles à créer. »

La dernière catégorie de difficultés se rapportant aux relations avec les élèves concerne le manque de soutien extérieur à l'école, et concerne essentiellement le milieu familial de l'élève. On y évoque principalement le manque de collaboration des parents avec l'école et le manque de soutien familial dispensé à l'élève. Le manque de soutien de la direction dans le contexte des interventions auprès des parents est également évoqué, bien que plus rarement.

« Certains enfants ne craignent plus l'autorité et savent que leurs parents vont les protéger, discipline plus difficile à contrôler. »

« Pour certains élèves en trouble de comportement et pour lesquels la collaboration des parents est absente, je me sens plutôt seule. »

« Manque de soutien de la part des familles et parfois de la direction qui est souvent absente. »

Soutien souhaité. Encore une fois ici, la catégorie de réponses apparaissant la plus importante quant au soutien souhaité par les enseignants en lien avec les difficultés dans les relations avec les élèves concerne les ressources spécialisées à offrir aux élèves en difficulté (réponse évoquée par une proportion plus élevée d'enseignants en mi-carrière), avec encore une fois mention par certains enseignants de spécialistes jugés particulièrement utiles (éducateurs spécialisés, psychoéducateurs, psychologues sont mentionnés à plus d'une reprise). Un enseignant mentionne également ici l'importance que de tels services professionnels offerts aux élèves se présentent plus précocement. La mise en place de mesures de soutien à offrir aux enseignants eux-mêmes afin de les aider dans les relations avec les élèves est également souhaitée par

un certain nombre d'enseignants, ceci incluant le désir d'un soutien accru de la part des directions d'école, de procédures plus uniformes en contexte de suppléance, ainsi que d'un accès augmenté à des ressources pédagogiques et à de la formation, par exemple sur la gestion de classe ou de cas difficiles.

Par ailleurs, la réponse spécifique (code) la plus populaire quant au soutien souhaité par les enseignants en lien avec les difficultés dans leurs relations avec les élèves concerne la composition des groupes-classe et, plus spécifiquement, la diminution du ratio élève-enseignant (réponse fournie par une proportion élevée d'enseignants en mi-carrière). Également en lien avec la composition des groupes, l'accès à des classes spécialisées est souhaité par un certain nombre de répondants et un enseignant mentionne le souhait que l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières soit limitée aux troubles légers. Quelques enseignants revendiquent également en faveur de mesures pour soutenir la discipline, par exemple la possibilité de retirer des élèves nuisant au fonctionnement du groupe ou encore l'instauration de mesures disciplinaires plus sévères et conséquentes.

Finalement, deux autres codes se démarquent quelque peu quant à leur fréquence et sont dignes de mention : il s'agit du souhait que des mesures soient mises en place afin de privilégier davantage la relation élève-enseignant dans l'exercice des fonctions (réponse mentionnée surtout par des enseignants en mi-carrière), et du désir que des mesures soient prises avec les parents (éducation) pour favoriser une meilleure collaboration avec eux au profit de la relation élève-enseignant (réponses fournies essentiellement par des enseignants seniors).

3.2.4 Relations avec les parents d'élèves

Difficultés rencontrées. Les réponses les plus fréquentes des enseignants quant aux difficultés rencontrées dans les relations avec les parents se répartissent à l'intérieur de quatre principales catégories. La première – et la plus importante en termes de variété et de fréquence des réponses – se rapporte aux parents perçus par les enseignants comme étant peu engagés en ce qui concerne le fonctionnement scolaire de leur enfant. À cet égard, sont par exemple évoqués le manque d'implication ou la déresponsabilisation de certains parents face au processus d'apprentissage de leur enfant, le manque de collaboration, de même que le manque d'intérêt ou le peu de valeur accordée à l'école par certains parents. En outre, aux yeux de certains enseignants, le manque d'engagement des parents envers le fonctionnement scolaire de l'enfant se manifeste parfois par une attitude de protection excessive de l'enfant, par exemple en écoutant exclusivement ce dernier aux dépens de l'enseignant dans le cas de situations problématiques, par un appui à des comportements d'enfant-roi, par des commentaires critiques à l'endroit de l'enseignant en vue de protéger l'enfant ou par la banalisation de comportements violents émis par l'enfant. Les extraits suivants illustrent certaines des difficultés mentionnées :

« Certains parents sont débordés par la vie quotidienne ou mal outillés pour assurer un soutien adéquat à leur enfant. Parfois ils refusent l'aide proposée et ne s'impliquent pas dans le travail à faire à la maison. »

« ...je prends parfois beaucoup de temps à donner des outils et des façons de faire aux parents mais j'apprends souvent par l'élève que ce n'est pas fait. J'ai alors l'impression d'être seule avec les difficultés de celui-ci; certains parents se déresponsabilisent même au niveau du comportement de leur enfant. N'ayant pas d'appui, il est très difficile d'aider l'élève à s'améliorer... »

« Les parents protègent trop les élèves (dans mon milieu en tout cas). Ils écoutent souvent leur enfant sans même vérifier ce qui s'est passé à l'école. Mais c'est quand même une minorité. En général, ça va très bien. »

« ...quelques rares parents ridiculisent nos règlements (...). Ex. Lorsqu'un parent ne comprend pas qu'on punisse un élève qui fait de l'intimidation parce que lui-même en avait exercé à cet âge... »

La deuxième catégorie incluant les réponses les plus fréquentes dans cet arbre thématique se rapporte aux difficultés relationnelles générales rencontrées entre parents et enseignants. Cela inclut par exemple des désaccords entre eux, la perception par les enseignants de comportements irrespectueux ou d'ingérence de la part des parents, le manque de confiance des parents envers l'enseignant, ainsi que des difficultés de communication d'ordre plus général. En lien avec ces difficultés, le manque de soutien de la direction est vécu par quelques enseignants comme étant également problématique. Voici quelques exemples se rapportant à de telles difficultés relationnelles :

« Bien que généralement harmonieuses, je constate que les relations avec les parents sont de plus en plus difficiles car ceux-ci ont souvent une perception négative de l'école ou encore ils manquent de confiance face au professionnalisme du personnel en place. »

« Sans le soutien de la direction, parler aux parents devient très problématique. »

« Certains parents font peu confiance aux enseignants et remettent en question toutes leurs pratiques pédagogiques. »

« Le manque de prise de décision de la direction entraîne une perte de crédibilité de l'enseignant aux yeux du parent. »

La troisième catégorie de difficultés rencontrées dans les relations avec les parents concerne l'attitude négative de certains d'entre eux face à l'école ou à la profession d'enseignant de manière générale. Certains enseignants évoquent à cet effet des réponses se rapportant à l'impression que des parents dévalorisent ou manquent de reconnaissance envers les acteurs du milieu scolaire, qu'ils entretiennent des attentes élevées face au travail d'enseignant, alors qu'ils en connaissent peu sur la réalité de cette profession.

« ...la profession enseignante n'est pas tellement valorisée en général. Beaucoup de gens croient qu'il s'agit d'un métier facile et que les 2 mois de vacance sont le meilleur avantage. Cela fait en sorte que certains parents ne respectent pas toujours ce que l'on fait en tant qu'enseignant et qu'ils critiquent beaucoup le travail fait, puisqu'ils ne connaissent pas du tout le milieu ni les exigences de la profession. »

« Certains parents disent tout haut ce qu'ils pensent de l'école et parlent volontiers de leur expérience à l'école devant leurs enfants... dans ces cas, ils dévalorisent le travail de l'enseignant et l'enfant intègre le tout!! »

« Dans le milieu où j'enseigne, les parents sont très exigeants. J'ai parfois le sentiment qu'ils pensent que nous devons seulement nous occuper de leur enfant. »

« Les parents soutiennent de plus en plus leur enfant au détriment de l'enseignante, et ce, devant l'enfant. Les attentes sont très grandes et la reconnaissance est faible. »

Finalement, la quatrième catégorie principale de difficultés rencontrées dans les relations avec les parents se rapporte aux préoccupations des enseignants devant l'attitude de certains parents dont l'enfant présente des difficultés particulières, attitude qui traduirait notamment une difficulté à accepter cette réalité. En outre, certains parents apparaissent peu outillés, aux yeux des enseignants, pour assurer auprès de leur enfant en difficulté un soutien adéquat. Cette catégorie de réponse est illustrée par l'entremise des extraits suivants :

« Quand l'enfant est dans ma classe, certains parents n'ont pas encore fait le deuil. C'est difficile d'accepter un diagnostic TED [trouble envahissant du développement] ou autiste. Les parents doivent apprendre à nous faire confiance et à ne pas se sentir menacés lorsqu'on parle des difficultés de leur enfant. »

« Certains parents ont de la difficulté à accepter les difficultés de leur enfant. (Surtout au 1er cycle, puisque nous sommes les premiers à leur dire que leur enfant n'est pas parfait!) Parfois, je me sens impuissante envers leur enfant. »

« Certains parents ne voient pas ou ne veulent pas accepter les difficultés de leurs enfants et rejettent la faute sur l'école ou l'enseignant. Ils acceptent difficilement les mesures suggérées par l'école. »

Il apparaît pertinent de mentionner également des réponses qui, même si elles se font plutôt rares, se rapportent à des dimensions émotionnelles des relations entre parents et enseignants. Ainsi, des enseignants seniors perçoivent un sentiment de surcharge et de dépassement chez les parents par rapport au parcours scolaire de leur enfant. Par ailleurs, certains enseignants rapportent des sentiments d'impuissance face aux difficultés rencontrées avec les parents, ou encore des craintes de la réaction des parents dans diverses situations.

Soutien souhaité. Cinq catégories de soutien souhaité en lien avec les difficultés rencontrées dans les relations avec les parents se dégagent de l'analyse, les deux premières offrant des réponses plus variées et plus fréquentes. La première catégorie se rapporte aux mesures de soutien à mettre en place directement auprès des parents afin de soutenir indirectement les enseignants dans leurs relations avec eux. Organisées en trois sous-catégories, des réponses y sont proposées principalement en ce qui a trait à des mesures qui permettraient : 1- de multiplier les occasions d'informer davantage les parents (sensibilisation, psychoéducation), 2- de les impliquer davantage dans le parcours scolaire de l'enfant (par exemple en leur offrant des possibilités de présence en classe ou en organisant des activités favorables à leur sentiment d'appartenance au milieu scolaire), et 3- d'assurer qu'ils reçoivent un soutien extérieur à l'école adéquat s'ils sont dans le besoin. Notons que les réponses se rapportant à ces deux dernières sous-catégories sont mentionnées essentiellement par des enseignants seniors.

La deuxième catégorie de soutien souhaité par les enseignants concernant les relations avec les parents se rapporte à des mesures qui favoriseraient la qualité de la relation parents-enseignants, et ce en termes de communication et de collaboration. Au niveau de la communication, des enseignants suggèrent par exemple d'accroître les occasions possibles de rencontres avec les parents (mentionné par une proportion plus élevée d'enseignants novices), de dégager du temps aux enseignants pour les communications écrites avec les parents (mentionné par des enseignants en mi-carrière) ou de leur offrir de la formation sur la communication avec les parents. En ce qui concerne la collaboration, la plupart des réponses évoquent simplement le souhait que soit favorisée la collaboration école-famille. Quelques autres évoquent l'espoir de

mesures qui seraient mises en place pour favoriser des attitudes plus respectueuses de la part de certains parents envers eux ou une diminution de l'ingérence de la part de certains parents, alors qu'à l'inverse, certaines réponses soulignent plutôt la pertinence de redonner plus de pouvoir aux parents.

La troisième catégorie de réponses concerne des mesures souhaitées en vue de revaloriser le système scolaire et la profession enseignante aux yeux des parents, notamment par l'entremise des médias, du statut professionnel de l'enseignant, ainsi que du pouvoir et de l'autonomie accordés aux enseignants.

La quatrième catégorie de soutien souhaité concerne l'aide à offrir directement aux enseignants pour faciliter leurs relations avec les parents, et inclut principalement le souhait d'un soutien accru de la part des directions d'école et des commissions scolaires, ainsi que des ressources professionnelles pour appuyer les interventions de l'enseignant effectuées auprès des parents.

Finalement, la dernière catégorie de réponses concerne le soutien aux élèves en vue de faciliter, indirectement, les relations parents-enseignants, incluant des réponses telles que l'augmentation des ressources spécialisées et la mise en place de service d'aide aux devoirs efficaces.

3.3 Facteurs contextuels les plus associés à l'engagement professionnel et au bien-être des enseignants : principales difficultés rencontrées et soutien souhaité

3.3.1 Note sur le soutien aux élèves en difficulté

Les facteurs contextuels inclus dans cette section sont les relations avec la direction d'école, l'autonomie dans l'exercice des fonctions, les infrastructures et règles de

fonctionnement de l'école, la stabilité des conditions de travail et le soutien d'élèves en difficulté. Ce dernier thème ayant déjà fait l'objet d'une présentation dans la section portant sur les facteurs contextuels les plus problématiques aux yeux des enseignants, l'information ne sera donc pas répétée ici.

3.3.2 Relations avec la direction d'école

Difficultés rencontrées. Les difficultés évoquées par les enseignants concernant leurs relations avec les directions d'école ont été structurées en cinq principales catégories. D'abord, la catégorie faisant l'objet du nombre le plus varié de réponses se rapporte aux lacunes perçues par les enseignants chez les directeurs ou directrices d'école dans l'exercice de leurs fonctions. Ces lacunes se subdivisent en deux sous-catégories, la première relevant davantage des compétences générales et du style de gestion et la seconde du suivi auprès des élèves. Au regard des compétences et du style de gestion, la réponse la plus fréquente concerne le manque de leadership. Certains enseignants critiquent également l'inaction, le manque de coordination des projets scolaires, la faible connaissance de la réalité « terrain » des directions d'école et le fait qu'elles adoptent essentiellement et de plus en plus un rôle d'administrateur. En ce qui a trait aux lacunes se rapportant au suivi des élèves, certains enseignants perçoivent des manques quant au suivi des dossiers de manière générale, alors que d'autres évoquent plus précisément des manques au niveau des suivis auprès d'élèves en difficulté ou des suivis disciplinaires auprès d'élèves présentant des troubles de comportement.

« Nous avons dans nos écoles des administrateurs (administratrices) comme direction. Souvent, ils n'ont pas enseigné au primaire. Ils ne connaissent pas nos besoins et ne comprennent pas nos demandes. »

« Ils sont plus des gestionnaires que des aides pour les enseignants. Ils n'appuient pas toujours les enseignants dans les démarches avec des élèves en difficulté comportementale. »

« Souvent manque de soutien auprès des élèves qui ont des difficultés de comportement. Manque d'écoute et d'empathie vis-à-vis des problèmes rencontrés en classe. Manque de prévention auprès des élèves en difficultés. Malheureusement, les budgets passent toujours devant le bien des élèves. »

« De plus, comme ils sont présents seulement quelques heures par semaine dans chaque école, le suivi disciplinaire avec les élèves ayant des troubles de comportement et la figure d'autorité sont défaillants. De plus il y a souvent un manque de coordination lorsque nous menons des projets ou activités qui concernent tous les élèves de l'école. »

La deuxième catégorie de difficultés rencontrées par les enseignants avec les directions d'école se rapporte à des difficultés de nature relationnelle. Encore une fois, cette catégorie se subdivise en deux sous-catégories, soit les conflits relationnels (incluant des réponses se rapportant à des interactions conflictuelles et à des lacunes perçues chez les directeurs ou directrices quant aux habiletés relationnelles) et les lacunes au niveau du soutien reçu. Cette dernière sous-catégorie inclut le code le plus fréquent au sein de l'arbre thématique, mentionné par 25,5% des répondants à la question (et par une proportion particulièrement élevée d'enseignants en mi-carrière) : il s'agit de l'impression générale de manquer de soutien de la part de la direction. Dans cette même sous-catégorie se retrouvent également des réponses se rapportant au manque de reconnaissance de la direction envers les enseignants, à l'appui des parents par la direction au détriment des enseignants, et au manque de temps accordé par la direction à la supervision pédagogique.

« Le manque d'appui de la part des directions fait que l'on se sent souvent seul dans une situation de problème (...). »

« Les idées divergentes, les conflits de personnalité, peuvent entraver le climat de travail ainsi que l'avancement de projets et même entraver la collaboration, essentielle au développement des situations d'apprentissage ou autres. »

« Également, les directions d'école sont trop à l'écoute des parents et font tout pour leur plaire, même au détriment des autres élèves et du climat de classe. (...) S'il y a un conflit entre un parent et un enseignant, la plupart du temps, la direction appuiera le parent et nous dira de tout faire pour ne pas le contredire. »

« Les pires années d'enseignement que j'ai connues l'ont été quand je n'avais pas l'impression d'être soutenu par la direction en poste. »

La troisième catégorie de difficultés rencontrées avec les directions d'école concerne le manque de disponibilité des directeurs ou directrices. Les réponses incluses dans cette catégorie réfèrent aux absences fréquentes de la direction (mentionnée à plus forte proportion par des enseignants novices), au fait que la direction est surchargée (avec parfois plusieurs écoles sous sa responsabilité), et finalement au peu de contact accessible avec la direction lors de suppléance (cette réponse est mentionnée exclusivement par des enseignants novices).

« Ils sont peu présents dans nos écoles: formation, table sectorielle, etc. Ils demeurent en poste peu longtemps... des mandats de 4 ou 5 ans puis ils disparaissent. »

« Les absences fréquentes de mes directions pour des dossiers à gérer hors de l'école. »

« Les directeurs, adjoint et principal, ont à diriger 5 écoles. Ils sont débordés et n'ont pas assez de temps à consacrer à la supervision pédagogique. (...) ...ils sont présents seulement quelques heures par semaine dans chaque école... »

Les quatrième et cinquième catégories de difficultés incluent une variété et une fréquence de réponses plus modestes. La quatrième catégorie concerne les difficultés liées au pouvoir de la direction, et plus précisément à l'impression que certains directeurs ou directrices d'école font un usage abusif de leur pouvoir ou qu'ils entretiennent des exigences démesurées envers les enseignants. La cinquième catégorie se rapporte davantage à la sensibilité de certains enseignants aux difficultés vécues par les directions d'école, par exemple la pression subie par ces derniers pour satisfaire plusieurs acteurs et le fait qu'ils soient soumis aux ordres des commissions scolaires. Ainsi, certains enseignants nuancent des critiques adressées aux directeurs et directrices d'école en considérant la perspective de ces derniers en ce qui a trait à leur position dans le système scolaire. Ce dernier élément vient appuyer l'importance

de recueillir également le point de vue des directions d'école dans l'optique de dresser un portrait complet de la réalité des milieux scolaires du primaire au Québec.

Soutien souhaité. Le soutien souhaité par les enseignants en lien avec les difficultés dans les relations avec les directions d'école a également été organisé en cinq catégories. La première, qui contient presque exclusivement des réponses fournies par des enseignants seniors, reflète un souhait que soit assurée la compétence des directions d'école. Les suggestions des enseignants à cet égard se subdivisent en trois sous-catégories. La première se rapporte à l'idée que soient évaluées les directions d'école (ex.: instaurer un système d'évaluation des directions et impliquer les enseignants dans de telles procédures). La seconde inclut des critères que les enseignants jugeraient pertinent de considérer dans la sélection des directions d'école, par exemple le fait d'avoir un minimum d'expérience sur le terrain. La troisième sous-catégorie se rapporte au soutien à offrir aux directeurs et directrices afin d'optimiser leur efficacité ou l'actualisation de leur compétence, par exemple par l'intervention de conseillers ou superviseurs pédagogiques, par l'entremise du poste de direction adjointe ou par l'octroi, par les commissions scolaires, d'une initiative ou d'un pouvoir accru aux directions d'école.

La deuxième catégorie de soutien souhaité se rapporte aux mesures à mettre en place afin de favoriser une présence accrue des directions dans les écoles et les classes, notamment en assurant qu'elles soient moins orientées vers les tâches administratives (mentionné surtout par des enseignants en mi-carrière). On y évoque aussi, de façon plus marginale, l'importance que les directions aient moins d'écoles à leur charge.

La troisième catégorie de réponses concerne le souhait que des mesures soient mises en place afin d'assurer que les directions d'école offrent un meilleur soutien aux enseignants. Cette réponse est la plus fréquente au sein de l'arbre thématique (et elle est mentionnée par une proportion particulièrement élevée d'enseignants novices). Quelques enseignants sont plus spécifiques quant à leurs attentes à cet égard. Par exemple, certains évoquent le désir que leur direction d'école assume leur rôle sans craindre les impacts des interventions auprès des parents, ou encore qu'elle offre davantage de rétroaction aux enseignants.

Les quatrième et cinquième catégories de soutien souhaité comportent des réponses plus marginales en termes de fréquence, mais s'arriment avec les difficultés rencontrées dans les relations avec les directions d'école mentionnées précédemment. Elles concernent respectivement le souhait de certains enseignants que des mesures soient mises en place afin d'assurer une plus grande aptitude des directeurs et directrices d'école aux relations humaines (par exemple en offrant des formations à cet égard aux directions d'école et en les encourageant à viser des relations plus proches avec les élèves) et afin de favoriser des directions d'école qui accordent la priorité à la réussite et au soutien des élèves (qui savent par exemple mettre en place de meilleurs protocoles pour gérer les situations des élèves en difficulté).

3.3.3 Autonomie dans l'exercice des fonctions

Difficultés rencontrées. Cet arbre thématique est le plus court de tous ceux qui concernent les difficultés rencontrées par les enseignants, et les réponses qu'il inclut sont globalement peu fréquentes. Le contenu principal qui s'y rapporte a été organisé en une seule catégorie correspondant aux impressions des enseignants face à la

question de l'autonomie, elle-même subdivisée en quatre sous-catégories. La première se rapporte à des états subjectifs négatifs en lien avec le thème de l'autonomie, par exemple le sentiment d'obligation d'être autonome, de manquer de soutien, ainsi que les sentiments de solitude et d'épuisement dans le rôle d'enseignant. Fait intéressant, avec cette première catégorie, on constate ainsi que pour bon nombre d'enseignants éprouvant des difficultés jugées relativement problématiques en lien avec l'autonomie dans l'exercice des fonctions, celles-ci ne se rapportent pas à l'impression de manquer d'autonomie mais plutôt, à l'inverse, d'être trop laissés à eux-mêmes.

« J'ai beaucoup d'autonomie... Un peu trop d'autonomie, car manque de soutien, chaque enseignant est laissé à lui-même. »

« Le soutien des collègues est essentiel pour moi (en tant que nouvelle enseignante). L'autonomie est importante j'en conviens, mais un soutien lorsque cela est nécessaire est aussi très aidant! »

« En étant suppléant, je suis laissé complètement à moi-même et j'ai peu de soutien en cas de difficulté. »

La deuxième sous-catégorie concerne le sentiment d'être confronté à une tâche surchargée qui enlève de l'autonomie. Cela inclut l'impression de manquer de temps pour la préparation de l'enseignement, pour le travail en classe ou pour les échanges entre collègues. La troisième sous-catégorie concerne des perceptions négatives qu'ont certains enseignants quant à la reconnaissance et à la confiance qui leur sont accordées, celles-ci étant communiquées essentiellement par des enseignants seniors (sentiment de manquer d'autonomie, que la compétence des enseignants n'est pas reconnue, sentiment de devoir évoluer avec un état de dissonance par rapport à la pédagogie imposée). Voici quelques exemples verbatim se rapportant à ces deux catégories.

« ...avec toutes les réunions, comités et autres exigences de la direction, nous avons de moins en moins de temps pour planifier, corriger, rencontrer des parents, des collègues, bref, pour encadrer notre pratique. Nous devons alors empiéter sur notre temps

personnel comme sur les fins de semaine pour y arriver. C'est notre vie privée qui en prend un coup. »

« C'est un métier où l'on a besoin d'avoir une certaine latitude si on veut adapter les notions à voir avec le climat de classe, la dynamique et le niveau d'enseignement des élèves qui en font partie. Quand tout devient trop contrôlé, ça provoque un manque de motivation général et ça limite les possibilités d'amélioration. »

« Je trouve que l'on ne tient pas suffisamment compte de l'avis des profs qui sont pourtant les mieux placés pour savoir qu'est-ce qui est faisable ou utopique, de quoi les enfants ont besoin, etc. »

Soutien souhaité. Le soutien souhaité en lien avec l'autonomie dans l'exercice des tâches concerne en premier lieu, et à fréquences de réponses les plus élevées, le souhait que des mesures soient mises en place afin d'augmenter la confiance et l'autonomie accordées aux enseignants et afin de favoriser une telle autonomie et une telle confiance chez eux (ex.: par de la supervision, du mentorat, du travail d'équipe, de la formation). En second lieu, certains enseignants évoquent le souhait que leur soit libéré du temps et allégée la tâche pour favoriser plus d'autonomie dans la réalisation de certains aspects de celle-ci (préparation et planification), ces réponses étant fournies par une proportion plus élevée d'enseignants en mi-carrière. Finalement, quelques enseignants réfèrent à d'autres mesures qu'ils jugeraient favorables à l'autonomie des enseignants telles que la rigueur et la constance dans les pratiques, l'amélioration des conditions de travail, et une meilleure élaboration des plans d'intervention.

3.3.4 Infrastructures/règles de fonctionnement de l'école

Difficultés rencontrées. Cet arbre thématique contient également une variété relativement limitée de réponses, dont le contenu a néanmoins été organisé en cinq catégories. Ainsi, les difficultés rencontrées en lien avec les infrastructures et les règles de fonctionnement de l'école concernent d'abord le manque de ressources, à la fois

matérielles ou physiques (locaux insuffisants ou inadéquats, installations désuètes, manque d'équipements) et financières (peu de précisions en lien avec cette réponse).

Voici quelques propos à cet égard :

« En ce qui concerne l'infrastructure, il manque de locaux adéquats me permettant de bien exercer mes pratiques. Par exemple, les salles de classe sont trop petite rendant plus difficile le travail en équipe et les projets. »

« Écoles super sales. Ex.: planchers lavés une fois par année et ce malgré des dîners qui se prennent dans les classes à chaque jour. (...) Autres aspects: manque d'équipement de toutes sortes (caméra, ordi, tableaux blancs, smartboard), beaucoup de retard dans les écoles publiques par rapport aux écoles privées. »

« Mon école est vieille... (...) ...à chaque année, il y a des réparations, donc nous devons vivre avec du bruit, des inconvénients tels: changements de locaux, déplacements des rangs, déplacement des classes. »

« ...les heures d'entretien des bâtisses diminuent d'année en année. Il y a de plus en plus de poussières dans les salles de classe. Au local informatique, il n'y a pas assez d'ordinateurs pour chaque élève d'un groupe. La bibliothèque devient de plus en plus désuète. (...) L'argent manque pour offrir le matériel nécessaire à l'enseignement (dictionnaires, manuels, grammaires...). Les pupitres se font vieux... »

En second lieu, les difficultés évoquées se rapportent aux relations avec les directions d'école et concernent principalement l'impression d'un manque de soutien ou d'encadrement de leur part (réponse la plus fréquente au sein de l'arbre thématique). En contrepartie, certains enseignants perçoivent également un contrôle excessif des directions d'école aux dépens de leur autonomie. Toujours en lien avec cette catégorie, quelques enseignants évoquent comme problème l'augmentation des tâches de la direction et le manque de communication entre direction et enseignants.

« Selon les différentes directions on se sent bien appuyé par une structure bien solide ou laissé à soi-même par une structure déficiente. »

« J'ai souvent l'impression que mon autonomie professionnelle n'est pas respectée par une direction qui aime contrôler et qui ne sait pas faire de différenciation. »

« Direction qui ne prend pas les décisions importantes. Aucun suivi dans les décisions prises. Aucun membre du personnel habilité à concevoir des plans d'intervention, manque de supervision. »

En troisième lieu, des difficultés liées aux règles des écoles sont évoquées par certains enseignants, principalement en lien avec la non-application de celles-ci et, dans une moindre mesure, avec le manque de constance dans les règles. Quelques enseignants seniors expriment également leur difficulté à accepter des règles qui leur apparaissent non justifiées, ou considèrent qu'il y a excès de tolérance face à la violence des élèves.

« Les règles de l'école doivent être de plus en plus claires car nous n'avons que très peu de moyens de les faire respecter. La direction d'école œuvrant dans plusieurs établissements en même temps, nous sommes souvent livrés à nous-mêmes. C'est pourquoi le travail en équipe-école est primordial. »

« Il n'y a pas de mesure ou de protocole ou de procédures pour les cas EHDA, les troubles de comportement, l'intimidation etc. Plus nous travaillerons ces aspects, plus notre travail sera facilité. »

« J'ai de la difficulté à accepter des règles non justifiées ou plutôt non appuyées par la recherche (par exemple les déplacements en rang et en silence). »

« Les règles de fonctionnement sont difficiles à faire respecter surtout au niveau de la violence verbale et physique (...) »

« Il y a encore trop de tolérance envers les élèves violents en paroles et en gestes. »

La quatrième catégorie de difficultés se rapportant aux infrastructures et règles de fonctionnement de l'école concerne l'aspect administratif de la tâche enseignante, qui est vécu comme contribuant à la lourdeur de celle-ci (mentionné par une proportion particulièrement élevée d'enseignants en mi-carrière). Cette réponse arrive au second rang en termes de fréquence au sein de l'arbre thématique.

« Lourdeur bureaucratique. De plus en plus de choses reposent sur les épaules des enseignants (tâches administratives: courir après l'argent des fournitures scolaires, après les fiches d'inscription des élèves, etc.) »

« (...) certains enfants présentent des troubles ou des problématiques non identifiés par leurs parents. Ils arrivent donc dans nos classes sans diagnostic, sans soutien, sans aide. Il faut alors remplir plusieurs rapports pour chaque enfant afin de donner les informations nécessaires aux parents pour les diriger vers les bons spécialistes qui pourraient aider à diagnostiquer leur enfant et lui permettre d'obtenir l'aide nécessaire à ses apprentissages. Le problème, c'est qu'en attendant les diagnostics, il faut fonctionner avec ces enfants dans notre classe régulière, sans plus de soutien à cause d'un manque de budget. »

Finalement, la cinquième catégorie de difficultés se rapporte à l'absence de permanence, avec des réponses qui concernent plus précisément la difficulté pour les suppléants ou les contractuels de s'adapter ou de s'impliquer dans les différents milieux scolaires qu'ils visitent. Ces réponses, relativement rares, sont toutefois fournies exclusivement par des enseignants novices.

Soutien souhaité. En termes de soutien souhaité concernant les infrastructures et les règles de fonctionnement de l'école, l'arbre thématique est composé de réponses plutôt variées mais globalement relativement rares, la plus fréquente étant mentionnée par 13,2% des répondants à la question. Celles-ci ont été organisées en quatre principales catégories. D'abord, les enseignants expriment des besoins en termes de ressources additionnelles à obtenir, subdivisées en en quatre sous-catégories. La première concerne des mesures à mettre en place pour obtenir un meilleur soutien de la part de la direction, tant en termes de qualité que de quantité (réponse la plus fréquente de l'arbre thématique). À cet effet, on évoque par exemple le souhait d'une présence et d'une stabilité accrues des directions d'école, d'un accompagnement par les directions dans le suivi des élèves, d'un allègement de la tâche administrative des directions, ainsi que des aptitudes des directeurs ou directrices à la communication (les réponses de cette sous-catégorie sont fournies essentiellement par des enseignants seniors). La deuxième sous-catégorie de ressources additionnelles à obtenir concerne les ressources financières. On y évoque par exemple les investissements nécessaires pour les besoins en infrastructures, le souhait d'une répartition équitable du budget entre écoles, le souhait que davantage de budget soit alloué à la formation continue, et, de manière générale, le souhait que le gouvernement investisse davantage dans

l'éducation (réponses qui demeurent relativement rares). La troisième sous-catégorie se rapporte aux besoins à combler en ressources humaines, la réponse la plus fréquente à cet effet se rapportant à l'embauche de personnel supplémentaire. Finalement, quelques besoins en termes d'infrastructures plus adaptées aux besoins des élèves ou des enseignants sont évoquées (réponse fournie exclusivement par des enseignants novices).

La deuxième catégorie de soutien souhaité en lien avec les infrastructures et les règles de fonctionnement de l'école concerne des mesures de soutien aux enseignants à inclure dans le fonctionnement scolaire pour faciliter leur travail. Les réponses à cet effet se rapportent notamment au souhait d'une collaboration accrue entre collègues (travail d'équipe, meilleure communication, soutien de spécialistes dans certains cas, mentorat), au souhait d'un allègement de la tâche par diverses mesures (ex.: révision des responsabilités administratives et rôles de chacun, diminution du ratio élèves-enseignant, réduction de la longueur de formulaires à remplir et des demandes des comités).

La troisième catégorie de soutien concerne le désir de changements dans la structure et le cadre scolaires. Les réponses à cet effet sont mentionnées surtout par des enseignants seniors et se rapportent au souhait que soient établies des mesures d'organisation, de gestion et d'encadrement qui permettraient de clarifier et d'uniformiser les protocoles et procédures scolaires, puis d'en superviser l'application afin qu'ils soient respectés et rendus efficaces.

Finalement, une dernière catégorie de réponses quant au soutien souhaité en lien avec les infrastructures et les règles de fonctionnement de l'école se rapportent à l'amélioration de la sécurité et de l'hygiène dans les écoles. Les réponses à cet effet

concernent l'augmentation et une supervision efficace des services de conciergerie, la rénovation des bâtiments et les mesures visant à assurer la sécurité (ex.: caméras de surveillance).

3.3.5 Stabilité des conditions de travail

Difficultés rencontrées. Les difficultés vécues en lien avec les conditions de travail ont été organisées en trois principales catégories, la première se démarquant nettement en termes de variété et de fréquence des réponses qu'elle inclut. Il s'agit des difficultés liées à l'absence de permanence et celles-ci se subdivisent en quatre sous-catégories. La première se rapporte au stress et à l'insécurité occasionnés par l'accès difficile à la permanence, aux conditions précaires et à l'instabilité financière qui en découlent, et aux longs délais d'attente pour espérer un changement dans la situation. De façon non surprenante, de telles réponses sont fournies en proportion particulièrement élevée par les enseignants novices ayant répondu à la question (21,7% à 39,1%) mais également en proportion notable par les enseignants en mi-carrière (22,2 % à 27,8%) et également par certains enseignants seniors qui évoquent principalement les délais avant l'obtention d'une permanence (13,0%). La deuxième sous-catégorie de réponses se rapportant à l'absence de permanence concerne l'obligation de se soumettre à des changements fréquents dans ce contexte. Elle inclut également des difficultés telles que la mouvance du personnel, mentionnée à proportion presque égale par des enseignants en mi-carrière et seniors, et les changements fréquents d'école, de groupe ou de milieu que doivent subir en plus forte proportion des enseignants novices. Ces deux premières sous-catégories couvrent de

façon très claire les réponses les plus fréquentes au sein de cet arbre thématique, dont voici quelques illustrations :

« Tout est à recommencer à chaque année, on apprend à connaître le fonctionnement d'une nouvelle école, d'une nouvelle équipe, de nouveaux manuels, de nouveaux niveaux!!! C'est trop pour des débutants. »

« Je n'ai aucune stabilité et aucun soutien pour bien vivre cela. Cela est donc très difficile lorsqu'on rencontre une journée difficile de n'avoir personne mis à part nos amis à qui en parler. »

« ...nous ne pouvons pas choisir ce qui nous intéresse. (...) quand on commence notre carrière, nous savons que nous ne pouvons rien refuser. »

« ...il devient impossible au niveau personnel de faire de grands projets (achat de maison, grossesse, etc.) puisque nous ne pouvons prévoir à long terme nos moyens financiers, variables selon les contrats disponibles. L'inquiétude financière s'ajoute alors au stress. Dans mon cas, je suis suppléante à la commission scolaire depuis 9 ans, sur la liste de priorité d'embauche depuis 5 ans mais sans grande chance de permanence avant encore 4 ou 5 ans. C'est plutôt décourageant! »

« À l'école où j'enseigne, il y a beaucoup de changement de personnel à chaque année. La discipline est plus difficile à faire au niveau du groupe école, car les nouveaux ne sont pas au courant des règles de fonctionnement. »

« Les changements de personnel dans les écoles font en sorte que nous repartons souvent du même point de départ en début d'année. Beaucoup d'adaptation pour tous. »

Par ailleurs, les deux autres sous-catégories se rapportent à l'absence de permanence et concernent spécifiquement les suppléants, qui évoquent plus particulièrement l'ampleur de leur tâche et le manque de liberté auxquels leur statut précaire les expose (réponses mentionnées par des enseignants novices et en mi-carrière), ainsi que le manque de reconnaissance ou de valorisation à leur endroit (mentionné essentiellement par des enseignants novices).

« En début de carrière, les tâches éclatées qui nous sont octroyées nous demandent beaucoup d'énergie et de travail ardu! Souvent, nous nous retrouvons avec des classes dont personne ne veut ou encore, nous remplaçons un enseignant en dépression (qui a souvent une classe difficile!)... »

« Les premières années, (...) on a moins d'expérience, mais c'est souvent nous qui avons les écoles les plus difficiles et on doit souvent changer d'école et de degré à chaque année, ce qui rend la tâche encore plus difficile. Aussi, lorsqu'on est sur la liste de priorité, on est évalué à chaque année, ce qui fait que certains pour pouvoir sembler plus en contrôle de la classe peuvent éviter de parler des problématiques qu'ils vivent, d'éviter de demander de l'aide afin d'avoir une meilleure évaluation ce qui fait que plusieurs décrochent, selon moi. »

« ...il arrive que nos collègues nous considèrent plutôt comme une suppléante que comme une enseignante de plein droit. Ce manque de considération affecte notre estime personnelle et professionnelle. »

La deuxième catégorie de réponses se rapportant aux difficultés liées aux conditions de travail concerne les conditions générales de la profession enseignante et incluent des réponses se rapportant aux coupures (précarité des conditions de travail, retrait de privilèges, manque de ressources et de soutien), à l'ampleur de la tâche enseignante qui apparaît pourtant peu reconnue aux yeux de certains enseignants ainsi qu'à des préoccupations concernant une éventuelle pénurie d'enseignants (réponses mentionnées exclusivement par des enseignants seniors).

« Chaque année, on apprend de nouvelles coupures. Des coupures reliées aux services offerts à nos élèves, à notre conciliation travail-famille, à notre autonomie professionnelle, et j'en passe. »

« Si je suis encore enseignante, ce n'est pas pour les conditions de travail car cela ferait longtemps que j'aurais lâché! »

« ...il n'y a plus assez de relève et rien n'est fait pour encourager les étudiants universitaires à choisir cette profession en améliorant nos conditions. »

La dernière catégorie de difficultés se rapportant aux conditions de travail concerne l'expression par certains enseignants de préoccupations quant aux conséquences de l'instabilité des conditions au sein de leur profession. Il y est notamment fait mention que les changements constants subis par certains enseignants nuisent à leur implication au travail et à l'appréciation qu'ils ont de ce dernier. Certains enseignants seniors se préoccupent également des impacts de cette instabilité sur les élèves et sur le travail en classe.

« Un enseignant qui change constamment d'école et d'équipe ne peut pas s'impliquer à fond. »

« ...il est difficile de vraiment apprécier son travail lorsque tout est à recommencer (relations avec les élèves, avec les parents, avec le personnel de l'école, familiarisation avec le milieu de vie, établissement de la gestion de classe, etc.). »

« Pour les élèves, cela implique un grand stress de devoir laisser leur enseignant adoré pour un autre enseignant, parfois sans grand avertissement. »

Soutien souhaité. Les réponses les plus fréquentes quant au soutien souhaité en lien avec la stabilité des conditions de travail se répartissent à l'intérieur de deux catégories principales, soit le souhait de meilleures conditions de travail et d'assister à la mise en place de mesures de soutien aux enseignants. Parmi les réponses se rapportant aux conditions de travail, les plus fréquentes se rapportent, en ordre décroissant, à la possibilité pour les enseignants de choisir l'école ou le niveau auquel ils travailleront (fournie surtout par des enseignants en mi-carrière), à l'accès plus rapide à une permanence, à la création de postes ou à l'augmentation du personnel, et à des mesures qui permettraient aux nouveaux enseignants d'exercer dans des conditions moins précaires. En ce qui concerne les mesures de soutien aux enseignants, les répondants souhaitent ou suggèrent d'abord des mesures visant à augmenter le soutien provenant de collègues ou d'autres professionnels (ex.: accueil et intégration du nouveau personnel, mentorat, travail d'équipe, soutien de la direction, soutien à la recherche d'emploi). Ils suggèrent également des mesures visant à alléger la tâche des enseignants, par exemple la diminution de tâches connexes, du ratio élèves-enseignant et d'élèves en difficulté intégrés dans les classes régulières. Finalement, certains enseignants souhaitent que leur soit témoignée davantage de confiance (ou que leur soit accordée plus d'autonomie) et de reconnaissance des heures supplémentaires travaillées en dehors des heures d'enseignement (ces réponses se rapportant au soutien des enseignants, relativement rares, proviennent presque exclusivement d'enseignants seniors). Ajoutons aux réponses incluses dans ces deux principales catégories une autre réponse, plutôt rare (fournie à deux reprises), qui témoigne par ailleurs d'un désir évoqué également dans

les résultats obtenus par d'autres chercheurs : celui que soient mieux sensibilisés les parents, le MELS, et la société en général à la réalité du monde de l'éducation (mentionné par des enseignants seniors).

3.4 Considérations générales quant aux difficultés vécues et au soutien souhaité par les enseignants

Le tableau 14 présente les recoupements qui apparaissent entre les facteurs contextuels de la pratique enseignante dans les réponses fournies par les participants aux questions à développement. En d'autres termes, pour chacun des dix facteurs contextuels présentés plus en détail dans les sections précédentes, le tableau indique si certains propos des répondants concernaient d'autres facteurs contextuels à l'étude. On remarque d'abord de nombreux recoupements entre les facteurs contextuels d'une même catégorie (liés à la tâche enseignante, liés à la relation pédagogique, liés au milieu de travail), ainsi qu'entre les facteurs contextuels reliés à la relation pédagogique et ceux reliés à la tâche enseignante.

De plus, on remarque dans la colonne se rapportant aux relations avec la direction d'école que celles-ci ont été évoquées dans presque tous les facteurs contextuels qui ont été présentés dans le texte (9 sur 10), suivies de près par le soutien aux élèves en difficultés et la formation continue (8 sur 10). Pour les relations avec la direction d'école et le soutien aux élèves en difficulté, cette omniprésence dans les propos des répondants lorsqu'ils abordent d'autres thèmes constitue un indice additionnel de leur importance telle qu'elle se dégageait déjà suite aux analyses quantitatives. Par ailleurs, ce résultat est plus surprenant pour ce qui est de la formation continue, cette dernière n'étant pourtant pas ressortie parmi les facteurs contextuels les plus problématiques au

Tableau 14 – Recouvrements entre les facteurs contextuels quant aux difficultés vécues et au soutien souhaité par les enseignants

Facteurs contextuels les plus problématiques	Transmission des connaissances	Évaluation des apprentissages	Application de la réforme scolaire	Utilisation des nouvelles technologies	Stabilité des conditions de travail	Relations avec collègues de travail	Relations avec la direction d'école	Formation continue	Infrastructures/règles de l'école	Autonomie dans l'exercice des tâches	Feedback reçu	Relations avec les élèves	Relations avec les parents d'élèves	Gestion de classe /hétérog. des groupes	Soutien aux élèves en difficulté
Transmission des connaissances	n.a.	x	x			x	x	x					x	x	x
Évaluation des apprentissages		n.a.	x			x		x		x			x		x
Stabilité des conditions de travail					n.a.	x	x			x	x			x	x
Relations avec la direction							n.a.		x	x	x	x	x	x	x
Infrastructures/règles de l'école				x	x	x	x	x	n.a.	x					
Autonomie dans l'exercice des tâches						x	x	x	x	n.a.	x				
Relations avec les élèves							x	x	x			n.a.	x	x	x
Relations avec les parents							x	x		x	x	x	n.a.		x
Gestion classe/ hétérog. des groupes						x	x	x			x			n.a.	x
Soutien aux élèves en difficulté						x	x	x		x		x	x		n.a.

Cases surlignées en rouge : facteurs contextuels liés à la tâche enseignante

Cases surlignées en vert : facteurs contextuels liés au milieu de travail

Cases surlignées en bleu : facteurs contextuels liés à la relation pédagogique

Cases marquées d'un x : présence de recouvrement

Colonnes surlignées en gris : facteurs contextuels les moins problématiques (non présentés dans le texte)

Cases avec indication « n.a. » : non applicable (relation d'un facteur contextuel avec lui-même)

sein de l'étude, ni en lien avec les difficultés vécues et le soutien souhaité par les enseignants, ni en lien avec l'impact sur la PRS des élèves, ni en ce qui a trait aux associations avec l'engagement et le bien-être des enseignants.

On a toutefois pu remarquer dans l'analyse des propos des enseignants que le manque ou le besoin de formation qu'ils exprimaient en lien avec plusieurs facteurs contextuels concernait la plupart du temps le besoin d'être mieux outillés dans des situations spécifiques où ils se sentent dépassés et laissés à eux-mêmes (ex.: lorsqu'ils sont confrontés à des crises majeures en classe, qu'ils doivent soutenir des élèves présentant des diagnostics qui dépassent leurs connaissances et leurs compétences, qu'ils doivent adapter leurs activités pédagogiques et leurs évaluations à ces mêmes élèves, ou encore lorsqu'ils sont appelés à gérer des relations particulièrement difficiles avec des parents d'élèves). Ainsi, le thème émergeant lorsque la question de la formation est évoquée dans la plupart des cas ne semble pas concerner pas la formation continue en lien avec la tâche enseignante « régulière », ce qui apparaît plus cohérent avec les résultats obtenus aux analyses quantitatives.

Toujours au tableau 14, on remarque également qu'en plus de la formation continue, les quatre autres facteurs contextuels qui n'ont pas été présentés dans le texte parce qu'ils ne ressortaient pas parmi les plus problématiques (colonnes grises dans le tableau) sont tous abordés par les enseignantes et enseignants alors qu'ils s'expriment sur au moins un autre facteur contextuel plus problématique. Ainsi, s'ils ne semblent pas faire partie des aspects jugés prioritaires par les enseignants, ils n'apparaissent tout de même pas absents du champ de leurs préoccupations. Rappelons également que tous les facteurs contextuels ont été jugé extrêmement problématiques par *certain*s enseignants, incluant ces cinq facteurs moins problématiques. Il est donc justifié de croire que les résultats qui s'y rapportent (annexes F et G) ne sont pas sans intérêt, même s'ils n'ont pas fait l'objet d'une présentation détaillée ici.

En second lieu, les tableaux 15 et 16 présentent respectivement une synthèse des réponses évoquées le plus fréquemment et par le plus grand nombre d'enseignants en ce qui a trait aux difficultés vécues dans leur pratique enseignante et au soutien qu'ils espèrent recevoir en lien avec ces difficultés. Ces tableaux constituent le noyau des résultats obtenus dans ce volet des analyses qualitatives (ce qui n'enlève par ailleurs aucune valeur à des résultats plus spécifiques se rapportant spécifiquement à chacun des facteurs contextuels). Afin d'offrir une vision d'ensemble plus compréhensible des résultats, ces réponses les plus fréquentes ont été organisées par catégories. Ainsi, les principales difficultés évoquées par les enseignants dans leur pratique enseignante ont été subdivisées en fonction des lacunes perçues dans les services ou le soutien offerts aux élèves, de la composition ou du fonctionnement des groupes-classe, des impressions et sentiments éprouvés par les enseignants envers leur tâche, puis des sentiments de manque exprimés par ces derniers. Le soutien souhaité a quant à lui été organisé en fonction de la composition ou de l'organisation des groupes-classe, des mesures de soutien à offrir aux élèves en difficulté, d'aspects se rapportant à la tâche enseignante, du soutien à offrir directement aux enseignants, puis de mesures concernant le système d'éducation ou la profession enseignante en général.

Les cases surlignées en gris dans ces deux tableaux correspondent aux réponses ou catégories de réponses apparues comme les plus fréquentes pour chacun des facteurs contextuels. Toutefois, cela ne veut pas automatiquement dire que ces difficultés et ces mesures de soutien font partie des réponses les plus fréquentes au global, puisque pour certains facteurs contextuels, même les réponses les plus fréquentes au sein de leur arbre thématique étaient mentionnées par une proportion relativement faible de répondants en comparaison avec d'autres réponses n'arrivant pas au premier rang de fréquence dans d'autres arbres thématiques, mais dont la fréquence demeurerait néanmoins plus élevée.

Tableau 15 – Difficultés les plus fréquentes au sein des facteurs contextuels présentés

Difficultés mentionnées de manière récurrente	Transmission des connaissances	Évaluation des apprentissages	Stabilité cond. de travail	Relations avec la direction d'école	Infrastructures/règles de l'école	Autonomie dans exerc. des tâches	Relations avec les élèves	Relations avec les parents d'élèves	Gestion classe/hétérog. groupes	Soutien élèves en difficulté
Services/soutien aux élèves										
Manque ress. spécialisées pour élèves en difficulté	x								x	x
Élèves réguliers ou doués pénalisés	x						x		x	
Composition/fonctionnement des groupes										
Surreprésentation d'élèves en diff. dans groupes (hétérogénéité entre élèves)	x						x		x	x
Ratio élèves-enseignant trop élevé	x						x		x	x
Classes multiniveaux problématiques	x								x	
Troubles de comportement des élèves	x			x			x		x	
Préoccupations liées à violence/intimidation					x		x	x		
Impressions et sentiments p/r à la tâche										
Sentiment surcharge/lourdeur admin. de la tâche	x	x	x		x	x			x	x
Manque de temps pour accomplir les tâches	x	x				x	x		x	x
Diff. de répondre aux besoins variés des élèves	x	x					x		x	
Manque de constance dans règles/pratiques	x	x			x					
Progr. non adapté aux besoins réels des élèves	x	x								
Sentiment d'épuisement		x				x	x		x	x
Sentiment d'incohérence/pratiques pédag. imposées		x				x				x
Sentiment de solitude/obligation d'être autonome						x				x
Sentiments de manque chez enseignants										
Manque de soutien/supervision/serv. spécialisés	x	x	x	x		x			x	x
Manque de connaissances/formation	x	x							x	x
Manque de liberté/autonomie		x	x		x	x				x
Manque de soutien/présence/rétroaction direction			x	x	x		x	x	x	x
Manque d'outils/ matériel pédagogique	x	x			x		x			x
Difficulté d'avoir une permanence (délais)			x		x					
Manque de ressources financières	x		x		x					x
Manque de collab./implication des parents	x	x					x	x		x
Manque de reconnaiss./confiance envers enseign.		x	x	x		x		x		
Manque connaissance réalité terrain par décideurs		x		x						

Note. Les cases surlignées en gris représentent la ou les réponse(s)/catégories de réponses les plus fréquentes pour le facteur contextuel concerné.

Tableau 16 – Soutien souhaité le plus fréquemment au sein des facteurs contextuels présentés

Mesures de soutien mentionnées de manière récurrente	Transm. des connaissances	Évaluation des apprentissages	Stabilité cond. de travail	Relations avec direction d'école	Infrastruct./ règles de l'école	Autonomie dans les tâches	Relations avec les élèves	Relations avec parents d'élèves	Gestion classe/ hétérog. gr.	Soutien élèves en difficulté
Composition/organisation des groupes										
Diminution du ratio élève-enseignant	x	x	x		x		x		x	x
Limiter intégration d'élèves en diff. en classe rég.	x	x	x				x		x	x
Présence de classes spécialisées	x						x		x	x
Éviter les classes à niveaux multiples	x								x	
Mesures pour élèves en difficulté										
Augmenter les ressources spécialisées	x	x			x		x	x	x	x
Augmenter qualité/précocité du dépistage/suivi	x			x	x	x	x		x	x
Permettre redoublement si nécessaire	x	x							x	
Tâche enseignante										
Favoriser constance/uniformisation des pratiques	x	x			x	x				
Revenir à transmission/évaluation des connaissances	x	x								
Dimin. connaiss. à transmettre/compét. à évaluer	x	x								
Augmenter liberté/autonomie accordée aux ens.	x	x	x			x		x		
Alléger la tâche	x	x	x		x	x				
Libérer/dégager du temps	x	x				x		x		
Soutien direct aux enseignants										
Soutien/outils pédagog. + accessibles aux enseig.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Augmenter soutien aux nouv. enseig./suppléants	x		x	x			x		x	x
Accès à un(e) aide-enseignant	x	x							x	x
Augmenter le soutien/présence de la direction	x		x	x	x		x	x	x	x
Mesures disciplin. plus sévères/mieux soutenues							x		x	
Collab./ soutien entre collègues/ travail d'équipe	x	x	x		x	x			x	x
Mentorat/tutorat	x	x	x		x	x			x	
Satisfaire les besoins en formation	x	x			x	x	x	x	x	x
Système d'éducation/profession enseignante										
Améliorer les conditions de travail (stabilité)			x			x				
Augmenter personnel/créer des postes			x		x					x
Augmenter les ressources financières	x				x				x	x
Augmenter soutien/information/intervention pour parents afin de les impliquer davantage	x	x		x			x	x		
Sensibiliser parents, société, médias à réalité enseign.	x		x					x	x	
Meilleure connaiss. réalité terrain par décideurs	x	x	x							

Note. Les cases surlignées en gris représentent la ou les réponse(s)/catégories de réponses les plus fréquentes pour le facteur contextuel concerné.

Dans les faits, et justement dans une perspective plus globale, les difficultés des enseignants se démarquant assez nettement de l'ensemble en termes de fréquence les plus élevées au sein de l'échantillon sont la surreprésentation des élèves en difficulté au sein des groupes (qui constitue la réponse la plus fréquente pour deux facteurs contextuels, soit transmission des connaissances et gestion de classe/hétérogénéité des groupes) et le manque de ressources spécialisées pour ces mêmes élèves. En outre, d'autres réponses évoquées dans plusieurs arbres thématiques (ex.: sentiment de surcharge, manque de temps, difficulté de répondre aux besoins variés des élèves, sentiment d'épuisement, manque de soutien pédagogique, manque de soutien de la direction) gravitent souvent autour du rapport qu'entretiennent les enseignants avec la réalité que constitue l'intégration d'élèves en difficulté dans leurs groupes et la gestion de situations difficiles qui en découlent.

Le portrait s'avère relativement semblable pour les principales mesures de soutien souhaitées par les enseignants. En effet, la réponse obtenant les taux de fréquence les plus élevés au sein de l'échantillon est le souhait des enseignantes et enseignants que soient augmentées (en nombre et en temps de disponibilité) les ressources spécialisées pour les élèves en difficulté, et plusieurs autres mesures de soutien mentionnées fréquemment gravitent également autour de ce thème (ex.: accès facilité à des classes spéciales, limite d'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières, augmentation de la qualité des suivis auprès des élèves en difficulté, augmentation du soutien pédagogique et du soutien de la direction à l'enseignant, soutien entre collègues, présence d'aide-enseignant en classe, satisfaction des besoins en formation).

Par ailleurs, deux autres demandes de soutien se démarquent par leur taux particulièrement élevé de réponses au sein de l'échantillon, soit la diminution du ratio élèves-enseignant dans la composition des groupes-classe (cette réponse constitue également la

réponse la plus fréquente fournie au sein de trois arbres thématiques, soit transmission des connaissances, relations avec les élèves et gestion de classe/hétérogénéité des groupes) ainsi que l'établissement de mesures accrues de sensibilisation et de soutien destinés aux parents d'élèves. Pour ces deux dernières réponses, bien qu'elles recoupent en partie la question du soutien aux élèves en difficulté, leur importance ne tient pas uniquement à cette dernière et mérite d'être considérée. Par exemple, aux yeux de certains enseignants, la diminution du ratio élèves-enseignant pourrait contribuer de manière générale à faciliter la gestion de classe, à établir des relations de meilleure qualité avec les élèves et à diminuer la surcharge ressentie par les enseignants. L'augmentation de la sensibilisation et du soutien destinés aux parents contribuerait pour sa part, de manière générale, à une amélioration de la communication et de la collaboration entre parents et enseignants ainsi qu'à un partenariat école-famille plus efficace. L'importance accordée par de nombreux enseignants à cette dernière mesure de soutien concernant les parents d'élèves apparaît cohérente avec le fait que ce facteur contextuel (relations avec les parents) ressortait, dans les analyses quantitatives, comme le troisième plus problématique aux yeux des enseignants au regard de l'impact des difficultés vécues sur la PRS des élèves, après le soutien d'élèves en difficulté et la gestion de classe/hétérogénéité des groupes.

3.5 Facteurs contextuels les plus problématiques pour la PRS des élèves : description des mécanismes d'influence selon les enseignants

La présente section, qui se divise en trois parties, rapporte l'analyse du corpus de données portant sur les points de vue des enseignants quant à la manière dont peut s'exercer l'impact de leurs difficultés dans la pratique enseignante sur la PRS des élèves. Les cinq facteurs contextuels apparus comme très problématiques à cet égard par une

majorité de participants à l'étude dans les analyses quantitatives font ici l'objet d'une présentation. Rappelons qu'il s'agit, en ordre d'importance, du soutien aux élèves en difficulté, de la gestion de classe/hétérogénéité des groupes, des relations avec les parents d'élèves, de la transmission des connaissances, puis des relations avec les élèves. Rappelons également que tous les facteurs contextuels à l'étude ont fait l'objet d'une telle analyse même s'ils ne sont pas tous présentés ici. (Le lecteur qui s'intéresse plus particulièrement à l'un des autres thèmes peut consulter l'annexe G.)

D'abord, la première partie de la section fournit des indications visant à assurer une lecture et une compréhension adéquate des schémas. En deuxième partie, les schémas eux-mêmes sont présentés. Ceux-ci étant relativement évocateurs, les explications additionnelles qui s'y rapportent demeurent plutôt limitées et tentent simplement d'en dégager les éléments essentiels. Finalement, à la suite de ces cinq schémas est présentée une brève synthèse qui tente de dégager des mécanismes d'action communs ou particulièrement importants par lesquels les difficultés vécues par les enseignants dans leur pratique enseignante apparaissent à leurs yeux susceptibles d'affecter la PRS des élèves.

3.5.1 Indications pour la compréhension des schémas

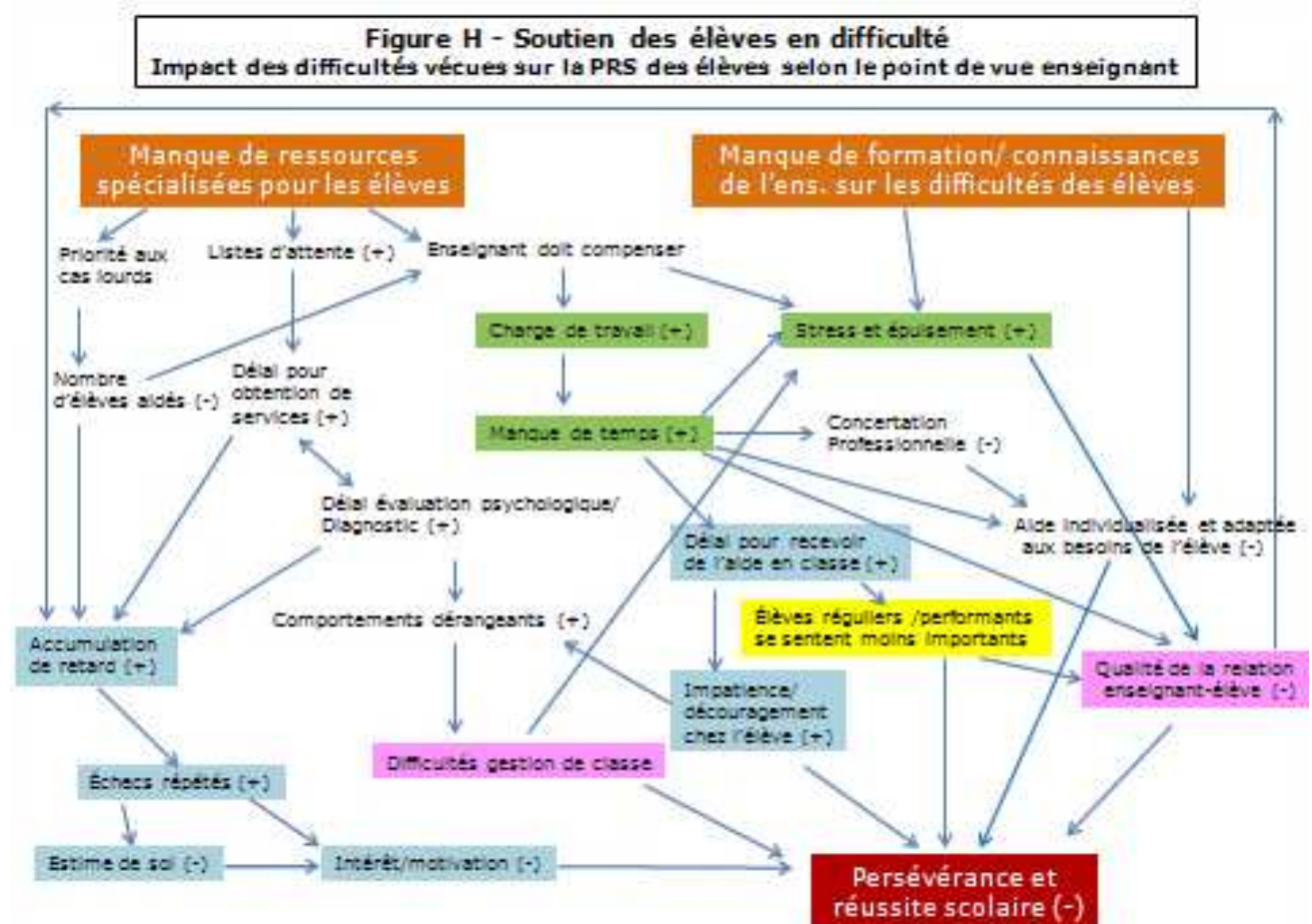
Pour bien comprendre le contenu des figures H à L présentées dans la prochaine section, il importe de savoir qu'un signe positif (+) inclus à la suite d'un élément figurant dans un schéma indique que cet élément présente un niveau élevé ou qu'il est augmenté par l'élément qui le précède. À l'inverse, un signe négatif (-) suivant un élément du schéma indique que celui-ci est faible, ou encore diminué par l'élément qui le précède. De plus, les éléments *surlignés en orange* dans les schémas – qui en constituent les points de départ – constituent des difficultés vécues par les enseignants en lien avec le facteur contextuel faisant

l'objet du schéma, difficultés perçues comme étant les plus susceptibles d'avoir un impact potentiel sur la PRS des élèves. Les éléments *surlignés en bleu* se rapportent à des impacts spécifiques sur les élèves en difficulté, alors que ceux qui sont *surlignés en jaune* se rapportent à des impacts spécifiques sur les élèves réguliers ou performants. Les éléments non surlignés se rapportent à des impacts sur l'ensemble des élèves. Un *surlignage vert* indique pour sa part que l'élément est présent dans plusieurs schémas, et qu'il s'agit donc d'un aspect apparemment central dans les mécanismes qui amènent les difficultés vécues par les enseignants à affecter les élèves. Finalement, les éléments *surlignés en rose* dans un schéma donné figurent parmi les autres facteurs contextuels à l'étude (recoupement entre certains facteurs contextuels dans ce volet de l'étude également).

3.5.2 Soutien aux élèves en difficulté

La figure H illustre l'impact perçu de deux principales difficultés vécues par les enseignants sur la PRS des élèves en lien avec la transmission des connaissances, soit le manque de ressources spécialisées pour les élèves en difficulté dans les milieux scolaires ainsi que le manque de connaissances ou de formation de l'enseignant lui-même sur les difficultés de l'élève. On remarque d'une part que le manque de ressources spécialisées est perçu comme étant à la source d'une chaîne d'événements problématiques dans les démarches pour l'obtention d'aide professionnelle à l'élève en difficulté, engendrant par exemple chez ce dernier une augmentation du retard scolaire, une accumulation d'échecs répétés, une diminution de l'estime de soi, de l'intérêt et de la motivation. Dans cette même chaîne d'événements, les problèmes de gestion de classe s'en trouvent augmentés pour l'enseignant, qui de surcroît doit compenser pour le manque de ressources spécialisées. Le tout accentue sa charge de travail, son stress et son niveau d'épuisement,

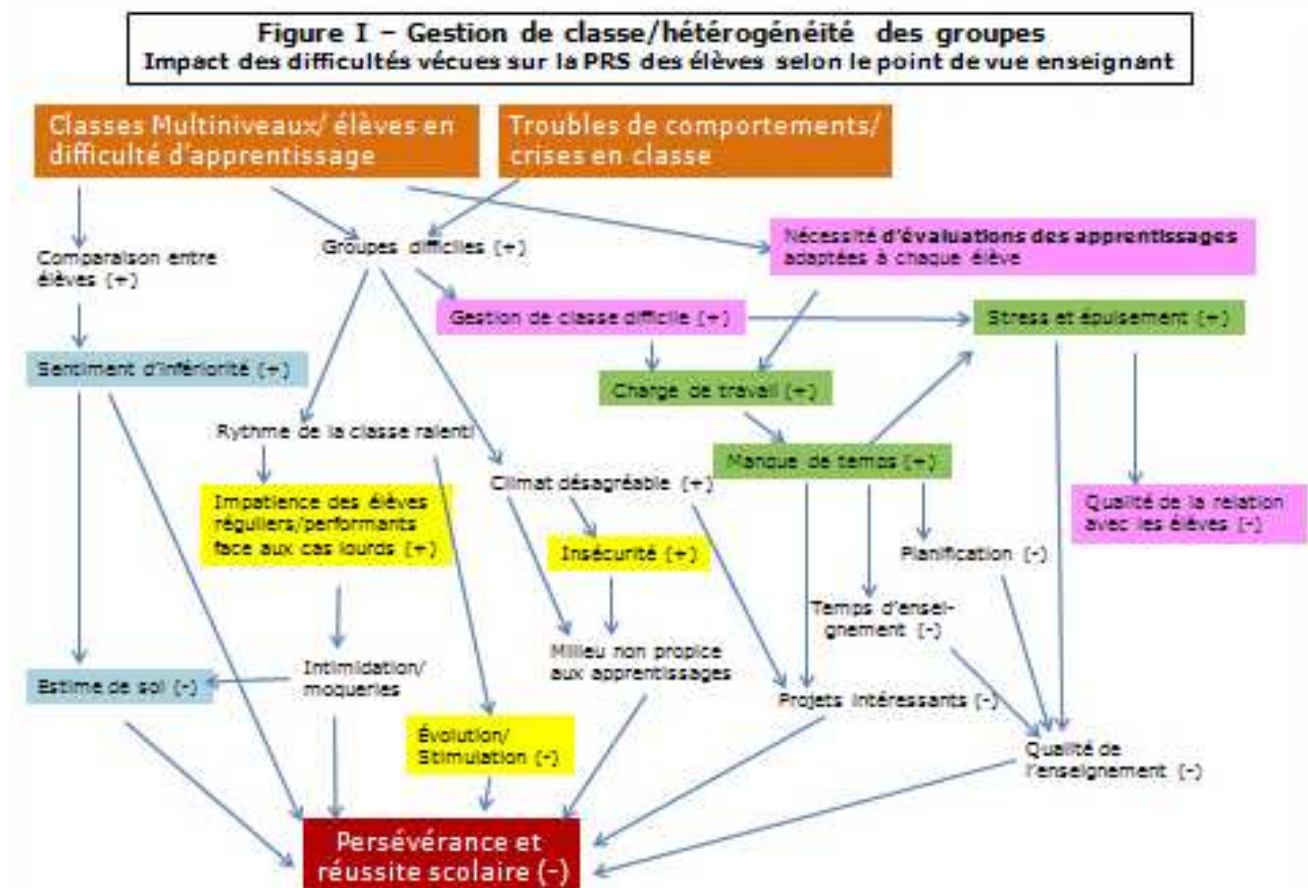
ce qui contribuerait à augmenter les délais pour que les élèves en difficulté reçoivent de l'aide, mais cette fois de la part de l'enseignant. Dans ce contexte, les élèves réguliers ou plus performants tendent à se sentir mis de côté. L'ensemble de cette conjoncture situationnelle nuirait à la qualité des relations entre l'enseignant et l'ensemble de ses élèves, et nuirait également à la PRS de tous.



3.5.3 Gestion de classe/hétérogénéité des groupes

Dans le schéma présenté à la figure I, on remarque que les principales difficultés des enseignants liées à la gestion de classe/hétérogénéité des groupes perçues comme susceptibles d'affecter la PRS des élèves sont, d'une part, les classes multiniveaux (incluant également des élèves présentant d'importantes difficultés d'apprentissage) puis,

d'autre part, les troubles de comportement des élèves et les crises à gérer en classe. Ensemble, ces deux difficultés auraient trois conséquences directes. D'abord, les classes multiniveaux combinées avec la présence élevée d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage seraient à la source d'un processus de comparaison entre élèves. Celui-ci serait particulièrement néfaste pour les élèves en difficulté en termes d'enjeux liés à l'image de soi (sentiment d'infériorité, estime de soi affectée), ce qui constituerait une première chaîne de conséquences nuisible pour la PRS de ces élèves.



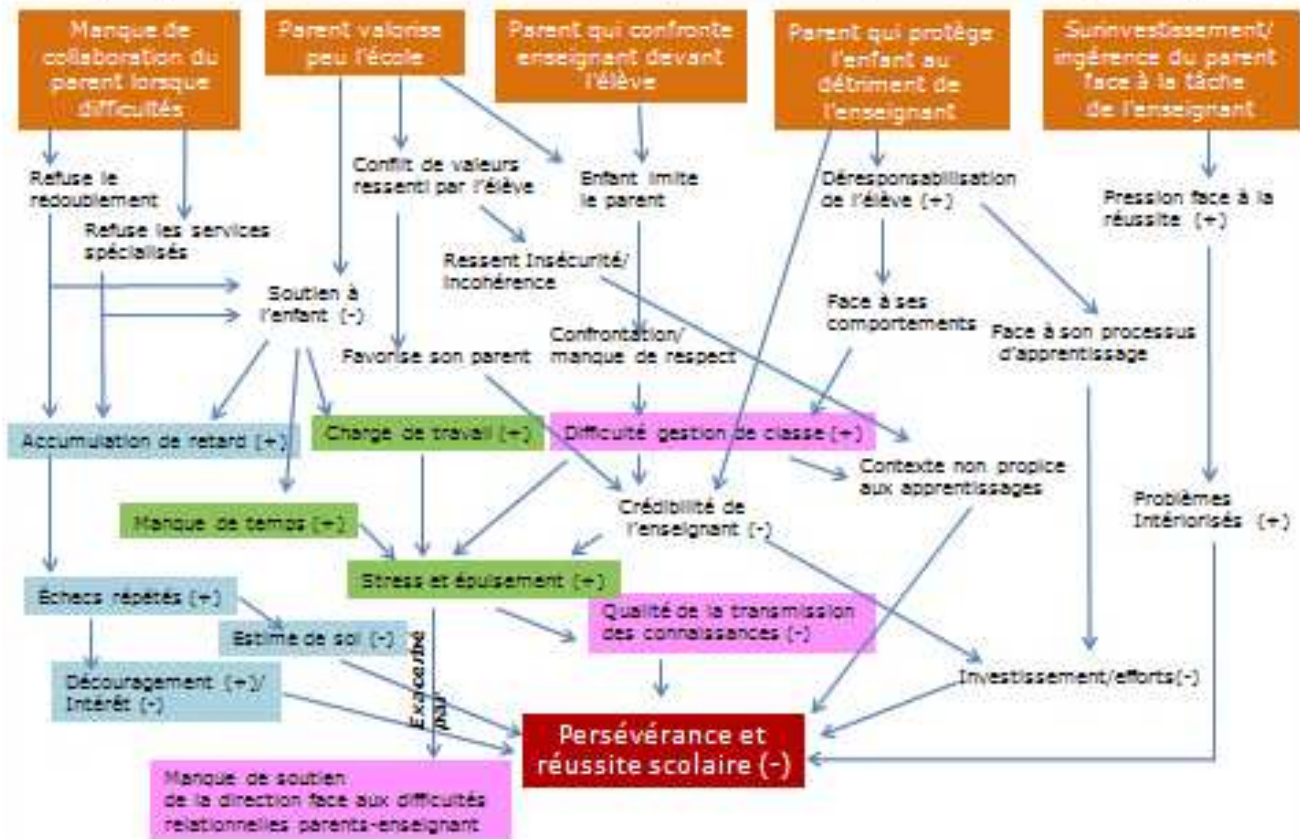
En second lieu, les classes multiniveaux avec élèves en difficulté d'apprentissage autant que les troubles de comportements et les crises à gérer en classe contribueraient à la configuration de groupes particulièrement difficiles, engendrant une augmentation des défis

de gestion de classe (et de la charge de travail, du manque de temps, du stress et de l'épuisement qui en découlent pour l'enseignant). La qualité des relations enseignant-élèves en souffrirait pour l'ensemble du groupe, de même que la qualité de l'enseignement et, indirectement, la PRS des élèves. De plus, ces configurations de groupes particulièrement difficiles auraient également un impact sur les élèves réguliers ou performants, notamment par le rythme ralenti adopté en classe et par le climat désagréable et peu propice aux apprentissages qui en découlent, le tout étant susceptible d'engendrer impatience, insécurité, manque de stimulation et donc PRS diminuée chez ces élèves.

3.5.4 Relations avec les parents d'élèves

La figure J présente de quelle manière cinq difficultés vécues par les enseignants dans leurs relations avec les parents sont selon eux susceptibles de nuire à la PRS des élèves. D'abord, on remarque que le manque de collaboration des parents (refus de mesures spéciales ou de services spécialisés) lorsque leur enfant présente des difficultés serait à la source d'une chaîne de conséquences particulièrement nuisibles pour l'élève, qui accumulerait les retards et échecs scolaires, les atteintes à l'estime de soi et les états de découragement, le tout nuisant à sa PRS. En second lieu, le fait que certains parents valorisent peu l'école nuirait également à la PRS de leur enfant, d'abord du fait que le soutien à l'enfant à la maison s'en trouve diminué (avec toutes les conséquences négatives qui s'ensuivent à la fois sur l'enfant, sur la charge de travail, l'état de stress et d'épuisement de l'enseignant ainsi que sur la qualité de la transmission des apprentissages en classe), puis du fait que ce manque de valorisation de l'école créerait un conflit de valeur avec celui qui prévaut chez l'enseignant, conflit qui serait ressenti par l'élève et qui serait responsable d'une chaîne d'événements nuisibles pour l'élève lui-même et pour la crédibilité de l'enseignant.

Figure J – Relations avec les parents
Impact des difficultés vécues sur la PRS des élèves selon le point de vue enseignant

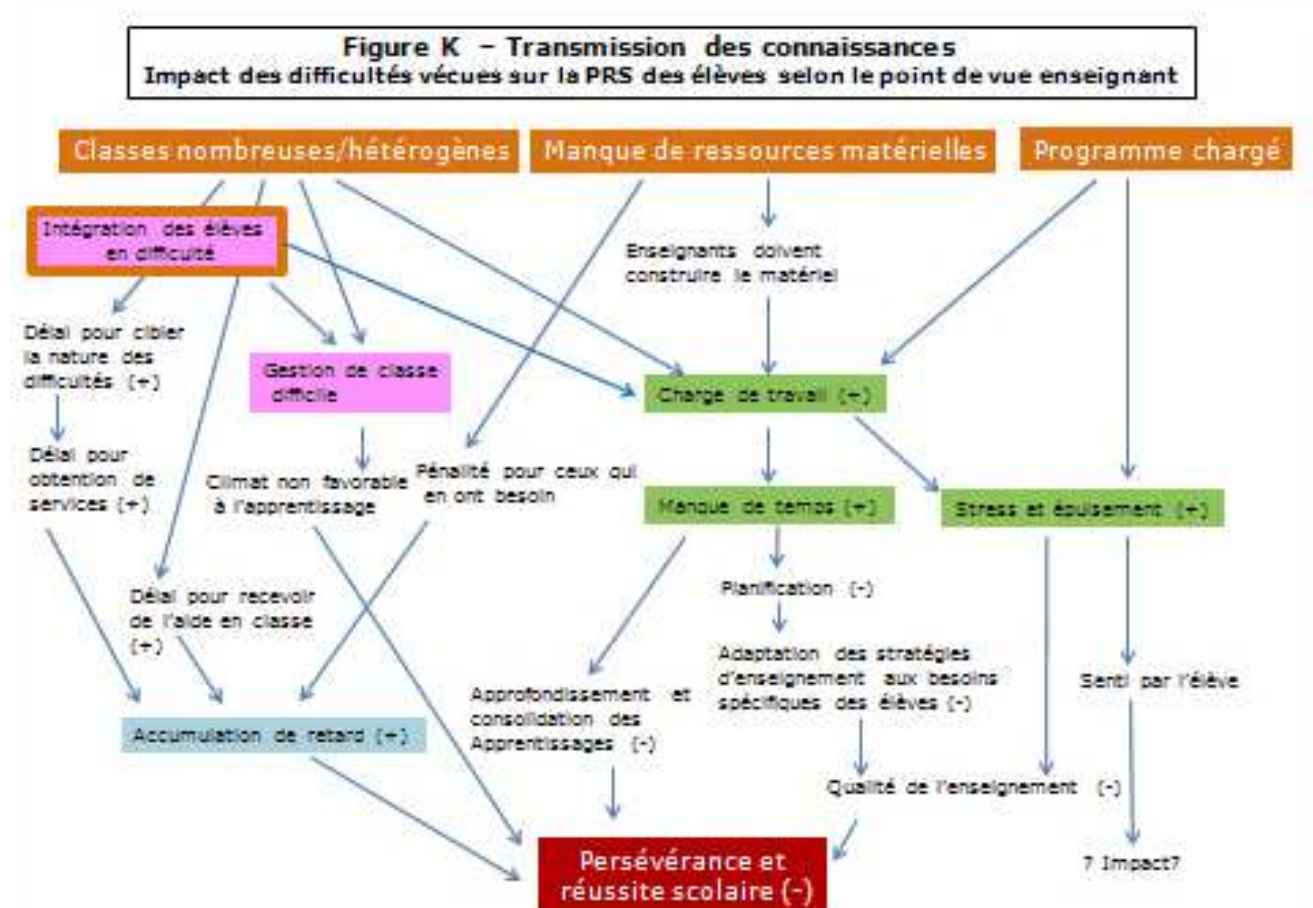


En troisième lieu, la faible valorisation de l'école par les parents autant que la confrontation de l'enseignant par le parent devant l'élève seraient à la source d'une autre série de conséquences négatives pour la PRS des élèves, cette série s'amorçant par une imitation du parent par l'élève à l'école (confrontation, manque de respect envers l'enseignant), qui mènerait en retour à des difficultés augmentées de gestion de classe et à tout ce qui en découle sur l'état de l'enseignant et sur le fonctionnement en classe. En quatrième lieu, les attitudes de protection excessive de l'enfant perçues chez certains parents nuiraient également au parcours scolaire de l'élève, principalement à cause de la déresponsabilisation qu'elle engendrerait chez celui-ci face à ses apprentissages. Finalement, un surinvestissement ou une ingérence du parent en lien avec le

fonctionnement scolaire de son enfant (parent qui tend à vouloir remplacer l'enseignant auprès de l'enfant) pourrait également nuire à la PRS de l'élève par la pression de réussite que celui-ci se verrait imposée et par les problèmes intériorisés susceptibles d'en découler.

3.5.5 Transmission des connaissances

Quatre principales difficultés vécues par les enseignants en lien avec la transmission des connaissances ressortent comme étant particulièrement susceptibles de nuire à la PRS des élèves et apparaissent à la figure K. Ces quatre difficultés sont la composition des groupes



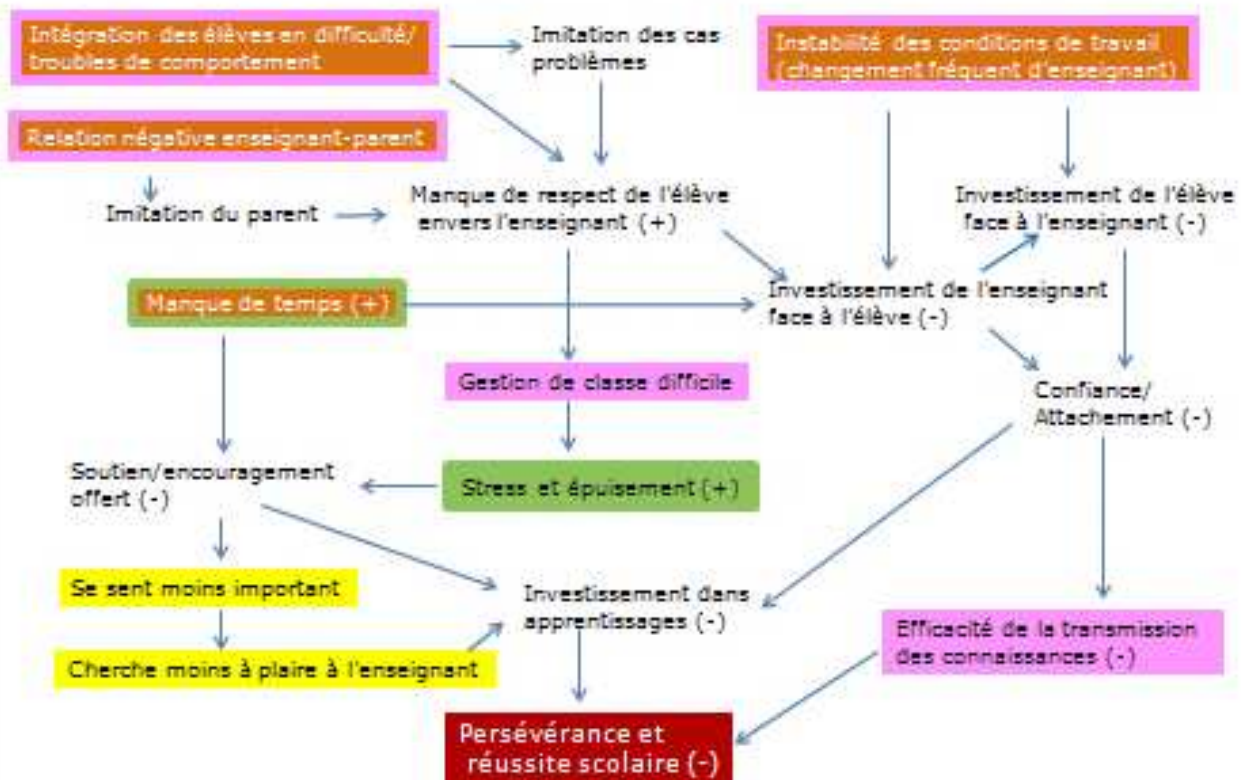
(grand nombre d'élèves, hétérogénéité entre eux), l'intégration des élèves en difficulté en classes régulières (sous-composante de la composition des groupes), le manque de

ressources matérielles qui oblige les enseignants à en créer eux-mêmes, ainsi que le programme d'enseignement qui apparaît trop chargé aux yeux de certains enseignants. Elles exerceraient leur influence principalement par leur action combinée sur la charge de travail de l'enseignant et sur tout ce qui en découle (manque de temps et difficultés pédagogiques qui s'ensuivent pour l'enseignant, stress et épuisement de l'enseignant ressentis par l'élève et affectant la qualité de l'enseignement). En plus de cet impact commun des quatre difficultés sur la charge de travail, la composition des groupes (incluant l'intégration en classe régulière d'élèves en difficulté) apparaît également néfaste pour la PRS, d'abord par les difficultés de gestion de classe qu'elle engendre et qui nuisent au maintien d'un climat propice à l'apprentissage puis par tous les délais qui sont associés au suivi des élèves en difficulté.

3.5.6 Relations avec les élèves

Les principales difficultés des enseignants affectant à la fois leurs relations avec les élèves et la PRS de ces derniers apparaissent au nombre de quatre à la figure L. D'abord, l'intégration en classe régulière des élèves en difficultés se combine aux relations négatives vécues avec certains parents pour contribuer à l'augmentation en classe d'attitudes irrespectueuses de certains élèves envers l'enseignant. Des difficultés de gestion de classe en découleraient d'abord, et donc des niveaux de stress et d'épuisement plus élevés chez l'enseignant. Ceux-ci engendreraient en retour une série de conséquences négatives au regard de la qualité du soutien offert à l'élève par l'enseignant et de l'investissement des élèves dans leurs apprentissages (particulièrement les élèves réguliers et doués).

Figure L - Relations avec les élèves
Impact des difficultés vécues sur la PRS des élèves selon le point de vue enseignant



Toujours en lien avec les deux premières difficultés contribuant à des attitudes irrespectueuses des élèves envers les enseignants, une seconde chaîne de conséquences négatives est susceptible d'en découler, celle-ci s'amorçant par une diminution de l'investissement de l'enseignant face à l'élève. La qualité de la relation de confiance ou d'attachement élève-enseignant nécessaire à une transmission efficace des connaissances s'en trouverait affectée, de même que l'investissement des élèves dans leurs apprentissages. Ces deux derniers éléments conduiraient à une potentielle diminution de la PRS des élèves. Cette chaîne de conséquences négatives qui s'amorce avec la diminution de l'investissement de l'enseignant face à l'élève serait également alimentée par les deux autres difficultés principales des enseignants en lien avec leurs relations avec

les élèves, soit leur manque de temps ainsi que les changements fréquents d'enseignants dus à l'instabilité des conditions de travail dans le système scolaire (cette dernière difficulté engendrerait aussi un manque d'investissement de l'élève face à l'enseignant, également nuisible pour le lien de confiance ou d'attachement entre eux).

3.6 Considérations générales sur les difficultés des enseignants perçues comme potentiellement nuisibles à la PRS des élèves

Lorsque l'on considère dans une perspective d'ensemble les cinq schémas illustrant les mécanismes par lesquels certaines difficultés des enseignants affecteraient selon eux la PRS des élèves, trois constats généraux relatifs aux principales sources d'influence peuvent être faits. D'abord, à l'instar de toutes les analyses présentées jusqu'ici, les questions se rapportant aux *élèves en difficulté* y occupent systématiquement une place importante, celles-ci faisant partie des difficultés qui constituent les points de départ (problématiques-sources) des chaînes de conséquences menant à une nuisance à la PRS dans les cinq schémas. En second lieu, toujours en tant que problématique-source, ce que nous appellerons ici la *composition des groupes* apparaît également comme élément hautement important, que ce soit au regard de l'hétérogénéité provoquée par l'intégration des élèves en difficultés dans les classes régulières, de la présence de niveaux multiples au sein de certaines classes ou du nombre d'élèves par classe qui apparaît trop élevé aux yeux de certains enseignants. Encore ici, ces résultats concordent avec ce qui a été obtenu dans les analyses déjà présentées, ces mêmes aspects de composition des groupes étant toujours ressortis comme difficultés chevauchant ou suivant de près en importance les questions liées aux élèves en difficulté. En troisième lieu, on remarque également l'importance des difficultés de gestion de classe (facteur contextuel abordé conjointement avec l'hétérogénéité des

groupes dans la présente étude), qui font systématiquement partie des chaînes d'événement menant à un risque de diminution de la PRS chez les élèves dans les cinq schémas (sans toutefois constituer une problématique-source). Il en est de même pour le manque de temps, la charge de travail et l'état d'épuisement ressentis par les enseignants, qui se retrouvent au cœur de nombreux mécanismes d'influence décrits dans les cinq schémas (à l'exception de la charge de travail qui apparaît dans quatre schémas sur cinq) et qui semblent ainsi constituer des facteurs d'influence à part entière, parfois même en tant que problématique-source.

D'autres conséquences des problématiques-sources se dégagent comme éléments importants (bien que moins saillants) des dynamiques d'interaction entre les difficultés vécues par les enseignants et la PRS des élèves. Les délais dans le soutien offert aux élèves (soutien spécialisé, soutien du parent ou soutien dispensé par l'enseignant) et l'accumulation de retard qui en découle, le climat peu propice aux apprentissages qui règne au sein des classes, les enjeux liés à l'image de soi chez les élèves (sentiment d'infériorité, estime de soi diminuée, impression de ne pas être important) et l'influence des parents sur l'attitude de l'enfant dans son fonctionnement scolaire en constituent les principaux exemples. Si l'on se fie au point de vue enseignant, il est plausible de croire que des interventions qui seraient mises en place en vue d'atténuer l'ampleur des principales problématiques-sources seraient susceptibles d'avoir indirectement une influence positive également sur ces enjeux, et donc sur la PRS des élèves.

3.7 Difficultés vécues et soutien souhaité par les enseignants du primaire québécois : vue d'ensemble sur les résultats obtenus

Avant de présenter les résultats les plus saillants se dégageant quant aux difficultés vécues et au soutien souhaité par les enseignants dans leur pratique professionnelle, il

apparaît pertinent de rappeler que, malgré d'importantes variations à cet égard, les 15 facteurs contextuels à l'étude ont été jugés extrêmement problématiques par certains enseignants (c'est-à-dire que toutes ces variables ont été cotées par plus d'un participant au degré maximal de l'échelle de réponse sur laquelle ils indiquaient jusqu'à quel point le thème leur apparaissait problématique). Toutefois, étant donné le très grand nombre de variables à l'étude et donc de résultats obtenus dans la recherche, seuls ceux qui se démarquent nettement du lot quant au nombre d'enseignants qu'ils semblent concerner seront repris ici afin de dégager les difficultés nécessitant apparemment les interventions les plus urgentes et prioritaires en vue de soutenir la pratique enseignante et, indirectement, les élèves.

3.7.1 Cadre professionnel dans lequel évoluent les enseignants : facteur de protection face au degré de difficulté de la pratique?

De manière générale, les analyses descriptives menées dans la présente étude révèlent que, parmi les facteurs contextuels de la pratique enseignante à l'étude, ceux qui sont vécus comme les plus problématiques par les enseignantes et enseignants du primaire dans cette recherche, tant en termes de difficultés vécues que d'impacts possibles sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, se répartissent parmi les facteurs reliés à la tâche enseignante (ex.: évaluation des apprentissages et transmission des connaissances) et les facteurs reliés à la relation pédagogique (ex.: relations avec les élèves et leurs parents, soutien aux élèves en difficulté, gestion de classe/hétérogénéité des groupes). De manière assez contrastante, ceux qui constituent les meilleurs prédicteurs de l'engagement professionnel et du bien-être sont plutôt les facteurs liés au milieu de travail (à l'exception du soutien aux élèves en difficulté, dont il sera plus

amplement question plus loin). Ainsi, des facteurs contextuels tels que les relations avec la direction d'école, l'autonomie dans l'exercice des tâches ainsi que les infrastructures et règles de fonctionnement de l'école ne sont pas vécus comme les plus difficiles au quotidien par une majorité d'enseignants ayant pris part à l'étude, mais sont fortement associés à des difficultés d'engagement professionnel et à un moindre bien-être chez les plus rares enseignants qui les vivent de façon plus problématique.

Bien que cette nette distinction apparaissant entre les facteurs contextuels vécus les plus difficilement et ceux qui prédisent le mieux engagement et bien-être semble étonnante à prime abord, elle apparaît toutefois cohérente avec le fait que l'échantillon de participants dans la présente étude rapporte en moyenne un engagement professionnel et un bien-être relativement élevés, tel qu'en témoignent également les analyses descriptives. En d'autres termes, il apparaît logique que les facteurs contextuels qui prédisent le mieux l'engagement et le bien-être des enseignants soient vécus comme moins problématiques auprès d'un échantillon dont l'engagement professionnel et le bien-être moyens sont relativement élevés. Cela suggère que le biais possible anticipé par les chercheurs en lien avec le recrutement difficile (c.-à-d. que l'échantillon soit composé d'enseignants figurant parmi les plus fortement engagés dans la profession) soit effectivement à l'œuvre ici. Sans enlever de valeur aux résultats obtenus (puisque ces enseignants sont en mesure de dresser un portrait de la réalité vécue dans les classes), cet apparent biais invite à la prudence dans la manière d'interpréter les résultats, notamment en ce qui concerne les scores relativement élevés d'engagement et de bien-être obtenus chez les participants, qui peuvent apparaître dissonants par rapport aux résultats beaucoup plus inquiétants obtenus dans d'autres recherches menées auprès de populations enseignantes.

La distinction très nette obtenue entre les facteurs contextuels perçus par les enseignants comme les plus problématiques dans leur pratique et ceux qui prédisent le mieux engagement et bien-être suggère une deuxième chose très importante : lorsque le cadre de travail dans lequel évolue les enseignants ne leur pose pas de problème majeur (notamment sur le plan des relations avec la direction, de l'autonomie dans l'exercice des tâches ainsi que des infrastructures et règles de fonctionnement de l'école), il semble qu'il leur soit plus facile de maintenir un niveau d'engagement professionnel et de bien-être relativement élevés malgré les difficultés importantes rencontrées sur le plan de la tâche enseignante et de la relation pédagogique. En d'autres termes, le « contenant » dans lequel s'exerce la tâche pourrait avoir un effet protecteur sur l'ampleur des impacts négatifs d'un « contenu » de tâche particulièrement éprouvant. Bien que cette hypothèse demeure à confirmer dans des recherches futures, elle constitue une piste non négligeable à considérer pour les décideurs et gestionnaires qui sont en position d'exercer une influence sur ce cadre dans lequel évoluent les enseignants.

3.7.2 Trois cibles prioritaires d'intervention : soutien aux élèves en difficulté, composition des groupes-classe et relations avec les directions d'école

Le **soutien aux élèves en difficulté** se démarque sans contredit comme l'un des facteurs contextuels les plus préoccupants dans la pratique professionnelle des enseignants du primaire ayant pris part à cette étude, et cela transparaît dans l'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus. D'abord, il s'agit du facteur contextuel qui, dans le cadre des analyses descriptives, se démarque largement du lot concernant l'intensité perçue des difficultés lui étant associées, celui-ci étant perçu par près de 80% des enseignants prenant part à l'étude comme étant très problématique, dont plus de

40% le percevant comme extrêmement problématique (cote maximale de l'échelle de réponse) dans leur pratique professionnelle. Les taux obtenus sont encore plus élevés en ce qui a trait à l'impact perçu sur la PRS des élèves des difficultés y étant rattachées (très problématique pour 90% des enseignants, dont 53% le percevant extrêmement problématique). En outre, le soutien aux élèves en difficulté constitue le seul facteur figurant à la fois parmi ceux qui sont vécus comme les plus problématiques par les enseignants, et à la fois parmi les meilleurs prédicteurs de l'engagement et du bien-être chez les enseignants (il est associé à une persévérance mais également à une persistance compulsive plus élevés dans les tâches professionnelles, à l'intention de quitter la profession due à un sentiment d'envahissement par les aspects négatifs du travail, au sous-engagement professionnel, à une satisfaction de vie et une satisfaction professionnelle moindres, ainsi qu'à une fréquence accrue d'affects négatifs liés à l'humeur). De plus, dans les analyses qualitatives, c'est dans l'arbre thématique qui porte sur les difficultés vécues en lien avec ce facteur contextuel que se trouve la réponse fournie à fréquence la plus élevée pour l'ensemble de l'échantillon (fournie par le plus grand nombre d'enseignants, tous niveaux d'expérience professionnelle confondus) : il s'agit du manque de ressources professionnelles spécialisées pour le soutien aux élèves en difficulté. De plus, des préoccupations se rapportant au soutien de ces élèves ou au manque de matériel adapté pour eux apparaissent de manière récurrente lorsque les enseignants décrivent leurs difficultés vécues en lien avec d'autres facteurs contextuels, notamment la transmission des connaissances, l'évaluation des apprentissages, les relations avec les élèves et la gestion de classe/hétérogénéité des groupes. Il s'agit donc d'un facteur qui apparaît omniprésent dans plusieurs aspects de la tâche enseignante.

Au niveau du soutien souhaité à cet égard, les enseignants revendiquent massivement dans l'esprit d'une augmentation des ressources spécialisées s'adressant aux élèves en difficulté, tant en nombre d'intervenants qu'en temps d'intervention. Plusieurs enseignantes et enseignants précisent les besoins d'expertise leur apparaissant comme essentiels à combler, en référant à des professionnels de domaines variés tels que l'orthopédagogie, l'éducation spécialisée, la psychologie, la psychoéducation, pour ne citer que quelques exemples. Certains insistent également sur l'importance de réduire les délais dans les services offerts aux élèves, tant pour le dépistage que pour les suivis offerts. Plusieurs s'inquiètent du fait qu'ils ne se sentent pas en mesure de répondre aux besoins particuliers de ces élèves alors qu'ils sont régulièrement appelés à tenter de le faire malgré tout, ces derniers étant bien souvent en attente de services. À cet effet, les enseignants souhaitent également être eux-mêmes mieux outillés pour faire face aux défis que cela représente, notamment par de la formation, de la supervision pédagogique, de l'aide à l'enseignement en classe ou du soutien professionnel expert, ainsi que par l'accès à du matériel adapté aux difficultés de ces élèves et à une libération de temps pour répondre aux exigences particulières découlant des leurs besoins particuliers. L'importance de la collaboration des parents est aussi évoquée, de même que le désir d'un soutien accru de la part de la direction et des collègues de travail (collaboration, mentorat, tutorat, travail en équipe). Finalement, le soutien à offrir aux élèves en difficulté semble largement contribuer aux sentiments de surcharge, de manque de temps et d'épuisement exprimés par certains enseignants, cela ressortant tant dans le volet qualitatif de la recherche qui traite des difficultés vécues et du soutien souhaité par les enseignants, que dans le volet où ils tentent d'expliquer comment leurs

difficultés sont susceptibles d'affecter la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Bref, les besoins à cet égard semblent criants.

Selon plusieurs enseignantes et enseignants, l'intégration massive et croissante des élèves en difficulté au sein des classes régulières est susceptible d'être nuisible pour l'ensemble des élèves. En effet, les groupes deviendraient trop hétérogènes et difficiles à gérer tant sur le plan de la discipline que des besoins trop variés des élèves, auxquels les enseignants ne se sentiraient pas aptes à répondre simultanément. Des impacts négatifs de cette surreprésentation d'élèves en difficulté dans les classes sont également perçus au niveau des relations élèves-enseignants et de la transmission des connaissances. En somme, plusieurs enseignantes et enseignants souhaiteraient une intégration plus limitée en classe régulière des élèves en difficulté, tant en termes de nombre d'élèves que de sévérité des problématiques qu'ils présentent. Certains mentionnent aussi le souhait d'un retour ou d'un accès facilité à des classes spécialisées pour les élèves présentant des difficultés importantes.

La difficulté que représente pour les enseignants la surreprésentation des élèves en difficulté dans les classes régulières permet d'introduire le deuxième facteur contextuel qui semble nécessiter les mesures de soutien les plus urgentes et prioritaires si l'on se fie au point de vue des enseignants interrogés. Si l'on s'en tenait aux 15 facteurs contextuels à l'étude, il s'agirait de la gestion de classe/hétérogénéité des groupes, qui inclut l'aspect « hétérogénéité » faisant ici problème, et qui ressort effectivement dans les analyses descriptives comme deuxième facteur jugé le plus problématique par les enseignants, tant en ce qui a trait aux difficultés vécues par les enseignants qu'à l'impact perçu sur la PRS des élèves. Toutefois, afin de mieux refléter les résultats obtenus suite au traitement des données qualitatives, les chercheurs proposent plutôt *a posteriori* d'intégrer l'élément

« hétérogénéité des groupes » à l'intérieur d'un nouveau facteur contextuel qui recevrait l'appellation « **composition des groupes-classe** » (identifié ainsi dans le cadre théorique présenté à l'annexe A) et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, bien que les difficultés de gestion de classe apparaissent en effet très souvent liées à l'hétérogénéité des groupes (raison pour laquelle elles y avaient été intégrées pour n'en faire qu'un seul facteur contextuel au départ), on constate qu'elles sont également mentionnées en lien avec d'autres éléments qui ne s'y rapportent pas (ex.: comportements irrespectueux des élèves dus à des modèles négatifs d'attitudes parentales face à l'enseignant; mauvaise application des règles de fonctionnement au sein du milieu scolaire; manque de soutien de la direction dans la gestion des comportements problématiques des élèves). Qui plus est, les difficultés de gestion de classe semblent fréquemment se situer en aval d'autres difficultés qui semblent davantage constituer les cibles du soutien souhaité par les enseignants (ex.: intervention auprès des parents qui offrent des modèles négatifs à leurs enfants, soutien de la direction pour l'application des règlements scolaires et des mesures disciplinaires). En d'autres termes, les excès obligés de gestion de classe semblent souvent être la *conséquence* de problèmes se situant en amont des situations de crise survenant en classe. Ils représentent certes une difficulté fréquemment vécue et évoquée par de nombreux enseignants qui mérite donc que l'on s'y arrête, mais peut-être pas un facteur contextuel à proprement parler.

En remplacement du facteur contextuel « gestion de classe/hétérogénéité des groupes », un facteur se rapportant à la composition des groupes-classe apparaît pertinent étant donné sa qualité inclusive de plusieurs difficultés mentionnées par les enseignants en lien avec leurs rapports aux groupes auxquels ils se trouvent confrontés. On retrouve bien sûr parmi celles-ci l'hétérogénéité des groupes dont il vient d'être question, qui semble être principalement, mais

pas uniquement due à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes. En effet, elle semble relever également des classes multi-niveaux, qui posent problème à bon nombre d'enseignants, ainsi que du phénomène de l'immigration, mentionné toutefois plus rarement. Par ailleurs, une autre difficulté vécue par de nombreux enseignants en lien avec la composition des groupes se dégage comme élément particulièrement saillant des analyses: il s'agit du ratio élèves-enseignant. La diminution de ce ratio représente la mesure de soutien souhaité la plus fréquemment évoquée par les enseignants pour trois facteurs contextuels à l'étude (transmission des connaissances, relations avec les élèves, gestion de classe/hétérogénéité des groupes). Elle est également évoquée en lien avec quatre autres facteurs contextuels sans toutefois représenter la réponse la plus populaire dans ces cas (évaluation des apprentissages, stabilité des conditions de travail, infrastructures et règles de fonctionnement de l'école, soutien aux élèves en difficulté). Un nombre considérable de répondants à la présente recherche estime donc que leurs classes incluent un trop grand nombre d'élèves et les préoccupations et difficultés qui s'y rattachent occupent une place importante au sein du corpus de données qualitatives. Puisque le ratio élèves-enseignant constitue un second aspect de la composition des groupes-classe qui se situe au cœur des préoccupations des enseignants (suivant de près la surreprésentation des élèves en difficulté au sein des classes), cela ajoute à l'importance qui mérite d'être accordée à ce nouveau facteur contextuel en vue d'offrir du soutien aux enseignants, avec possibilité que ce soit également en faveur de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves. De l'avis des chercheurs, la composition des groupes constituent donc le second facteur contextuel à traiter en priorité.

Le troisième est celui qui se rapporte aux **relations avec la direction d'école**. Bien qu'il ne figure pas parmi les plus problématiques aux yeux des répondants, ni en ce qui a trait à leurs propres difficultés, ni en ce qui concerne la PRS des élèves, son importance

tient au fait qu'il représente, et de loin, le meilleur prédicteur d'engagement et de bien-être auprès des enseignantes et enseignants interrogés. En d'autres termes, lorsque ce facteur contextuel est vécu comme très problématique (même si tel n'est pas le cas pour une majorité d'enseignants interrogés dans la présente étude), les difficultés d'engagement sont plus importantes et le bien-être rapporté par les enseignants est moindre. De manière plus précise, les analyses de régression ont indiqué que les difficultés dans les relations avec la direction d'école prédisent à elles seules neuf indicateurs d'engagement professionnel à l'étude sur douze (enthousiasme face au travail, réconciliation des aspects positifs et négatifs du travail, engagement optimal, persistance compulsive dans les tâches liées au travail, surengagement professionnel, manque d'intérêt envers la profession, manque d'énergie au travail, sentiment d'être envahi par les aspects négatifs du travail avec intention de quitter l'emploi), ainsi que huit indicateurs de bien-être à l'étude sur onze (bonheur, satisfaction de vie, satisfaction professionnelle, fréquence des affects positifs, fréquence des affects négatifs liés à l'humeur et à l'anxiété, fréquence des symptômes physiques liés au stress et à l'anxiété), pour un total de 17 indicateurs de fonctionnement des enseignants sur 23 à l'étude (74%).

Les analyses qualitatives ont permis de dégager deux principales difficultés rencontrées dans les relations avec la direction. La première correspond à la perception de manquer de soutien et cela, à plusieurs niveaux (ex.: soutien aux nouveaux enseignants, soutien dans le suivi auprès d'élèves en difficulté ou dans l'application de mesures disciplinaires auprès de ceux présentant des troubles de comportement, soutien dans les interventions auprès des parents, soutien pour faire respecter les règlements de l'école). Certains enseignants considèrent que la tâche – apparemment souvent surchargée – des directeurs et directrices d'école prend de plus en plus une orientation administrative, ce

qui les rendrait moins disponibles pour offrir le soutien espéré. La seconde difficulté la plus fréquemment évoquée par les répondants est l'absence fréquente ou le peu de temps de présence à l'école des directeurs et directrices, ceux-ci ayant parfois plusieurs écoles à leur charge ou étant semble-t-il débordés par des réunions et autres contraintes qui les gardent à distance. Une variété de difficultés d'ordre relationnel vécues par certains enseignants avec leur direction d'école viennent compléter le tableau, notamment le manque de leadership et d'habileté à coordonner les projets scolaires, le manque de reconnaissance envers les enseignants, l'utilisation abusive de pouvoir par la direction, ou encore le manque de connaissance par les directions d'école de la réalité terrain à laquelle sont exposés les enseignants.

Ces résultats peuvent s'avérer particulièrement importants, notamment en vue de sensibiliser les directeurs d'école et les gestionnaires dont ils relèvent à l'importance de leur rôle apparemment crucial auprès des enseignants. À cet effet, en toute cohérence avec les difficultés mentionnées le plus fréquemment par les répondants concernant leurs relations avec la direction, les mesures de soutien évoquées les plus fréquemment se rapportent à la mise en place de conditions qui permettraient aux directions d'être plus présentes à l'école, d'offrir aux enseignants davantage du soutien dont ceux-ci estiment avoir besoin et d'assumer des tâches allégées sur le plan administratif afin d'être plus dégagés en ce sens.

3.8 Difficultés vécues et soutien souhaité par les enseignants en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle

Cette section présente l'ensemble des résultats aux analyses quantitatives et qualitatives qui visaient à dégager des particularités chez les enseignants de trois différents niveaux d'expérience professionnelle en termes de difficultés vécues et de soutien souhaité dans la

pratique enseignante. Rappelons que les trois cohortes correspondent aux enseignants novices (0 à 5 ans d'expérience), en mi-carrière (5,1 à 10 ans d'expérience) et seniors (10,1 ans et plus d'expérience). Dans un premier temps sont présentés les résultats aux analyses de variance (ANOVA) effectuées pour déceler des différences significatives entre ces trois cohortes au niveau de l'intensité perçue des difficultés rencontrées en lien avec chacun des 15 facteurs contextuels de la pratique enseignante à l'étude (le cas échéant, les comparaisons post-hoc de Tukey ont permis de déterminer entre quelles cohortes existent des différences significatives). Lorsque des différences significatives sont obtenues dans le cadre de ces analyses, les contenus spécifiques des préoccupations issus des analyses qualitatives sont résumés pour les facteurs contextuels et les cohortes d'enseignants concernés. Puis, dans un deuxième temps, les chercheurs dressent un portrait d'ensemble et tentent d'interpréter les réponses les plus fréquemment obtenues auprès de chacune des cohortes d'enseignants dans le cadre de l'analyse qualitative des difficultés vécues et des soutiens souhaités en lien avec chacun des dix facteurs contextuels les plus problématiques présentés dans la section 3 qui précède.

3.8.1 Particularités selon l'expérience professionnelle des enseignants : résultats tirés des analyses de variance

Contrairement aux attentes, très peu de différences significatives (trois seulement) sont ressorties entre les cohortes d'enseignants en ce qui a trait à l'intensité des difficultés rencontrées dans la pratique enseignante en lien avec chacun des 15 facteurs contextuels à l'étude. Celles-ci se situent d'abord au niveau des difficultés se rapportant à la formation continue ($F(2, 183) = 5,98, p < 0,003$), qui sont perçues comme plus problématiques par les enseignants en mi-carrière ($M = 4,11$) que par les enseignants novices ($M = 2,04$), sans toutefois que ne soit observée de différence significative avec les enseignants seniors

($M = 2,94$). Dans l'analyse du corpus de données qualitatives se rapportant à ce facteur contextuel, les enseignants en mi-carrière se démarquent effectivement nettement quant à la fréquence à laquelle ils s'expriment sur l'accès limité aux formations et colloques, sur le manque de ressources financières dans les écoles pour la formation continue, ainsi que sur les frais engendrés par les formations à l'extérieur du milieu scolaire.

En second lieu, une différence significative est également obtenue pour l'utilisation des nouvelles technologies ($F(2, 180) = 4,03, p < 0,019$) qui, globalement, pose davantage problème aux enseignants seniors ($M = 3,72$) qu'aux enseignants novices ($M = 2,32$), les enseignants en mi-carrière ne présentant toutefois pas de différence avec les deux autres groupes ($M = 3,11$). Cette différence observée n'apparaît pas particulièrement surprenante si l'on considère que l'utilisation des nouvelles technologies est susceptible de faire davantage partie de la culture des jeunes enseignants qui ont grandi et se sont développés dans une réalité où celles-ci sont en effervescence et évoluent à vitesse considérable. Toutefois, dans l'analyse du corpus de données qualitatives se rapportant à l'utilisation des nouvelles technologies, on peut constater avec étonnement qu'aucune des difficultés spécifiques répertoriées dans l'arbre thématique n'apparaît à fréquence particulièrement élevée chez les enseignants seniors. La réponse pour laquelle ils se démarquent le plus se rapporte au fait que les laboratoires informatiques ne sont pas adaptés aux grands groupes. Par ailleurs, dans cet arbre thématique, ce sont surtout les enseignants en mi-carrière qui se démarquent de leurs collègues novices et seniors par une proportion particulièrement élevée d'entre eux qui se plaignent du manque de matériel technologique et du manque de techniciens en informatique dans les écoles, ainsi que du manque de formation accessibles aux enseignants sur l'utilisation des nouvelles technologies (réponses les plus fréquentes au sein de cet arbre thématique). Ainsi, de

manière générale, les enseignants seniors semblent vivre plus difficilement l'intégration des nouvelles technologies à leur pratique enseignante, mais ne se démarquent pas au regard de difficultés spécifiques en lien avec ce thème.

Finalement, la dernière différence significative obtenue dans le cadre des analyses de variance concerne la stabilité des conditions de travail ($F(2, 174) = 6,68, p < 0,019$) qui, de manière non surprenante, pose davantage problème aux enseignants novices ($M = 5,27$) qu'aux enseignants seniors ($M = 3,31$), les enseignants en mi-carrière ne présentant toutefois pas de différence avec les deux autres groupes ($M = 3,94$). Les contenus spécifiques des difficultés rencontrées en lien avec ce thème pour les enseignants novices font l'objet d'une présentation dans la prochaine section et ne seront donc pas détaillés ici. Rappelons toutefois que ces difficultés sont associées, dans la présente étude, au sous-engagement professionnel et, plus précisément, au manque d'intérêt pour la profession ainsi qu'à l'intention de la quitter à cause du sentiment d'être envahi par ses aspects négatifs.

3.8.2 Particularités selon l'expérience professionnelle des enseignants : résultats tirés de l'analyse thématique des données qualitatives

Le tableau 17 intègre les réponses issues des résultats qualitatifs quant aux difficultés les plus fréquemment vécues et au soutien le plus souvent souhaité par les enseignants en fonction de leur niveau d'expérience professionnelle. Les réponses contenues dans ce tableau sont celles qui ont été mentionnées exclusivement ou à proportion beaucoup plus marquée par des enseignants de l'une des trois cohortes à l'étude, spécifiquement pour les facteurs contextuels indiqués. Bien que les trois cohortes d'enseignants ne se distinguent pas toujours de manière très franche si l'on considère l'ensemble des réponses fournies, les chercheurs ont tenté d'en dégager certaines particularités qu'ils ont interprétées comme suit.

D'abord, chez les novices, les préoccupations semblent porter en grande partie sur des impressions de manque de structure et de cadre suffisamment définis pour leur permettre de s'intégrer et de fonctionner dans la profession enseignante avec un sentiment de sécurité. En plus de rapporter être exposés aux conditions les plus difficiles de la profession malgré leur peu d'expérience à cause du système qui privilégie l'ancienneté, une instabilité ou un flou professionnel semblent caractériser à plusieurs égards leur expérience, qu'il s'agisse de la subjectivité et de l'ambiguïté perçues quant aux modalités d'évaluation; de l'aspect éphémère des relations établies avec les élèves, avec les collègues et avec les directions d'école; de la difficulté à s'adapter aux changements répétés de milieux de travail; de la difficulté à obtenir du soutien lorsque désiré; ou encore du stress et de l'insécurité financière et professionnelle découlant des délais pour l'accès à une permanence. Dans ce même esprit, on remarque que les mesures de soutien souhaitées plus particulièrement par cette cohorte visent en grande partie à structurer et à baliser le travail à accomplir ainsi qu'à donner accès à des relations professionnelles susceptibles dans lesquelles ils se sentiront davantage épaulés. Globalement, les réponses des enseignantes et enseignants novices apparaissent donc surtout centrées sur des besoins personnels à satisfaire en vue de « survivre » dans le système, surtout en lien avec des enjeux de stabilité, de sécurité et d'appartenance.

Chez les enseignants en mi-carrière, plusieurs réponses se rapportent à des impressions de *manque* ou d'*excès* dans la réalisation de la tâche (ex.: manque de ressources financières, manque de ressources spécialisées pour les élèves, manque de temps, manque de soutien de la direction, excès de troubles de comportement dans les classes, excès de tâches administratives). Rappelons que les réponses fournies par cette cohorte en lien avec l'utilisation des nouvelles technologies allaient également en ce sens (manque de matériel, de soutien technique et de formation). En congruence avec ce contenu, plusieurs attentes quant au

soutien à obtenir semblent orientées en vue de corriger ces manques ou excès perçus (ex.: augmentation de ressources spécialisées, augmentation de ressources financières, augmentation de temps alloué à certains aspects de la tâche, diminution de la taille des groupes-classe). Ainsi, les réponses des enseignants en mi-carrière donnent l'impression qu'ils sont davantage « installés » dans leur pratique enseignante, et que leurs besoins se rapportent en quelque sorte à la négociation des conditions pour pouvoir évoluer plus sainement au sein de la profession. Par ailleurs, fait notable, on remarque que les préoccupations découlant des longs délais pour obtenir une permanence sont toujours présentes, et de manière assez marquée, chez cette cohorte d'enseignants, bien qu'en proportion moindre que pour les enseignants novices. On semble ainsi assister à un phénomène d'insertion professionnelle non seulement particulièrement difficile, mais également particulièrement long au sein de la profession d'enseignant du primaire (rappelons que cette cohorte couvre la période de 5,1 à 10 ans d'expérience professionnelle).

Outre des revendications qui semblent surtout concerner des menaces perçues à leur autonomie professionnelle (ex.: pédagogie imposée, règles injustifiées), les enseignants seniors semblent présenter la particularité de se préoccuper davantage des difficultés vécues par d'autres acteurs impliqués dans le milieu scolaire (ex.: perception d'un sentiment de dépassement chez les parents) ou vers des principes ou des aspects du fonctionnement scolaire potentiellement nuisibles pour le système d'éducation en général (ex.: mouvance du personnel, risque de pénurie d'enseignants, tolérance face à la violence des élèves, manque de reconnaissance de la profession et de l'ampleur de la tâche des enseignants). Cette tendance se dégage également de plusieurs mesures de soutien qu'ils semblent espérer. En effet, les enseignants seniors semblent miser notamment sur du soutien à dispenser aux parents (ex.: leur offrir davantage de soutien afin qu'ils s'impliquent

auprès de leur enfant, leur assurer un soutien extérieur à l'école lorsque nécessaire, favoriser la collaboration parents-enseignants au profit de l'élève), aux directions d'école (ex.: allègement de leur tâche administrative) et aux nouveaux enseignants et suppléants, de même que sur la sensibilisation de la communauté et des dirigeants politiques à la réalité de l'éducation afin d'assurer un meilleur fonctionnement du système scolaire. Cette orientation des soutiens espérés donne l'impression qu'ils s'appuient peut-être davantage sur une vision d'ensemble, qu'ils ont peut-être plus de recul dans leur manière d'aborder certaines difficultés rencontrées dans la pratique enseignante. Peut-être leur expérience et la plus grande stabilité professionnelle à laquelle plusieurs ont accès leur permettent-elles de porter un regard plus global sur le système d'éducation. Cela ne les empêche pas, par ailleurs, de partager l'avis de leurs collègues des autres cohortes sur des difficultés qui les affectent très personnellement, pour lesquelles des réponses homogènes ont été obtenues pour les trois niveaux d'expérience professionnelle (ex.: la surreprésentation des élèves en difficulté dans les classes régulières, le manque de soutien à ces élèves et les difficultés de gestion qui en découlent).

Considérant le fait que peu de différences significatives sont ressorties entre les trois cohortes d'enseignants au niveau des analyses quantitatives, ces résultats offrent quelques pistes complémentaires en vue de comprendre au moins partiellement le vécu subjectif des enseignants selon leur expérience professionnelle, pistes sur lesquelles s'appuyer en vue d'orienter la collaboration avec eux et le soutien à leur offrir. Par ailleurs, lorsque l'on considère globalement les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, il est frappant de constater le degré de consensus qui s'en dégage quant aux principales difficultés vécues et au soutien souhaité par les enseignants, tous niveaux d'expérience professionnelle confondus.

Tableau 17 – Particularités des difficultés rencontrées et du soutien souhaité selon l'expérience professionnelle

Cohortes	Difficultés rencontrées	Soutien souhaité
Novices (0-5 ans)	<i>Évaluation des apprentissages :</i> - nature subjective de l'éval. et ambiguïté des compétences transversales <i>Gestion de classe/hétérogénéité des groupes :</i> - sentiment d'insatisfaction/émotions négatives <i>Relations avec les élèves :</i> - difficulté dans l'établissement de la relation de confiance - contacts temporaires avec les élèves <i>Relations avec direction d'école :</i> - absence fréquente de la direction - peu de contact avec direction lors de suppléance <i>Infrastructures/règles de fonctionnement de l'école :</i> - difficile de s'adapter à plusieurs milieux (pas de permanence) <i>Stabilité des conditions de travail :</i> - stress et insécurité liés à absence de permanence - cond. précaires/instabilité financière liées à absence de permanence - longs délais avant d'avoir permanence - changements fréquents liés à absence de permanence - tâche plus difficile pour suppléants - manque de reconnaissance et de valorisation envers suppléants	<i>Évaluation des apprentissages :</i> - stabilité des critères et modes d'évaluation - formation <i>Gestion de classe/hétérogénéité des groupes :</i> - présence en classe d'un(e) aide-enseignant - formation <i>Transmission des connaissances :</i> - planification plus claire pour les suppléants - mentorat et tutorat <i>Relations avec parents :</i> - augmenter les occasions possibles de rencontre <i>Relations avec direction :</i> - augmenter le soutien offert par la direction <i>Infrastructures/règles de fonctionnement de l'école :</i> - infrastruct. plus adaptées aux besoins (élèves et enseign.) <i>Stabilité des conditions de travail :</i> - accueil/intégration du nouveau personnel - accès plus rapide à permanence (++)
Mi-carrière (5,1 à 10 ans)	<i>Soutien élèves en difficulté :</i> - manque de ressources spécialisées pour élèves - manque de ressources financières <i>Transmission des connaissances :</i> - manque de temps et sentiment de surcharge - manque de ressources pour élèves en difficulté <i>Relations avec élèves :</i> - sentiments négatifs p/r aux troubles de comportement <i>Relations avec direction :</i> - manque de soutien <i>Infrastructures/règles de fonctionnement de l'école :</i> - lourdeur de l'aspect administratif de la tâche <i>Stabilité des cond. de travail (dans une moindre mesure que les novices):</i> - stress et insécurité liés à absence de permanence - cond. précaires/instabilité financière liées à absence de permanence - longs délais avant d'avoir permanence - tâche plus difficile pour suppléants	<i>Gestion de classe/hétérogénéité des groupes :</i> - meilleur accès aux ress. spécialisées pour élèves en diff. <i>Soutien élèves en difficulté :</i> - augmenter ressources financières pour ces élèves <i>Transmission des connaissances :</i> - augmenter les ressources financières <i>Relations avec élèves :</i> - augmenter ressources spécialisées pour élèves en diff. <i>Relations avec élèves :</i> - diminution du ratio élèves-enseignant - privilégier relation élève-enseignant dans exerc. des fcts <i>Relations avec parents :</i> - dégager du temps pour communications écrites avec eux <i>Relation avec direction :</i> - favoriser présence accrue et approche moins administr. <i>Autonomie dans l'exercice des tâches:</i> - libérer temps pour favoriser planif. et prép. de la tâche <i>Stabilité des conditions de travail :</i> - accès plus rapide à permanence (+)

Cohortes	Difficultés rencontrées	Soutien souhaité
Seniors (> 10,1 ans)	<i>Relations avec élèves :</i> - manque de motivation ou d'engagement des élèves <i>Relations avec parents :</i> - perception d'un sentiment de surcharge/dépassement chez le parent <i>Autonomie :</i> - sentiment que la compétence des enseignants n'est pas reconnue - sentiment de dissonance p/r à pédagogie imposée <i>Infrastructure/règles de fonctionnement de l'école :</i> - difficulté à accepter les règles non justifiées - excès de tolérance face à la violence des élèves <i>Stabilité des conditions de travail :</i> - longs délais avant d'avoir permanence - mouvance du personnel - manque de reconnaissance de l'ampleur de la tâche enseignante - risque de pénurie d'enseignants	<i>Évaluation des apprentissages:</i> - diminution du nombre et de la fréquence des évaluations - diminution du nombre de compétences à évaluer - offrir davantage de soutien aux parents - accès à des ressources spécialisées pour les élèves <i>Relations avec élèves :</i> - favoriser collaboration parents-enseignants au profit de relation avec élève <i>Relations avec parents :</i> - les impliquer davantage dans le parcours scolaire de l'enfant - assurer un soutien extérieur à l'école adéquat si nécessaire <i>Relations avec direction :</i> - assurer la qualification et la compétence des directions <i>Infrastructures/règles de fonctionnement de l'école :</i> - présence/stabilité accrue des directions - accompagnement par direction dans suivi d'élèves - allègement de la tâche administrative des directions - favoriser des habiletés à la communication chez direction - clarifier, uniformiser et faire respecter les protocoles et procédures <i>Stabilité des conditions de travail :</i> - mesures de soutien variées pour nouveaux enseignants/suppléants - accorder plus de confiance/autonomie aux enseignants - reconnaître heures supplémentaires liées aux tâches connexes à l'enseignement - sensibiliser parents, MELS, société à la réalité du monde de l'éducation

4. Aspects positifs de la pratique enseignante

L'arbre thématique qui a permis d'organiser le contenu des réponses des enseignants au regard des aspects positifs de leur pratique professionnelle est relativement long et intègre une très grande variété de réponses, à fréquence également plutôt variable, réparties au sein de dix catégories. Celles-ci ne seront pas toutes rapportées dans le présent texte. Le lecteur qui souhaite en connaître les détails est invité à consulter directement le tableau qui s'y rapporte à l'annexe F (tableau 20). Par ailleurs, les catégories et les réponses les plus fréquentes de cet arbre thématique seront résumées.

La catégorie la plus substantielle issue de cette analyse concerne les aspects positifs se rapportant aux élèves, en accord avec ce qui est documenté dans le cadre théorique de la recherche. Elle inclut – et de loin – les réponses les plus fréquentes de cet arbre thématique. Les enseignants rapportent d'abord divers comportements et attitudes des élèves qui contribuent pour eux au plaisir d'enseigner, par exemple leurs démonstrations de reconnaissance et d'affection, leurs manifestations de fierté lorsqu'ils comprennent certaines notions, leur intérêt, leur curiosité, leur énergie, leur spontanéité ainsi que tout ce qui a trait à leur motivation et à leur persévérance à l'école. En second lieu, certaines réponses concernent des aspects positifs de la relation à l'élève, par exemple l'évolution de celle-ci qui se solde par l'établissement d'un lien de confiance, leur propre affection ressentie envers les élèves, le plaisir éprouvé à leur contact dans diverses situations ainsi que la joie de revoir d'anciens élèves. En troisième lieu, certains enseignants manifestent de la satisfaction à l'idée d'avoir un impact positif sur les élèves, par exemple en contribuant à leur développement, en leur faisant vivre des expériences d'apprentissage, ou en contribuant à leur motivation.

Quatrièmement, une proportion élevée de répondants à la question (37,6% - réponse la plus fréquente de l'arbre thématique) abordent particulièrement positivement les occasions qu'ils ont d'être témoins des progrès, de l'évolution, de la réussite des élèves. Finalement, quelques enseignants s'expriment sur le plaisir de créer un climat positif dans les classes et de constater la coopération entre les élèves.

En plus des aspects positifs qui concernent directement les élèves, bon nombre de répondants à la question évoquent la tâche enseignante en tant que telle. Certains y trouvent entre autres une dose satisfaisante de possibilités en ce qui a trait à la liberté, l'autonomie et la créativité, particulièrement en lien avec le caractère non routinier et varié de la tâche. La possibilité de réaliser des projets pédagogiques particuliers et de renouveler leurs pratiques de manière continue est également appréciée par certains enseignants.

Certaines réponses permettent également de dégager l'importance accordée par des proportions notables de répondants à la qualité des relations professionnelles ainsi qu'à l'appréciation d'un climat positif au travail. Sont évoqués à cet égard le soutien, la collaboration, le travail d'équipe et les possibilités d'échanges entre collègues enseignants; le soutien, la confiance, et la collaboration caractérisant les relations avec la direction; ainsi que le soutien, la collaboration et le maintien d'un climat positif de travail avec les autres professionnels et l'équipe-école. Dans la même veine, certains aspects positifs des relations avec les parents figurent également parmi les réponses les plus fréquentes de l'arbre thématique, plus particulièrement leurs témoignages de reconnaissance et le sentiment de pouvoir établir avec eux une relation de confiance.

Finalement, certains enseignants expriment de manière plus personnelle des sentiments positifs envers leur profession, en référant par exemple à leur amour du métier, à leur impression de poursuivre à travers lui leur passion ou leur vocation, à leur sentiment d'être socialement utile et, sur le plan du développement professionnel, à leur sentiment d'évoluer dans un contexte qui leur permet des découvertes et apprentissages continus.

Annexe D
Bibliographie et références

Bibliographie et références

- Antonosky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2e éd.). New York, NY: Taylor.
- Armento, B.J. (1978, Février). *Teacher behavior and effective teaching of concepts*. Affiche présentée à la rencontre annuelle de l'American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago, États-Unis.
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Bakker, A.B., & Leiter, M.P. (Éds). (2010). *Work engagement: A Handbook of essential theory and research*. New York, NY: Psychology Press.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, 79, 199-204.
- Beer, J., & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs?* Sainte-Foy : CSE.
- Bettencourt, E.M., Gillett, M.H., Gall, M.D., & Hull, R.E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American Educational Research Journal*, 20, 435-450.
- Blais, M.R., & Lachance, L. (1992). *Le rôle des facteurs psychosociaux et motivationnels dans le développement du burnout chez les enseignants d'une commission scolaire régionale et leurs impacts sur leur santé*. Rapport scientifique final, Institut de recherche en santé et sécurité du travail du Québec.

- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). The Satisfaction Scale : Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian journal of behavioural science*, 21, 210-223.
- Borman, G.D., & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409.
- Bowling, N.A., Eschlemen, K.J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 915-934.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., & Baglioni, A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Brassard, A., Brault-Labbé, A., & Gasparetto, C. (2011, mars). *Validation préliminaire du Questionnaire multimodal d'engagement conjugal (QMEC)*. Communication présentée au 33e congrès annuel de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Québec, QC.
- Brault-Labbé, A. (2011). Perspective humaniste. Dans J. Descôteaux & A. Brault-Labbé (Éds), *Motivation et émotion : fonctionnement individuel et interpersonnel* (pp.245-289). Montréal (Québec) : CEC.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial : pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 729-751.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 81, 115-131.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 42, 80-92.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de la construction du jugement des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 148, 61-74.
- Bressoux, P., & Bianco, M. (2004). Long-term teacher effects on pupils' learning gains. *Oxford Review of Education*, 30, 327-345.

- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). Quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 1223-1236.
- Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.
- Coats, W., & Smidchens, V. (1966). Audience recall as a function of speaker dynamism. *Journal of Educational Psychology*, 57, 189-191.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 23: Self processes in development* (pp. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy: CSE.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy: CSE.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standard and teacher identity: Challenge of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Denny, S.J., Robinson, E.M., Utter, J., Fleming, T.M., Grant, S., Milfont, T.L., ... Clark, T. (2011). Do schools influence student risk-taking behaviors and emotional health symptoms? *Journal of adolescent health*, 48, 259-267.
- Diener, E. (2009). *The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*. New York, NY: Springer.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. , & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (2009). Happiness is the frequency, not the intensity of positive versus negative affect. Dans E. Diener (Éd.), *The collected*

works of Ed Diener, Vol.3: Assessing well-being (pp. 213-231). New York, NY: Social indicators research series.

Dionne-Proulx, J., & Pépin, R. (1997). Le travail et ses conséquences potentielles à long terme : comparaison de trois groupes professionnels québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 18, 21-39.

Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.

Dubé, L., & Brault-Labbé, A. (2002). De la possibilité du bonheur : une approche psychosociale. Dans C. Bonardi, F. Girandola, N. Roussiau, & N. Soubiale (Éds.), *Psychologie sociale appliquée: Environnement et santé* (pp. 185-199). Paris: In Press Editions.

Dubé, L., Jodoin, M., & Kairouz, S. (1997). L'engagement : un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18, 211-237.

Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25, 69-95.

Duchesne, C., Savoie-Zajc, L., & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 497-518.

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007) Teachers' well-being and the belief in a just world, *European Psychologist*, 12, 253-260.

Eisenberg, R., Stinglhamber, F., Vanderberghe, C., Sucharski, I.L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87, 565-573.

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.

Fernandes, M.H., & Da Rocha, V.M. (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. *Revista brasileira de psiquiatria*, 31, 15-20.

Firestone, W.A., & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 4, 489-525.

- Friedman, I.A. (1995). Measuring school principal-experienced burnout. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 641-651.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 465-477.
- Gasparetto, C. A., Brassard, A., & Brault-Labbé, A. (2012, Juillet). *Couple commitment, romantic attachment and jealousy in a community sample of adults*. Communication présentée au Congrès biannuel de l'International Association for Relationship Research, Chicago, IL.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59, 37-45.
- Gingras, C., & Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 203-222.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport repéré à : <http://www2.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Ministère de l'éducation. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/Reaffirm.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/form_ens_prof.pdf
- Gouvernement du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/AttirerFormerRetenueEnsQualiteQuebec_f.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *Bilan de l'application du Programme de Formation de l'école québécoise – enseignement primaire*. Rapport final. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/RapportTablePilote_ProgFormationMAJAvril2007.pdf

- Gouvernement du Québec. (2010). *Rencontres sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté : Document d'appui à la réflexion*. Rencontres des partenaires en éducation. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf
- Hakanen, J.J. et Schaufeli, W.B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven year prospective study. *Journal of affective disorders*, 141, 415-424.
- Hastings, R.P., & Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.
- Hausman, C.S., & Goldring, E.B. (2004). Sustaining teacher commitment: the role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76, 30-51.
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal: École nationale d'administration publique.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record*, 91, 31-57.
- Hultell, D., & Gustavsson, J.P. (2011). *Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment Work*, 40, 85-98.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C., & Brunet, L. (2004, Août). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants*. Communication présentée au XIII^e congrès AIPTLF de psychologie du travail et des organisations, Bologne, Italie.
- Jodoin, M. (2000). *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal, Montréal, QC.
- Kelchtermans, G., & Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A perspective for improved schools. Guidelines for the prevention of burnout. Dans R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 304-314). Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.

- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Montréal: Université de Montréal.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumer, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702–715.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Lacy, S., & Riffe, D. (1996). Sampling error and selecting intercoder reliability samples for nominal content categories: Sins of omission and commission in mass communication quantitative research. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 73, 969–973.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Land, M.L. (1980, Février). *Joint effects of teacher structure and teacher enthusiasm on student achievement*. Affiche présentée à la rencontre annuelle de la Southwest Educational Research Association, San Antonio, Texas, États-Unis.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Campanella Bracken, C. (2004). Practical resources for assessing and reporting intercoder reliability in content analysis research projects. Repéré à : http://www.slis.indiana.edu/faculty/hrosenba/www/Research/methods/lombard_reliability.pdf
- Le Petit Larousse illustré* (2013). Paris, France: Les éditions Larousse.
- Lessard, C., & Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: DeBoeck.
- Lopez, S.J., & Snyder, C.R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1–27.
- MacTavish, M.D., & Kolb, J.A. (2006, Février). *Encouraging teacher engagement: A new approach to performance improvement in schools*. Communication

présentée à l'Academy of Human Resource Development International Conference, Columbus, États-Unis.

- Maranda M.F., & S. Viviers (dir.) (2011). *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Martin, A.J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 73-93.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12, 54-67.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 53, 397-422.
- Mastin, V. (1963). Teacher enthusiasm. *Journal of Educational Research*, 56, 385-386.
- May, R., & Yalom, I. (1984). Existential psychotherapy. Dans R.J. Corsini (Ed.), *Current psychotherapies* (3e éd., pp. 354-391). Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers.
- McConnell, J.W. (1977, Avril). *The relationship between selected teacher behaviors and attitudes and achievement of algebra classes*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, New York, États-Unis.
- Messing, K., Seifert, A.M., & Escalona, E. (1997). The 120-second minute: Using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 45-62.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 69, 372-378.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyses des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Morin, A., & Brault-Labbé, A. (sous presse). Vers une conceptualisation intégrée de l'engagement professionnel : clarifications théoriques et présentation d'un modèle multimodal. *Revue québécoise de psychologie*.
- Morin, A., Brault-Labbé, A., & Savaria, M. (2011, mars). *Validation du questionnaire multimodal d'engagement professionnel chez des enseignants du primaire*. Communication présentée au 33e Congrès de la Société québécoise de recherche en psychologie, Québec, QC.

- Morin, E. (2008). *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*. Montréal: Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini, & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2006). *Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme* : texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseiller à la CSQ avec Mme Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, Consulté le 28 juin 2013, Repéré à : http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf
- Nadeau, M.F. (2010). Élaboration et validation empirique d'un modèle de consultation individuelle auprès des enseignants afin de favoriser l'inclusion scolaire de l'enfant ayant un TDAH. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Repéré à : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4850/Nadeau_Marie-France_2011_These.pdf?sequence=4
- Ndoreraho, J.P., & Martineau, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. Trois-Rivières, QC: UQTR, LADIPE. 17 pages. Repéré à http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris: Armand Collin.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J.E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in finish kindergartens. *Early Education and Development*, 21, 95-124.
- Papart, J. P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève: Actions en Santé Publique.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal. Repéré à : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/PareMelanie_2011_these.pdf?sequence=2
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American High Schools. *Educational Research and Evaluation*, 11, 461-485.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30, 22-33.

- Portelance, L., & Martineau, S. (2007, Août). *La collaboration en milieu scolaire anticipée par de futurs enseignants*. Communication présentée Congrès AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Strasbourg, France.
- Procidano, M.E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Rosenshine, B. (1970). Enthusiastic teaching: a research review. *The School Review*, 78, 499-514.
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69, 719-727.
- Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- St-Arnaud, L. & coll. (2000). *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*. Équipe rég. de SST, RIPOST.
- Sauvé, F. (2012). Analyse de l'attrition des enseignants au Québec. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal. Repéré à : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8532/Sauve_Fr_ederic_2012_memoire.pdf?sequence=4
- Seligman, M.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American psychologist*, 55, 5-14.
- Sénéchal, C., Boudrias, J.S., Brunet, L., Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel chez les enseignants en début de carrière. *Psychologie du travail et des organisations*, 14, 311-320.
- Services Canada (2010). Enseignants au niveau primaire et préscolaire. Repéré à : http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml
- Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well being: A diary study using the Job Demands-Resources model. *Anxiety, Stress and Coping*, 23, 563-584.
- Singh, K., & Billingsley, B.S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91, 229-239.

- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Soares, A. (2004). *Travailler avec le cœur : la santé mentale et les émotions au travail*. UQAM, dép. Organisation et ressources humaines. Recherche sur l'épuisement professionnel.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, 735-751
- Sonnentag, S., Mojza, E.J., Binnewies, C., & Scholl, A. (2008). Being engaged at work and detached at home: A week-level study on work engagement, psychological detachment, and affect. *Work and Stress*, 22, 256-267.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston : Pearson.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de satisfaction dans les études. *Canadian journal of behavioural Science*, 22, 295-306.
- Vézina M., & Saint-Arnaud L. (2011). L'organisation du travail et la santé mentale des personnes engagées dans un travail émotionnellement exigeant. *Travailler*, 25, 119-128.
- Vitaro, F. (2006, février). *Not completing high school: risk factors and preventive interventions*. Rapport présenté au National dialogue on students at risk, 1997. Répéré à:
http://www.tlpresources.ca/policy_research/Risk_Factors_Preventive_Interactions_E.pdf
- Wei, H.S., & Chen, J.K. (2009). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95, 421-436.
- Yalom, I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York, NJ: Basic Books.

Annexe E

**Message de recrutement, questionnaire
et documents éthiques**

Message de recrutement

Étude de l'engagement professionnel des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves: perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors
--

Responsable : Anne Brault-Labbé, Ph.D.
Professeure, département de psychologie

- Message courriel pour le recrutement des participants -

Une équipe de l'Université de Sherbrooke composée de chercheurs en psychologie et en éducation s'intéresse actuellement à mieux comprendre la réalité professionnelle des enseignantes et enseignants du primaire au Québec. L'objectif général de notre projet est de cibler des mesures concrètes de soutien à offrir aux enseignants dans divers aspects de leur tâche, afin de favoriser leur bien-être et leur engagement professionnel et, indirectement, la réussite et la persévérance scolaire des élèves. Nous souhaitons atteindre cet objectif en nous appuyant directement sur les besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes, ainsi que sur les observations qu'ils nous rapportent en lien avec la réalité quotidienne à laquelle ils sont confrontés dans leur pratique professionnelle.

Si vous êtes actuellement enseignante ou enseignant du primaire dans la province de Québec, ce message a pour but de solliciter votre participation à cette recherche appliquée. Nous recherchons des participants de tous les niveaux d'expérience professionnelle, de régions variées et exerçant dans des milieux et dans des conditions scolaires également variées. Votre participation serait précieuse et pourrait vous être bénéfique à certains égards, comme vous pourrez le constater en consultant les informations détaillées liées à la recherche via le lien ci-dessous. Entièrement volontaire, cette participation impliquerait de répondre à un questionnaire électronique d'environ trente à quarante minutes, après avoir pris connaissance du formulaire de consentement qui vous fournit toutes les informations pertinentes relatives à la recherche. Vous pourrez accéder à ces documents en cliquant sur le lien qui suit:

(lien à déterminer)

Pour toute question relative au projet, vous pouvez vous adresser à la responsable de l'équipe de recherche, dont les coordonnées apparaissent au bas de ce message.

En vous remerciant à l'avance pour l'intérêt porté à ce projet,

*Anne Brault-Labbé, Ph.D.
Professeure et chercheure responsable du projet
Département de psychologie
Université de Sherbrooke
Téléphone: 819-821-8000, poste 62203
Courriel: anne.brault-labbe@usherbrooke.ca*

Questionnaire

**Étude de l'engagement professionnel des enseignants du primaire et impact perçu sur la
persévérance et la réussite des élèves:
perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors**

Responsable du projet :

Anne Brault-Labbé, Ph. D.
Professeure au département de psychologie
Université de Sherbrooke
Tél : 819-821-8000 # 62203
Courriel : Anne.Brault-Labbe@USherbrooke.ca

- Directives générales -

Dans ce questionnaire, en plus de fournir des informations d'ordre sociodémographique, vous aurez à répondre à des questions concernant vos perceptions de votre fonctionnement dans votre vie professionnelle, pour lesquelles il s'agit de donner votre degré d'accord avec l'énoncé proposé, en encerclant le chiffre qui s'applique le mieux à vous, sur une échelle semblable à celle-ci:

Pas du tout					Tout à fait				
d'accord (0)					d'accord (8)				
0	1	2	3	4	5	6	7	8	

Nous vous demandons de répondre à toutes les questions même si elles vous paraissent répétitives, dans l'ordre où elles vous sont présentées et en évitant de revenir en arrière pour vérifier vos réponses antérieures.

Pour toutes les questions posées, nous vous demandons de répondre de la façon la plus spontanée possible. Vos réponses doivent refléter ce que vous êtes, ressentez et pensez vraiment. **Il ne s'agit aucunement d'un test de performance**, il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse, ni de meilleures réponses que d'autres. C'est vraiment votre perception personnelle qui nous intéresse.

Vous aurez également à répondre à des questions à court développement (environ dix lignes) portant sur vos perceptions des difficultés et des aspects positifs rencontrés dans différents volets de votre pratique enseignante. Pour cette section, nous vous demandons de répondre avec autant de précision que possible afin que nous puissions bien saisir la nature de votre réalité professionnelle.

Un grand MERCI pour votre collaboration.

Renseignements sociodémographiques

Âge : ____ Sexe : M ____ F ____ Origine ethnique (nationalité): _____

Langue maternelle : Français ____ Anglais ____ Autre (spécifier) _____

Statut civil : Célibataire ____ Marié(e) ____ Union libre ____ Séparé(e)/divorcé(e) ____
Veuf(veuve) ____

Avez-vous des enfants? : Oui ____ Non ____ Combien? ____ Quel est leur âge? : _____

Combien d'entre eux vivent présentement avec vous? ____

Questions concernant votre pratique enseignante au primaire

1- Quel programme de formation professionnelle avez-vous complété? _____

2- Depuis combien d'années êtes-vous enseignante ou enseignant au primaire? _____

3- Actuellement, enseignez-vous à temps plein? Oui ____ Non (précisez) _____

4- Quel type de poste occupez-vous? Régulier ____ Suppléance ____ Autre (précisez) _____

5-Quelle(s) matière(s) enseignez-vous actuellement? _____

6- À quel niveau scolaire enseignez-vous actuellement? 1^{re} année ____

2^e année ____

3^e année ____

4^e année ____

5^e année ____

6^e année ____

7- Dans quelle région du Québec se situe l'école où vous enseignez actuellement? _____

8- L'école dans laquelle vous enseignez actuellement se situe-t-elle en milieu : urbain ____ ou rural ____?

8- Enseignez-vous dans une école : francophone ____ ou anglophone ____?

9 – Enseignez-vous dans une classe : régulière ____ ou spéciale (précisez) _____?

10- Y a-t-il d'autres particularités que vous jugez importantes de préciser afin de dresser un tableau descriptif complet de votre pratique enseignante?

Questionnaire multimodal d'engagement professionnel (Morin, Brault-Labbé, & Savaria, 2011)

Évaluez jusqu'à quel point vous êtes d'accord pour dire que les énoncés suivants vous caractérisent dans ce que vous vivez actuellement par rapport à votre pratique enseignante.

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Je suis enthousiaste vis-à-vis de mon travail.									
2. J'accepte le fait qu'un travail comme le mien implique des aspects positifs, mais aussi des aspects négatifs.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Lorsque je me sens débordé(e) dans mon travail, j'essaie de continuer sans diminuer mes critères d'excellence.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Lorsque je fais des activités reliées à mon travail, je me sens plein(e) de vigueur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Je suis parfaitement à l'aise avec le fait qu'un travail comme le mien puisse impliquer certaines difficultés.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
6. J'éprouve du plaisir dans les tâches quotidiennes de mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Malgré les difficultés que je rencontre, je suis persévérant(e) dans mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
8. C'est facile pour moi de toujours découvrir de nouveaux aspects de mon travail qui m'intéressent.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
9. J'assume pleinement la responsabilité des conséquences négatives de mon engagement dans mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Même quand mon travail exige beaucoup d'efforts, je n'abandonne pas avant d'avoir atteint le but visé.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
11. En général, je me sens très dynamique dans mon environnement professionnel.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Lorsque je suis débordé(e) dans mon travail, je continue à essayer de faire ce que je peux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
13. Quand il est question de mon travail, j'ai de l'énergie à revendre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Je crois que les avantages à retirer de mon travail justifient très bien d'accepter les difficultés qu'il implique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Je ne trouve pas que mon travail est passionnant.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
16. J'ai souvent l'impression que mon corps ne suit pas lorsqu'il est question de faire les tâches exigées par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
17. Les obstacles qui surviennent dans la poursuite de ma vie professionnelle me donnent souvent envie de laisser tomber.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
18. Je ne vois pas ce qu'il peut y avoir d'attirant dans mes tâches professionnelles.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
19. Il est difficile pour moi de m'activer pour faire les activités liées à mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
20. Les difficultés que je rencontre dans mon travail me découragent souvent de continuer.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
21. Il est difficile pour moi de m'intéresser vraiment à mes tâches professionnelles.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
22. Les aspects négatifs de ma vie professionnelle prennent plus de place dans mon esprit que les avantages que j'en retire.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
23. Dans les périodes très exigeantes de ma vie professionnelle, je trouve difficile de fournir des efforts supplémentaires.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
24. Le contenu de ma vie professionnelle a peu de valeur personnelle à mes yeux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
25. J'ai l'impression que mon travail est épuisant.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
26. Je peux rarement dire que j'aime ce que je fais au travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
27. Je me sens souvent en panne d'énergie quand il est question de faire des tâches professionnelles.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
28. Je pense à quitter mon travail parce qu'il me demande trop d'efforts.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
29. En ce moment, j'ai l'impression que les aspects négatifs de mon travail prennent le dessus sur les aspects positifs.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
30. Rien ne m'intéresse vraiment dans la vie à part mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
31. J'ai du mal à reporter la poursuite d'une tâche professionnelle que j'ai commencée même lorsqu'il m'arrive de ressentir une fatigue extrême.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
32. J'ai tendance à sacrifier mes loisirs à cause de mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
33. J'éprouve plus d'intérêt face à mon travail que face à tout autre aspect de ma vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
34. Je me sens obligée de travailler fort dans ma vie professionnelle, même lorsque ce n'est pas agréable.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
35. Rien dans ma vie ne me fait sentir plus dynamique que mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
36. Je néglige ma vie sociale à cause de mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

	Ne me caractérise pas du tout (0)					Me caractérise tout à fait (8)			
37. J'ai de la difficulté à arrêter une tâche professionnelle sans avoir complètement terminé ce que j'ai commencé.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
38. C'est essentiellement par mon travail que je trouve la force de fonctionner au quotidien.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
39. Je me reproche souvent de mettre de côtés, à cause de mon travail, des projets ou des activités qui me tiennent à cœur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
40. C'est difficile pour moi de me sentir énergique, sauf quand il est question de mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
41. Je néglige ma vie amoureuse à cause de mon travail.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
42. Dans ma vie professionnelle, je termine ce que j'ai commencé même si cela doit nuire à ma santé physique.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
43. À cause de mon travail, je consacre moins d'attention que je le devrais à mon (mes) enfant(s).	0	1	2	3	4	5	6	7	8
				___	Ne s'applique pas				
44. Lorsque je ne fais pas d'activités liées à mon travail, je ne sais pas comment m'occuper.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
45. Dans mon travail, je ressens une pression à travailler fort tout le temps.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
46. J'ai du mal à faire autrement que de continuer mes tâches professionnelles même quand je sais que je devrais prendre une pause.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
47. À cause de mon travail, je consacre moins d'attention que je le devrais à mon (ma) conjoint(e).	0	1	2	3	4	5	6	7	8
				___	Ne s'applique pas				

Échelle de satisfaction au travail (Vallerand & Bissonnette, 1990)

À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié. Rappelez-vous toujours qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Fortement en Désaccord	En désaccord	Légèrement en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Légèrement en accord	En accord	Fortement en accord
---------------------------	--------------	----------------------------	---------------------------------	-------------------------	-----------	------------------------

En général, ma vie professionnelle correspond de près à mes idéaux. 1 2 3 4 5 6 7

Mes conditions de vie professionnelle sont excellentes. 1 2 3 4 5 6 7

Je suis satisfait(e) de ma vie professionnelle. 1 2 3 4 5 6 7

Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses que je voulais dans le monde du travail. 1 2 3 4 5 6 7

Si je pouvais recommencer ma vie professionnelle, je n'y changerais presque rien. 1 2 3 4 5 6 7

Indicateurs de bien-être personnel (Tiré des travaux de Brault-Labbé & Dubé, 2008, 2010 : Jodoin, 2000)

Pour les questions qui suivent, veuillez répondre en fonction de ce que vous vivez présentement, en cette période de votre vie. Il est important de répondre en fonction de ce que vous ressentez vraiment et non de ce que vous aimeriez ressentir.

	Pas du tout (0)					Tout à fait (8)				
1. Je suis de bonne humeur.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
2. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
3. Je suis heureux(se).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
4. J'ai réussi à donner un sens à ma vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
5. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais dans la vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
6. Je suis joyeux(se).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
7. Je vois ma vie comme ayant un sens et un but précis.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
8. Je suis satisfait(e) de ma vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
9. J'ai l'impression de ne pas avoir trouvé ma place dans la vie.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
10. Ma vie correspond de près à mes idéaux.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	
11. Mes conditions de vie sont excellentes.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	

En utilisant l'échelle de 0 à 6 ci-dessous, indiquez le chiffre qui représente le mieux la fréquence à laquelle vous avez ressenti chacune de ces émotions lorsque vous étiez éveillé(e) au cours du dernier mois?

Jamais	Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Généralement	Toujours
0	1	2	3	4	5	6

Joie	_____	Fierté	_____	Bonheur	_____	Satisfaction	_____
Peur	_____	Colère	_____	Jalousie	_____	Tristesse	_____
Inquiétude	_____	Honte	_____	Irritation	_____	Culpabilité	_____
Regret	_____	Anxiété	_____				

Au cours des six derniers mois, à quelle fréquence diriez-vous avoir souffert des troubles suivants? S'il vous plaît, répondre avec un chiffre allant de 0 à 6 à côté de chaque item.

Jamais	Presque jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Extrêmement souvent
0	1	2	3	4	5	6

Difficulté à respirer	_____	Palpitations cardiaques	_____	Tremblements	_____
Maux de dos	_____	Maux d'estomac	_____	Rhume	_____
Douleur à la poitrine	_____	Maux de tête	_____	Grippe	_____
Tension musculaire	_____				

Questions concernant votre réalité professionnelle

Dans la section qui suit, nous vous demandons de partager vos réflexions en lien avec quinze thèmes se rapportant à votre vie professionnelle et divisés en quatre rubriques, soit :

La tâche enseignante :

- 1- La transmission des connaissances aux élèves;*
- 2- L'évaluation des apprentissages chez les élèves*
- 3- L'application de la réforme scolaire*
- 4- La formation continue*
- 5- L'utilisation des nouvelles technologies*

Les relations au travail :

- 6- Les relations avec les collègues*
- 7- Les relations avec les directions d'école*
- 8- Les relations avec les élèves*
- 9- Les relations avec les parents d'élèves*

Le milieu scolaire :

- 10- La stabilité des conditions de travail*
- 11- Les infrastructures et les règles de fonctionnement de l'école*
- 12- L'autonomie dans la réalisation des tâches*
- 13- Le feedback reçu dans l'exercice des fonctions professionnelles*

L'hétérogénéité des groupes :

- 14- La gestion de classe*
- 15- Le soutien d'élèves en difficulté*

Pour chacun de ces thèmes, nous vous demandons :

- A) d'indiquer sur une échelle de 1 à 8 jusqu'à quel point il s'agit d'un aspect de votre pratique enseignante qui vous paraît problématique à l'heure actuelle;*
- B) S'il s'agit d'un thème qui vous semble problématique, nous vous demandons d'expliquer les difficultés rencontrées le plus clairement possible et d'indiquer également, le cas échéant, en quoi cela peut nuire, selon vous, à la réussite et à la persévérance scolaires de vos élèves;*
- C) Enfin, si vous avez des idées à cet effet, vous êtes invités à fournir votre point de vue sur le type de soutien ou de mesures qu'il serait utile de mettre en place pour contrer ces difficultés.*

THÈME 1 – TRANSMISSION DES CONNAISSANCES AUX ÉLÈVES

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|-------------------------|---|---|---|---|--------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 2 – ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES CHEZ LES ÉLÈVES

	Aucunement problématique (0)					Extrêmement problématique (8)			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ?									

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

	Aucun impact (0)					Impact majeur (8)			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?									

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 3 – APPLICATION DE LA RÉFORME SCOLAIRE

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
- 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ?

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?
- | Aucun impact (0) | Impact majeur (8) | | | | | | | |
|------------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 4 – FORMATION CONTINUE

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 5 – UTILISATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
- 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ?

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?
- | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 6 – RELATIONS AVEC LES COLLÈGUES DE TRAVAIL

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 7 – RELATIONS AVEC LA DIRECTION D'ÉCOLE

1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ?

Aucunement problématique (0)	Extrêmement problématique (8)							
0	1	2	3	4	5	6	7	8

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?

Aucun impact (0)	Impact majeur (8)							
0	1	2	3	4	5	6	7	8

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 8 – RELATIONS AVEC LES ÉLÈVES

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 9 – RELATIONS AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES

	Aucunement problématique (0)					Extrêmement problématique (8)			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ?									

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

	Aucun impact (0)					Impact majeur (8)			
	0	1	2	3	4	5	6	7	8
2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?									

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 10 – STABILITÉ DES CONDITIONS DE TRAVAIL

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 11 – INFRASTRUCTURE ET RÈGLES DE FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 12 – AUTONOMIE DANS LA RÉALISATION DES TÂCHES

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|--|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
- 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ?

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?
- | Aucun impact (0) | Impact majeur (8) | | | | | | | |
|------------------|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 13 – FEEDBACK REÇU DANS L'EXERCICE DES FONCTIONS PROFESSIONNELLES

1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ?

Aucunement problématique (0)	Extrêmement problématique (8)
0	1 2 3 4 5 6 7 8

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?

Aucun impact (0)	Impact majeur (8)
0	1 2 3 4 5 6 7 8

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 14 – GESTION DE CLASSE ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DES GROUPES

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |

Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ?

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

THÈME 15 – SOUTIEN DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

- | | Aucunement
problématique (0) | | | | | Extrêmement
problématique (8) | | | |
|---|---------------------------------|---|---|---|---|----------------------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1- Jusqu'à quel point ce thème vous paraît-il problématique dans votre pratique enseignante ? | | | | | | | | | |
| Le cas échéant, quelles sont les difficultés que vous rencontrez en lien avec ce thème ? | | | | | | | | | |

- | | Aucun impact (0) | | | | | Impact majeur (8) | | | |
|--|------------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 2- Selon vous, jusqu'à quel point ces difficultés ont-elles un impact sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves ? | | | | | | | | | |

Si vous croyez qu'elles ont un impact sur les élèves, veuillez expliquer de quelle façon peut s'exercer cette influence selon vous.

- 3- Selon vous, quelles mesures ou quel type de soutien pourraient être mis en place pour tenter de contrer ces difficultés ?

Aspects positifs de la pratique enseignante au primaire

Finalement, nous vous demandons de décrire ici quels sont les aspects positifs de votre vie professionnelle : ce que vous appréciez, ce qui vous stimule, ce qui vous encourage dans les moments de difficulté, ce que vous trouvez agréable. Il peut s'agir d'aspects se rapportant à vos tâches, aux relations avec les élèves, à votre milieu de travail ou tout autre élément que vous jugez pertinent.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Encore un grand merci pour votre collaboration !

**IDENTIFICATION DES ÉNONCÉS COMPOSANT LES ÉCHELLES
(ET SOUS-ÉCHELLES) D'ENGAGEMENT ET DE BIEN-ÊTRE**

IDENTIFICATION DES ÉNONCÉS COMPOSANT LES ÉCHELLES (ET SOUS-ÉCHELLES) DE MESURE

Questionnaire multimodal d'engagement professionnel (QMEP)

- 1. Échelle d'engagement professionnel :** Items 1 à 14
Enthousiasme : Items 1, 4, 6, 8, 11 et 13
Réconciliation des aspects positifs et négatifs : Items 2, 5, 9 et 14
Persévérance : Items 3, 7, 10 et 12
- 2. Échelle de sous-engagement professionnel :** Items 15 à 29
Manque d'intérêt : Items 15, 18, 21, 24 et 26
Manque d'énergie : Items 16, 19, 23, 25 et 27
Envahissement des aspects négatifs : Items 17, 20, 22, 28 et 29
- 3. Échelle de surengagement professionnel :** Items 30 à 47
Enthousiasme excessif : Items 30, 33, 35, 38, 40 et 44
Persistance compulsive : Items 31, 34, 37, 42, 45 et 46
Négligence de la vie personnelle : Items 32, 36, 39, 41, 43 et 47

Indicateurs de bien-être personnel

Bonheur : Items 1, 3 et 6

Satisfaction de vie : Items 2, 5, 8, 10 et 11

Sens donné à la vie : Items 4, 7 et 9

Fréquence des affects positifs :

Joie, fierté, bonheur et satisfaction

Fréquence des affects négatifs :

Affects liés à l'humeur : Irritation, colère et tristesse

Affects anxieux : Peur, inquiétude et anxiété

Affects liés à l'image de soi : Honte, culpabilité, jalousie et regret

Perception de l'état de santé physique :

Fréquence des symptômes liés au stress : Maux de dos, tension physique, maux d'estomac et maux de tête

Fréquence des symptômes liés à l'anxiété : Palpitations cardiaques, tremblements, difficulté à respirer et douleurs à la poitrine

Fréquence des symptômes liés à la grippe : Rhume et grippe

Formulaire d'information et de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vous êtes aujourd'hui invité(e) à participer à un projet de recherche qui s'intéresse à la réalité professionnelle des enseignantes et enseignants du primaire au Québec. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet. Si vous demeurez avec des questions après en avoir pris connaissance, n'hésitez pas à vous adresser à la responsable de la recherche, dont les coordonnées apparaissent dans le présent document. Si vous acceptez de prendre part au projet, il s'agit de remplir le questionnaire électronique auquel vous pouvez accéder en cliquant sur l'icône à cet effet, qui se trouve à la fin du présent formulaire: le fait de répondre à ce questionnaire atteste que vous consentez à participer à la recherche.

Titre du projet

Étude de l'engagement professionnel des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves: perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors.

Personne responsable du projet (à contacter pour toute question relative à l'étude)

La chercheuse principale, Anne Brault-Labbé, Ph.D., professeure au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, peut être contactée par téléphone au 819-821-8000, poste 62203, ou encore par courriel à: Anne.Brault-Labbe@usherbrooke.ca.

Objectifs de la recherche

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet qui vise à mieux comprendre la réalité professionnelle actuelle des enseignantes et enseignants du primaire au Québec. Plus spécifiquement, elle vise à :

- 1- dresser un portrait descriptif de l'état actuel de la profession d'enseignant du primaire, tel que perçu par les enseignants eux-mêmes (engagement, bien-être personnel et difficultés rencontrées en lien avec différents volets des conditions de travail et de la tâche);
- 2- mieux comprendre l'impact de cet état de situation sur l'implication et la réussite scolaire des élèves, toujours selon la perspective des enseignants;
- 3- cibler et proposer des ressources à utiliser ou des mesures à mettre en place afin de soutenir et de tenir compte des besoins exprimés par les enseignants dans l'élaboration ou le renouvellement des programmes, des politiques et des infrastructures scolaires.

Justification du recours à des êtres humains et du choix du groupe

Comme l'étude vise précisément à mieux comprendre la réalité professionnelle des enseignantes et enseignants du primaire telle que perçue par ces derniers, il est essentiel de recourir directement à eux pour atteindre cet objectif.

Nature de la participation

Pour prendre part à ce projet, vous devez être enseignante ou enseignant au primaire et exercer votre profession dans la province de Québec. Votre participation implique de répondre de façon anonyme à un questionnaire électronique d'environ trente à quarante minutes, dans lequel il vous est demandé de :

- 1- fournir des informations d'ordre sociodémographique, utilisées à des fins statistiques (ex. : âge, sexe, statut civil, conditions de votre pratique enseignante);
- 2- fournir votre degré d'accord avec des énoncés concernant divers aspects de votre expérience en tant qu'enseignante ou enseignant, par exemple sur une échelle de 0 à 8;
- 3- répondre à des questions qui visent à recueillir, en lien avec différents thèmes se rapportant aux tâches et responsabilités d'enseignant du primaire, vos perceptions sur :
 - a. les difficultés que vous rencontrez dans votre pratique;
 - b. l'impact perçu de celles-ci sur la réussite et l'implication scolaires des élèves;
 - c. le soutien que vous jugeriez souhaitable de recevoir pour contrer ces difficultés;
 - d. les aspects positifs de votre pratique.

Avantages pouvant découler de la participation

Cette recherche vise à contribuer à l'amélioration des conditions de travail des enseignantes et enseignants du primaire ainsi qu'à la qualité de leurs relations avec les élèves, les parents et les administrations scolaires. Dans une perspective plus large, il vise à favoriser leur bien-être et leur sentiment d'engagement au travail, en s'appuyant directement sur les perceptions qu'ils ont de leur réalité professionnelle. En tant que membres de la population directement visée par ce cadre de recherche, vous pourriez donc tirer avantage des retombées du projet, en plus d'avoir une opportunité d'exprimer clairement votre opinion sur de telles questions. De plus, l'étude vous offre une occasion de faire le point sur votre façon d'aborder votre vie professionnelle, ce qui peut être bénéfique au plan personnel (ex. : contribuer à mieux se connaître en tant qu'enseignant, cibler des difficultés spécifiques pour lesquelles il est ensuite plus facile de demander du soutien).

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Le fait de répondre à ce questionnaire requiert un certain temps (trente à quarante minutes) qui s'ajoute à votre horaire. Cet inconvénient potentiel est toutefois limité par le fait que vous pouvez choisir un moment qui vous convient pour répondre au questionnaire. Il est aussi possible que certaines questions nécessitent de réfléchir à des aspects difficiles ou frustrants de votre vie professionnelle. Par ailleurs, les questions qui vous seront posées sont associées à une sphère d'activités (votre travail) qui occupe une place importante dans votre vie de tous les jours : il y a donc peu de risque que vous soyez exposé à du contenu très inattendu ou inconnu en répondant aux questions. Néanmoins, dans l'éventualité où vous resteriez avec des préoccupations suite à votre participation, vous pouvez en tout temps adresser vos questions à la responsable de la recherche, qui pourra vous suggérer des moyens d'obtenir du soutien.

Droit de retrait de la participation sans préjudice

Votre participation au projet décrit ci-dessus est tout à fait volontaire et vous restez, à tout moment, libre d'y mettre fin sans avoir à motiver votre décision, ni à subir de préjudice.

Confidentialité des données

Aucune donnée permettant de vous identifier personnellement (nom, coordonnées) ne sera recueillie par le questionnaire ou incluse dans la base de données utilisée pour la présente étude. Les données seront conservées en lieu sûr (sous clé) dans un fichier informatisé dont l'accès

nécessitera un mot de passe. Seule l'équipe de recherche impliquée dans le projet aura accès aux données, et celles-ci seront traitées de façon strictement confidentielle. Il est assuré que la diffusion des résultats (articles et communications scientifiques, thèses de doctorat, formation, consultation ou enseignement) portera uniquement sur les résultats généraux qui auront été obtenus. L'anonymat des personnes ayant pris part à l'étude sera garanti en tout temps.

Étude ultérieure

Un deuxième volet de la recherche devrait être mené au cours des mois à venir afin d'approfondir certaines questions abordées dans ce premier volet. Cette deuxième partie du projet nécessitera de recueillir des propos d'enseignantes et d'enseignants par le biais d'entrevues individuelles (en assurant la confidentialité des données recueillies). Seriez-vous susceptibles d'être intéressé(e) à prendre part à ce deuxième volet de la recherche? (La réponse à cette question ne vous engage en rien). ☐ Oui ☐ Non

Si vous avez répondu oui, veuillez indiquer l'adresse courriel (ou autre coordonnée) à laquelle il sera possible de vous rejoindre au moment de faire appel aux participants lorsque le moment sera venu d'entreprendre ce deuxième volet de la recherche. Cette adresse ne sera utilisée à aucune autre fin que de prendre contact avec vous à ce moment spécifique :

Surveillance des aspects éthiques et identification de la présidente du Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et Sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. Pour tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez discuter avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à madame Dominique Lorrain qui préside le comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Vous pourrez la rejoindre par l'intermédiaire de son secrétariat, en composant le numéro suivant : 819-821-8000, poste 62644 ou par courriel à : cer_lsh@usherbrooke.ca.

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, Anne Brault-Labbé, chercheure principale de l'étude, déclare que moi-même ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche et nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document.

Consentement libre et éclairé

J'atteste avoir lu le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions, auxquelles on a répondu à ma satisfaction le cas échéant. Je comprends que le fait de répondre au questionnaire électronique représente mon consentement à prendre part à l'étude présentée dans le présent formulaire.

Certificat d'éthique

Comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Le 6 juillet 2011

Madame Anne Brault-Labbé
Professeure
Département de psychologie
Faculté des lettres et sciences humaines

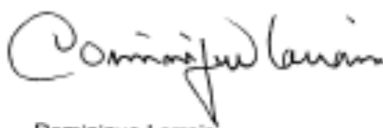
Objet: Suivi annuel de votre projet de recherche par le Comité d'éthique de la recherche
N/Réf. : 2009-57/Brault-Labbé/

Madame,

En référence à votre projet de recherche intitulé « Étude de l'engagement professionnel des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors » ayant reçu l'approbation éthique le 1^{er} juillet 2009 (renouvellement le 17 juin 2010), le comité juge que votre projet respecte les règles éthiques de la recherche et vous remet le renouvellement de votre certificat.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité d'informer le comité de toutes modifications qui pourraient être apportées à votre projet.

Le comité vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie d'accepter ses salutations distinguées.



Dominique Lorrain
Présidente du comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines

p.j. Certificat éthique (renouvellement)

c. c. Lynda Bellalite, doyenne de la Faculté des lettres et sciences humaines
Pierre-Richard Gaudreault, directeur général, Service d'appui à la recherche, à l'innovation
et à la création

DL/cc

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titre du projet : Étude de l'engagement professionnel des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves: perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors

Projet subventionné ☒ **Projet non subventionné** ☐ **Projet de maîtrise ou de doctorat** ☐

Organisme subventionnaire : FQRSC- Actions concertées - Programme de persévérance et réussite scolaire phase II (PRS-II), en collaboration avec le MELSQ

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant :

Nom de la directrice ou du directeur :

Nom du ou de la responsable : Anne Brault-Labbé

DÉCISION :

Favorable	☒	Unanime	☒	Majoritaire	☐
Défavorable	☐	Unanime	☐	Majoritaire	☐

DÉCISION DIFFÉRÉE : ☐

SUIVI ÉTHIQUE :

6 mois ☐ 1 an ☒

ou

sous la responsabilité de la directrice ou du directeur du projet ☐

COMMENTAIRES :



Dominique Lorrain
Présidente du comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines

Date : 17 juin 2011