

Université de Montréal

**Étude des relations entre l'actualisation des enseignants
du secondaire et leur type de rapport au travail**

Par

Monique Allard

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

en psychologie

Avril 2001

© Monique Allard, 2001

BF
22
U54
2001
v. 026

Université de Montréal

Étude des relations entre l'actualisation des enseignants
du secondaire et leur type de travail au travail

Par

Monique Allard

Département de psychologie
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Philosophie Doctor (Ph.D.)

en psychologie

Avril 2001

© Monique Allard, 2001

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Étude des relations entre l'actualisation des enseignants
du secondaire et leur type de rapport au travail

présentée par

Monique Allard

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Huguette Bégin	Présidente-rapporteuse
Hermann Paquette	Directeur de recherche
Pierre Gendreau	Membre du jury
Lucie Mandeville	Examinatrice externe
Colette Gervais	Représentante du doyen de la FES

Thèse acceptée le: 16 Août 2001



Remerciements

Je tiens d'abord à témoigner toute ma reconnaissance à mon directeur, Hermann Paquette, pour son support intellectuel et moral, ses conseils éclairés, ses questions et ses remarques pertinentes tout au long du projet. Il a su me guider de façon exceptionnelle à travers cette démarche de manière à en faire une expérience enrichissante. Il demeure, pour moi, un modèle de vitalité.

Mes remerciements s'adressent aussi aux écoles et aux enseignants qui ont généreusement accepté de collaborer à ce projet de recherche.

J'exprime également ma gratitude à Richard Lefrançois, Gilbert Leclerc, Micheline Dubé et Réjean Hébert, pour m'avoir permis d'utiliser leurs nouveaux instruments de mesure et à Philippe Gaulin pour les renseignements entourant l'évolution de ces outils.

Je remercie vivement Pierre McDuff pour sa collaboration remarquable au travail d'analyse des résultats. Sa disponibilité et ses compétences ont été grandement appréciées.

La lecture attentive que Patrice Côté a fait de ce texte a également permis de l'améliorer sur plusieurs points. Je le remercie aussi pour sa patience, ses efforts de compréhension et ses encouragements.

Finalement, je remercie chaleureusement tous ceux et celles qui, à un moment ou un autre de la réalisation de ce projet, m'ont enrichie de leur présence, de leurs connaissances et de leur soutien affectueux. Je pense plus particulièrement aux membres de ma famille ainsi qu'aux amis et collègues qui m'ont aidée à maintenir le cap mais surtout qui m'inspirent quotidiennement dans la réalisation des projets qui m'animent.

Sommaire

Considérant l'importance des enseignants quant à la qualité des services éducatifs et les inquiétudes entourant le malaise qui les caractérise, la présente étude explore les caractéristiques de l'ensemble des enseignants pour dresser un portrait qui en reflète la diversité. De façon spécifique, cette recherche détermine le profil d'actualisation des enseignants, les situe au sein de chacun des types de rapport au travail et évalue dans quelle mesure il existe des liens entre leur niveau d'actualisation et leur rapport au travail.

L'étude a été menée auprès de 211 enseignants du secondaire provenant de commissions scolaires de la région montréalaise. Ils ont répondu au questionnaire "Rapport au travail et actualisation des enseignants" composé de quatre instruments, soit "Âge, travail et cheminement professionnel", la Mesure d'actualisation du potentiel (MAP), la Mesure d'actualisation spécifique (MAS) et la Mesure de critique de soi (CS). Cette combinaison permet d'aborder simultanément, et ce pour la première fois chez les enseignants du secondaire, des dimensions liées à leur développement personnel (processus d'actualisation) et professionnel (rapport au travail).

Les résultats révèlent que près de 70% des enseignants de l'échantillon s'actualisent au niveau moyen et que plus de 10% s'actualisent au niveau fort. Cela indique que la grande majorité d'entre eux développe moyennement leur potentiel et qu'un petit nombre seulement tend fortement vers leur plein épanouissement. Au delà de cette tendance générale, l'étude rapporte des différences entourant l'actualisation des enseignants selon leur âge, leur sexe, leur état de santé et les activités qu'ils pratiquent mensuellement.

La répartition des enseignants selon les quatre types de rapport au travail met en évidence que 29.9% d'entre eux sont passionnés, 28.9% fatigués, 31.3% satisfaits et 10.0% désabusés. Le groupe des passionnés et celui des satisfaits s'adaptent relativement mieux que les deux autres groupes aux réalités du métier et en général ils sont plus satisfaits des facteurs relationnels et organisationnels liés à leur travail. Il apparaît également que les enseignants fatigués sont ceux dont l'engagement est le plus affecté par les conditions d'exercice de leur profession.

L'évaluation des liens entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail indique que les enseignants passionnés s'actualisent significativement plus que les enseignants fatigués. Ces résultats suggèrent que, comparativement aux fatigués, les passionnés se développent de façon plus harmonieuse dans cette profession étant donné qu'ils agissent de manière à être congruents avec leur concept de soi et qu'ils sont conséquents avec leur expérience. Cette particularité pourrait expliquer le fait qu'ils résistent plus aux attentes et aux pressions sociales que les fatigués, qu'ils s'adaptent mieux et qu'ils sont relativement plus satisfaits.

En explorant l'actualisation des enseignants du secondaire, leur rapport au travail et les relations entre ces deux éléments, la présente étude fournit de nouvelles données sur les enseignants. Elle permet de jeter un regard neuf sur leur situation et alimente la réflexion sur leur développement personnel et professionnel. Au niveau pratique, une meilleure compréhension de la dynamique des enseignants et de leurs besoins peut favoriser, entre autres, l'amélioration de l'encadrement et du support à leur offrir.

Avertissement

Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

Remerciements	iii
Sommaire	iv
Avertissement	vi
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xiii
Introduction	1
Chapitre I - Recension des écrits	7
1.1- Actualisation de la personne en éducation	9
1.1.1- Discours sur le développement de l'étudiant et de l'enseignant	9
1.1.2- Qualités recherchées chez les enseignants	11
1.1.3- Difficulté à être soi-même comme enseignant	14
1.1.4- Processus de devenir des enseignants	16
1.1.5- Cycle de vie des enseignants	20
1.2- Processus d'actualisation du potentiel	29
1.2.1- Concept	29
1.2.2- Définition	30
1.2.3- Mesure de l'actualisation: le MAP et le MAS	32
1.3- Rapport au travail des enseignants	36
1.3.1- Malaise des enseignants	36
1.3.2- Relation avec les élèves	38

1.3.3- Contexte de travail	40
1.3.4- Résistance au stress	52
1.3.5- Quatre types de rapport au travail	58
1.4- Conclusion	61
1.5- Objectifs de recherche	62
Chapitre II - Méthodologie	64
2.1- Sujets	65
2.1.1- Sélection et recrutement	65
2.1.2- Profil de l'échantillon	68
2.2- Instruments de mesure	71
2.2.1- Généralités	71
2.2.2- Âge, travail et cheminement professionnel	72
2.2.3- Mesure de l'actualisation du potentiel (MAP)	74
2.2.4- Mesure de l'actualisation spécifique (MAS)	77
2.2.5- Mesure de la critique de soi (CS)	79
2.3- Traitement des données	80
Chapitre III - Résultats	82
3.1- Actualisation du potentiel des enseignants	83
3.1.1- Niveaux d'actualisation	84
3.1.2- Actualisation spécifique	85
3.1.3- Variation de l'actualisation selon l'âge, le sexe et l'état de santé	88
3.2- Rapport au travail des enseignants	95
3.2.1- Sens du travail	95

3.2.2- Satisfaction au travail	98
3.2.3- Réaction aux réalités quotidiennes	100
3.2.4- Variation du rapport au travail selon l'âge, le sexe et l'état de santé	103
3.2.5- Profil des quatre types de rapport au travail	106
3.3- Relations entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail	110
Chapitre IV - Interprétation des résultats	113
4.1- Actualisation du potentiel des enseignants	114
4.1.1- Niveaux d'actualisation	114
4.1.2- Actualisation spécifique	117
4.1.3- Variation de l'actualisation selon l'âge, le sexe et l'état de santé	118
4.2- Rapport au travail des enseignants	121
4.2.1- Quatre types de rapport au travail	122
4.2.2- Variation du rapport au travail selon l'âge, le sexe et l'état de santé	124
4.2.3- Le cas des enseignants fatigués	127
4.3- Relations entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail	129
Conclusion	134
Recommandations: recherches et interventions	139
Références	143

Appendice A: Lettre d'invitation aux directions des écoles	163
Appendice B: Message aux enseignants	165
Appendice C: Informations supplémentaires sur l'échantillon	167
Appendice D: Questionnaire	170
Appendice E: Énoncés du MAP par sous-échelle	193
Appendice F: Principales activités pratiquées par les enseignants dans chacune des catégories du MAS	196

Liste des tableaux

Tableau 1:	Motivations actives des enseignants à la base du choix de carrière et raisons intrinsèques de rester dans l'enseignement	40
Tableau 2:	Caractéristiques de l'échantillon (n=211)	69
Tableau 3:	Niveau d'actualisation des enseignants pour la mesure globale et chacune de ses composantes (n=211)	84
Tableau 4:	Incidence de chacun des types d'activités sur le développement des enseignants (n=211)	86
Tableau 5:	Relations entre les composantes de l'actualisation et les différents types d'activités pratiquées par les enseignants (n=211)	88
Tableau 6:	Variation de l'actualisation des enseignants selon les différents groupes d'âge (n=211)	90
Tableau 7:	Répartition des enseignants entre les niveaux d'actualisation des différentes composantes du MAP selon le sexe (n=211)	92
Tableau 8:	Répartition des enseignants entre les niveaux d'actualisation des différentes composantes du MAP selon l'état de santé (n=208)	94
Tableau 9:	Répartition des enseignants selon le sens du travail et les quatre types de rapport au travail (n=211)	96
Tableau 10:	Répartition des enseignants selon leur engagement et leur adaptation (n=211)	98
Tableau 11:	Variation des indices de satisfaction des enseignants selon les quatre types de rapport au travail (n=211)	99
Tableau 12:	Répartition des enseignants pour chacune des réalités quotidiennes selon les quatre types de rapport au travail (n=211)	102
Tableau 13:	Variation du rapport au travail des enseignants selon les différents groupes d'âge (n=211)	103

Tableau 14: Répartition des enseignants par type de rapport au travail selon le sexe (n=211)	105
Tableau 15: Répartition des enseignants par type de rapport au travail selon l'état de santé (n=208)	105
Tableau 16: Relations entre l'actualisation des enseignants et les quatre types de rapport au travail (n=208)	112

Liste des figures

Figure 1:	Cycle de vie des enseignants	22
Figure 2:	Composition hiérarchique du MAP	35

Introduction

La question de la santé mentale au travail revêt une grande importance dans le sain développement d'une société notamment parce que les problèmes de santé mentale au travail affectent le rendement des entreprises et la qualité des services, sans compter qu'ils détériorent la santé physique des travailleurs et entraînent des accidents (Vézina, Cousineau, Mergler, Vinet et Laurendeau, 1992). À titre indicatif, au Québec, seulement du point de vue économique, l'estimation des coûts pour les problèmes reliés au stress au travail était de près de quatre milliards de dollars il y a plus de dix ans (Des Roberts, 1989), soit presque l'équivalent des budgets réunis de la Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec (CSST) et de la Régie de l'assurance-maladie du Québec (RAMQ) de l'époque.

La littérature révèle que le fait de travailler dans un domaine relié à la relation d'aide est l'un des éléments les plus fréquemment associés à l'épuisement professionnel (Cherniss, 1980; Dion, 1989; Edelwich et Brodsky, 1980; Maslach et Jackson, 1982; Maslach et Pines, 1977). C'est notamment le cas des enseignants et des professionnels de la santé dont la prévalence de l'épuisement professionnel est de l'ordre de 10% à 15% (Larouche, 1987; Maslach, 1990).

Les enseignants, intérêt premier de cette étude, présentent une fréquence élevée de fatigue, de troubles du sommeil, de réactions somatiques diverses et de symptômes d'anxiété et de dépression (Dolan et Arsenault, 1984; Dumont, 1990; Lemaire, 1995). L'absentéisme au travail est une conséquence de leurs difficultés de santé (Arsenault et

Dolan, 1983; Bibeau, Dussault, Larouche, Lippel, Sauciser, Vézina et Vidal, 1989; La Presse, 2000a). Plus de 30% des cas d'absentéisme relevés parmi les enseignants seraient attribuables à l'épuisement professionnel (La Presse, 2000b).

Quelles sont les causes du malaise chez les enseignants? Différentes enquêtes sur les enseignants québécois font ressortir les risques attribuables aux conditions de travail, aux politiques de gestion, à la formation initiale, à l'absence ou à l'inadéquation de la formation continue, à l'attitude dévalorisante de l'opinion publique à l'endroit des enseignants et à la société, mais aussi aux personnes mêmes qui enseignent (Berthelot, 1991; Carpentier-Roy, 1992; Centrale de l'enseignement du Québec, 1989; Conseil supérieur de l'éducation, 1984, 1985, 1987-1988, 1990-1991, 1994a, 1995; Lessard, Perron et Bélanger, 1991; ministère de l'Éducation du Québec, 1991, 1992; Payeur et David, 1991; Pelletier et Lessard, 1997; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Enfin, comme nous le verrons plus loin, ces différentes dimensions semblent jouer toutes ensemble, à des degrés divers.

Ces informations soulèvent des questionnements importants à propos de la réalité quotidienne dans les écoles ainsi qu'au niveau de la disposition actuelle du personnel enseignant à offrir des services éducatifs de qualité. Les interrogations et les inquiétudes sont d'autant plus présentes que, dans l'ensemble des dossiers nationaux et internationaux sur l'éducation, l'enseignant est identifié comme l'acteur principal sur lequel porte l'amélioration de la qualité de l'éducation (Organisation de coopération et de développement économique, 1995). Reconnue comme une condition nécessaire et primordiale de la qualité de l'éducation, la qualité du corps enseignant n'est cependant pas une condition suffisante. En fait, la cohésion entre les différents partenaires, des

instances politiques aux élèves en passant par les administrateurs et le personnel enseignant et non-enseignant, semble tout aussi importante.

Bien que l'enseignant ait un rôle central en éducation, dans les faits, il faut reconnaître que certains orientent leurs actions au niveau organisationnel ou didactique. Cette orientation ne semble pas une voie productive aux yeux de ceux qui souhaitent plutôt situer l'éducation dans un courant humaniste de manière à se centrer sur la personne et à orienter la réflexion vers le sens à donner au processus éducatif (Caouette, 1992, 1998; Condamin, 1994, 1997; Desjardins, 1992; Dubé, 1993). Dans cet ordre d'idées, de plus en plus de chercheurs invitent les différents acteurs du milieu éducatif à reconnaître l'enseignant en tant que personne de manière à favoriser le développement de son potentiel (Abraham, 1984; Artaud, 1989; Beaudry, 1997; Craig, 1978; Ditisheim, 1991; Gaumont, 1994; Gingras, 1992; Huberman, 1989; Josso, 1991; Moyne, Artaud et Barlow, 1988; Vassilef, 1992).

Dans la littérature, malgré l'importance accordée à l'évolution des enseignants, peu d'études québécoises s'intéressent à leur développement personnel et professionnel alors que ces options semblent être des voies à considérer pour améliorer leur qualité de vie au travail et la qualité de la relation éducative. Considérant l'importance stratégique des enseignants dans la réussite scolaire de l'élève et le malaise qui semble les caractériser, il apparaît opportun de fournir des efforts afin d'avoir un portrait plus complet du développement personnel et professionnel de l'ensemble des enseignants.

Dans le prolongement des travaux sur la personne qui enseigne, la présente étude explore la réalité vécue par un groupe d'enseignants du secondaire de la région de

Montréal. Pour ce faire, la méthode proposée cherche à mesurer l'actualisation de ces enseignants tout en identifiant les caractéristiques liées au rapport au travail de ceux qui sont passionnés, fatigués, satisfaits et désabusés. De plus, cette recherche vise à clarifier les relations entre leur actualisation et leur type de rapport au travail. Dans cette étude, le concept d'actualisation est défini comme "un processus de développement du potentiel de la personne en congruence avec son image de soi et avec son expérience d'elle-même et de son environnement" (Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert et Gaulin, 1998, p. 7). Enfin, les quatre types de rapport, identifiés à partir de la classification de Payeur et David (1991), permettent de distinguer l'engagement et l'adaptation des enseignants passionnés, fatigués, satisfaits et désabusés.

À notre connaissance, soulever la question de l'actualisation des enseignants en lien avec leur rapport au travail dans une recherche empirique constitue une première. Au niveau pratique, une meilleure compréhension de ces liens peut aider à cibler les groupes à risque et à améliorer l'encadrement et le support à leur offrir. De plus, cette recherche permet de concrétiser la notion d'actualisation du potentiel chez les enseignants et contribue ainsi à la rendre plus crédible lorsque proposée dans leur formation en tant que but éducatif. Les résultats de cette étude pourront, à leur tour, ouvrir de nouvelles voies de recherches. Finalement, ce travail souhaite inspirer des projets ayant pour but de favoriser la vitalité des professionnels en éducation, particulièrement au niveau de la relation éducative.

Dans cette perspective, cette thèse se divise en quatre parties. Dans le premier chapitre, la recension des écrits à la base de cette recherche fait d'abord ressortir l'importance du développement du potentiel des enseignants par le biais de leur

processus d'actualisation pour ensuite aborder les différents éléments en lien avec leur rapport au travail. Les objectifs de recherche complètent ce chapitre. La description de la méthodologie et les résultats sont détaillés dans les deux chapitres qui suivent. Ensuite, l'interprétation contenue dans le quatrième chapitre propose une discussion critique des résultats. En dernier lieu, la conclusion permet de faire le point sur les apports de cette étude en plus d'ouvrir sur de nouvelles perspectives de recherche et d'intervention.

Chapitre I
Recension des écrits

La revue de la littérature présentée dans ce chapitre se divise en trois parties principales. La première partie souligne l'importance accordée à l'actualisation de la personne en éducation. L'accent est mis sur les recherches qui abordent les qualités personnelles et relationnelles des enseignants, leur processus de devenir et leur cycle de vie. La seconde partie regroupe des informations entourant le concept de l'actualisation de soi développé par les humanistes. Régulièrement associé aux travaux en éducation et plus particulièrement aux études sur le développement des enseignants, ce concept examine le développement sain de l'individu. Enfin, la troisième partie porte sur le rapport au travail des enseignants québécois et, par ricochet, à la description de leur réalité professionnelle. Ciblant leurs principales sources de stress et d'insatisfaction, les écrits recensés s'intéressent surtout au malaise des enseignants et aux caractéristiques de ceux qui résistent au stress ainsi qu'aux quatre différents types de rapport qui les distinguent. Les objectifs de recherche complètent ce chapitre.

Pour les fins de la présente étude, il convient de se limiter aux enseignants québécois. Précisons toutefois que les données, provenant du Canada et de plusieurs autres pays tels le Royaume-Uni, les États-Unis, l'Australie ainsi que les pays scandinaves, rapportent sensiblement les mêmes tendances à propos de l'état des enseignants et des sources de stress, de satisfaction et d'insatisfaction (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991; Farber, 1991; Friedman, 1990; Geran, 1992; Kyriacou, 1987; Lemaire 1995). Il faut également indiquer que lorsque les informations sont disponibles, elles exposent principalement ce qui se déroule dans les écoles secondaires et plus

spécifiquement celles de la région montréalaise. L'intérêt porté aux enseignants du secondaire vient tout d'abord du fait que les études indiquent que leur état semble plus critique que dans les autres ordres d'enseignement. De plus, ce niveau se distingue dans la pratique car il comporte des défis spécifiques liés au contexte relationnel ainsi qu'au milieu de travail. Les enseignants doivent, entre autres, développer des qualités particulières en terme de savoir-faire parce qu'ils s'adressent à des adolescents en quête d'autonomie sociale et personnelle dans un milieu de vie parfois impersonnel. Par ailleurs, la région de Montréal, en plus d'être mon lieu de travail, est considérée comme un milieu de recherche particulier car les écoles des commissions scolaires de l'île doivent, plus qu'ailleurs au Québec, faire face aux dynamiques socioculturelles telles la pauvreté et le multiculturalisme.

1.1- Actualisation de la personne en éducation

1.1.1- Discours sur le développement de l'étudiant et de l'enseignant

La promotion du développement de la personne est un thème central dans l'ensemble de la documentation en éducation. Tout d'abord, un consensus de valeurs prévaut à l'effet que la relation éducative permette en priorité le développement personnel des étudiants dans une atmosphère de relations interpersonnelles aidantes et dans un contexte structuré qui assure la réussite (Desjardins et Roy, 1987; Perron, 1986). L'idée que l'éducation doit favoriser le développement de l'étudiant dans toutes ses dimensions est d'ailleurs retenue comme principe de base dans les textes officiels dont ceux du ministère de l'Éducation du Québec et du Conseil supérieur de l'éducation. À

titre d'exemple, le Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1993) mentionne que l'éducation devrait viser l'émergence de la personnalité des jeunes adolescents, c'est-à-dire favoriser l'expression de l'ensemble de leur potentiel tout en développant leur autonomie et leur sens des responsabilités.

L'idée que les enseignants doivent se développer pour développer, s'éduquer pour éduquer, colore aussi le discours en éducation. Ce point de vue transparait notamment dans *Le Rapport Parent, 25 ans après* (Conseil supérieur de l'éducation, 1987-1988) qui envisage le développement personnel de l'éducateur comme une condition du développement de l'enfant. Cette conception du rôle de l'enseignant s'inspire fortement des valeurs humanistes avancées par Carl Rogers dans ses travaux sur le développement de la personne (1951, 1961, 1969). Suite à ses recherches en contexte thérapeutique, Rogers conclut que lorsque les personnes accompagnant l'individu en développement font elles-mêmes preuve d'ouverture, de respect et d'acceptation d'elles-mêmes et des autres, elles favorisent chez l'autre l'accès à ses potentialités et à la reconnaissance profonde de ce qu'il est comme personne. Selon lui, cette influence peut être réelle dans tout milieu de vie ou de travail dont celui de l'éducation. L'enseignant, en restant lui-même ouvert à sa propre expérience et en s'engageant comme personne entière avec ses sentiments autant qu'avec son intelligence, devient un facilitateur de connaissances pour l'élève (Rogers, 1972, 1984). Pour cela, l'enseignant doit éprouver de la considération pour l'apprenti, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne, et être capable d'une compréhension empathique, c'est-à-dire être capable de comprendre de l'intérieur les réactions d'un étudiant. Dans cette optique, l'enseignant est invité à devenir le plus congruent et le plus authentique possible et à avoir une solide compréhension de lui-même, de ses structures déterminantes, de ses propres limitations et insuffisances.

1.1.2- Qualités recherchées chez les enseignants

La présence de la personne totale dans la relation éducative implique, pour les enseignants, qu'ils fassent appel simultanément à leurs ressources intellectuelles, psychologiques et sociales (Blais et Lachance, 1992a; Calderhead et Gates, 1993; Gauthier, 1997; Glasser, 1997; Paquay 1994; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Tochon, 1993; Villemure, 1989). Malgré le fait qu'une majorité de chercheurs reconnaissent l'importance des questions d'ordre psychologique ou affectif dans la relation éducative, les recherches se concentrent encore principalement sur les aspects cognitifs (Cofsky, 1996). Le décalage est d'autant plus marquant que les qualités personnelles et relationnelles des enseignants semblent déterminantes dans le contact avec des adolescents. Les qualités relationnelles se définissent par la façon qu'ont les enseignants d'aborder les élèves, de répondre à leurs besoins en situation d'apprentissage et d'être capables de saisir ce qui se passe entre eux et les élèves (Tochon, 1993).

Le Conseil supérieur de l'éducation (1994a) a maintes fois insisté, dans ses avis et rapports annuels, sur l'importance des relations humaines dans l'apprentissage des élèves du secondaire et sur la nécessité de rapports maîtres-élèves personnalisés et stimulants. Le désir de rapports humains de qualité et d'un milieu qui soit marqué par une réelle communication n'est pas seulement celui des autorités en éducation, mais également celui des principaux intéressés, soit les jeunes (Conseil supérieur de l'éducation, 1984-85, 1994b). Lors de consultations sur le vécu scolaire au secondaire, les élèves expriment leurs grandes attentes à l'égard du personnel scolaire, principalement envers les enseignants avec qui ils passent la majorité de leur temps. En plus d'avoir besoin de

personnel compétent, les adolescents insistent sur des attitudes auxquelles ils accordent une grande importance: ils souhaitent rencontrer à l'école des adultes accueillants, justes et authentiques qui puissent devenir des modèles. Le Conseil supérieur de l'éducation explique:

Ce besoin de trouver une personne qui fasse sens est chez les jeunes d'autant plus grand qu'ils vivent avec intensité la construction de leur identité, qu'ils sont incertains devant les valeurs ou les points de repère contradictoires, inquiets de leur avenir et fragilisés par la distance qu'ils ont souvent prise à l'égard de la famille (Conseil supérieur de l'éducation, 1994b, p. 7).

Les témoignages des jeunes du secondaire concernant le "bon enseignant" font souvent référence à sa compétence, à l'amour de sa matière, à sa disponibilité et au respect qu'il a de ses élèves (Goupil et Lusignan, 1998). D'autres élèves évoquent la capacité qu'ont certains enseignants de s'intéresser à eux comme personne et comme apprenant. Ils parlent alors de la qualité des relations interpersonnelles qu'ils établissent avec eux et de l'engagement des professeurs sur les plans personnel et professionnel. La passion, la gentillesse, la bonne humeur et le sens de l'humour font également partie des traits de personnalité appréciés par un grand nombre d'élèves et qui donnent même à certains le goût de réussir.

La relation qui s'établit en classe et à l'école entre l'enseignant et l'élève est déterminante au niveau de la motivation des jeunes. Des élèves de cinquième secondaire racontent que la relation qu'ils ont eue avec certains enseignants a joué un rôle prépondérant dans la poursuite de leurs études (Parent, Bellemare, Julien, Laflamme et Larivière, 1996). Les jeunes font ressortir quatre éléments principaux qui caractérisent les enseignants qui les ont motivés: 1) un grand respect de leurs élèves, 2) l'utilisation de

méthodes pédagogiques stimulantes (variation de leur approche et élaboration de projets), 3) un climat en classe qui encourage les élèves à relever des défis intéressants (pouvoir donné aux élèves, défis lancés) et 4) des attitudes particulières. Les qualificatifs utilisés par les adolescents pour décrire ces attitudes appréciées chez les enseignants sont: spontanés, compétents, souriants, disponibles, calmes, dynamiques, enthousiastes, justes, intéressants, intéressés, tolérants, exigeants, constants dans leurs exigences, confiants en eux-mêmes, habiles à diriger leur classe et les apprentissages proposés, bien dans leur peau, s'adaptant aux changements et à la fine pointe de la recherche.

Les modes d'interaction et de communication des enseignants exerceraient même une influence concrète sur le développement intellectuel et personnel de leurs étudiants. De fait, Aspy et Roebuck (1990) ont démontré que lorsque les enseignants parviennent à créer un climat caractérisé par l'authenticité, la considération positive et l'empathie dont ils sont capables, il se produit un apprentissage d'une qualité différente, progressant à un autre rythme et à une plus grande profondeur.

Ces travaux donnent du poids aux demandes des différents acteurs visant à compléter la formation des maîtres par une démarche impliquant des éléments d'ordre personnel et relationnel. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1987-1988) souhaite depuis longtemps que la formation continue des enseignants soit liée à la personne de l'enseignant dans le but de favoriser un ressourcement plutôt qu'un perfectionnement académique. D'une certaine façon, du moment où l'on reconnaît que l'acte pédagogique est un exercice de relation humaine, une formation personnelle devient essentielle pour l'enseignant (Poeydomenge, 1984). Cette formation personnelle

des enseignants peut être considérée comme le prolongement nécessaire à la préparation technique et pédagogique qui précède leur pratique (Moyne, Artaud et Barlow, 1988).

1.1.3- Difficulté à être soi-même comme enseignant

Malgré le désir de voir les enseignants se développer comme individu et le souhait de les voir s'investir comme personne totale dans la relation éducative, on retrouve encore très peu de données sur ce que vivent vraiment ceux qui tentent d'être eux-mêmes dans cette profession. En sondant le vécu professionnel des enseignants, la difficulté qu'ils ont à se sortir de leur rôle pour apparaître comme personne semble généralisée (Abraham, 1984; Cofsky, 1996; Desjardins, 1992; Moyne, 1984; Sanssouci, 1994). Ils auraient de la difficulté à faire face aux pressions extérieures tout en restant eux-mêmes.

Le poids des attentes extérieures qui pèsent sur les enseignants québécois vient surtout du fait que la population en général s'attend à ce qu'ils soient parfaits et ce, en tout temps (Sanssouci, 1994). Les pressions sociales vécues par les enseignants sont trop souvent destructrices:

Ce profil idéal (de l'enseignant) exige tant de qualités qu'on en arrive à survaloriser ses capacités, sa fonction et ignorer totalement son "moi personnel" pour uniquement prendre en compte son "moi professionnel"... Confronté avec le "socialement désirable" et le "pédagogiquement souhaitable", il peut en arriver à oublier d'être lui tout naturellement (Sanssouci, 1994, p. 19).

La dynamique qui se crée lorsque tous et chacun évaluent et commentent le travail des enseignants est néfaste (Teiger et Bernier, 1990 cités dans Bourret, 1996). En effet,

la pression des attentes et des critiques confère à la tâche un caractère illimité, incitant l'enseignant à accepter une surcharge de travail sans être impliqué dans la planification ou la gestion de sa tâche.

En lien avec ces pressions extérieures, le niveau de stress des enseignants est déterminé par le degré de sollicitation, de latitude décisionnelle et de support social (Karasek et Theorell, 1990 cités dans Bourret, 1996). Dans cette optique, les problèmes de santé mentale des enseignants peuvent être interprétés comme la résultante de stratégies de conciliation entre les besoins illimités des élèves, les exigences élevées de la population ou des employeurs et les moyens souvent minimes d'y répondre.

Selon Abraham, "il n'y a pas d'autres professions que l'enseignement dans lesquelles les pressions aliénantes soient si concentrées et menacent l'être humain dans son individualité essentielle" (Abraham, 1984, p. 52). Continuellement exposés au discours entourant l'enseignant idéal, les enseignants savent ce qu'ils doivent représenter (le soi idéalisé), mais ils ne savent plus qui ils sont vraiment. Cette situation peut les amener à porter des masques, à jouer un personnage et à s'illusionner eux-mêmes pour se protéger car ils ne peuvent atteindre l'idéal du "bon enseignant" (Abraham, 1972, 1984, 1989; Cofsky, 1996; Moyne, 1984). Le jeu d'images entre le soi professionnel et le soi authentique crée inévitablement un décalage entre ce que les enseignants croient qu'ils devraient être, ce qu'ils souhaitent incarner et ce qu'ils vivent quotidiennement. À la longue, le détachement par rapport à la réalité ainsi que la culpabilité qui accompagne ce jeu semblent tout aussi difficiles à vivre que les éléments qui les ont amenés à se protéger (Côté et Darcigny, 1991).

La pression à la conformité qui menace tout enseignant dans la recherche de son identité peut l'amener à développer une image de lui-même n'ayant aucune correspondance avec ses forces, ses voies intérieures et sa propre vitalité (Beaudry, 1997). À l'opposé de la conformité, la vitalité représente "le mouvement de vie qui amène l'être humain à développer ce qu'il est profondément" (Beaudry, 1997, p. 29). La tendance à la vitalité cherche constamment à s'exprimer et ce, malgré les efforts parvenant d'éléments extérieurs pour la faire taire. La rencontre des deux mouvements opposés, vitalité et conformité, se manifeste parfois lors de crises existentielles ébranlent les croyances et les absolus des enseignants.

1.1.4- Processus de devenir des enseignants

Les travaux sur le processus de changement des enseignants ayant surmonté des crises offrent des pistes intéressantes pour comprendre le cheminement fait par ceux qui arrivent à être eux-mêmes malgré les pressions environnantes. Le rapport entre la transformation intérieure des enseignants et le changement de leur pratique éducative apparaît clairement.

Le processus au coeur des crises concernant le rôle de l'éducateur serait le même que celui qui conduit certains adultes à la redéfinition d'eux-mêmes (Artaud, 1979, 1982, 1985, 1989). Ce processus se déroule en trois étapes soit la dissonance, la réconciliation et l'identité. L'enseignant qui a assumé sa crise de croissance et qui a redéfini lui-même ses propres valeurs s'oriente par la suite vers des interactions de type coopératif avec ses élèves. Ainsi, l'enseignant qui a entrepris de se réconcilier avec lui-même se met au service du développement de l'enfant sans lui imposer son cadre de référence, mais

plutôt en lui permettant d'interroger et de redéfinir le savoir et les valeurs à partir de sa propre expérience. La relation éducative s'établit alors entre deux êtres qui, à des moments différents de leur évolution, sont en train de vivre, chacun à sa manière, un processus de croissance.

Dans le même sens, la crise professionnelle des enseignants implique une remise en question tant personnelle que professionnelle (Gaumont, 1994). Le processus d'individuation au coeur de cette expérience de changement implique une reprise de contact avec soi qui favorise les prises de conscience de ses forces et de ses limitations comme enseignant ainsi qu'une modification dans le rapport aux autres. Cette démarche est considérée comme "une maladie créatrice" car le travail de l'enseignant porte ensuite la marque originale de l'individu et reflète sa personne.

La remise en question professionnelle faite par des enseignants suite à un *burnout* est une occasion de différenciation (Condamine, 1994, 1997). Le mouvement d'ouverture à soi impliqué dans le processus de différenciation des enseignants s'accompagne également d'une modification dans leurs rapports aux étudiants. Les enseignants racontent d'abord que les difficultés rencontrées dans leur travail les atteignent physiquement, émotionnellement et intellectuellement, ce qui les force à se questionner sur eux-mêmes. Cette remise en question professionnelle les amène à se développer en tant que personne, à prendre conscience de la nécessité d'être en processus de devenir. Par la suite, le consentement intérieur à ce processus modifie leurs rapports aux étudiants. En effet, en réalisant que l'enseignement peut être l'occasion d'un cheminement personnel, le rapport avec les étudiants devient primordial. Ainsi, l'ouverture créée par la reprise du contact avec eux-mêmes et la place faite aux rapports aux autres enrichit le mode de

connaissances des enseignants en plus d'influencer directement leur façon d'enseigner. L'étude de Condamin confirme donc la possibilité d'un double développement dans l'enseignement, tant celui de l'enseignant que celui de l'étudiant. La matière enseignée devient alors l'occasion de ce double développement et non une fin en soi. Enfin, une démarche personnelle peut favoriser la découverte d'un nouveau sens à l'enseignement après une remise en question professionnelle et également maintenir le dynamisme des enseignants.

La croissance professionnelle des enseignants est marquée par des changements dans leurs attitudes mais aussi par des variations dans la conception de la relation maître-élève (Wheeler, 1992). Selon les étapes de croissance, l'enseignant est d'abord centré sur lui-même et sur sa performance, ensuite sur la matière et ses outils pédagogiques et finalement sur la dynamique de l'élève et les problèmes d'apprentissage. C'est donc avec l'expérience que l'enseignant en arrive à se centrer sur l'élève et à l'écouter davantage; il est alors attentif à ses réactions, il fait des efforts pour identifier les capacités individuelles de chacun, il évalue la performance individuelle, il utilise diverses approches et il se centre sur la personne avec ses problèmes d'apprentissage, de croissance ou de comportement. Enfin, ce contact plus direct permet, par la suite, une transformation à la fois de l'enseignant et de l'élève.

Dans cette perspective, un laboratoire de recherche sur la transformation intérieure et la pratique éducative des enseignants (le labo-typé) a été fondé au département de psychopédagogie de l'Université de Montréal (Gingras, 1992). Ce projet met l'accent sur la nécessité, pour l'éducateur, de prendre conscience autant de son monde intérieur que

de sa pratique éducative. Cette expérience permet à l'éducateur de prendre en charge sa propre formation et d'apporter des changements dans sa pratique.

Précisons enfin que les outils privilégiés au niveau du développement professionnel pour favoriser la prise de contact de l'enseignant avec son univers personnel sont multiples et gravitent tous plus ou moins autour de la prise de parole (Boudana-Benadou, 1992). Dans cette optique, différentes approches centrées sur la personne telles que le "focusing" (Gendlin, 1984), l'introspection (De La Garanderie, 1989, 1991), la rétrospective (Levin, 1992), la visualisation (Galyean, 1986), l'histoire ou le récit de vie (Ditisheim, 1984, 1991; Gingras, 1986; Vassileff, 1992) et le journal intime intensif (Progoff, 1984) sont utilisées afin d'encourager le travail d'intériorisation de la part des enseignants.

Parallèlement à ces outils, l'analyse réflexive sur la nature et la signification de son expérience ou encore la recherche-formation (Haramain, 1991) sont des approches qui peuvent aider les enseignants à devenir meilleurs en plus d'encourager l'autonomie et la responsabilité professionnelle (la prise en charge de son propre développement). Influencée par les concepts de praticien réflexif et de connaissance dans l'action développés par Schön (1994, 1996) et Argyris (1999), cette approche s'intéresse au processus de pensée qui mobilise les enseignants dans la construction de leur pratique éducative (Calderhead et Gates, 1993; Holborn, 1992; Taggart et Wilson, 1998).

En conclusion, bien que le développement des enseignants soit principalement souhaité parce qu'il favorise le développement global de l'étudiant, il apparaît également nécessaire afin que les enseignants se développent comme personne à l'intérieur de leur

rôle professionnel, qu'ils trouvent un sens, qu'ils se réapproprient leur formation de même que leur pratique éducative et qu'ils s'épanouissent dans leurs relations avec les élèves. Ceci semble particulièrement important dans une profession aux prises avec de fortes pressions extérieures. Enfin, au-delà de l'importance de ce type de démarche au niveau de la relation éducative et du cheminement professionnel, il y a lieu de se questionner sur ses répercussions dans les relations entre les enseignants et l'organisation.

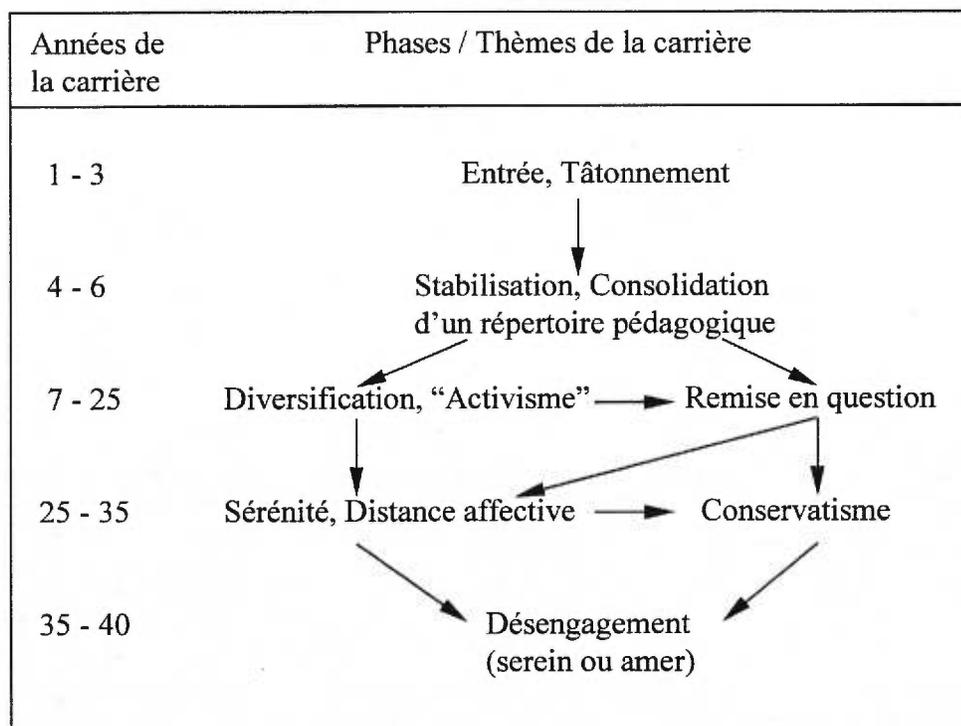
1.1.5- Cycle de vie des enseignants

Également en lien avec le développement des enseignants, de nombreux travaux portent sur les étapes qu'ils doivent franchir pendant leur carrière. Dans la plupart des recherches, des périodes précises sont ciblées soit parce qu'elles comportent des difficultés particulières ou encore parce qu'elles sont reconnues comme étant plus propices à une remise en question ou à l'émergence d'une crise. Par exemple, les travaux sur les débutants occupent une place considérable dans la recherche sur les enseignants et, ce, un peu partout dans le monde (Adams, 1982; Baillauquès, 1993; Ball et Goodson, 1985; Després-Poirier, 1993; Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999; Ingvarson et Greenway, 1984; Prick, 1986; Sikes, Measor et Woods, 1985; Veenman 1984). L'autre période critique, également fort documentée, concerne le mitan, c'est-à-dire le moment qui représente le milieu de la vie professionnelle et du développement adulte (Gervais, 1995; Lowther, 1982; Trinh, Simard, Dupuis et Brunet, 1994). En général, ces études soulèvent les difficultés en début de carrière, les complications qui surviennent chez les enseignants qui cumulent plusieurs années d'expérience et les besoins de ceux qui tentent de bien vieillir dans cette carrière dite linéaire.

La recherche réalisée par Huberman (1989) sur le cycle de vie des enseignants est une des plus complètes. Cette étude, bien qu'elle porte sur des enseignants qui pratiquent dans un contexte européen, retient particulièrement notre attention car elle fournit des pistes précieuses afin de saisir le déroulement de la carrière enseignante dans son ensemble. Les principaux résultats sont présentés dans les pages qui suivent.

À partir d'entrevues semi-structurées avec des enseignants du secondaire (n=160), Huberman a dégagé sept stades qui, selon lui, représentent les tendances générales du cycle de vie des enseignants. Comme le présente la Figure 1, le premier stade correspond à l'entrée dans la carrière, le second à la phase de stabilisation, le troisième à la phase de diversification, le quatrième à la phase de remise en question, le cinquième à la sérénité, le sixième au conservatisme et le septième au désengagement.

Figure 1
Cycle de vie des enseignants¹



Son étude s'intéresse au contenu des différents stades ainsi qu'aux dimensions qui prédisposent les enseignants au plein épanouissement (sérénité) ou encore les amènent vers un désengagement amer de la profession.

Le premier stade, l'entrée dans la carrière, est habituellement associé aux cinq premières années d'enseignement. Deux tendances représentent l'entrée dans la carrière de la majorité des enseignants. Dans les entretiens, il est question soit de débuts plutôt faciles soit, au contraire, plutôt difficiles. D'un côté, les enseignants en phase d'exploration expriment leur enthousiasme, les contacts positifs, la fierté d'avoir enfin

¹ Figure tirée de Huberman (1989), p.23.

leur propre classe, leurs élèves, leur programme et les découvertes associées aux débuts. De l'autre, les enseignants en phase de survie expriment quant à eux l'accaparement des débuts, le tâtonnement continu, le sentiment de survivre au jour le jour, les élèves difficiles, le "choc du réel", le décalage entre les idéaux et les réalités quotidiennes de la classe. Selon ces résultats, les débuts dans l'enseignement sont déterminants:

Il semblerait que la satisfaction des enseignants en début de carrière aurait pour origine, et également pour conséquence, le fait d'être plus ou moins sûr de soi, plus ou moins actif, plus ou moins impliqué (Huberman, 1989, p. 315).

Peu importe que les maîtres aient connu des débuts faciles ou difficiles, ils ont tous besoin de vivre une période de stabilisation pour être satisfaits pendant les autres étapes de la carrière. Le second stade, la phase de stabilisation, qui survient habituellement entre la quatrième et la sixième année d'enseignement regroupe les conditions préalables à la satisfaction professionnelle. Ces conditions préalables sont, entre autres, l'engagement définitif dans la profession et la consolidation d'un répertoire pédagogique. Ces éléments, au même titre que l'intégration à un groupe de travail au sein du collège, un équilibre avec la vie privée et le fait d'avoir des classes stimulantes et maîtrisables, influencent la satisfaction. Selon les témoignages recueillis par Huberman (1989), il faut que la stabilisation mène à l'expérimentation et à la recherche pour que la phase suivante soit également une période de satisfaction.

Les enseignants ayant entre sept et 25 ans d'expérience se retrouvent soit au troisième stade, la phase de diversification, soit au quatrième stade, celui de la remise en question, deux stades qui se vivent parallèlement dans les mêmes années. La phase de

diversification se produit lorsque l'enseignant fait ses expériences personnelles en classe, diversifie ses méthodes pédagogiques, s'implique dans des équipes de travail, recherche de nouveaux défis ou devient plus activiste face au système de l'éducation. L'ouverture à l'extérieur entreprise par l'enseignant est décrite comme étant une période positive, active, énergique où les rapports avec les élèves sont généralement décrits comme stimulants. Malheureusement, il semble que cette phase débouche sur la désillusion pour plusieurs enseignants:

Seuls ceux qui ont su garder toute leur curiosité et leur ouverture en focalisant leur activité sur des expériences plus réduites, plus concrètes, menées au niveau de leur classe et, pour certains d'entre eux, en ayant d'autres lieux d'investissement en dehors de l'école semblent parvenir à conserver un sentiment de satisfaction professionnelle (Huberman 1989, p. 316).

La remise en question est plutôt caractérisée par un questionnement quant aux paramètres sociaux et historiques qui influencent le travail. Les enseignants s'interrogent alors sur le système scolaire et plus particulièrement sur les élèves difficiles et moins motivés, sur le travail administratif qui s'alourdit et sur le climat qui se politise au sein de l'école. Dans certains cas, la remise en question peut être un "débouché" de la phase de diversification alors que, dans d'autres cas, elle peut ne pas survenir, ou alors avec une intensité qui varie grandement d'un enseignant à l'autre. Dans sa forme la plus prononcée, la remise en question se transforme en *burnout* qui, pour sa part, est surtout fait d'une conjonction de facteurs, notamment entre les facteurs de la vie privée et ceux de la vie en classe.

À toutes les étapes de la carrière, les enseignants évoquent des aspects qui exacerbent la crise tels que le manque de support de l'employeur et l'esprit routinier du travail. La crainte du désenchantement, de la perte d'enthousiasme et de la stagnation qui l'accompagnent sont également des points négatifs qui alimentent la remise en question. Pour faire face à ces moments de doute, les enseignants demandent l'appui de l'institution en cas de nécessité, des rapports hiérarchiques personnalisés et humains et un type de gestion de carrière dans lequel ils seraient étroitement associés.

Certains facteurs semblent empêcher les épisodes critiques de se produire ou encore protègent les enseignants lors de moments difficiles. L'enseignant qui s'engage définitivement, consolide son répertoire pédagogique de base, réunit autour de lui un noyau de collègues "conviviaux", trouve un équilibre avec sa vie de famille et se prémunit, d'une certaine façon, contre la crise. Par ailleurs, certains enseignants arrivent à surmonter des moments difficiles en opérant des changements dans leur travail quotidien, en entreprenant de nouvelles activités, en prenant congé, ou simplement en "tenant le coup". Avec de bons rapports avec les collègues, des remarques positives et la présence d'un soutien au sein de l'école, les épisodes critiques paraissent se résorber plus facilement.

Le cinquième stade, plus un "état d'âme" qu'une phase pour les enseignants ayant de 25 à 30 d'expérience, se caractérise par une sérénité et une distance affective. Les enseignants y vivent une grande détente, une nostalgie du passé, une confiance en eux et en leurs capacités assez élevées et finalement une plus grande distance affective vis-à-vis des élèves.

Le sixième stade, celui du conservatisme et de la plainte, se caractérise par une rigidité, un dogmatisme, une prudence et une résistance aux changements. Les deux stades sont considérés comme des alternatives qui peuvent s'entrecouper puisque l'étude de Huberman ne permet pas de conclure si ce stade suit ou non le stade précédent ou s'ils sont exclusifs l'un de l'autre.

Même si un bon nombre d'enseignants plus âgés se plaignent de l'évolution de l'école (élèves moins motivés, niveaux d'exigence qui baissent, directeurs qui ne dirigent pas, administration alourdie, etc.), ce n'est pas la majorité. Un groupe de maîtres de 30-40 ans d'expérience constituant "une espèce à part" des autres peut être distingué. Il s'agit d'enseignants ayant tous dépassé la cinquantaine qui sont encore énergiques, volontaires, très engagés et qualifient presque tous leur début et leur fin de carrière comme étant harmonieuse:

Ils paraissent avoir hésité beaucoup moins que les autres dans leur choix de carrière et répondent presque tous qu'ils ressaisiraient la même voie. C'est la dimension sociale de leur travail qu'ils privilégient, aussi bien les hommes que les femmes, tout en donnant une part très large à l'expérimentation personnelle au sein de la classe (Huberman, 1989, p. 316).

Finalement, au dernier stade, celui du désengagement (serein ou amer), les enseignants effectuent un repli sur eux-mêmes, une intériorisation. Toutefois, Huberman (1989) n'est pas en mesure d'en faire la démonstration empirique dans son étude.

En plus de décrire les stades, Huberman (1989) signale certaines tendances qui caractérisent la démarche des enseignants dont cinq qui sont résumées dans ce qui suit.

- Lorsque les enseignants expliquent leur passage d'une phase à l'autre et leur évolution personnelle, ils décrivent fréquemment parallèlement, ou comme un rapport de cause à effet, la modification de leur relation aux élèves.
- L'investissement des enseignants auprès des élèves qui sont difficiles à atteindre varie dans le temps. Avec les années, plusieurs enseignants croient de moins en moins aux possibilités d'intervenir de manière décisive auprès de certains types d'élèves, mais un assez grand nombre n'a pas abandonné pour autant cette conviction.
- Les hommes mettent davantage l'accent sur la transmission des connaissances alors que les femmes privilégient la relation aux élèves. Le facteur sexe reste énigmatique au niveau des différences dans la relation aux élèves, même si l'auteur dit soupçonner que la sensibilité des femmes (qui sont souvent des mères) soit en cause.
- Comparativement aux femmes, les hommes sont plus nombreux à vivre la phase de remise en question. De plus, ils la vivent plus jeunes et les remises en question concernent surtout la réussite personnelle. Cela explique peut-être pourquoi davantage de femmes rechoisiraient l'enseignement sans hésitation alors que plus d'hommes feraient le même choix, "faute de mieux".
- Les parcours des hommes et des femmes interrogés sont marqués par des tendances spécifiques à chacun. Par exemple, les hommes misent davantage sur leur carrière. La progression de leur carrière est plus saccadée, ils commencent par être actifs pour terminer leur carrière dans un grand conservatisme. Par ailleurs, en début de carrière, les hommes sont moins soucieux d'un équilibre entre l'univers professionnel et extra-

professionnel. Ils découvrent plus tard les avantages de cette combinaison. De leur côté, les femmes maintiennent d'autres investissements tout au long de leur carrière. Cette attitude semble contribuer au maintien d'un niveau d'engagement constant jusqu'à la fin de la carrière.

Suite à la présentation de ses résultats, Huberman (1989) fait état de son étonnement face aux réactions des enseignants rencontrés lors de ses recherches:

Nous avons été frappés par une certaine "inconscience" d'un très grand nombre de nos interlocuteurs face à leur propre évolution professionnelle. Autrement dit, ceux dont l'une des tâches principales est de guider et d'orienter les élèves au cours de leur scolarité paraissent quelquefois curieusement peu enclins à réfléchir sur leur propre situation et leur propre devenir professionnel (Huberman, 1989, p. 329).

En ce sens, suite à l'expérience de recherche qu'ils venaient de vivre, un nombre important d'enseignants ont exprimé leur satisfaction. De plus, "ils ont parlé de la nécessité de faire périodiquement ce type de réflexion, de faire le point sur leur carrière afin d'en trouver la signification et d'envisager la suite" (Huberman, 1989, p. 330). Huberman encourage les enseignants à se questionner individuellement et collectivement et à conserver un regard critique sur leur pratique. Conséquemment, il leur souhaite davantage de temps de réflexion afin de développer une meilleure connaissance de soi, une connaissance approfondie d'autrui, une identité et une cohésion institutionnelles plus professionnelles, peut-être même plus authentiques.

1.2- Processus d'actualisation du potentiel

1.2.1- Concept

L'ensemble des notions reliées au processus de devenir des enseignants, parce qu'elles font référence à la nécessité d'être en mouvement vers soi pour cheminer comme enseignant, se rapprochent énormément du concept d'actualisation qui occupe une place centrale en psychologie humaniste.

Le concept d'actualisation de soi contribue particulièrement à l'essor des travaux sur le développement du potentiel humain. Notamment dans les domaines de l'éducation et de la santé, ce concept fournit aux intervenants un cadre de référence qui permet d'approcher l'être humain dans une perspective de croissance et de santé plutôt que sous l'angle de la pathologie tel que le propose le modèle médical (Pronovost, 1994).

Le concept d'actualisation de soi fait référence aux capacités de la personne à optimiser son potentiel, c'est-à-dire à l'utiliser, le développer et l'intégrer de façon congruente (Chiang et Maslow, 1969; Maslow, 1954, 1971, 1972; Rogers, 1951, 1961, 1969). Dans le même sens, différents concepts s'attardent à l'épanouissement de la personne tels le style de vie constructif (Adler, 1950), l'expérience optimale (Csikszentmihalyi, 1990), la réalisation de soi (Horney, 1950), l'individuation (Jung, 1962, 1986), la vie pleine (Rogers, 1961), la transcendance (Frankl, 1966), la personne productive (Fromm, 1967), l'homme en devenir et l'homme mature (Allport, 1970), la conscience créatrice (May, 1972) et la maturité (Heath, 1991).

Après les premières formulations de Rogers et Maslow, le concept d'actualisation est toujours considéré comme ayant une valeur heuristique de premier ordre (Whitson et Olczak, 1991a). Quelques quarante-cinq ans plus tard, ce concept est encore riche d'implications pour la psychologie, pour la conception de l'être humain et pour l'organisation de la société, en plus de fournir de nombreuses possibilités de développements scientifiques et d'applications cliniques. Toutefois, les critiques formulées par de nombreux auteurs (Burwick et Knapp, 1991; Crandall et Jones, 1991; Hattie, Hancock et Brereton, 1984; Leclerc et al., 1996 et 1997; Lefrançois, Leclerc, Dubé, Hébert et Gaulin, 1997; Richard et Jex, 1991; Weiss, 1987, 1991; Whitson et Olczak, 1991b) mentionnent de façon évidente que ce construit manque encore de précision et que de nouveaux développements théoriques sont nécessaires pour le rendre véritablement opérationnel. C'est d'ailleurs dans cette optique que plusieurs chercheurs ont orienté leurs travaux notamment Bohart et Greenberg (1997, 1999), Crandall et Jones (1991), Ellis (1991), Ford (1991), Raskin et Rogers (1995), Rule (1991), Ryff (1989), St-Arnaud (1996) et Leclerc et al. (1996, 1997).

1.2.2- Définition

Suite à la lecture des oeuvres de Rogers et Maslow ainsi que des travaux publiés sur l'actualisation au cours des années 1985 à 1997, un groupe de chercheurs a récemment dégagé une définition concise et contemporaine du concept de l'actualisation (Leclerc et al., 1998). L'actualisation est définie comme:

un processus de développement du potentiel de la personne en congruence avec son image de soi et avec son expérience d'elle-même et de son environnement (Leclerc et al., 1998, p. 7).

Chacun des éléments de cette définition correspond à un contenu spécifique déterminé par les auteurs (Leclerc et al., 1998):

Un processus: c'est-à-dire, une succession dynamique de phénomènes organisés dans le temps, par opposition à un état. Selon Rogers, ce processus résulte d'une tendance fondamentale présente chez tout être humain, à la fois unique (en ce sens que chaque personne a sa façon de s'actualiser) et universelle (du fait qu'elle n'est pas propre à une classe sociale ou à une culture particulière) (p. 7).

... **de développement du potentiel de la personne:** la tendance dont nous parlons a comme finalité le plein épanouissement de l'organisme par la mise en valeur et l'amélioration des ressources ou des capacités dont il dispose (p. 8).

... **en congruence:** pour que ce développement soit harmonieux, il doit être intégré à l'ensemble de la personne. À cette fin, deux niveaux de congruence apparaissent essentiels: congruence avec l'image de soi et congruence avec l'expérience globale de la personne (p. 8).

... **avec l'image de soi:** ce trait renvoie au premier niveau de congruence selon Rogers. La référence à soi suppose, selon lui, que dans ses décisions et dans ses actions, la personne agisse en conformité avec l'image qu'elle se fait d'elle-même et la conscience qu'elle a de ses valeurs, et qu'elle soit capable de résister aux attentes et aux pressions sociale (p. 8).

... **avec son expérience d'elle-même et de son environnement:** cette caractéristique fait référence au deuxième niveau de congruence dans la théorie de Rogers. Elle suppose que la personne est attentive à ce qui se passe dans son expérience d'elle-même et du monde et qu'elle le symbolise correctement dans sa conscience. Cette ouverture s'avère nécessaire pour que l'information provenant de l'expérience circule librement et soit correctement symbolisée par la conscience. À travers son expérience, la personne est constamment en interaction avec elle-même (émotions, sentiments, perceptions) et avec son environnement (personnes, événements, choses). C'est pourquoi l'ouverture à l'expérience suppose l'ouverture à soi, aux autres et à la vie en général. Si la personne est incapable de faire confiance aux autres ou de créer des relations positives, si elle ne trouve pas de sens à la vie

ou si elle n'ose pas s'engager dans des actions ou des projets susceptibles de changer son environnement ou d'améliorer son sort ou celui de ses semblables, elle se ferme à une partie importante de son expérience et elle a peu de chances de mettre à profit son potentiel (p. 8).

Enfin, aux yeux des concepteurs (Leclerc et al., 1998), cette récente définition offre plusieurs avantages. Le premier tient à ce que cette définition "présente l'actualisation comme un processus qui n'est jamais terminé, qui résulte d'une tendance fondamentale présente chez tous les êtres humains et qui est susceptible de se manifester sans cesse selon les circonstances de l'environnement et les dispositions de l'individu" (p. 9). Un second avantage concerne le fait "qu'elle ne préjuge en rien du contenu ou de l'orientation de la tendance actualisante comme quoi chacun a son modèle et sa manière de s'actualiser" (p. 9). Un troisième intérêt est "qu'elle affirme que l'actualisation n'est pas synonyme de performance, mais plutôt de bon fonctionnement psychologique" (p. 9). Enfin, un quatrième avantage vient du fait "qu'elle souligne que deux conditions essentielles sont requises pour que la personne fonctionne de manière efficace sur le plan psychologique: qu'elle soit congruente avec son concept de soi et conséquente avec son expérience" (p. 9).

1.2.3 Mesure de l'actualisation: le MAP et le MAS

L'utilisation de la récente définition de l'actualisation a des conséquences majeures au niveau du développement d'un instrument de mesure (Leclerc et al., 1998). Les chercheurs précisent tout d'abord que, le niveau d'actualisation étant personnel et unique, mise à part l'observation clinique, seul un questionnaire de type self-report est approprié pour le mesurer. Afin de mesurer de manière moins directe et moins naïve la qualité et le

dynamisme du processus d'actualisation, il est possible d'observer les deux niveaux de congruence définis plus haut à travers des caractéristiques ou des traits communs aux individus qui s'actualisent. Ces traits proviennent principalement des observations cliniques et de la réflexion théorique des deux pionniers (Rogers et Maslow), enrichies au cours des années par celles de nombreux autres théoriciens et praticiens dont St-Arnaud (1996). Le modèle suggéré par ce dernier examine les trois opérations de base qui constituent le processus d'actualisation. Il s'agit de la capacité de recevoir l'information de son propre organisme et de son environnement sans la déformer, de la capacité de faire des choix éclairés et de la capacité d'agir efficacement. L'individu qui s'actualise est donc en mesure d'agir de façon à répondre à ses besoins tout en tenant compte des contraintes de l'environnement.

Les faiblesses théoriques et méthodologiques repérées dans les trois principaux instruments existants, soit le POI¹ (Personal Orientation Inventory), le POD² (Personal Orientation Dimensions) et le SISA³ (Short Index of Self-Actualization), utilisés jusqu'à présent pour mesurer le niveau d'actualisation apparaissent suffisamment nombreuses et

¹ Le POI se compose de cent cinquante paires d'énoncés invitant le répondant à choisir entre deux jugements portant sur des valeurs ou des comportements. Il comprend deux échelles globales mesurant la référence à soi et la compétence temporelle et dix sous-échelles-spécifiques touchant les dimensions suivantes : l'estime de soi, les valeurs actualisantes, la flexibilité, la sensibilité au ressenti, la spontanéité, l'acceptation de soi, la conception positive de l'être humain, le sens du relatif, l'acceptation de son agressivité et la capacité d'intimité dans ses relations. Ce test exige de 45 à 60 minutes pour être complété.

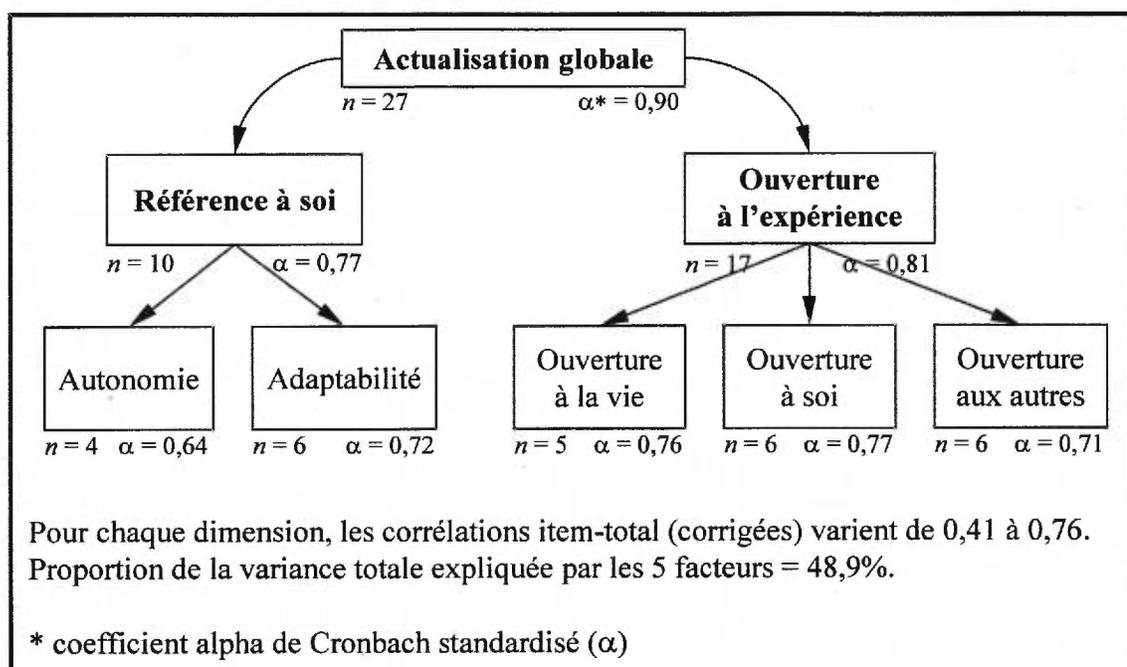
² Le POD, une version améliorée du POI, est composé de 260 paires d'énoncés. Comme il contient 110 paires d'énoncés supplémentaires, sa durée de passation est supérieure à celle du POI.

³ Le SISA est une version courte inspirée du POI et du POD. Le test est composé de 15 items dérivés qui recouvrent la plupart des sous-échelles du POI. Il offre deux avantages : il est nettement plus court et il est plus facile à compléter car la personne donne simplement son degré d'accord avec l'énoncé (échelle de Likert). Par contre, il souffre des mêmes faiblesses méthodologiques que les POI et le POD.

sérieuses pour justifier l'élaboration d'un nouvel instrument (Leclerc et al., 1996, 1997; Lefrançois et al., 1997). Les critiques portent notamment sur l'absence de fondements théoriques solides et de définition opérationnelle, les failles méthodologiques dans les opérations de validation, la faible stabilité temporelle, la validité de critère inadéquate et la validité clinique non vérifiée (Burwick et Knapp, 1991; Crandall et Jones, 1991; Hattie, Hancock et Brereton, 1984; Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert et Gaulin., 1996 et 1997; Lefrançois, Leclerc, Dubé, Hébert et Gaulin, 1997; Richard et Jex, 1991; Weiss, 1987 et 1991; Whitson et Olczak, 1991b).

L'équipe de Leclerc ayant travaillé à opérationnaliser le concept d'actualisation a donc entrepris de développer une mesure appuyée sur des bases conceptuelles solides et de valider le nouvel instrument sur des bases méthodologiques rigoureuses. Dans le but de combler ces exigences, la Mesure de l'actualisation du potentiel (MAP) a récemment pris forme. Il s'agit d'un instrument qui mesure l'actualisation globale de la personne. Comme le démontre la Figure 2, tirée de la validation de construit de l'équipe entourant Leclerc (1998), la composition du MAP est hiérarchique car elle comporte une mesure globale, deux dimensions, soit la référence à soi et l'ouverture à l'expérience, ainsi que cinq sous-échelles, soit l'adaptation, l'autonomie, l'ouverture à soi, l'ouverture à la vie et l'ouverture aux autres.

Figure 2
Composition hiérarchique du MAP



Lors de l'étude pilote, les résultats obtenus¹ par l'intermédiaire du MAP indiquent que plus la personne est jeune, scolarisée, qu'elle fait des activités et qu'elle est en bonne santé, plus elle s'actualise sur la mesure globale (Leclerc et al., 1998).

Une Mesure de l'actualisation spécifique (MAS) qui respecte les mêmes critères de rigueur au niveau méthodologique que le MAP est également en construction (Dubé, Leclerc, Lefrançois, Hébert et Gaulin, 1998). Encore sous sa forme provisoire, cet outil peut tout de même servir à identifier la façon dont la personne s'actualise sur le plan

¹ Résultats obtenus avec une population regroupant 156 personnes âgées entre 18 et 85 ans (62% de femmes; moyenne d'âge: 47.1 ans).

physique, social, intellectuel, affectif et spirituel. En explorant l'ensemble des activités pratiquées par les personnes, le MAS permet d'obtenir un portrait plus précis des individus qui s'actualisent. Les caractéristiques de construction du MAP et du MAS seront détaillées plus longuement dans la méthodologie.

1.3- Rapport au travail des enseignants

1.3.1- Malaise des enseignants

La littérature donne l'impression que le rapport au travail de ceux qui s'occupent du développement des jeunes est empreint de démotivation, de démobilitation, d'essoufflement et de fatigue. Par exemple, selon Desjardins (1992), une majorité d'enseignants débutent leur carrière en étant persuadés d'être heureux et de se réaliser personnellement dans ce travail. Toutefois, il semble qu'ils découvrent plutôt un univers où ils doivent se battre continuellement pour ne pas y laisser leur peau. L'auteur soulève que si seulement 19% des enseignants affirment pouvoir être eux-mêmes dans leur profession, cela signifie que 81% n'arrivent pas à se réaliser pleinement dans leur rôle d'enseignant.

"Le malaise" qui caractérise les enseignants est régulièrement abordé dans des avis et des rapports du Conseil supérieur de l'éducation (1984, 1985, 1987-1988, 1990-1991, 1994a, 1995), des enquêtes réalisées avec d'importants échantillons d'enseignants

québécois (Berthelot, 1991; Carpentier-Roy, 1992; Payeur et David, 1991; Pelletier et Lessard, 1997), des recherches concernant les professionnels en éducation (Centrale de l'enseignement du Québec, 1989; Dumont, 1990; Houle et Tissot, 1989; Lessard, Perron et Bélanger 1991; ministère de l'Éducation du Québec, 1991, 1992) ainsi que des articles de journaux (La Presse, 1994, 2000a, 2000c) et des émissions de télévision (Société Radio-Canada, 1991, 1994). La tâche même des enseignants, en plus de leurs conditions de travail, les rendraient vulnérables au stress ou encore à l'épuisement professionnel. Notons que le Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 1990-1991) insiste sur le fait que l'acte d'enseigner comporte des responsabilités et de sérieuses préoccupations qui peuvent lentement vider une personne de son énergie intérieure. À propos du travail des enseignants, il est écrit:

Si l'on ajoute à ces exigences internes, fondées dans la relation d'aide - être pédagogue, c'est aider quelqu'un d'autre à apprendre et à se développer -, les attentes sociales grandissantes à l'égard de la qualité de l'éducation en contexte de moyens plus restreints, la lourdeur de la charge, le peu de mesures de diversification ou de mobilité dans le cheminement de la carrière et le manque d'estime ou de reconnaissance sociale, on réunit alors les ingrédients pouvant conduire à l'épuisement (Conseil supérieur de l'éducation, 1990-1991, p. 22).

Les enseignants ayant adhéré au Programme de départs volontaires du gouvernement du Québec proposé en 1997 sont nombreux à mentionner la détérioration du climat ou des conditions de travail (31%) ainsi que la fatigue ou l'épuisement (28%) comme des facteurs les ayant incités à quitter l'enseignement de façon hâtive (La Presse, 1999c). Par ailleurs, il semble que cette vague de départ ait fait augmenter le stress des employés demeurés en place car depuis, l'absentéisme est en hausse dans le domaine de l'éducation (La Presse, 2000a).

Comme l'étude de la dynamique des enseignants est indissociable des conditions dans lesquelles ils évoluent, le bref compte rendu qui suit révèle les difficultés particulières reliées à la tâche et aux conditions de travail auxquelles sont confrontés les enseignants. Cela permet de cerner l'importance de la relation avec les élèves dans la satisfaction des enseignants et d'identifier les principaux aspects de l'organisation ou de l'environnement de travail qui influencent le rapport au travail des enseignants.

1.3.2- Relation avec les élèves

La relation éducative se retrouve au centre de la motivation et de la satisfaction des enseignants ainsi que de leurs problèmes ou de leurs crises professionnelles (Huberman, 1989). D'un côté, les relations avec les élèves sont fréquemment citées comme une difficulté de la tâche qui stresse les enseignants. Les problèmes de discipline et de motivation des élèves (Blais et Lachance, 1992b; Pelletier et Lessard, 1997), les comportements problèmes ou violents reliés ou non aux caractéristiques socio-démographiques des élèves (Carpentier-Roy, 1992; La Presse, 1999a, 1999d) et les difficultés d'apprentissage (Pelletier et Lessard, 1997) affectent tout particulièrement les enseignants. D'un autre côté, la relation avec les élèves occupe le premier rang parmi les sources de satisfaction des enseignants (Centrale de l'enseignement du Québec, 1988). La relation d'aide à l'étudiant dans ses différentes facettes cognitives et affectives est également la seule source de plaisir clairement identifiée par les enseignants (Carpentier-Roy, 1992). Au sujet de la relation à l'élève, Carpentier-Roy écrit:

Ce désir d'aider, de développer et de préparer l'enfant à sa vie de demain est véritablement au centre de tous leurs discours, de leurs préoccupations et des

pratiques qu'ils identifient comme sources de plaisir (Carpentier-Roy, 1992, p. 27).

Les enseignants questionnés sur l'activité la plus agréable de leur emploi ont indiqué l'enseignement de leur matière et les relations avec les élèves comme premiers choix (Pelletier et Lessard, 1997). Enfin, 8 à 9 enseignants sur 10 qui choisiraient à nouveau de faire carrière dans l'enseignement, si c'était à refaire, le feraient avant tout pour le contact avec les élèves (Berthelot, 1991).

Comme au Québec, à Genève, les principales motivations actives¹ des enseignants lors du choix de carrière ainsi que les principales raisons intrinsèques² évoquées par ceux qui désirent rester dans ce métier indiquent clairement l'importance accordée aux relations avec les jeunes et au plaisir d'enseigner (Huberman, 1989). Rapportées au Tableau 1, le contact agréable avec les jeunes (12%) et l'amour de la discipline (11%) sont les deux premières motivations indiquées par les enseignants alors que l'amour de l'enseignement (25%) et le contact avec les jeunes (20%) sont les deux raisons principales de rester.

¹ Les motivations actives impliquent un choix délibéré de la part de la personne. Non mentionnées dans le tableau 1, les motivations passives considérées par les enseignants renvoient plutôt aux conditions de travail et aux avantages sociaux.

² Les raisons intrinsèques évoquent le rapport à l'enseignement. Les raisons extrinsèques, non présentées dans ce tableau, renvoient plutôt aux conditions de travail. Elles sont d'ordre matériel (9%) ou encore en lien avec les possibilités d'une vie de famille en parallèle (9%), avec l'autonomie dans le travail (8%), la possibilité de poursuivre une deuxième carrière en même temps (5%) ainsi que la variété et la créativité dans le travail (4%).

Tableau 1
 Motivations actives des enseignants à la base du choix de carrière
 et raisons intrinsèques de rester dans l'enseignement

Motivations actives associées au choix de carrière	Raisons intrinsèques de rester dans l'enseignement
Le contact agréable avec les jeunes (12%)	L'amour de l'enseignement (25%)
L'amour de la branche (11%)	Le contact avec les jeunes (20%)
Le succès des premières expériences (9%)	Le plaisir pédagogique (8%)
Le plaisir pédagogique (9%)	La satisfaction intellectuelle (7%)
	Le fait d'être utile socialement (5%)

Huberman précise toutefois que malgré le fait que 50% des enseignants aient donné un oui ferme à la question "Si c'était à refaire, choisiriez-vous à nouveau l'enseignement?", 30% des enseignants ont donné un oui nuancé, 4% un oui passif, 3% un "ne sais pas" et finalement 12% des enseignants ont répondu par la négative. À propos des enseignants qui feraient un autre choix de carrière, seulement 10% laisseraient l'enseignement à cause de la difficulté à s'adapter aux élèves. Soulignons également que 25% partiraient pour des raisons institutionnelles et que 6% quitteraient à cause d'un manque d'engagement réel de leur part.

1.3.3- Contexte de travail

Les données entourant la satisfaction des enseignants démontrent une nette différence entre leurs positions concernant ce qui se déroule à l'intérieur de la classe avec les élèves et à l'extérieur dans le milieu (Centrale de l'enseignement du Québec, 1988). Effectivement, la majorité des éléments identifiés par les enseignants comme étant des

sources de stress ou d'insatisfaction renvoient tous plus ou moins directement aux conditions dans lesquelles ils pratiquent leur métier. La brève recension qui suit fait ressortir quelques-unes des contraintes du milieu de travail qui ont des effets négatifs sur le rapport au travail des enseignants. Les principaux aspects abordés sont l'influence du contexte sociopolitique sur la clientèle scolaire et les enseignants, les incohérences dans le système de l'éducation, le manque de reconnaissance sociale, l'absence de support et le besoin de gestion de carrière de même que la taille des écoles secondaires.

1.3.3.1- Contexte sociopolitique

Au Québec, l'état actuel du système d'éducation est marqué par les coupures qui accompagnent la conjoncture économique des dernières années en plus d'être étroitement lié à différents mouvements sociaux importants tels l'essor des médias et la diffusion du savoir, le démantèlement de la famille traditionnelle, la diversification des clientèles scolaires ainsi que les problèmes reliés à la violence et à la pauvreté. Certains de ces facteurs, comme l'évolution de la situation familiale et la détérioration du tissu social, sont reliés à la diversification et à l'intensification des besoins des jeunes (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Conséquemment, la dynamique scolaire se modifie rapidement et les enseignants doivent continuellement apprendre à composer avec de nouvelles réalités dans leur travail auprès des enfants. Dans ce sens, l'acte d'enseigner est plus complexe aujourd'hui qu'auparavant, principalement à cause des exigences liées à la conjoncture sociale actuelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1990-1991).

Les éléments concernant la pauvreté et ses corollaires (violence et pluriethnicité) sont ceux qui interviennent le plus directement dans le rapport au plaisir et à la

souffrance des enseignants car ils ont un impact direct sur les relations aux enfants, la motivation et les apprentissages des étudiants et la reconnaissance des parents. Carpentier-Roy (1992) souligne l'effet paradoxal de la pauvreté sur les enseignants. D'un côté, il y a la souffrance et l'anxiété de côtoyer quotidiennement ces enfants démunis physiquement et affectivement et, de l'autre côté, le plaisir et la valorisation que certains retirent de l'investissement important lié au défi d'en sauver le plus grand nombre possible de cette misère. Dans le même ordre d'idées, une autre étude réalisée auprès des enseignants révèle comme premiers problèmes éducatifs l'insuffisance des ressources et les difficultés d'apprentissage des élèves (Berthelot, 1991).

La situation sociale semble durement toucher la région de Montréal. En fait, l'île de Montréal rassemble les principaux phénomènes de diversification et de pluralisation qui caractérisent la société actuelle. Sans être exclusives à Montréal, ces réalités deviennent davantage problématiques au sein de ses écoles car elles sont plus prononcées, souvent rassemblées et parfois même superposées (Conseil supérieur de l'éducation, 1996). Dans cet avis au ministère de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation tente d'explicitier l'expression "l'école montréalaise" en relevant l'influence complexe des facteurs socioéconomiques et ethnoculturels sur la réussite scolaire des élèves et sur la satisfaction des enseignants.

Ce rapport fait ressortir les principaux facteurs qui caractérisent le réseau scolaire de l'île de Montréal et la clientèle étudiante, dont une grande proportion de familles à faible revenu (28%), un taux élevé de familles monoparentales (18%), une concentration d'écoles défavorisées (58%), un nombre considérable d'écoles avec des clientèles à risque d'échecs scolaires (226), un nombre élevé d'élèves allophones, un grand nombre

d'élèves en troubles de comportement et en difficulté d'apprentissage en plus d'un taux de réussite inférieur à celui des jeunes de l'ensemble du Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation explique que ces différents phénomènes ne sont pas étrangers aux mouvements de populations dans l'île, à la maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, à un certain désintérêt chez les élèves et à la difficulté de maintenir des rapports entre l'école et les parents.

D'autres chiffres viennent confirmer la situation critique de la région montréalaise. À titre d'exemple, la plus récente carte de la population scolaire réalisée par le ministère de l'Éducation révèle que les quatre commissions scolaires les plus pauvres du Québec se retrouvent dans l'île de Montréal (La Presse, 1999b). Selon les calculs du ministère, plus de la moitié des élèves qui fréquentent la Commission scolaire de Montréal sont issus de familles pauvres.

Cette situation éprouvante pour les enseignants expliquerait en partie qu'ils trouvent, plus qu'ailleurs encore, qu'enseigner est une tâche difficile. En fait, le personnel enseignant montréalais semble vivre plus d'épuisement professionnel que le reste des enseignants du Québec. Au secondaire, c'est à Montréal qu'on trouve la proportion la plus faible d'enseignants qui affirment n'être jamais aux prises avec les signes d'épuisement physique (Conseil supérieur de l'éducation, 1996).

Pelletier et Lessard (1997), dans une enquête sur l'enseignement en milieu urbain, font saisir l'importance relative de certains facteurs sociaux au niveau de la satisfaction des enseignants montréalais:

Selon nos répondants, les principaux problèmes sont liés aux politiques éducatives, aux programmes d'enseignement trop standardisés et à des méthodes pédagogiques inadéquates (19.2%). Les élèves démotivés (11.5%) et l'insuffisance des ressources (10.3%) se révèlent être aussi des problèmes jugés importants. La pluriethnicité (8.7%), la dévalorisation de l'éducation (8.6%), la charge de travail (8.4%), l'absence d'engagement des parents (7.3%), la bureaucratisation et le manque de concertation (7.7%) sont aussi mentionnés. Les problèmes auxquels on réfère le moins souvent ont trait au manque de motivation des enseignants (2.3%), à la direction (2.1%), à la pauvreté socio-économique des élèves (2.1%). Si l'on regroupe les problèmes relevant de l'ordre des politiques scolaires (règles, programmes, méthodes, etc.), le "problème majeur" (27.1%) identifié par les sujets serait celui de l'organisation générale du travail qui est jugée comme trop bureaucratique (Pelletier et Lessard, 1997, p. 33).

De plus, cette enquête révèle que les enseignants montréalais ressentent avec beaucoup plus d'acuité que les autres enseignants du Québec les conséquences d'une administration technocratique. Il ressort que si les normes et les règles peuvent répondre aux besoins d'un élève québécois, elles sont peu adéquates au regard de la réalité scolaire complexe des élèves du milieu montréalais. Contrairement à ce que laissent croire des études citées précédemment (Berthelot, 1991; Carpentier-Roy, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1996), Pelletier et Lessard (1997) indiquent que ce n'est pas d'abord l'enseignement à des classes pluriethniques ou dans des milieux défavorisés qui suscite des difficultés majeures, mais plutôt une trop grande uniformisation des règles imposées, dont celles affectant les programmes et les méthodes, qui favorise peu l'adaptation à la diversité des publics scolaires et limite les interventions dans des milieux aux réalités différentes.

1.3.3.2- Incohérences du système

En tant qu'ancien ministre de l'éducation, Ryan (1990) reconnaît que le milieu a privilégié une grande activité au niveau de l'organisation technique du travail au détriment de la qualité des services offerts à la clientèle scolaire. Par le fait même, le milieu de l'éducation est aux prises avec des incohérences importantes. Paquette (1990) identifie une multitude de différences entre les valeurs dominantes du discours et celles de la pratique des enseignants qui peuvent être présentées comme suit:

VALEURS DOMINANTES	
REPÉRÉES DANS LE DISCOURS	OBSERVÉES DANS LA PRATIQUE
Respect de la personne	Individualisme
Respect de la diversité	Compétition
Démocratie	Conformisme
Responsabilisation	Dépendance et soumission

Les conséquences du décalage entre le discours et la pratique occasionnent des irritants organisationnels qui se retrouvent parmi les sources les plus élevées de stress chez les enseignants (Blais et Lachance, 1992b). Ces sources englobent le temps requis pour adapter l'enseignement aux différences individuelles, le temps consacré à la personnalisation des programmes et à l'intégration des élèves qui requièrent une attention spéciale, le morcellement des tâches, le temps alloué aux tâches administratives et au travail de bureau en plus de l'absence de projet d'établissement intégrateur à l'intérieur

même de l'école. À la longue, la pression du système et le manque de moyens mis à leur disposition pèsent lourd sur les enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 1995).

1.3.3.3- Manque de reconnaissance sociale

Même si enseigner a tout d'un acte professionnel, l'enseignant ne semble cependant pas toujours recevoir la reconnaissance qu'il mérite (Conseil supérieur de l'éducation, 1990-1991). La croyance selon laquelle le travail des enseignants ne jouit pas d'une reconnaissance sociale ne date pas d'hier (Mellouki et Melançon, 1995). Depuis le XIX^e siècle, les institutions laïques tentent par divers moyens de prouver l'utilité sociale de la mission des enseignants et la nécessité, pour la nation et les gouvernants, d'améliorer leur situation socio-économique. Les dernières années ne font pas exception en rapportant une série de données sur le manque de reconnaissance sociale dont souffrent les enseignants. À titre d'exemple, six enseignants sur dix (61%) se déclarent peu ou très peu satisfaits de la reconnaissance qu'ils perçoivent de l'ensemble de la société (Pelletier et Lessard, 1997).

Un ensemble d'études souligne que cette image sociale négative est tour à tour considérée comme source majeure de stress chez les enseignants québécois (Payeur et David, 1991), un important facteur de démotivation, d'abandon ou de remise en question du choix professionnel (Berthelot, 1991; Commission des enseignants des commissions scolaire 1987; Conseil supérieur de l'éducation, 1984, 1987-1988), sans compter qu'elle constitue la plus importante source d'insatisfaction et de souffrance au travail (Carpentier-Roy, 1992). Carpentier-Roy précise que cette absence de reconnaissance est ressentie par les enseignants comme provenant aussi bien des acteurs internes du

système d'éducation que des différents groupes sociaux et, plus largement, de l'opinion publique. Cela signifie que les enseignants se sentent, en général, non respectés et non valorisés à la fois par les gestionnaires des commissions scolaires, par la direction de l'école, par les parents, par les élèves et même par les collègues d'autres milieux. Cette représentation sociale crée chez les enseignants "le sentiment d'être moins bons", attaque leur identité professionnelle, génère le sentiment d'être sous-utilisés et mal utilisés, dans le sens qu'ils ont l'impression d'être plus des exécutants que des créateurs. Comme conséquences, les enseignants présentent une souffrance psychique importante, une démotivation, une démoralisation et enfin un repli sur leur salle de cours, seul lieu, où le plaisir au travail existe réellement.

Lors des célébrations du 25^e anniversaire de la création du ministère de l'Éducation, Lessard (1990) récapitulait le chemin parcouru au sujet de la non reconnaissance:

On a beaucoup parlé ces dernières années du statut des enseignants et surtout de leur perte de statut auprès d'une opinion publique insatisfaite du rendement qualitatif du système éducatif et quelque peu fatiguée des revendications sans cesse renouvelées des syndicats d'enseignement par ailleurs trop politisés... Ces choses ont été dites et répétées au Québec et dans d'autres provinces et pays... On s'interroge depuis sur la revalorisation de la profession enseignante (Lessard, 1990, p. 321).

Maintenant présent dans le discours, le thème de la revalorisation de la profession enseignante a inspiré aux autorités les défis de la dernière décennie tels ceux de l'amélioration de l'image de la profession et du renouvellement du contrat social pour la profession enseignante (Conseil supérieur de l'éducation, 1990-1991; Lessard, Perron et Bélanger, 1991; ministère de l'Éducation du Québec, 1992). Pour relever ces défis, les

autorités doivent elles-mêmes reconnaître l'apport indispensable des personnes qui font l'école et accorder plus d'importance à leur travail.

1.3.3.4- Support professionnel et gestion de carrière

La littérature démontre que l'encadrement et le soutien des directions d'établissement, l'appui et la collaboration des collègues, la variété et la diversification des défis éducatifs ainsi que les possibilités de formation peuvent constituer le support nécessaire aux enseignants dans la diminution de leur niveau de stress mais aussi dans leur recherche de compétence et de réalisation tout au long de leur carrière (Blais et Lachance, 1992b; Carpentier-Roy, 1992; Dolan, Van Ameringer et Arseneault, 1992; Evans, 1991; Ganster et Victor, 1988; Gingras, 1997; Huberman, 1989; Russell, Almaier et Van Velzen; 1987; Thomas, 1994).

À l'opposé, la quasi absence de support pour affronter les nouvelles réalités sociales et le peu de ressources consacrées à la gestion de carrière sont responsables des dommages qui se font sentir tôt au tard dans l'état des enseignants (Payeur et David, 1991). Cette donnée vient contredire la croyance selon laquelle l'âge des enseignants expliquerait à lui seul le changement dans leur rapport au travail ou encore les fluctuations dans leur engagement et leur adaptation.

Appelée à commenter les derniers chiffres cités par la Fédération des commissions scolaires du Québec voulant que de 30 à 40% des cas d'invalidité chez les enseignants du primaire et du secondaire soient reliés à l'épuisement professionnel, la présidente de la Centrale de l'enseignement du Québec, Monique Richard, croit également que le peu

d'appui dont jouissent les enseignants pour faire face au climat tendu dans certaines écoles peut expliquer la croissance de l'épuisement professionnel (La Presse, 2000c).

Un des défis importants rattachés à la gestion de carrière dans l'enseignement est donc celui d'offrir les conditions qui permettent un ajustement harmonieux entre les besoins liés aux cheminements personnel et professionnel et ceux qui se rattachent à l'organisation (Conseil supérieur de l'éducation, 1985, 1990-1991). Le Conseil supérieur de l'éducation reconnaît que l'enseignement exige, au delà d'une préparation adéquate, un renouvellement continu. Le perfectionnement et l'augmentation des possibilités de mobilité et de diversification sont des voies qui peuvent être empruntées.

Les enseignants intéressés aux possibilités de perfectionnement manifestent un grand intérêt pour une formation continue proche de leur pratique (Pelletier et Lessard, 1997). Invités à sélectionner tous les sujets susceptibles de les intéresser, ils privilégient d'abord les thèmes de formation qui concernent les élèves et le matériel de travail. On constate ensuite un grand intérêt pour participer à une formation sur l'éthique en éducation (81%), à une recherche-action en éducation (75%), à des ateliers de réflexion sur leur pratique professionnelle (75%) ou à des ateliers sur la gestion de la carrière enseignante (64%). Les ateliers de réflexion rejoignent toutefois davantage les enseignants de moins de trente ans, ceux âgés entre 35 et 39 ans et entre 50 et 54 ans, alors qu'ils suscitent moins d'intérêt chez les 40-44 ans.

La possibilité de diversifier la pratique éducative des enseignants d'expérience est un autre moyen de favoriser leur enrichissement professionnel et personnel (Racette, 1994). L'auteure fait ressortir l'importance de la gestion de mi-carrière en évoquant les

besoins d'estime et de réalisation de soi chez les enseignants arrivés à cette étape et invite les administrateurs à mettre à profit ce potentiel. L'avis des enseignants concernant une diversification des tâches demeure néanmoins partagé. Environ la moitié (47%) des enseignants interrogés sur le sujet se montrent intéressés, plus de quatre enseignants sur dix (44%) n'y voient pas d'intérêt et un sur dix (10%) le seraient, mais "en partie" seulement (Pelletier et Lessard, 1997). Pelletier et Lessard expliquent ces divisions par le fait que le milieu de l'éducation est en présence de groupes d'enseignants ayant des besoins différents liés à des étapes différentes de carrière. Enfin, ceux qui souhaitent une diversification voient la possibilité de pouvoir consacrer du temps à des activités permettant la transmission de l'expérience acquise en particulier par la conception de matériel pédagogique, l'encadrement des élèves en difficulté, la réalisation de projets de recherche, l'encadrement d'enseignants débutants ou l'organisation d'activités de soutien pédagogique pour les collègues.

1.3.3.5- Taille des écoles

Un dernier élément concernant le contexte de travail des enseignants relié à leur rapport au travail est la taille des écoles. Au secondaire, la grande taille de l'institution est souvent considérée comme une des sources du malaise des enseignants. En fait, les polyvalentes ont été, et ce dès leur création, la cible de multiples critiques sur divers aspects dont le climat dépersonnalisant et déshumanisant et le fonctionnement rigide et bureaucratique peu adapté aux besoins individuels des élèves.

La question de la taille de l'école se pose à nouveau à la lecture de la conclusion d'une recherche qui signale que les enseignants du secondaire, comparativement à ceux

des autres ordres, rapportent les niveaux les plus élevés d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation (Blais et Lachance, 1992b). On constate qu'ils forment le groupe dans lequel le sentiment de manque de contrôle au travail est le plus élevé mais également qu'ils ont un faible niveau d'autodétermination, peu de satisfaction de vie et un sentiment d'appartenance à la baisse. Enfin, presque la moitié des enseignants de cet ordre, soit 43%, se disent insatisfaits de leur travail.

La grande taille de l'école a effectivement un effet négatif sur le vécu professionnel des enseignants même si elle ne constitue pas à elle seule un facteur déterminant de la qualité du vécu des gens qui y vivent, soit comme clients, soit comme intervenants (Amégan, Bonneau, Boucher, Morose et Ouellet, 1986). La taille affecterait notamment la qualité des relations personnelles entre les divers groupes d'agents, l'animation des activités étudiantes, le style de gestion qui s'y pratique, l'influence qu'exerce le conseil d'école sur la prise de décision et le degré d'aliénation des enseignants. En effet, lorsque la prise de décision est plus centralisée, les enseignants ont un sentiment d'aliénation plus élevé, l'attitude des collègues face à l'innovation est moins positive et ils se sentent moins encouragés à innover de la part de la direction. En ce sens, le vécu des enseignants dans les écoles de grande taille serait davantage influencé par le style de gestion visant la décentralisation de la prise de décision qui y est pratiqué.

Pour conclure cette partie, il ressort que le contact avec les élèves comporte en lui-même assez de gratifications pour attirer et conserver de nombreux enseignants dans ce métier. Il semble que ce soit les conditions de travail actuelles qui affectent négativement le rapport au travail des enseignants et nuisent à leur épanouissement. En fait, pour se développer les enseignants ont besoin de bénéficier de certaines conditions.

Dans cette optique, le Conseil supérieur de l'éducation (1994a) propose de modifier leur image publique, d'intervenir sur les conditions de travail, de maintenir des journées pédagogiques, de développer une plus grande emprise sur l'organisation du travail et de pouvoir agir sur certains aspects de l'environnement physique. Dans le même sens, le bilan des états généraux sur l'éducation rapporte que des efforts doivent être déployés afin de soutenir les principaux acteurs en vue de la réussite éducative (ministère de l'Éducation du Québec, 1996). Ces propositions pressent les dirigeants du système scolaire de tenir compte de la personne qui enseigne de manière à lui offrir un contexte de travail favorable à la réalisation de sa tâche et à son développement.

1.3.4- Résistance au stress

Parallèlement aux données sur les sources de stress en lien avec le contexte de travail et la tâche, des travaux sur la personnalité des enseignants rapportent l'influence des facteurs individuels au niveau de la résistance au stress. Ces études sur la capacité des enseignants de faire face au stress sont fondamentales pour comprendre les variations dans le rapport au travail de ceux-ci.

De façon générale, il apparaît évident que, dans des conditions semblables, certaines personnes gèrent mieux leur stress que d'autres. Le degré de tolérance de chaque individu aux conditions "objectivement" stressantes de son environnement de travail dépend de sa perception subjective et des stratégies qu'il développe pour s'adapter à la situation stressante (Dolan et Balkin, 1987).

Chez les enseignants, le lieu de contrôle ("locus of control") est la caractéristique de la personnalité reliée au stress la plus étudiée. Les enseignants les plus stressés des niveaux primaire et secondaire sont considérés avoir un lieu de contrôle externe (Halpin, Harris et Halpin, 1984). Ils croient n'avoir aucun pouvoir sur les décisions de la direction, sur les comportements et la motivation de leurs élèves. Sans compter que les enseignants qui obtiennent des scores plus élevés à la mesure du site de contrôle externe sont plus susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel (McIntyre, 1984). À l'opposé, les individus ayant un lieu de contrôle interne attribuent ce qui leur arrive à leurs propres comportements, capacités ou attitudes. Ils sont plus autonomes mais peuvent être stressés lorsqu'ils n'ont aucun contrôle sur une situation. Dans le même ordre d'idées, les enseignants ayant un lieu de contrôle interne présentent moins de signes de stress que ceux possédant un lieu de contrôle externe (Greenwood, Olejnik et Parkay, 1990; Hipps et Halpin, 1991; Kyriacou, 1989).

La capacité qu'a une personne de résister au stress malgré des conditions de stress très élevées dans sa vie dépend de sa hardiesse cognitive (Harris, Halpin et Halpin, 1985, Holt, Fine et Tollefson, 1987; Kobasa, 1979, 1982; Kobasa et Maddi, 1977, 1985; Ouellette, 1993). Les trois composantes étudiées d'une personnalité hardie, soit l'engagement, le contrôle et le défi, peuvent se décrire de la façon suivante:

- L'engagement fait référence au sens que la personne donne à sa vie. Consciente de ses valeurs personnelles, la personne engagée a tendance à se mobiliser et à s'investir dans des activités qu'elle considère comme significatives dans sa vie. Alors, que ce soit au travail, à la maison ou dans ses relations interpersonnelles, elle se donne pleinement dans tout ce qu'elle entreprend. Son engagement lui permet une

adaptation active et combative face aux stresseurs plutôt que passive ou de fuite face à la situation.

- Le sentiment de contrôle représente la perception qu'a une personne d'avoir du contrôle sur elle-même et sur son environnement. Une personne s'appropriant un contrôle élevé est en mesure de départager la causalité des événements, ce qui lui permet de reconnaître ses propres responsabilités. Cette personne développe son autonomie en plus de croire en son pouvoir d'influence. Ces atouts sont utiles pour faire face aux situations stressantes et en diminuer l'impact.
- Le défi se définit comme étant le niveau d'ouverture aux changements ou encore la disponibilité de l'individu aux possibilités qui se présentent. La personne hardie possède une grande ouverture d'esprit ainsi qu'un haut niveau de tolérance à l'ambiguïté. Cela s'explique par le fait qu'elle considère le changement comme l'élément stable de la vie. Changer implique un ajustement qui entraîne invariablement un mieux-être pour la personne. Avec cette façon de voir, chaque situation nouvelle et inattendue devient un défi à relever. Par le fait même, cette personne devient régulièrement catalyseur dans son environnement. Il en va de même pour les événements stressants qui représentent pour elle des occasions de dépassement personnel et non des menaces à sa sécurité.

Une étude réalisée auprès d'enseignants du niveau primaire démontre un lien entre leur épuisement professionnel, leur stress et leur hardiesse cognitive (Holt et al., 1987). Les enseignants ayant des signes de stress élevés associés à un niveau d'épuisement faible sont plus hardis que les enseignants chez qui le stress est élevé et les signes

d'épuisement importants. Ces personnes plus hardies présentent un profil de contrôle interne associé à un engagement et à une grande ouverture face au changement. De plus, ces enseignants semblent choisir des stratégies d'ajustement leur permettant de faire face aux stress. Il apparaît donc que la hardiesse cognitive constitue une ressource de résistance au stress. Cette hypothèse est cependant contestée, certains soupçonnant plutôt les personnes hardies d'être en meilleure santé que les autres, indépendamment du niveau de stress vécu (Manning, Williams et Wolfe, 1988).

Le type de personnalité semble également lié au stress des enseignants. La division des différentes personnalités en deux types, A et B, oppose les individus de type A, caractérisés par une ambition intense, un vif esprit de compétition, un niveau d'agressivité élevé et un tempérament impatient, à ceux de type B, moins ambitieux, moins pressés par le temps et moins compétitifs (Sarafino, 1998). Selon cette division, les enseignants de type A semblent moins souffrir d'épuisement professionnel et des effets néfastes associés au stress que les enseignants de type B (Mo, 1991). D'autres études, bien qu'elles ne mesurent pas spécifiquement les types de personnalité, semblent pourtant signaler le contraire. Par exemple, les enseignants les plus stressés se décrivent comme étant de nature plus anxieuse, impatients et accablés par des responsabilités trop lourdes et le manque de temps pour accomplir leurs tâches (Albertson et Kagan, 1987). Les enseignants les plus autoritaires face à leurs élèves semblent aussi percevoir le plus de stress occupationnel, surtout par rapport au manque de support administratif et à la relation avec les élèves et avec les autres enseignants (Harris, Halpin et Halpin, 1985). De plus, les enseignants autoritaires favorisant le contrôle, l'ordre, les attitudes punitives et moralisatrices ainsi que la méfiance par rapport aux étudiants sont plus stressés que les enseignants au profil humaniste plutôt reconnus pour leur communication ouverte

avec les étudiants, leur intérêt pour les aspects psychologique et sociologique de l'apprentissage de même que pour leur confiance en leurs élèves. Finalement, les enseignants anxieux, perfectionnistes et exigeants souffrent aussi plus du stress que les autres (Kyriacou et Pratt, 1985).

D'autres variables individuelles confirment les liens entre la personnalité des enseignants et leur réaction face au stress. Un faible sentiment subjectif de compétence face à leurs habiletés (Bhagat et Allie, 1989) de même qu'un faible niveau de tolérance à la frustration et une attitude dépréciative face à eux-mêmes (Bernard, 1988) sont des attitudes qui peuvent influencer, à la hausse, le niveau de stress des enseignants.

Les stratégies utilisées par les individus lors de situations stressantes peuvent en moduler les impacts négatifs (Vézina et al., 1992). Par exemple, l'individu qui se retire d'une situation désagréable, qui verbalise un contenu émotif, qui exprime ses besoins, qui demande du soutien à ses proches ou qui adopte de bonnes habitudes de vie améliore ses chances de s'adapter aux différentes contraintes de son travail. Toutefois, aux dires de Carpentier-Roy (1992), "la réflexion théorique visant à démontrer et à expliquer à la fois les mécanismes de défense psychique que l'enseignant développe face à une organisation du travail et les stratégies développées pour y trouver du plaisir et demeurer en santé n'a cependant pas encore fait l'objet d'un travail suivi et approfondi au Québec" (p. 7).

Enfin, même si les caractéristiques de la personnalité constituent des facteurs importants à considérer dans l'analyse du rapport au travail des enseignants, elles demeurent des variables modulatrices de la tension générée par le milieu de travail

(Vézina et al., 1992). Dans le même sens, certaines caractéristiques socio-démographiques telles que l'âge, le sexe et l'état de santé auraient comme effet de moduler le niveau de stress des travailleurs en général. La contribution de ces variables au niveau de la santé mentale au travail demeure toutefois difficile à cerner. La variable de l'âge constitue un bon exemple: d'un côté, la fatigue des employés plus âgés pourrait s'expliquer par la longue exposition aux demandes du milieu de travail; d'un autre côté, l'expérience des employés plus âgés pourrait contribuer à augmenter leur capacité d'adaptation à ces mêmes conditions de travail. Par ailleurs, l'importance accordée à la variable sexuelle dans les études sur la santé mentale au travail soulève énormément de controverse (Lowe, 1989). Un élément à retenir est que les événements qui engendrent une détresse psychologique auraient des impacts différents selon le sexe, bien qu'il soit difficile d'en expliquer la cause (Greenglass et Burke, 1988). Par exemple, les femmes se déclarent deux fois plus perturbées que les hommes par le décès du conjoint ou la maladie ou le décès d'un proche, alors que les hommes sont plus touchés qu'elles par la perte d'un emploi ou la retraite (Enquête Santé-Québec, 1988). Enfin, quant à l'influence de la variable de l'état de santé sur le stress au travail, il ressort que la perte d'intégrité physique, reliée ou non au travail, peut augmenter la tension provenant du milieu de travail (Enquête Santé-Québec, 1988). Finalement, en éducation, comme l'influence de ces variables sur le stress au travail ne fait pas l'unanimité, ces variables ne sont pas reconnues comme étant de bons prédicteurs en ce qui concerne la réaction au stress des enseignants (Centrale de l'enseignement du Québec, 1989; Lemaire, 1995; Payeur et David, 1991).

1.3.5- Quatre types de rapport au travail

Le métier d'enseignant peut contribuer au bien-être et à la satisfaction autant qu'il peut engendrer de l'anxiété, de la frustration, du stress, de l'épuisement et parfois même de la résignation (Blais et Lachance, 1992a). Pourtant les données entourant le rapport au travail des enseignants ne traitent principalement que de leurs insatisfactions et des sources de stress de leur travail. Par conséquent, peu de recherches s'intéressent aux enseignants qui s'adaptent aux conditions parfois difficiles de leur milieu de travail et encore moins d'informations sont disponibles à propos des personnes qui vivent l'enseignement comme un domaine de passion, de curiosité, de recherche de défis, de créativité et de développement. À notre connaissance, Payeur et David (1991) sont les seuls à avoir réalisé un portrait détaillé de la situation des enseignants (malaise \Leftrightarrow bien-être) en plus de décrire la position de ceux-ci pour l'ensemble des réalités vécues dans ce métier.

La question du sens que prend le travail pour les enseignants est centrale pour Payeur et David (1991) car elle permet de rendre compte de différents types de rapport au travail, mais aussi de cibler les gratifications qui attirent les enseignants dans ce métier et de voir ce qui est le plus difficile pour eux. Dégagé à partir des réponses à la question du sens du travail, le rapport au travail des enseignants permet de les diviser en quatre groupes distincts qui sont stables, indépendamment de l'âge et du sexe des enseignants, et dont la cohérence s'est avérée exceptionnelle:

Les passionnés représentent 22.2% des répondants. Leur travail dans l'éducation est au coeur de leur existence, ils ne se voient pas ailleurs et ne

vivent que pour leur travail en éducation, même si cela exige beaucoup d'eux (p. 39).

Les fatigués comptent 30.8% du groupe. Ce sont les enseignants qui se disent très engagés dans leur travail, mais qui se demandent s'ils vont pouvoir encore tenir longtemps (p. 39).

Les satisfaits regroupent 27.8% des répondants. Ce sont les enseignants qui sont satisfaits globalement de ce qu'ils font et qui jugent leurs conditions de travail convenables (p. 39).

Enfin, les désabusés regroupant 19.2% des répondants. Ce sont ceux qui ont répondu soit qu'ils tenaient le coup parce qu'il serait trop difficile de trouver un autre emploi; qu'ils resteraient à cause de la sécurité d'emploi et du salaire; qu'ils recherchaient activement un autre emploi en dehors de l'éducation, ou encore, qu'ils n'attendaient que leur retraite (p. 40).

Le rapport au travail permet aussi de différencier les enseignants sur une vingtaine de variables dont le stress au travail, la satisfaction pédagogique, la satisfaction organisationnelle, la lourdeur de la tâche, l'impression de se réaliser dans ce travail et l'impression de manquer de temps. Enfin, le rapport au travail est étroitement lié au bien-être psychologique. En effet, 90% des individus en détresse psychologique vivent difficilement leur rapport au travail.

Réalisée par Payeur et David (1991), la synthèse des réactions spécifiques des enseignants des différents groupes donne les quatre profils suivants:

Les passionnés ont davantage l'impression de manquer de temps, mais ne considèrent pas nécessairement leur vie au travail comme très stressante même s'ils ont tendance à trouver la tâche lourde; par ailleurs, ils ont plus que les autres l'impression de se réaliser dans leur travail et ne trouvent pas difficile de se motiver pour leur travail (p. 100).

Les fatigués sont ceux, et de loin, qui trouvent leur tâche la plus lourde, tout en étant ceux qui se disent les plus stressés par leur travail et qui ont le plus l'impression de manquer de temps; ils continuent, par contre, à avoir l'impression de se réaliser dans leur travail, bien qu'ils aient à fournir assez d'énergie pour se motiver (p. 101).

Les satisfaits sont les moins stressés par leur travail, ils sont aussi moins préoccupés par le manque de temps et par la lourdeur de leur tâche; ils ont l'impression de se réaliser "assez" dans leur travail et sont assez partagés sur l'énergie qu'ils fournissent pour se motiver au travail (p. 100).

Les désabusés trouvent leur vie de travail stressante et évaluent que leur tâche est lourde (à peine plus que les passionnés cependant), mais ils n'ont plus l'impression de se réaliser dans leur travail et doivent consacrer beaucoup d'énergie à se motiver (p. 101).

L'identification de ces quatre groupes d'enseignants fait ressortir que la moitié d'entre eux, soit les fatigués (31%) et les désabusés (19%), vivent difficilement leur rapport au travail à cause de leurs difficultés d'adaptation alors que l'autre moitié, composée des passionnés (22%) et des satisfaits (28%), s'adapte relativement mieux aux exigences et aux contraintes du métier. Les enseignants se distinguent également sur la dimension de l'engagement dans le travail. Plus engagés, les passionnés (22%) et les fatigués (31%) se démarquent des satisfaits (28%) et des désabusés (19%) qui, entretenant un certain recul face à leur métier, semblent moins engagés.

Enfin, il est intéressant de constater qu'en plus de faire image les catégories d'enseignants identifiées par Payeur et David (1991) concordent avec d'autres propos sur l'état des individus en général. Par exemple, la catégorie des fatigués coïncide avec la description que Freudenberg (1987) fait de la personne épuisée, ou brûlée:

(...) quelqu'un qui souffre de fatigue ou de frustration aiguë causée par sa dévotion envers une cause, un mode de vie ou une relation qui n'a pas

produit la récompense attendue... lorsque le niveau d'attente d'une personne est radicalement opposé à la réalité et que cette personne persiste à vouloir concrétiser cette attente, il y a de gros problèmes en perspective... la tension s'accumule jusqu'à ce qu'il en résulte inévitablement un épuisement de ses ressources, de sa vitalité, de son énergie et de ses capacités de fonctionnement (Freudenberger, 1987, p. 30).

Ensuite, la catégorie des désabusés renvoie à l'expression américaine "*burn-in*" utilisée pour parler des enseignants démotivés, désengagés qui, faute d'alternatives réelles, demeurent dans l'enseignement. De plus, cet état correspond à la définition du *burnout* qui renvoie à un trouble de l'adaptation avec inhibition du fonctionnement au travail (Bibeau et al., 1989). Finalement, le terme "*drop-in*" est utilisé dans le langage populaire pour parler des jeunes ainsi que des enseignants qui décrochent mais qui demeurent tout de même dans le système.

1.4- Conclusion

Pour conclure, la recension de la littérature qui précède met en évidence l'importance du développement personnel de l'enseignant au niveau de la relation éducative de même que sur le plan professionnel. Le processus qui permet aux enseignants de devenir eux-mêmes professionnellement, en dépit des pressions extérieures, implique à la fois des dimensions personnelles et professionnelles. Cette démarche permet aux enseignants de mieux se connaître, de développer leur ouverture aux autres et de se réapproprier leur pratique éducative. Enfin, le processus de devenir des enseignants peut être associé au processus d'actualisation du potentiel.

Les conditions de travail en milieu scolaire ne semblent toutefois pas favoriser le développement du potentiel des enseignants. En effet, les données entourant le rapport au travail des enseignants font ressortir plusieurs facteurs qui alimentent le malaise du corps professoral, tout spécialement celui dans la région de Montréal. Malgré tout, certains enseignants, plus résistants au stress que d'autres, s'adaptent mieux aux contraintes du milieu de travail. Dès lors, il apparaît que des liens peuvent être établis entre le rapport au travail des enseignants et leurs caractéristiques personnelles.

Finalement, comme peu d'études ont traité des enseignants qui "sont eux-mêmes" dans cette profession et qui s'adaptent aux conditions du milieu scolaire, la présente étude se penche sur l'actualisation de ceux-ci en lien avec leur type de rapport au travail.

1.5- Objectifs de recherche

Cette étude explore la situation d'un groupe d'enseignants du secondaire provenant de différentes commissions scolaires de la région de Montréal dans le but de préciser les principales caractéristiques de ceux qui s'actualisent dans cette profession.

Dans un premier temps, il s'agit de déterminer le profil d'actualisation de ce groupe d'enseignants. La Mesure de l'actualisation du potentiel utilisée dans cette étude vise à préciser le niveau d'actualisation des enseignants tout en identifiant les différences entre eux selon les activités qu'ils pratiquent, leur âge, leur sexe et leur état de santé.

Dans un deuxième temps, cette étude cherche à révéler le profil de ces enseignants pour chacun des types de rapport au travail. La description faite des enseignants passionnés, fatigués, satisfaits et désabusés tient compte de leurs sources de satisfaction et de leurs réactions face à plusieurs réalités quotidiennes. Les différences entre les enseignants des quatre types de rapport au travail seront également précisées en fonction de leur âge, leur sexe et leur état de santé.

Dans un troisième temps, il s'agit d'évaluer plus spécifiquement dans quelle mesure il existe des relations entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail. L'emphase est mise sur les groupes des passionnés et des fatigués de manière à vérifier si les enseignants qui s'actualisent davantage s'adaptent mieux aux réalités quotidiennes de la profession.

Chapitre II
Méthodologie

Ce chapitre est consacré à la présentation des aspects méthodologiques de cette étude. Il traite plus spécifiquement des sujets, des instruments utilisés pour la cueillette et du traitement des données.

2.1- Sujets

2.1.1- Sélection et recrutement

Le choix des sujets repose sur les récents constats concernant la réalité des enseignants dans les écoles secondaires montréalaises. Les sujets recrutés pour la présente étude sont tous des enseignants du secondaire qui pratiquaient dans différentes commissions scolaires de la région de Montréal pendant l'année scolaire en cours. Le critère de la taille de l'école, exprimé par le nombre d'élèves fréquentant l'établissement, a également été retenu afin d'avoir des enseignants qui proviennent de petites et de grandes écoles. Une école qui accueillait moins de 700 élèves pendant l'année scolaire 1997-1998 est considérée de petite taille alors qu'une école de grande taille recevait plus de 1000 élèves.

Des écoles de petite et de grande tailles (toutes commissions scolaires confondues) ont été préalablement identifiées à partir d'une liste d'écoles disponible dans le répertoire des écoles du Conseil scolaire de l'île de Montréal (1997). À ce bassin, sont venues

s'ajouter deux écoles dans les environs de Montréal où la collaboration de la direction nous était assurée. À partir de cette liste, une vingtaine de directions d'école ont été contactées par téléphone et par télécopieur afin de leur lancer une invitation à participer à la recherche. Cette invitation peut être consultée à l'Appendice A. Par la suite, des ententes tenant compte des réalités de chaque milieu ont été prises avec les premières directions intéressées à supporter le projet dans leur milieu. Une fois la stratégie de recrutement personnalisé approuvée par les autorités de l'école, la participation des enseignants s'est faite essentiellement sur une base volontaire et selon leur disponibilité.

Dans l'ensemble, la stratégie a consisté à solliciter la participation des enseignants en distribuant un message dans leur courrier interne. Le contenu des deux types de messages est présenté à l'Appendice B. Quelques directions ont écrit un mot supplémentaire aux enseignants dans le journal du personnel de l'école. Par ailleurs, dans certains cas, la direction a distribué les questionnaires lors d'une réunion et a invité personnellement les enseignants à le remplir. Enfin, quelques écoles ont reçu la visite de la chercheuse qui a invité les enseignants à participer, après leur avoir expliqué sommairement le thème de la recherche. Cette sollicitation s'est réalisée à l'intérieur des journées pédagogiques disponibles¹.

Les sujets ont disposé d'environ une semaine pour répondre au questionnaire avant de le retourner au secrétariat dans une enveloppe pour assurer la confidentialité, ou de le

¹ Les journées pédagogiques qui devaient initialement servir à rencontrer les groupes d'enseignants ont, dans la majorité des cas, été annulées en raison des changements apportés au calendrier suite à la crise du verglas.

déposer dans une boîte laissée à cette fin par la responsable du projet. La direction rappelait aux enseignants par télévoix ou par écrit de compléter et de retourner le questionnaire à la date prévue. Une fois les questionnaires retournés, complétés ou non, au secrétariat, la cueillette était effectuée, école par école. L'ensemble de la démarche s'est déroulée de façon intensive aux mois de mars et avril 1998.

De la vingtaine d'écoles rejointes lors de la prise de contact, quelques-unes ont refusé de participer ou encore ont été éliminées. Ces milieux constituent surtout des écoles de petites tailles. Différentes raisons expliquent les refus ou les éliminations de ces milieux: ils ne se sont pas intéressés au projet, le calendrier était déjà surchargé à cause des modifications d'horaire imposées par la crise du verglas, des changements majeurs étaient en cours dans l'école ou encore parce que la direction exigeait de la chercheuse qu'elle fasse des démarches administratives auprès de la commission scolaire. Cependant, une douzaine d'écoles furent ouvertes à rencontrer la chercheuse ou encore à enclencher la démarche auprès des enseignants dans les jours qui suivaient le premier contact. Au total, quatre écoles de petite taille et huit écoles de grande taille ont accepté de participer au projet de recherche. Ces écoles se répartissent dans huit commissions scolaires différentes qui se situent aux quatre coins de l'île. Les enseignants participants proviennent plus précisément, en plus d'une école privée de la rive sud, des commissions scolaires qui portaient les noms suivants au moment de l'étude: CEPGM, Lakeshore, Baldwin-Cartier, Sault-Saint-Louis, Jérôme-Le-Royer, Chomedey de Laval, CECM.

Cette procédure a permis de distribuer 750 questionnaires et d'en recueillir 230 complétés. Pour chacun des milieux, le taux de participation des enseignants varie entre 8% et 48% avec une moyenne se situant autour de 30% par école. Afin de répondre aux

critères des analyses sur l'actualisation, le rapport au travail et les caractéristiques personnelles, une vingtaine de questionnaires incomplets ont dû être retirés. L'échantillon de cette recherche est donc composé de 211 enseignants.

2.1.2- Profil de l'échantillon

Le profil de l'échantillon disponible au Tableau 2 contient les caractéristiques personnelles des enseignants participant à l'étude telles que l'âge, le sexe, l'état de santé et l'expérience.

Tableau 2
Caractéristiques de l'échantillon (n=211)

Sexe	Nombre	%	État de santé	Nombre ¹	%
Féminin	133	63.0	Mauvais	19	9.1
Masculin	78	37.0	Bon	125	60.1
			Excellent	64	30.8
Groupes d'âge	Nombre	%	Années d'expérience	Nombre	%
1. moins de 30 ans	41	19.4	moins de 5 ans	48	22.7
2. entre 30 et 34	27	12.8	entre 5 et 9	39	18.5
3. entre 35 et 39	19	9.0	entre 10 et 19	32	15.2
4. entre 40 et 44	30	14.2	entre 20 et 29	64	30.3
5. entre 45 et 49	36	17.1	entre 30 et 39	27	12.8
6. entre 50 et 54	40	19.0	40 ans et plus	1	0.5
7. 55 ans et plus	18	8.5			
Moyenne: 40-44 ans			Moyenne: 10-19 années d'expérience		

¹: Trois données manquantes

Les enseignants rejoints sont en majorité des femmes puisqu'elles représentent plus de six sujets sur dix (63.0%). Dans l'ensemble, la grande majorité (60.1 + 30.8 = 90.9%) du personnel enseignant de l'échantillon se porte bien. En effet, 30.8% des sujets se disent en excellente santé et 60.1% en bonne santé, alors que seulement 9.1% signalent être dans un mauvais ou encore dans un médiocre état. Signalons que les quelques enseignants dont l'état de santé est médiocre ont été regroupés avec les sujets dont l'état de santé est mauvais de manière à avoir un plus grand nombre de sujets dans cette

dernière catégorie et ainsi respecter les critères lors des analyses. La variable de l'état de santé est donc constituée de trois catégories soit excellent, bon et mauvais.

La moyenne d'âge des participants se situe entre 40 et 44 ans. La répartition par groupe d'âge révèle que deux sujets sur dix ont moins de 30 ans (19.5%), que deux enseignants sur dix sont âgés entre 30 et 40 ans ($12.8 + 9.0 = 21.8\%$), que plus de trois enseignants sur dix ($14.2 + 17.1 = 31.3\%$) ont entre 40 et 50 ans et finalement que près de trois enseignants sur dix ($19.0 + 8.5 = 27.5\%$) ont plus de 50 ans. Cela illustre bien l'importance des 40 ans et plus dans l'échantillon, puisque 58.8% des répondants s'y regroupent.

Enfin, les sujets ont, en moyenne, entre 10 et 19 années d'expérience. La répartition des répondants sur cette variable révèle que le groupe ayant entre 20 et 29 années d'expérience représente presque le tiers (30.3%) des enseignants de l'échantillon. Notons aussi que les enseignants ayant moins de 5 années d'expérience (22.7%) et entre 5 et 9 années d'expérience (18.5%) occupent aussi une place importante.

Grâce à des analyses corrélationnelles et des tests de signification incluant les variables telles que l'âge, le sexe, les années d'expérience et l'état de santé des enseignants de l'échantillon, il est possible de préciser les liens et les différences entre ces variables. Tout d'abord, les hommes de l'échantillon sont plus âgés que les femmes ($t = -3.37$, $p < .01$) et cumulent plus d'années d'expérience que celles-ci ($t = -2.87$, $p < .01$). Rien de très surprenant, car l'âge et l'expérience sont fortement liés ($r = .859$, $p < .01$). Étant donné cette étroite corrélation, seule la variable de l'âge sera retenue lors

des analyses. Enfin, en ce qui concerne l'état de santé des répondants, il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes.

Cet échantillon a également d'autres spécificités. Par exemple, presque l'ensemble des sujets interrogés (95.7%) cumule plus de 16 années de scolarité. Aussi, l'ensemble des sujets travaille à temps plein (86.2%) et près de huit enseignants sur dix (79.7%) ont un statut régulier (permanence). De plus, les enseignants interrogés proviennent de différents champs d'enseignement: mathématiques et sciences (26.3%), français (17.6%), champs liés aux clientèles en difficultés dont l'adaptation scolaire et le cheminement particulier (14.1%), sciences humaines (12.2%), anglais (8.3%), religion, morale et formation personnelle et sociale (8.3%), éducation physique (4.9%), musique (2.4%), arts (2.0%), accueil et soutien linguistique (2.0%), économie familiale (1.0%) et initiation à la technologie (1.0%). Les matières enseignées par les participants sont tout aussi diversifiées. Au total, on en compte une vingtaine. Des informations supplémentaires incluant d'autres caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants de l'échantillon sont présentées à l'Appendice C.

2.2- Instruments de mesure

2.2.1- Généralités

Quatre instruments de mesure ont inspiré la composition du questionnaire "Rapport au travail et actualisation des enseignants" utilisé afin de réaliser la cueillette de données. Il s'agit de l'outil de Payeur et David (1991) intitulé "Âge, travail et

cheminement professionnel", d'une Mesure de l'actualisation du potentiel, le MAP (Leclerc et al., 1998), d'une Mesure de l'actualisation spécifique, le MAS (Dubé et al., 1998) ainsi que de la version française du Tennessee Self-Concept Scale (TSCS), le concept de soi (Toulouse, 1971), qui mesure la critique de soi (CS).

Le questionnaire final de 11 pages, qui intègre ces quatre instruments de mesure, est présenté à l'Appendice D. Il débute avec une page de présentation sur laquelle on retrouve une note concernant la confidentialité, des informations sur la recherche, la chercheuse et les sources du matériel, quelques consignes et un mot de remerciement adressé aux participants. Ensuite, les sept premières questions, s'inspirant en grande partie de celles de Payeur et David (1991) sur les caractéristiques socio-économiques des enseignants, constituent la fiche signalétique. Suivent plusieurs questions de ce même outil concernant l'évaluation que les répondants font des conditions de travail et de leur situation actuelle dans le milieu scolaire. À ces questions s'ajoutent la série de 27 énoncés issus de la Mesure d'actualisation du potentiel (MAP), en plus des cinq listes d'activités (physiques, sociales, intellectuelles, affectives et spirituelles) de la Mesure d'actualisation spécifique (MAS) et des dix items de l'échelle de critique de soi (CS).

2.2.2- Âge, travail et cheminement professionnel

Le questionnaire "Âge, travail et cheminement professionnel" a été conçu dans le but de cerner les paramètres de la vie au travail qui affectent la condition des enseignants (Payeur et David, 1991). Il a été rédigé en tenant compte d'informations provenant de sources diverses dont des travaux de recherche sur la condition enseignante au Québec et ailleurs, sur le rapport au travail ou encore sur le vieillissement au travail, mais aussi de

groupes de discussion avec des enseignants. Par la suite, l'instrument a été validé auprès d'experts et testé avec un échantillon représentatif du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Cet instrument fournit un portrait détaillé de la situation des enseignants (malaise \Leftrightarrow bien-être) en plus de décrire la position de ceux-ci pour l'ensemble des réalités vécues dans ce métier.

Pour la présente étude, les 34 questions sélectionnées à partir de cet outil visent à dresser un portrait des enseignants du secondaire en précisant les éléments concernant leur type de rapport au travail. Six d'entre elles, soit les numéros 51 à 54, 57 et 61, qui permettent de recueillir les renseignements sociodémographiques recherchés, sont reprises aux questions 1 à 7 de notre questionnaire. Précisons toutefois que la question numéro 5 traitant de leur expérience dans un autre domaine que l'enseignement fut ajoutée par la chercheure. Ensuite se succèdent sept questions sur leur itinéraire professionnel¹, six questions sur la situation actuelle au travail², douze questions sur l'évaluation des conditions de travail et d'emploi³ et trois questions sur leur état de santé⁴.

La section "Évaluation des conditions de travail et d'emploi" de cet outil est particulièrement pertinente pour la présente étude car elle permet d'identifier les paramètres qui influencent le processus individuel de cheminement professionnel. Trois

¹ Les questions 1 à 7 de Payeur-David correspondent aux numéros 8 à 14 dans notre questionnaire.

² Les questions 8 à 13 de Payeur-David correspondent aux numéros 15 à 20 dans notre questionnaire.

³ Les questions 18 à 28 de Payeur-David correspondent aux numéros 21 à 32 dans notre questionnaire.

⁴ Les questions 30 à 32 de Payeur-David correspondent aux numéros 33 à 35 dans notre questionnaire.

questions s'intéressent à l'évaluation personnelle des enseignants sur différents aspects de leur travail. Elles concernent particulièrement le niveau de satisfaction¹ des enseignants au regard des conditions de travail et de la relation à l'élève. Une autre question concernant spécifiquement le rapport au travail est utilisée afin de répartir les enseignants selon les quatre profils: les passionnés, les fatigués, les satisfaits et les désabusés. Cette question demande aux enseignants de choisir parmi neuf énoncés celui qui correspond le plus à ce que leur travail représente pour eux. À cela s'ajoutent huit questions qui permettent une meilleure différenciation des enseignants pour chacun des profils. Les énoncés portent sur le stress, le manque de temps, la lourdeur de la tâche, l'énergie déployée pour se motiver, le choix de carrière et la réalisation de soi.

2.2.3- Mesure de l'actualisation du potentiel (MAP)

Utilisée pour la première fois avec un groupe d'enseignants, cette Mesure de l'actualisation du potentiel (MAP) cible le noyau conceptuel de l'actualisation, reflète la conception contemporaine de ce construit et possède les qualités psychométriques appropriées (Leclerc et al., 1997 et 1998; Lefrançois et al., 1997 et 1998). Différentes étapes ont conduit à sa mise au point. La méthodologie de construction et de validation de l'instrument englobe les opérations suivantes: validation de contenu (recension exhaustive des écrits, enquête de type Delphi, consultation d'experts francophones, *focus-groups*); validation de construit et de fiabilité (étude pilote); validation de critère

¹ En plus de préciser le niveau de satisfaction spécifique des enseignants pour plus de 30 aspects de leur travail, huit indices de satisfaction relatifs permettent de connaître leur satisfaction globale. Ces derniers regroupent différents aspects en fonction de huit grands thèmes soit celui de la vie pédagogique, de la gestion de classe, des facteurs organisationnels, des facteurs relationnels, de la mobilité professionnelle, de la sécurité sociale, de la reconnaissance des congés et des changements sociaux.

(comité de dix psychologues cliniciens et de 73 sujets); épreuves de stabilité temporelle, de falsifiabilité et de désirabilité sociale (nouvel échantillon); validité concomitante et discriminante (étude longitudinale).

Suite à ces analyses, le questionnaire comporte 27 énoncés¹. Ces derniers décrivent un trait typique des personnes qui s'actualisent (ces items ont été distribués au hasard lors de la mise au point du questionnaire dans sa forme définitive). Les énoncés du MAP permettent d'abord de déterminer les capacités, les tendances, les attitudes et les valeurs spécifiques à chacune des sous-échelles (autonomie, adaptation, ouverture aux autres, à soi et à la vie) pour ensuite préciser les caractéristiques des deux grandes dimensions de l'actualisation (référence à soi et ouverture à l'expérience) ainsi que la mesure globale du sujet. Voici un exemple d'énoncé pour chacune des différentes sous-échelles² :

Autonomie	"Habituellement, je passe à travers les échecs importants."
Adaptation	"Dans les situations difficiles, je reste fidèle à moi-même."
Ouverture à la vie	"Je crois que la vie est bonne pour moi."
Ouverture à soi	"J'écoute mes émotions."
Ouverture aux autres	"J'essaie de me mettre dans la peau de quelqu'un pour le comprendre."

¹ Dans notre questionnaire, les 27 énoncés du MAP se retrouvent aux questions 36 à 62.

² La liste complète des énoncés pour chacune des sous-échelles est disponible à l'Appendice E.

Les énoncés simples et non-ambigus facilitent l'administration du MAP, en plus de permettre à la personne d'y répondre seule et assez rapidement (environ 15 minutes). Les énoncés se répondent grâce à des échelles de type Likert à 5 degrés (1 à 5) dont les catégories varient selon le contenu de l'énoncé: de très peu à énormément; de très difficilement à très facilement; de très rarement à très souvent; de très peu à très fortement; de très mal à très bien. En général, une valeur élevée indique une actualisation forte, sauf pour les énoncés 41, 47 et 56 du questionnaire pour lesquels une valeur élevée indique un niveau faible d'actualisation.

Pour établir le niveau d'actualisation d'une personne, les concepteurs de l'outil recommandent d'utiliser le score moyen. Celui-ci est calculé à partir des réponses des sujets aux 27 énoncés et permet de tenir compte des données manquantes. La moyenne ainsi obtenue varie de 1 à 5, ce qui correspond aux échelons de l'échelle du test. Selon que sa moyenne se situe en-dessous de l'écart-type inférieur, entre les écarts-type inférieur et supérieur, ou au-dessus de l'écart-type supérieur, le sujet obtient un niveau d'actualisation faible, moyen ou fort. De plus, comme la mesure comporte une mesure globale, deux dimensions principales et cinq sous-échelles, il est nécessaire de répartir les énoncés du test de façon à préciser le score moyen pour chacune des dimensions et des sous-échelles. Le score total peut également être utilisé dans les analyses. Ce dernier correspond à la somme des réponses d'un sujet et tient compte des données manquantes.

Finalement, aux dires des concepteurs, bien qu'elle soit de construction récente, cette première version du MAP possède les qualités psychométriques qui en font un outil fiable pour mesurer le niveau d'actualisation tant sur le plan clinique que dans le domaine de la recherche (Leclerc et al., 1998; Lefrançois et al., 1998). Ils précisent que

même si les nombreuses études de validation démontrent que le MAP possède des qualités psychométriques supérieures aux autres instruments de mesure de l'actualisation existants, soit le POI (Personal Orientation Inventory), le POD (Personal Orientation Dimensions) et le SISA (Short Index of Self-Actualization), d'autres épreuves de validation seront réalisées pour que la validité du test soit pleinement acquise.

2.2.4- Mesure de l'actualisation spécifique (MAS)

Utilisée à titre exploratoire dans la présente recherche, la Mesure d'actualisation spécifique invite le sujet à identifier les activités qu'il pratique mensuellement et ce pour chacun des tableaux suivants: activités physiques, sociales, intellectuelles, affectives et spirituelles¹. Voici quelques exemples d'activités pour chacun des tableaux (Appendice D, p. 182 à 186):

¹ Dans notre questionnaire, les cinq tableaux correspondent aux questions numéros 63 à 67.

Physiques	Faire de l'entretien intérieur/extérieur, faire des sports en groupe ou individuels...
Sociales	Faire du magasinage, faire des sorties de détente avec d'autres, faire des activités politiques...
Intellectuelles	Écouter de la musique, écrire des lettres, suivre des cours...
Affectives	Converser avec un(e) ami(e) / parent (vive voix ou téléphone), donner des soins à des animaux, entretenir une relation d'amour ou d'amitié...
Spirituelles	Réciter des prières apprises, contempler la nature, faire de la méditation profonde...

Les scores moyens de chacun des tableaux du MAS et le score total pour l'ensemble des activités permettent de compléter les informations obtenues sur le MAP. Les scores moyens sont déterminés en fonction des activités réalisées par les répondants. Au départ, une valeur est attribuée à chacune des activités selon qu'elle nécessite une implication faible (type A: 1 point), moyenne (type B: 2 points) ou soutenue (type C: 3 points) de la part du participant. Un corrigé permet cette codification pour chacun des tableaux. Ensuite, l'addition des différents types d'activités (A+B+C) est multipliée par X, un nombre pondéré, puis divisée par le nombre total d'activités dans ce tableau, ce qui permet d'obtenir le score moyen. Pour le tableau des activités physiques, le score se calcule à partir d'une formule qui nécessite le poids et la taille de l'individu¹. Finalement, le score total d'actualisation spécifique s'obtient en faisant la somme des scores moyens de chaque tableau d'activités du MAS.

¹ Comme l'outil utilisé, dans sa version préliminaire, ne demandait pas ces informations, il est impossible de connaître les scores de l'échantillon pour ce tableau.

2.2.5- Mesure de la critique de soi (CS)

Les dix items de l'échelle de critique de soi (CS)¹ servent à mesurer le degré de défense du soi des enseignants et ainsi vérifier la désirabilité sociale. Voici quelques exemples d'énoncés pour cette échelle (Appendice D, p. 187 à 188):

Je ne dis pas toujours la vérité
Parfois, il m'arrive de me mettre en colère
Je n'aime pas toutes les personnes que je connais

Les items se répondent facilement grâce à des échelles de type Likert à cinq degrés dont les catégories varient de 1) complètement faux à 5) complètement vrai. Les énoncés sont formulés de manière à être reconnus comme vrai par la majorité des sujets. Ceux qui nient ces affirmations sont considérés défensifs et essaient de présenter une image favorable d'eux-mêmes. Pour les besoins de la présente recherche, un score peu élevé (résultat en-dessous de l'écart-type inférieur) sur cette échelle signifie le désir du sujet de se présenter d'une façon socialement désirable, comparativement à un score élevé (résultat au-dessus de l'écart-type supérieur) qui indique une représentation plus honnête de soi-même.

¹ Dans notre questionnaire, les dix items de l'échelle de critique de soi correspondent aux questions 68 à 77.

2.3- Traitement des données

Le dernier aspect méthodologique concerne les analyses utilisées à l'intérieur de cette étude afin de répondre aux objectifs de recherche. Le traitement des données implique différentes étapes et plusieurs types d'analyses.

Premièrement, suite à la compilation des réponses, la codification des données permet d'obtenir le score moyen, le niveau d'actualisation de même que le score total du MAP, le score moyen pour chacun des tableaux d'activités et le score total du MAS, le type de rapport au travail et les huit indices de satisfaction relatifs à partir de l'outil "Âge, travail et cheminement professionnel" ainsi que l'indice de désirabilité sociale du CS des participants.

Deuxièmement, les données provenant du questionnaire sont analysées à l'aide de statistiques descriptives (pourcentages et moyennes). Ces informations permettent de rendre compte des tendances générales de l'échantillon, entre autres, en ce qui concerne les caractéristiques personnelles et professionnelles telles que l'âge des sujets, leur sexe et leur état de santé.

Troisièmement, différents types de traitement statistique permettent d'étudier la nature des liens entre les variables à l'étude. Les analyses corrélationnelles (r de Pearson), les tests de signification (test t de Student), les analyses de variance et de covariance (F de Fisher) utilisées visent à dégager l'importance relative de chacune des variables retenues en plus de révéler les liens entre celles-ci. L'ensemble des variables étudiées ont été examinées à l'aide du programme SPSS (1990).

Enfin, comme la littérature aborde les dimensions de l'âge, du sexe, de l'état de santé des enseignants et de la taille des écoles, des analyses préliminaires serviront à vérifier l'importance de ces variables. À titre exploratoire, la dimension de la désirabilité sociale (CS) sera également incluse.

Chapitre III
Résultats

Dans ce chapitre consacré à la présentation des résultats, il est question des trois volets qui constituent l'objet principal de cette thèse. Dans un premier temps, l'accent est mis sur les données permettant d'étudier l'actualisation des enseignants. Dans un deuxième temps, il est question des enseignants regroupés dans chacun des quatre types de rapport au travail. Finalement, il s'agit de montrer les liens entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail.

Précisons cependant que, suite aux résultats des analyses préliminaires annoncées dans la méthodologie, la taille de l'école et la désirabilité sociale n'ont pas été conservées car elles ne sont pas liées à la mesure globale d'actualisation ni aux quatre types de rapport au travail. Par contre, les variables de l'âge, du sexe et de l'état de santé sont retenues et seront reprises dans la description des résultats.

3.1- Actualisation du potentiel des enseignants

Conformément au premier objectif de recherche, la présentation des résultats entourant l'actualisation vise à préciser le profil des enseignants du secondaire, du moins ceux de l'échantillon. Tel qu'indiqué dans la section de la méthodologie, la Mesure d'actualisation du potentiel (MAP) permet de déterminer le niveau d'actualisation des enseignants alors que la Mesure d'actualisation spécifique (MAS) sert à identifier les activités qui contribuent davantage à leur actualisation. Enfin, mentionnons que les

analyses cherchent également à préciser les différences entre les enseignants selon les variables de l'âge, du sexe et de l'état de santé.

3.1.1- Niveaux d'actualisation

Le niveau d'actualisation, obtenu par l'intermédiaire du MAP, détermine si l'enseignant s'actualise faiblement, moyennement ou fortement. Les résultats concernant les niveaux d'actualisation des enseignants, pour la mesure globale ainsi que pour chacune des deux dimensions et des sous-échelles, sont dévoilés au Tableau 3.

Tableau 3
Niveau d'actualisation des enseignants pour la mesure globale
et chacune de ses composantes (n=211)

	Niveau d'actualisation		
	Faible n (%)	Moyen n (%)	Fort n (%)
Mesure globale	30 (14.2)	153 (72.5)	28 (13.3)
Référence à soi	25 (11.8)	149 (70.6)	37 (17.5)
Autonomie	29 (13.7)	157 (74.4)	25 (11.8)
Adaptation	20 (9.5)	143 (67.8)	48 (22.7)
Ouverture à l'expérience	26 (12.3)	151 (71.6)	34 (16.1)
Ouverture aux autres	25 (11.8)	163 (77.3)	23 (10.9)
Ouverture à soi	29 (13.7)	150 (71.1)	32 (15.2)
Ouverture à la vie	29 (13.7)	147 (69.7)	35 (16.6)

Le Tableau 3 indique que, pour la mesure globale, les deux dimensions (référence à soi et ouverture à l'expérience) et les cinq sous-échelles (autonomie, adaptation, ouverture aux autres, à soi et à la vie), les participants se concentrent en majorité au niveau moyen (entre 67.8% et 77.3%) alors que les autres se répartissent quasi également entre le niveau fort et faible. Les enseignants participants semblent se départager quelque peu différemment sur la sous-échelle de l'adaptation avec 22.7% qui s'actualisent fortement, 67.8% moyennement et seulement 9.5% faiblement. Enfin, retenons que la grande majorité des enseignants s'actualisent moyennement sur toutes les composantes.

3.1.2- Actualisation spécifique

La Mesure d'actualisation spécifique (MAS) permet d'abord d'explorer l'ensemble des activités pratiquées par les enseignants¹. Comme le présente le Tableau 4, cette étude tente plus spécifiquement de découvrir si la pratique de ces activités favorise faiblement, moyennement ou fortement le développement des enseignants aux plans physique, intellectuel, social, affectif et spirituel.

¹ Les principales activités pratiquées par les enseignants sont présentées à l'Appendice F.

Tableau 4
 Incidence de chacun des types d'activités sur le développement des enseignants (n=211)

	Incidence sur le développement		
	Faible %	Moyenne %	Forte %
Intellectuelles	10.4	41.7	48.1
Affectives	11.7	44.7	43.7
Physiques	35.2	26.7	38.3
Sociales	25.2	47.6	27.2
Spirituelles	34.7	45.1	20.0

Comme le résume le Tableau 4, les activités pratiquées par les enseignants participants favorisent moyennement à fortement leur développement sur chacun des plans. Les activités intellectuelles et affectives sont clairement identifiées comme étant celles qui favorisent le développement du plus grand nombre de sujets. En fait, près de 90% des enseignants disent s'améliorer moyennement à fortement sur les plans intellectuel et affectif en pratiquant ces deux genres d'activités. Quant aux activités physiques, sociales et spirituelles, même si elles semblent en aider plusieurs à s'améliorer sur ces plans, elles ne sont pas toujours reconnues pour avoir un effet aussi marqué. Par exemple, les données concernant la pratique d'activités physiques donnent l'impression que les bienfaits qu'en retirent les enseignants sont fort différents. En effet, même si 38.3% des enseignants disent s'améliorer fortement sur ce plan, il n'en demeure pas moins que 35.2% des sujets mentionnent que l'apport est faible et que 26.7% le qualifient de moyen. C'est donc pour ce type d'activités que les enseignants sont le plus divisés à propos de l'amélioration qu'elles leur procurent. Du côté des activités sociales,

environ la moitié (47.6%) des enseignants considère que la pratique de ces activités les aide moyennement à s'améliorer sur ce plan, alors que l'autre moitié se divise presque également entre le faiblement (25.2%) et le fortement (27.1%). Enfin, même si environ la moitié (45.1%) des enseignants considère que la pratique des activités spirituelles les aide moyennement à s'améliorer sur ce plan, il n'en demeure pas moins que ce type d'activités regroupe le moins d'enseignants pour qui l'effet est fort (20.0%) et un bon nombre (34.7%) pour qui l'effet est faible.

La Mesure d'actualisation spécifique aide également à préciser quels types d'activités favorisent le plus l'actualisation des enseignants. Les résultats des analyses de corrélation rapportés au Tableau 5 indiquent que le score total d'actualisation du potentiel est associé à la pratique des différents types d'activités.

L'examen du Tableau 5 révèle que la mesure globale est significativement liée aux activités sociales ($r = .16$, $p < .05$), intellectuelles ($r = .23$, $p < .01$), affectives ($r = .22$, $p < .01$) et spirituelles ($r = .16$, $p < .05$). Cela signifie que plus les enseignants augmentent leurs résultats liés à la pratique de ces activités, plus ils s'actualisent globalement. Il en va de même pour la dimension de l'ouverture à l'expérience dont les scores sont également significativement liés aux scores moyens de différentes activités. Les sous-échelles de l'ouverture à la vie et aux autres sont également liées aux quatre types d'activités alors que la sous-échelle de l'ouverture à soi n'est liée qu'aux activités affectives. Par contre, la dimension de référence à soi est seulement liée significativement aux activités intellectuelles. La sous-échelle de l'adaptation qui compose cette dimension est liée aux activités intellectuelles et affectives alors que la sous-échelle de l'autonomie n'est liée à aucun genre d'activités. Finalement, les activités

Tableau 5
Relations entre les composantes de l'actualisation et les différents types d'activités pratiquées par les enseignants (n=211)

	Activités			
	Intellectuelles r (p)	Affectives r (p)	Sociales r (p)	Spirituelles r (p)
Mesure globale	.23 (.001**)	.22 (.002**)	.16 (.02*)	.16 (.02*)
Référence à soi	.23 (.001**)	.13 (.06)	.11 (.12)	.10 (.14)
Autonomie	.16 (.23)	.11 (.10)	.05 (.46)	.13 (.06)
Adaptation	.22 (.001**)	.10 (.001**)	.12 (.07)	.04 (.55)
Ouverture à l'expérience	.19 (.01**)	.23 (.001**)	.17 (.02*)	.16 (.02*)
Ouverture aux autres	.19 (.01**)	.23 (.001**)	.23 (.001**)	.22 (.001**)
Ouverture à soi	.11 (.10)	.16 (.02*)	.03 (.63)	.03 (.71)
Ouverture à la vie	.17 (.01**)	.18 (.01**)	.17 (.01**)	.17 (.01**)

* $p < .05$ ** $p < .01$

intellectuelles et affectives sont celles qui semblent favoriser l'actualisation des enseignants pour le plus de composantes.

3.1.3- Variation de l'actualisation selon l'âge, le sexe et l'état de santé

Les analyses de variance révèlent que l'actualisation varie en fonction de l'âge des enseignants. Le Tableau 6 rapporte les résultats de ces analyses tout en précisant les groupes d'enseignants qui présentent des différences. En effet, la comparaison des

moyennes montre des différences significatives pour la mesure globale ($\underline{F} = 2.56$, $p < .05$), la dimension de l'ouverture à l'expérience ($\underline{F} = 3.91$, $p < .01$), les sous-échelles de l'autonomie ($\underline{F} = 2.30$, $p < .05$), de l'adaptation ($\underline{F} = 2.88$, $p < .01$), de l'ouverture à soi ($\underline{F} = 2.47$, $p < .05$) et de l'ouverture à la vie ($\underline{F} = 5.02$, $p < .01$) sans pour autant en rapporter pour la dimension de la référence à soi ($\underline{F} = 1.36$, $p > .05$, n.s.) et la sous-échelle de l'ouverture aux autres ($\underline{F} = 1.75$, $p > .05$, n.s.). Seules la dimension de la référence à soi et la sous-échelle de l'ouverture aux autres ne présentent pas de différences selon les groupes d'âge.

En consultant la dernière colonne du Tableau 6, il ressort que les principales différences impliquent les enseignants âgés de moins de trente ans, ceux entre 45 et 49 ans et ceux de plus de 55 ans. En fait, les enseignants de moins de 30 ans s'actualisent plus que ceux âgés entre 45 et 49 ans pour trois composantes, soit la mesure globale, l'ouverture à l'expérience et l'ouverture à soi. De plus, les enseignants de moins de 30 ans s'actualisent plus que ceux âgés de plus de 55 ans pour trois composantes soit l'ouverture à l'expérience, l'ouverture à soi et l'ouverture à la vie.

Tableau 6
Variation de l'actualisation des enseignants selon les différents groupes d'âge (n=211)

	Groupes d'âges							F	p	Groupes
	1	2	3	4	5	6	7			
Mesure globale	19.16	18.81	19.16	18.92	17.81	18.78	18.20	2.56	.02*	6 > 5 1 > 5
Référence à soi	7.37	7.52	7.78	7.47	7.20	7.55	7.48	1.36	.23	--
Autonomie	3.58	3.70	3.83	3.73	3.67	3.77	4.02	2.30	.04*	7 > 1
Adaptation	3.79	3.81	3.95	3.74	3.53	3.78	3.46	2.88	.01**	3 > 7 3 > 5
Ouverture à l'expérience	11.79	11.29	11.38	11.45	10.62	11.23	10.72	3.91	.001**	1 > 5 1 > 7
Ouverture aux autres	3.80	3.71	3.84	3.88	3.59	3.74	3.61	1.75	.11	--
Ouverture à soi	3.98	3.70	3.68	3.71	3.55	3.70	3.49	2.47	.03*	1 > 7 1 > 5
Ouverture à la vie	4.02	3.88	3.87	3.85	3.48	3.79	3.62	5.02	.0001**	1 > 7 6, 4, 3, 2, 1 > 5

* p < .05 ** p < .01

Les résultats du Tableau 6 indiquent également que les enseignants âgés entre 50 et 54 ans s'actualisent plus sur la mesure globale que ceux âgés entre 45 et 49 ans. Sur la sous-échelle de l'autonomie, les enseignants âgés de plus de 55 ans s'actualisent plus que les enseignants de moins de 30 ans. Sur la sous-échelle de l'adaptation, les enseignants âgés entre 35 et 39 ans s'actualisent plus que ceux âgés entre 45 et 49 ans et ceux âgés de plus de 55 ans. Aussi, sur la sous-échelle de l'ouverture à la vie, les enseignants âgés entre 50 et 54 ans ainsi que ceux âgés de moins de 44 ans s'actualisent plus que ceux âgés entre 45 et 49 ans. Finalement, le groupe des enseignants âgés entre 45 et 49 ans semble particulièrement caractérisé par une plus faible actualisation.

Les analyses de chi-carré du Tableau 7 révèlent que le niveau d'actualisation varie peu en fonction du sexe des enseignants. Des différences significatives existent, cependant, entre le niveau d'actualisation des hommes et des femmes sur la dimension de l'ouverture à l'expérience ($\chi^2 = 10.28$, $p < .01$) et pour la sous-échelle ouverture à soi ($\chi^2 = 5.85$, $p < .05$). C'est donc dire que les enseignantes s'actualisent plus fortement pour la dimension de l'ouverture à l'expérience et la sous-échelle ouverture à soi alors que les enseignants qui s'actualisent faiblement sont plus régulièrement des hommes.

Tableau 7
Répartition des enseignants entre les niveaux d'actualisation des
différentes composantes du MAP selon le sexe (n=211)

		Sexe		x ²	p
		Féminin n (%)	Masculin n (%)		
Mesure globale	Faible	15 (11.3)	15 (19.2)	2.56	.28
	Moyen	100 (75.2)	53 (67.9)		
	Fort	18 (13.5)	10 (12.8)		
Référence à soi	Faible	14 (10.5)	11 (14.1)	5.26	.07
	Moyen	101 (75.9)	48 (61.5)		
	Fort	18 (13.5)	19 (24.4)		
Autonomie	Faible	16 (12.0)	13 (16.7)	4.19	.12
	Moyen	105 (78.9)	52 (66.7)		
	Fort	12 (9.0)	13 (16.7)		
Adaptation	Faible	13 (9.8)	7 (9.0)	3.12	.20
	Moyen	95 (71.4)	48 (61.5)		
	Fort	25 (18.8)	23 (29.5)		
Ouverture à l'expérience	Faible	11 (8.3)	15 (19.2)	10.28	.006**
	Moyen	94 (70.7)	57 (73.1)		
	Fort	28 (21.1)	6 (7.7)		
Ouverture aux autres	Faible	14 (10.5)	11 (14.1)	2.90	.23
	Moyen	101 (75.9)	62 (79.5)		
	Fort	18 (13.5)	5 (6.4)		
Ouverture à soi	Faible	14 (10.5)	15 (19.2)	5.85	.05*
	Moyen	94 (70.7)	56 (71.8)		
	Fort	25 (18.8)	7 (9.0)		
Ouverture à la vie	Faible	14 (10.5)	15 (19.2)	4.62	.09
	Moyen	93 (69.9)	54 (69.2)		
	Fort	26 (19.5)	9 (11.5)		

* p < .05

** p < .01

Les résultats des analyses de chi-carré du Tableau 8 rapportent que le niveau d'actualisation des enseignants varie selon leur état de santé. Des différences significatives ressortent d'un groupe à l'autre à la fois pour la mesure globale ($\chi^2 = 19.95$, $p < .01$), les dimensions de la référence à soi ($\chi^2 = 13.65$, $p < .01$) et de l'ouverture à l'expérience ($\chi^2 = 10.91$, $p < .05$) de même que les sous-échelles de l'adaptation ($\chi^2 = 18.73$, $p < .01$) et de l'ouverture à la vie ($\chi^2 = 15.99$, $p < .01$).

Les résultats du Tableau 8 mettent en évidence deux tendances principales. La première concerne les enseignants en mauvaise santé et la seconde, les enseignants en excellente santé. On constate d'abord que près du tiers des enseignants en mauvaise santé ne s'actualisent que faiblement, alors que plus de la moitié s'actualisent moyennement et que très peu d'entre eux s'actualisent fortement. Ensuite, il apparaît que les enseignants en excellente santé sont très peu à s'actualiser faiblement alors que plus de 60% d'entre eux s'actualisent moyennement et que plus de 20% s'actualisent fortement.

En résumé, les analyses précédentes ont tout d'abord permis de confirmer que la majorité des enseignants s'actualisent au niveau moyen sur toutes les composantes. De plus, le traitement statistique a rendu possible l'identification des principales différences entourant l'actualisation des enseignants. Ces dernières portent, en majeure partie, sur une accentuation du niveau d'actualisation chez certains sujets selon leur âge, leur sexe, leur état de santé ou encore les activités qu'ils pratiquent. Retenons principalement que plus les enseignants pratiquent des activités (tous genres confondus, même si les activités intellectuelles favorisent leur développement sur un plus grand nombre de composantes), plus ils sont jeunes et en santé, plus ils s'actualisent globalement.

Tableau 8
Répartition des enseignants entre les niveaux d'actualisation des différentes
composantes du MAP selon l'état de santé (n=208)

		État de santé			x ²	p
		Mauvais n (%)	Bon n (%)	Excellent n (%)		
Mesure globale	Faible	6 (31.6)	20 (16.0)	2 (3.1)	19.95	.001**
	Moyen	12 (63.2)	94 (75.2)	46 (71.9)		
	Fort	1 (5.3)	11 (8.8)	16 (25.0)		
Référence à soi	Faible	5 (26.3)	12 (9.6)	6 (9.4)	13.65	.01*
	Moyen	12 (63.2)	97 (77.6)	39 (60.9)		
	Fort	2 (10.5)	16 (12.8)	19 (29.7)		
Autonomie	Faible	5 (26.3)	13 (10.4)	9 (14.1)	7.61	.11
	Moyen	14 (73.7)	98 (78.4)	44 (68.8)		
	Fort	--	14 (11.2)	11 (17.2)		
Adaptation	Faible	6 (31.6)	12 (9.6)	2 (3.1)	18.73	.001**
	Moyen	10 (52.6)	90 (72.0)	40 (62.5)		
	Fort	3 (15.8)	23 (18.4)	22 (34.4)		
Ouverture à l'expérience	Faible	5 (26.3)	18 (14.4)	2 (3.1)	10.91	.03*
	Moyen	13 (68.4)	88 (70.4)	48 (75.0)		
	Fort	1 (5.3)	19 (15.2)	14 (21.9)		
Ouverture aux autres	Faible	3 (15.8)	18 (14.4)	2 (3.1)	6.53	.16
	Moyen	15 (78.9)	93 (74.4)	54 (84.4)		
	Fort	1 (5.3)	14 (11.2)	8 (12.5)		
Ouverture à soi	Faible	4 (21.1)	18 (14.4)	6 (9.4)	6.31	.18
	Moyen	12 (63.2)	93 (74.4)	43 (67.2)		
	Fort	3 (15.8)	14 (11.2)	15 (23.4)		
Ouverture à la vie	Faible	6 (31.6)	21 (16.8)	2 (3.1)	15.99	.003**
	Moyen	11 (57.9)	88 (70.4)	45 (70.3)		
	Fort	2 (10.5)	16 (12.8)	17 (26.6)		

* p < .05

** p < .01

3.2- Rapport au travail des enseignants

Conformément au deuxième objectif de recherche, cette étude vise à cerner la réalité vécue par les enseignants du secondaire provenant de différentes commissions scolaires de la région de Montréal. L'étude des quatre types de rapport au travail des enseignants permet de connaître davantage ce qu'ils vivent dans le milieu scolaire, de cibler leurs grandes satisfactions et insatisfactions, de rapporter l'effet des réalités quotidiennes sur eux et de préciser les différences entre eux selon les variables de l'âge, du sexe et de l'état de santé.

3.2.1- Sens du travail

Les quatre groupes distincts d'enseignants qui représentent les différents types de rapport au travail, soit les passionnés (P), les fatigués (F), les satisfaits (S) et les désabusés (D), sont constitués à partir de la question du sens que prend le travail pour eux. Le Tableau 9 présente la répartition des sujets sur cette question de même que la division des quatre types de rapport au travail.

Tableau 9
Répartition des enseignants selon le sens du travail
et les quatre types de rapport au travail (n=211)

Sens du travail (Neuf énoncés)	Nombre d'enseignants n (%)	Quatre types de rapport au travail n (%)
Je juge que mon travail dans l'éducation est au cœur de mon existence	28 (13.3)	PASSIONNÉS (P) 63 (29.9)
Je ne me vois pas ailleurs que dans l'éducation	25 (11.8)	
Je ne vis que pour mon travail dans l'éducation, mais cela exige beaucoup de moi	10 (4.7)	
Je suis très engagé(e) dans mon travail mais je me demande si je vais pouvoir tenir le coup encore longtemps	61 (28.9)	FATIGUÉS (F) 61 (28.9)
Tout compte fait, j'aime ce que je fais; il me semble que les conditions de travail sont convenables	66 (31.3)	SATISFAITS (S) 66 (31.3)
Je tiens le coup dans l'éducation parce qu'il serait difficile de changer de profession et de trouver un autre emploi semblable	10 (4.7)	
Je reste dans l'éducation surtout à cause de la sécurité d'emploi, de la rémunération et des avantages sociaux	3 (1.4)	DÉSABUSÉS (D) 21 (10.0)
Je reste tout en recherchant activement un autre emploi en dehors de l'éducation	2 (1.0)	
Je n'attends plus que ma retraite	6 (2.8)	

Comme on peut le constater au Tableau 9, l'échantillon se compose de 29.9% d'enseignants passionnés, 28.9% d'enseignants fatigués, 31.3% d'enseignants satisfaits et de 10.0% d'enseignants désabusés. Les enseignants passionnés sont ceux pour qui le travail dans l'éducation est au coeur de leur existence, des enseignants qui ne se voient pas ailleurs et qui ne vivent que pour leur travail, même si cela exige beaucoup d'eux. Les enseignants fatigués, eux, se disent très engagés dans leur travail, mais se demandent s'ils vont pouvoir encore tenir longtemps. Quant aux enseignants satisfaits, ils sont globalement contents de ce qu'ils font et jugent leurs conditions de travail convenables. Alors que les enseignants désabusés font partie de ceux qui tiennent le coup parce qu'il serait trop difficile de trouver un autre emploi ou qui restent à cause de la sécurité d'emploi et du salaire ou encore qui recherchent activement un autre emploi en dehors de l'éducation ou finalement qui n'attendent que leur retraite.

En plus de départager les enseignants en quatre groupes distincts, la variable du rapport au travail peut également donner lieu à deux grandes formes de différenciation. Une première dimension, celle de l'engagement dans le travail, permet de différencier les passionnés et les fatigués (P et F) des satisfaits et des désabusés (S et D); une seconde dimension, celle de l'adaptation, différencie les passionnés et les satisfaits (P et S) des fatigués et des désabusés (F et D). Les passionnés représentent donc les enseignants fortement engagés et adaptés, les fatigués ceux qui sont fortement engagés mais qui éprouvent des difficultés d'adaptation, les satisfaits ceux qui s'adaptent mais qui sont moins engagés ou qui prennent un certain recul face à leur métier et finalement les désabusés regroupent ceux qui, en plus d'avoir des difficultés d'adaptation, sont moins engagés ou prennent du recul face à leur métier.

Les distinctions au niveau de l'engagement et de l'adaptation des enseignants sont utiles pour faire ressortir des tendances plus générales entre les quatre types de rapport au travail. Ainsi, comme le rapporte le Tableau 10, 58.8% des enseignants de la présente étude se distinguent par leur engagement alors que 41.3% des sujets sont moins engagés ou encore entretiennent un certain recul face à leur métier. De plus, 61.2% des enseignants se distinguent par leur adaptation alors que 38.9% des sujets semblent éprouver des difficultés d'adaptation.

Tableau 10
Répartition des enseignants selon leur engagement et leur adaptation (n=211)

	LES PLUS %	LES MOINS %
Engagés	29.9 P + 28.9 F = 58.8%	31.3 S + 10.0 D = 41.3%
Adaptés	29.9 P + 31.3 S = 61.2%	28.9 F + 10.0 D = 38.9%

3.2.2- Satisfaction au travail

Tel qu'indiqué dans la section de la méthodologie, différents énoncés ont été regroupés en huit indices de satisfaction relatifs aux éléments de la vie pédagogique, de la gestion de classe, des facteurs organisationnels, des facteurs relationnels, de la reconnaissance des congés, de la mobilité professionnelle, de la sécurité sociale et des changements sociaux afin de connaître la satisfaction globale des enseignants. Ces indices permettent de compléter le portrait des quatre types de rapport au travail. Le Tableau 11 présente les résultats des analyses de variance entre le rapport au travail et les indices de satisfaction.

Tableau 11
 Variation des indices de satisfaction des enseignants
 selon les quatre types de rapport au travail (n=211)

	Rapport au travail				F	p	Paires
	Passionnés	Fatigués	Satisfaits	Désabusés			
	Moyennes						
Vie pédagogique	12.71	11.66	12.52	10.05	13.76	.0001*	P>F, D F>D S>D
Gestion de classe	12.66	10.53	12.15	10.33	13.07	.0001**	P>F, D S>F, D
Facteurs organisationnels	17.60	15.65	18.45	14.20	11.63	.0001**	S>F, D P>F, D
Facteurs relationnels	17.41	16.61	18.67	16.00	6.99	.0002**	S>F, D
Reconnaissance des congés	10.77	10.18	11.36	10.80	3.25	.02*	S>F
Mobilité professionnelle	7.00	6.29	6.61	5.95	1.75	.16	--
Sécurité sociale	5.52	5.30	5.82	6.05	2.17	.09	--
Changements sociaux	9.81	8.31	9.67	7.35	12.16	.0001**	P>F, D S>F, D

* p < .05 ** p < .01

L'examen du Tableau 11 révèle que la satisfaction des enseignants varie selon le type de rapport au travail. En effet, des différences significatives sont identifiées entre les quatre types de rapport au travail pour six des huit indices. Seuls deux indices, soit celui de la mobilité professionnelle et celui de la sécurité sociale n'engendrent pas de différence significative. Selon la dernière colonne de ce tableau, plus que les deux autres groupes d'enseignants, les passionnés et les satisfaits sont contents des éléments concernant la gestion de classe, les facteurs organisationnels et les changements sociaux; les éléments entourant la vie pédagogique répondent plus aux besoins des passionnés, des satisfaits et des fatigués qu'à ceux des désabusés; les passionnés sont plus satisfaits des éléments entourant la vie pédagogique que les fatigués; les satisfaits sont plus contents des facteurs relationnels que les fatigués et les désabusés; les satisfaits sont plus contents de la reconnaissance des congés que les fatigués. En résumé, les passionnés et les satisfaits sont plus contents que les fatigués et les désabusés des éléments liés à la fois à la pratique de la profession qu'aux conditions dans lesquelles ils la pratiquent. En d'autres termes, les enseignants qui s'adaptent davantage (Passionnés et Satisfaits) sont, en général, plus satisfaits que ceux qui éprouvent des difficultés d'adaptation (Fatigués et Désabusés).

3.2.3- Réaction aux réalités quotidiennes

La réaction générale des enseignants aux six questions abordant des facteurs rattachés au contenu intrinsèque de leur tâche dont le stress, la motivation et la réalisation peut être évaluée afin de mieux connaître leur situation. Tel que rapporté au Tableau 12 de la page 98, il ressort clairement qu'en général les enseignants se réalisent dans leur travail (72.9%) et qu'ils rechoisiraient ce métier (76.1%) et ce, même s'ils sont

stressés (73.7%), qu'ils manquent de temps (77.1%), qu'ils trouvent la tâche lourde à accomplir (87.1%) et que la moitié d'entre eux se motivent difficilement (51.0%).

Cernées par les analyses de chi-carré présentées au Tableau 12, les différences significatives entre les quatre types de rapport au travail nous intéressent plus particulièrement. Ces données viennent confirmer que les réalités quotidiennes sont vécues différemment selon le type de rapport au travail des enseignants. En résumé, les enseignants fatigués et les désabusés semblent éprouver plus de difficultés à s'adapter aux réalités quotidiennes du métier. En fait, le groupe des enseignants fatigués est touché par un plus grand nombre de ces réalités. Les sujets fatigués éprouvent plus de difficultés liées à la lourdeur de la tâche (98.4%), au manque de temps (96.7%), au stress (91.8%), à leur propre motivation (72.1%) ainsi qu'au niveau de leur réalisation (50.8%). Les désabusés ont, à leur tour, plus de difficulté à se motiver (85.0%), peu l'impression de se réaliser (30.0%) et plus de réserve à répéter le même choix de carrière (35.0%). À l'opposé, les enseignants passionnés et les satisfaits sont, malgré tout, moins affectés par ces mêmes réalités. Les passionnés semblent toutefois un peu plus préoccupés que les satisfaits par le manque de temps (76.2% vs 60.6%) et le stress (69.4% vs 59.1%) mais ils referaient le même choix professionnel un peu plus fréquemment qu'eux (92.1% vs 81.8%) même s'ils semblent se réaliser un peu moins (85.5% vs 93.9%). Bref, les enseignants qui s'adaptent davantage (Passionnés et Satisfaits) vivent relativement mieux ces réalités quotidiennes que ceux ayant des difficultés d'adaptation (Fatigués et Désabusés). Malgré le fait que les passionnés et les désabusés rapportent des pourcentages semblables sur l'item du manque de temps, il apparaît qu'en général, les enseignants engagés (Passionnés et Fatigués) souffrent plus du manque de temps que ceux ayant un certain recul face à leur métier (Satisfaits et Désabusés).

Tableau 12
Répartition des enseignants pour chacune des réalités quotidiennes
selon les quatre types de rapport au travail (n=211)

	Rapport au travail						x ²	p
	Passionnés %	Fatigués %	Satisfaits %	Désabusés %	Total %			
Impression de manquer de temps	Oui	76.2	96.7	60.6	75.0	77.1	23.58	.0001**
	Non	23.8	3.3	39.4	25.0	22.9		
Tâche lourde à réaliser	Oui	84.1	98.4	80.3	85.0	87.1	10.20	.017*
	Non	15.9	1.6	19.7	15.0	12.9		
Besoin de beaucoup d'énergie pour se motiver	Oui	34.9	72.1	36.4	85.0	51.0	32.33	.0001**
	Non	65.1	27.9	63.6	15.0	49.0		
Impression de se réaliser	Oui	85.5	50.8	93.9	30.0	72.9	52.97	.0001**
	Non	14.5	49.2	6.1	70.0	27.1		
Faire le même choix professionnel	Oui	92.1	66.7	81.8	35.0	76.1	31.50	.0001**
	Non	7.9	33.3	18.2	65.0	23.9		
Vie au travail stressante	Oui	69.4	91.8	59.1	80.0	73.7	18.59	.001**
	Non	30.6	8.2	40.9	20.0	26.3		

* p < .05 ** p < .01

3.2.4- Variation du rapport au travail selon l'âge, le sexe et l'état de santé

La présente étude permet également de faire le constat que le rapport au travail des enseignants peut varier selon certaines caractéristiques personnelles. Tout d'abord, la distribution des quatre types de rapport au travail présentée au Tableau 13 fait ressortir des nuances en fonction de l'âge des enseignants.

Tableau 13
Variation du rapport au travail des enseignants
selon les différents groupes d'âge (n=211)

	Rapport au travail			
	Passionnés n (%)	Fatigués n (%)	Satisfaits n (%)	Désabusés n (%)
Moins de 30 ans	16 (39.0)	12 (29.3)	12 (29.3)	1 (2.4)
30-34	9 (33.3)	9 (33.3)	9 (33.3)	--
35-39	4 (21.1)	4 (21.1)	9 (47.4)	2 (10.5)
40-44	15 (50.0)	7 (23.3)	5 (16.7)	3 (10.0)
45-49	6 (16.7)	13 (36.1)	9 (25.0)	8 (22.2)
50-54	8 (20.0)	14 (35.0)	13 (32.5)	5 (12.5)
55 ans et plus	5 (27.8)	2 (11.1)	9 (50.0)	2 (11.1)

Tel qu'indiqué au Tableau 13, les jeunes enseignants, dans ce cas-ci ceux de 34 ans et moins, se répartissent principalement entre les passionnés, les fatigués et les satisfaits, alors que les désabusés (2.4%) sont pratiquement absents. On constate également que presque la moitié des enseignants âgés entre 35 et 39 ans sont satisfaits (47.4%) alors que la moitié des 40-44 ans sont passionnés (50.0%). De plus, le groupe d'enseignants âgés entre 45 et 49 ans regroupe beaucoup moins de passionnés (16.7%) et beaucoup plus de fatigués (36.1%) et de désabusés (22.2%). Le groupe des enseignants âgés entre 50 et 54 ans, quant à lui, compte environ un tiers de fatigués (35.0%) et un tiers de satisfaits (32.5%). Enfin, la moitié des enseignants de plus de 55 ans terminent leur carrière en étant satisfaits (50.0%) alors que presque le tiers le font en étant passionnés (27.8%). En résumé, on constate que, dès le départ, le sens attribué au travail par les jeunes enseignants est fort varié, ce qui permet déjà de les distinguer au niveau de leur rapport au travail. De plus, l'avancement en âge ne semble pas empêcher certains enseignants d'être passionnés ou satisfaits alors que d'autres se fatiguent ou encore deviennent désabusés. Enfin, retenons que le groupe des enseignants âgés entre 45 et 49 ans semble vivre davantage de difficulté d'adaptation (Fatigués et Désabusés). Finalement, comme le chi-carré ne peut être utilisé en raison du trop grand nombre de cellules avec un nombre restreint de sujets, ces résultats représentent des tendances générales et non des différences significatives.

Comme le démontre le chi-carré du Tableau 14, le rapport au travail varie également en fonction du sexe des sujets ($\chi^2 = 10.57$, $p < .01$). En fait, les femmes se distribuent essentiellement dans trois groupes, soit un tiers de passionnées (33.8%), un nombre équivalent de fatiguées (33.1%) et presque'autant de satisfaites (26.3%), alors que seulement 6.8% sont désabusées. La situation est différente chez les hommes où 39.7%

sont satisfaits alors que le reste d'entre eux se divisent presque également dans les trois autres types (Passionnés: 23.1%, Fatigués: 21.8% et Désabusés: 15.4%).

Tableau 14
Répartition des enseignants par type de rapport au travail selon le sexe (n=211)

	Rapport au travail			
	Passionnés n (%)	Fatigués n (%)	Satisfaits n (%)	Désabusés n (%)
Féminin	45 (33.8)	44 (33.1)	35 (26.3)	9 (6.8)
Masculin	18 (23.1)	17 (21.8)	31 (39.7)	12 (15.4)

χ^2 : 10.57 p < .01**

À son tour, la distribution des quatre types de rapport au travail, qui est rapportée au Tableau 15, indique des nuances dans l'état de santé des enseignants.

Tableau 15
Répartition des enseignants par type de rapport au travail selon l'état de santé (n=208)

	Rapport au travail			
	Passionnés n (%)	Fatigués n (%)	Satisfaits n (%)	Désabusés n (%)
Mauvais	4 (21.1)	9 (47.4)	2 (10.5)	4 (21.1)
Bon	33 (26.4)	39 (31.2)	40 (32.0)	13 (10.4)
Excellent	25 (39.1)	13 (20.3)	22 (34.4)	4 (6.3)

Tel qu'observé au Tableau 15, les enseignants dont l'état de santé est mauvais dénombrent le plus de fatigués (47.4%) et le moins de satisfaits (10.5%). À l'opposé, les enseignants en excellente santé regroupent le plus grand nombre de passionnés (39.1%) et de satisfaits (34.4%) et le moins de désabusés (6.3%). Enfin, les enseignants en bonne santé se répartissent principalement entre les satisfaits (32.0%), les fatigués (31.2%) et les passionnés (26.4%). Comme le chi-carré ne peut être utilisé en raison d'un trop grand nombre de cellules avec un nombre restreint de sujets, ces résultats représentent encore une fois des tendances générales et non des différences significatives.

3.2.5- Profil des quatre types de rapport au travail

Le profil des enseignants regroupés selon les quatre types de rapport au travail résume l'ensemble des résultats qui précèdent. Ce profil tient compte à la fois de la satisfaction des enseignants, de leurs réactions propres à différentes réalités quotidiennes ainsi que des différences selon l'âge, le sexe et l'état de santé.

- Les passionnés (29.9%) forment le groupe d'enseignants qui sont à la fois engagés et adaptés. Leur travail dans l'éducation est au coeur de leur existence, ils ne se voient pas ailleurs et ne vivent que pour leur travail, même si cela exige beaucoup d'eux. Ils sont satisfaits de l'ensemble des facteurs relationnels et organisationnels concernant leur travail et s'adaptent relativement mieux que les autres aux réalités quotidiennes du métier. En fait, ils n'ont pas beaucoup d'énergie à fournir pour se motiver (65.1%), ils se réalisent dans leur travail (85.5%) et ils rechoisiraient en grande majorité ce métier (92.1%) même s'ils trouvent que la tâche est lourde à accomplir (84.1%), qu'ils manquent de temps (76.2%) et qu'ils sont stressés (69.4%).

Les passionnés se retrouvent en bon nombre à la fois dans le groupe de ceux âgés entre 40 et 44 ans (50.0%), chez les jeunes enseignants (moins de 30 ans: 39.0%; 30-34 ans: 33.3%) et parmi ceux de plus de 55 ans (27.8%). Comparativement aux hommes, les femmes sont plus nombreuses à être passionnées (Femmes: 33.8% vs Hommes: 23.1%). De plus, les enseignants en excellente santé regroupent le plus de passionnés (39.1%).

- Les fatigués (28.9%) représentent le groupe des enseignants engagés qui éprouvent des difficultés d'adaptation. Ils se demandent s'ils vont pouvoir tenir le coup encore longtemps. Dans les faits, ils sont ceux ayant le plus de difficultés à faire face aux réalités quotidiennes et leurs insatisfactions concernent plusieurs aspects de leur travail. La grande majorité des enseignants fatigués trouvent la tâche lourde à accomplir (98.4%), se plaignent du manquant de temps (96.7%), se disent stressés (91.8%) et se motivent difficilement (72.1%). L'ensemble de malaise des fatigués est encore plus grand que celui des autres, tout spécialement des désabusés. Pourtant, comparativement à ces derniers, les fatigués sont beaucoup plus nombreux à avoir l'impression de se réaliser dans leur travail (Fatigués: 50.8% vs Désabusés: 30.0%) et à considérer refaire le même choix professionnel (Fatigués: 66.7% vs Désabusés: 35.0%).

Les enseignants fatigués se concentrent principalement dans les groupes d'enseignants âgés entre 45 et 49 ans (36.1%), entre 50 et 54 ans (35.0%) et chez les jeunes enseignants (moins de 30 ans: 29.3%; 30-34 ans: 33.3%). Comparativement aux hommes, les femmes sont plus nombreuse à être fatiguées (Femmes: 33.1% vs

Hommes: 21.8%). De plus, les enseignants dont l'état de santé est mauvais dénombrent le plus de fatigués (47.4%).

- Les satisfaits (31.3%) réunissent les enseignants qui s'adaptent et qui entretiennent un certain recul face à leur métier. Ils sont satisfaits globalement de ce qu'ils font et jugent leurs conditions de travail convenables. Ces enseignants s'adaptent mieux que les autres aux réalités quotidiennes du métier et se réalisent davantage dans leur travail (93.9%). De façon plus spécifique, ils n'ont pas beaucoup d'énergie à fournir pour se motiver (63.6%) et ce sont eux qui trouvent la tâche la moins lourde à réaliser (80.3%), qui sont le moins stressés (59.1%) et qui considèrent manquer le moins de temps (60.6%). Enfin, plusieurs d'entre eux rechoisiraient cette profession (81.8%).

Les satisfaits sont particulièrement présents dans les groupes d'enseignants âgés de plus de 55 ans (50.0%), entre 35 et 39 ans (47.4%) et parmi ceux de moins de 34 ans (moins de 30 ans: 29.3%; 30-34 ans: 33.3%). Comparativement aux femmes, les hommes sont plus nombreux à être satisfaits (Hommes: 39.7% vs Femmes: 26.3%). De plus, les enseignants en excellente santé représentent près du tiers des satisfaits (34.4%) alors que ceux en mauvaise santé regroupent très peu de satisfaits (10.5%).

- Les désabusés (10.0%) regroupent les enseignants qui éprouvent des difficultés d'adaptation et qui entretiennent un certain recul face à leur métier. Ils mentionnent qu'ils tiennent le coup parce qu'il serait trop difficile de trouver un autre emploi, qu'ils restent à cause de la sécurité d'emploi et du salaire, qu'ils recherchent activement un autre emploi en dehors de l'éducation, ou encore qu'ils n'attendent que leur retraite. Il

leur retraite. Il s'agit du groupe d'enseignants le moins satisfaits concernant les facteurs relationnels et organisationnels associés à leur travail. De plus, les enseignants désabusés connaissent de grandes difficultés d'adaptation quant aux réalités quotidiennes de la profession. Ils trouvent la tâche lourde à accomplir (85.0%), ils sont stressés (80.0%) et ils manquent de temps (75.0%). Leur impression de manquer de temps et leur évaluation de la lourdeur de la tâche sont sensiblement les mêmes que celles des passionnés. Enfin, ils se démarquent tout particulièrement par leur difficulté à se motiver (85.0%), leur faible réalisation personnelle au travail (30.0%) et le petit nombre d'entre eux qui rechoisiraient cette même profession (35.0%).

Les désabusés se retrouvent en grand nombre parmi les enseignants de plus de 45 ans (45-49 ans: 22.2%; 50-54 ans: 12.5%; 55 ans et plus: 11.1%) alors qu'ils sont presque absents chez les jeunes enseignants (moins de 30 ans: 2.4%; 30-34 ans: 0%). Les femmes sont rarement désabusées tandis que les hommes sont plus nombreux à l'être (Femmes: 6.8% vs Hommes: 15.4%). Enfin, les enseignants en excellente santé regroupent très peu de désabusés (6.3%).

Pour conclure, même si des différences apparaissent entre les quatre types de rapport au travail selon les caractéristiques personnelles telles que l'âge, le sexe et l'état de santé, les démarcations concernent surtout la réaction des enseignants aux réalités associées à la pratique quotidienne. Retenons principalement que les passionnés et les satisfaits s'adaptent davantage aux réalités quotidiennes et qu'ils sont relativement plus satisfaits des aspects concernant les facteurs relationnels et organisationnels associés à leur travail. À l'opposé, les fatigués et les désabusés éprouvent davantage de difficulté à

faire face aux réalités quotidiennes et leurs insatisfactions concernent plusieurs aspects de leur travail.

3.3- Relations entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail

Conformément au troisième objectif de recherche, cette étude évalue dans quelle mesure il existe un lien entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail. Les variations de l'actualisation en fonction des types de rapport au travail ont donc été analysées. L'analyse de covariance, dont les résultats se trouvent au Tableau 16, permet de vérifier la présence de différences de moyennes entre les quatre types de rapport au travail pour chacune des composantes de l'actualisation¹. Lorsque des différences entre les types de rapport au travail sont identifiées, une *procédure a posteriori* (comparaisons multiples de Scheffé) est utilisée. Ce type de procédure vise à préciser la nature de ces différences, c'est-à-dire à cerner quelles paires de types de rapport au travail comportent des différences significatives.

Le Tableau 16 de la page 112 indique que six des huit composantes de l'actualisation du potentiel varient en fonction du rapport au travail des enseignants. Ces composantes sont la mesure globale, la dimension de référence à soi et les sous-échelles adaptation, autonomie, ouverture à la vie et ouverture aux autres. Cela signifie qu'en

¹ Lors des analyses de covariance, le score total d'actualisation a été utilisé. De plus, comme les variables de l'âge, du sexe et de l'état de santé sont associées à l'actualisation, elles ont été retenues comme co-variables.

contrôlant l'âge, le sexe et l'état de santé des enseignants participants, des différences persistent entre les moyennes des quatre groupes. En consultant la dernière colonne de ce tableau, une seule paire de rapport au travail, soit celle des passionnées et des fatigués (P-F), apparaît significativement différente et ce, à la fois pour la mesure globale, la dimension référence à soi et la sous-échelle ouverture à la vie. Cela indique que les enseignants passionnés s'actualisent significativement plus que les enseignants fatigués sur ces composantes.

Tableau 16
 Relations entre l'actualisation des enseignants et
 les quatre types de rapport au travail (n=208)

	Rapport au travail						Paires de Scheffé
	Passionnés	Fatigués	Satisfaits	Désabusés	F	p	
	Moyennes ajustées						
Mesure globale	19.19	18.24	18.88	18.26	3.78	.01*	P>F
Référence à soi	7.68	7.23	7.56	7.23	4.50	.004**	P>F
Adaptation	3.85	3.61	3.78	3.57	3.57	.01**	--
Autonomie	3.83	3.62	3.88	3.67	2.67	.05*	--
Ouverture à l'expérience	11.51	11.01	11.32	11.05	2.09	.10	--
Ouverture aux autres	3.87	3.73	3.70	3.59	2.74	.05*	--
Ouverture à soi	3.73	3.62	3.75	3.84	1.09	.35	--
Ouverture à la vie	3.90	3.66	3.88	3.62	4.46	.01**	P>F

* p < .05 ** p < .01

Chapitre IV
Interprétation

L'interprétation des résultats contenue dans ce chapitre se déroule en trois temps et suit l'ordre des objectifs de recherche. En premier lieu, les découvertes entourant l'actualisation des enseignants apportent un nouvel éclairage sur le développement de leur potentiel. En second lieu, la présentation du profil des quatre types de rapport au travail permet de saisir la réalité de l'ensemble des enseignants de l'échantillon. En troisième lieu, l'observation de liens entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail permet d'expliquer les différences entre les enseignants passionnés et les fatigués.

4.1- Actualisation du potentiel des enseignants

Au terme de cette recherche, il est opportun de faire un certain nombre de constats concernant l'actualisation des enseignants, du moins pour le groupe à l'étude, et d'identifier les tendances majeures susceptibles d'éclairer le développement de leur potentiel.

4.1.1- Niveaux d'actualisation

Cette étude démontre que la majorité des enseignants participants s'actualisent. Le Tableau 3 présenté à la section 3.1.1 faisait d'ailleurs ressortir qu'un faible pourcentage des enseignants s'actualisent fortement alors que les autres s'actualisent dans une

moindre mesure. En fait, les résultats obtenus relativement aux niveaux d'actualisation des enseignants indiquent que près de 70% des enseignants de l'échantillon se positionnent au niveau moyen sur la mesure globale et l'ensemble de ses composantes. Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants qui sont au niveau d'actualisation fort est légèrement plus élevé pour cinq des huit composantes comparativement au pourcentage de ceux qui se trouvent au niveau faible. La sous-échelle de l'adaptation recueille le plus haut pourcentage d'enseignants au niveau d'actualisation fort et le plus bas pourcentage pour le niveau faible.

Selon la définition du processus d'actualisation proposée par Leclerc et al. (1998), cela signifie que la grande majorité des enseignants participant à l'étude développent moyennement leur potentiel et qu'un petit nombre seulement le développent fortement en congruence avec leur image d'eux-mêmes ainsi qu'avec leur expérience d'eux-mêmes et de leur environnement.

Ce constat peut surprendre surtout dans une profession où la tâche est directement liée au développement des individus. En effet, il y a lieu de s'interroger sur l'impact du niveau d'actualisation des enseignants dans la relation éducative et plus particulièrement sur les capacités de certains à favoriser le développement des ressources dont les jeunes disposent. Ainsi, divers champs d'exploration se dessinent. Il s'agirait alors d'étudier les liens entre le niveau d'actualisation des enseignants et a) leurs enseignements (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-être en relation), b) leurs comportements et attitudes envers les jeunes, c) l'apprentissage des jeunes, d) le niveau d'actualisation des jeunes, e) leurs compétences à guider des jeunes en difficultés d'apprentissage ou avec des troubles de comportement, f) le niveau d'actualisation de ses collègues (pairs, direction

et personnel non-enseignant). Cela permettrait d'aborder trois aspects de la réalité des enseignants, soit la relation avec leur pratique, celle avec les jeunes et celle avec le milieu de travail pour saisir les liens avec l'actualisation.

D'un point de vue organisationnel, les résultats indiquent que les enseignants arrivent, moyennement à fortement, à faire face aux pressions du milieu et à s'adapter tout en restant eux-mêmes et ce, malgré le fait qu'ils soient soumis à de fortes pressions extérieures, dont celles identifiées par Abraham (1972, 1984), Beaudry (1997) et Sanssouci (1994). Il s'agit d'une constatation plus optimiste que celle que l'on retrouve dans certains écrits, entre autre celui de Desjardins (1992), qui mentionne que seulement 19% des enseignants affirment pouvoir être eux-mêmes dans cette profession. En serait-il autrement si les milieux de travail étaient moins difficiles? Comme 22% des enseignants s'actualisent déjà fortement sur la sous-échelle de l'adaptation, une amélioration des conditions de travail serait sans doute accompagnée d'un accroissement du niveau général d'actualisation des enseignants. En contrepartie, lorsque les conditions de travail ne peuvent être améliorées, il serait pertinent de considérer la mise en place de projets pour contribuer au développement des capacités d'adaptation des enseignants.

Enfin, selon le Tableau 3, la distribution des sujets de l'échantillon sur la mesure globale correspond à peu de chose près à la distribution des sujets de l'étude pilote de Leclerc et al. (1998). Cela signifie que le groupe d'enseignants participant à la présente étude s'actualise de façon similaire à une population regroupant 156 personnes du public (62% de femmes) âgées entre 18 et 85 ans (moyenne: 47.1 ans). Cependant, il est tout de même étonnant qu'au niveau d'actualisation fort, le pourcentage des enseignants ne soit pas plus élevé que celui de la population rejointe lors de l'étude pilote. En effet, étant

donné que l'équipe de Leclerc et al. (1998) signale que plus une personne est scolarisée, plus elle s'actualise sur la mesure globale, il est surprenant que les enseignants qui sont reconnus pour être très scolarisés¹ ne s'actualisent pas plus fortement qu'un groupe de sujets dont seulement 27.1% possèdent un diplôme universitaire. Est-ce que cela signifie que les enseignants sont des personnes semblables aux autres et ce, malgré le souhait de les voir fortement actualisés et impliqués dans le développement de leur potentiel? À un autre niveau de questionnement, ne serait-ce pas le rapport entre la scolarisation et l'actualisation qui pourrait être remis en cause: la part du cognitif est-elle si déterminante dans l'actualisation et à quelles conditions?

4.1.2- Actualisation spécifique

Suite à la lecture du Tableau 5 de la section 3.1.2, il ressort clairement que plus les enseignants obtiennent un score élevé pour les différents genres d'activités pratiquées mensuellement, plus ils s'actualisent sur la mesure globale. Les résultats de l'étude de Leclerc et al. (1998) indiquent, tout comme la présente étude, cette tendance. Toutefois, dans notre échantillon, cette tendance ne se retrouve pas de façon aussi claire pour la dimension de la référence à soi et les sous-échelles de l'autonomie, de l'adaptation et de l'ouverture à soi. Comme les activités intellectuelles et affectives semblent liées à l'actualisation des enseignants pour un plus grand nombre de composantes, on peut donc supposer que les enseignants privilégient ces activités car celles-ci les aident davantage à se développer.

¹ Presque la totalité des enseignants interrogés (95.7%) cumulent plus de 16 ans de scolarité.

4.1.3- Variation de l'actualisation selon l'âge, le sexe et l'état de santé

La présente étude permet également de faire le constat que certaines caractéristiques personnelles sont liées au fait que quelques enseignants s'actualisent plus faiblement ou plus fortement que d'autres sur la mesure globale et sur certaines composantes. En fait, nos résultats soulignent les différences entre les niveaux d'actualisation selon l'âge des enseignants, ils rendent compte de l'importance relative du sexe dans l'actualisation des hommes et des femmes qui enseignent et indiquent les liens avec l'état de santé.

Les résultats obtenus au Tableau 6 de la section 3.1.3 qui concerne l'âge des enseignants révèlent que cette variable occasionne des fluctuations entre les niveaux d'actualisation pour la mesure globale, la dimension de l'ouverture à l'expérience et deux de ses sous-échelles, soit l'ouverture à soi et l'ouverture à la vie, de même que deux autres sous-échelles, soit l'autonomie et l'adaptation. Par contre, nos résultats ne mettent pas en évidence la relation entre l'âge des enseignants et leur actualisation pour la dimension de référence à soi et la sous-échelle de l'ouverture aux autres. Les comparaisons entre les différents groupes d'âges font donc ressortir que les enseignants de moins de trente ans s'actualisent plus que certains enseignants plus âgés et ce, sur plusieurs composantes. De façon plus générale, l'association entre l'âge et l'actualisation identifiée par Leclerc et al. (1998) indique que plus une personne est jeune, plus elle s'actualise sur la mesure globale.

Nos résultats font également ressortir que les enseignants âgés entre 45 et 49 ans et ceux de plus de 55 ans se démarquent tout particulièrement par leur plus faible niveau

d'actualisation. En effet, pour plusieurs composantes, nous observons que ces enseignants s'actualisent moins que les plus jeunes même si ceux âgés de plus de 55 ans s'actualisent davantage par rapport à ceux ayant moins de trente ans sur la sous-échelle de l'autonomie. On peut supposer que certains événements de vie, spécifiquement liés à ces périodes, pourraient expliquer ces démarcations. Par exemple, le moment de transition qui caractérise les années précédant la retraite, soit autour de la cinquantaine, pourrait occasionner une baisse d'actualisation. Par ailleurs, un effet de cohorte lié à des événements vécus par ces groupes d'enseignants, comme une réforme difficile, le départ de plusieurs collègues lors du programme de préretraite et l'arrivée massive des jeunes enseignants, pourrait expliquer une baisse d'actualisation. Il demeure toutefois nécessaire de poursuivre les recherches afin de saisir les éléments qui caractérisent le processus d'actualisation des enseignants âgés entre 45-49 ans, de plus de 55 ans et des moins de trente ans.

Comme dans l'étude de Leclerc et al. (1998), le sexe de l'individu ne semble pas occasionner de différences pour la mesure globale. Bien que les résultats du Tableau 7 présenté à la section 3.1.3 soient non significatifs pour la mesure globale, il importe de noter que le sexe de l'enseignant engendre des variations entre les niveaux d'actualisation pour la dimension de l'ouverture à l'expérience et la sous-échelle de l'ouverture à soi. En effet, les femmes qui enseignent s'actualisent plus fortement que les hommes sur ces deux composantes. On peut donc penser que le niveau d'actualisation des femmes, comparativement à celui des hommes, est davantage lié à ces deux composantes.

Le Tableau 8 sur l'état de santé des enseignants et leur niveau d'actualisation, présenté à la section 3.1.3, met en évidence des différences significatives pour la mesure

globale et ses deux dimensions de même que pour deux des sous-échelles, soit l'adaptation et l'ouverture à la vie. On constate deux tendances principales. D'une part, il a pu être établi que, même si un bon nombre des enseignants en mauvaise santé s'actualisent faiblement, il y en a quelques-uns qui s'actualisent fortement. D'autre part, même si un bon nombre des enseignants en excellente santé s'actualisent fortement, il y en a quelques-uns qui s'actualisent faiblement. Nos résultats ne mettent cependant pas en évidence la relation entre l'état de santé des enseignants et leur niveau d'actualisation pour trois des sous-échelles soit l'autonomie, l'ouverture aux autres et l'ouverture à soi. Ces composantes seraient donc moins susceptibles de varier selon l'état de santé de la personne. Ces résultats incitent à nuancer les observations faites par l'équipe de Leclerc et al. (1998) qui indiquaient seulement que plus une personne est malade, moins elle s'actualise sur la mesure globale. La prise en compte des sous-échelles suggère la nécessité de cerner davantage le thème de la santé.

Pour conclure, ces nouvelles données permettent de déterminer, de façon générale et spécifique, le profil d'actualisation des enseignants. Tout d'abord, les résultats de la mesure globale confirment que la grande majorité des enseignants actualisent moyennement leur potentiel alors qu'un petit nombre l'actualisent fortement. L'actualisation étant un indicateur du bon fonctionnement psychologique, les présents résultats devraient ravir tous ceux qui souhaitent voir les enseignants s'impliquer dans leur propre développement, soit dans le but d'être davantage eux-mêmes dans la relation éducative, soit de favoriser le développement des jeunes, soit pour faciliter leur cheminement professionnel (Abraham, 1984, 1989; Artaud, 1989; Aspy et Roebuck, 1990; Beaudry, 1997; Parent, Bellemare, Julien, Laflamme et Larivière, 1996; Condamin, 1994, 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 1994, 1995; Gaumont, 1994;

Goupil et Lusignan, 1998; Huberman, 1989). Ces nouvelles données soulèvent, à leur tour, des questionnements au sujet des implications du niveau d'actualisation des enseignants dans leur pratique éducative. Enfin, en révélant également les principales différences entre les enseignants sur la mesure globale, les cinq sous-échelles et les deux dimensions de l'actualisation, la présente étude permet d'identifier les spécificités de l'actualisation qui sont liées aux activités des enseignants mais aussi à leur âge, à leur sexe et à leur état de santé.

Ceci étant dit, plusieurs questions demeurent concernant les liens entre la démarche d'actualisation qui permet à certains enseignants d'être eux-mêmes professionnellement et la pratique quotidienne du métier d'enseignant avec ses nombreuses sources de stress. Dans ce sens, la présente étude cherche aussi à savoir si les enseignants qui s'actualisent davantage s'adaptent mieux aux réalités quotidiennes du milieu scolaire. Afin de répondre à cette interrogation, situons d'abord les enseignants de l'échantillon parmi les quatre types de rapport au travail.

4.2- Rapport au travail des enseignants

La mesure du rapport au travail privilégiée dans cette étude permet d'aller au delà de l'énumération courante des sources de souffrance des enseignants en faisant apparaître des distinctions importantes à propos de la façon dont les enseignants s'engagent et s'adaptent dans leur milieu. Enfin, les observations concernant les différents types de rapport au travail qui sont relevés dans cette étude incitent à

relativiser un ensemble de propos déjà publiés sur le malaise qui caractériserait les enseignants québécois.

4.2.1- Quatre types de rapport au travail

Mentionnons tout d'abord que les résultats du Tableau 9 présentés à la section 3.2.1 situent les enseignants de notre échantillon à l'intérieur des quatre types de rapport au travail. Ainsi, on retrouve 29.9% d'enseignants passionnés, 28.9% de fatigués, 31.3% de satisfaits et 10.0% de désabusés. Lorsque l'on considère les dimensions de l'engagement et de l'adaptation présentés au Tableau 10 de la section 3.2.1, les données indiquent que 58.8% des enseignants sont davantage engagés (le groupe des passionnés et des fatigués) comparativement aux 41.3% qui le sont moins (le groupe des satisfaits et des désabusés), mais aussi que 61.2% des enseignants s'adaptent davantage (le groupe des passionnés et des satisfaits) comparativement aux 38.9% qui éprouvent des difficultés d'adaptation (le groupe des fatigués et des désabusés).

Ces proportions divergent légèrement de celles observées par l'étude de Payeur et David (1991). En fait, la présente étude dénombre un peu plus d'enseignants passionnés (différence de 8%) et un peu moins de désabusés (différence de 9%), tout en ayant un pourcentage équivalent de fatigués et de satisfaits. Par conséquent, de faibles écarts marquent aussi les niveaux d'engagement et d'adaptation des enseignants. Selon leurs résultats, les enseignants se divisent en deux sur ces questions alors que notre étude dénote plutôt un ratio de six pour quatre en faveur de l'engagement et de l'adaptation. La légère baisse du côté des désabusés pourrait s'expliquer, en partie, par le fait que 27.9% des adhérents au programme de départs volontaires du gouvernement du Québec

proposé en 1997 évoquent la fatigue ou l'épuisement comme des facteurs les ayant incités à quitter l'enseignement de façon hâtive (La Presse, 1999c). En contrepartie, l'arrivée massive de jeunes enseignants dans les écoles a probablement eu comme conséquence de dynamiser quelque peu la profession même si cela ne semble pas affecter les proportions des enseignants fatigués et des satisfaits.

Contrairement à la description des quatre types de rapport au travail faite par Payeur et David (1991), les enseignants passionnés de notre échantillon ne sont pas ceux ayant le plus l'impression de se réaliser dans leur travail même s'ils expriment en plus grand nombre le désir de répéter ce choix professionnel. Nos résultats indiquent plutôt que les enseignants satisfaits ont, plus que les autres, l'impression de se réaliser dans ce métier. Les enseignants fatigués sont semblables d'une étude à l'autre car ils se retrouvent avec le plus de difficultés liées aux réalités quotidiennes. Finalement, les enseignants désabusés, dont les insatisfactions concernent à la fois la tâche, les conditions de travail et la profession, représentent aussi ceux qui déploient le plus d'énergie pour se motiver et qui en bout de ligne se réalisent le moins. Malgré ces quelques différences, cette étude démontre les mêmes tendances de fond identifiées par Payeur et David (1991). En effet, même s'il ne semble pas exister de modèle type, des facteurs importants de différenciation demeurent au sein du personnel enseignant. Ces différences sont liées aux capacités d'engagement et d'adaptation propres à chacun ainsi qu'aux préoccupations de ceux-ci face à leur travail (tâche et conditions).

4.2.2- Variation du rapport au travail selon l'âge, le sexe et l'état de santé

La présente étude permet ensuite de faire le constat que le rapport au travail des enseignants peut varier selon certaines caractéristiques personnelles. En effet, les résultats rendent compte de l'importance relative de l'âge des enseignants sur leur type de rapport au travail. Ils soulignent les différences entre le type de rapport au travail des femmes et des hommes qui enseignent. De plus, ils précisent les nuances dans l'état de santé des enseignants selon le type de rapport au travail.

Tout comme il a été observé dans l'étude de Payeur et David (1991), l'âge des enseignants de notre échantillon n'est pas associé au rapport au travail. Bien que les résultats des analyses présentés au Tableau 13 de la section 3.2.4 soient non significatifs, il est pertinent de relever certains faits concernant les passionnés et les fatigués. Par exemple, même si une grande proportion des enseignants de moins de trente ans et de ceux âgés entre 30 et 34 ans sont des passionnés, le groupe des 40-44 ans compte également un grand nombre de passionnés ainsi que celui des 50 ans et plus. Par ailleurs, les fatigués, présents en bon nombre parmi les jeunes enseignants, le sont aussi chez le groupe des 45 à 49 ans et des 50 à 54 ans. Cela signifie que l'engagement commun aux passionnés et aux fatigués est présent à la fois chez les jeunes enseignants et chez les plus âgés. De son côté, l'adaptation semble fluctuer selon les groupes d'âges. D'une certaine manière, ces données viennent confirmer que la variable de l'âge des enseignants ne permet pas de juger adéquatement de leur état et de leur fonctionnement.

Huberman (1989) a remarqué qu'une phase de diversification et une de remise en question étaient vécues parallèlement dans les mêmes années par les enseignants ayant

entre sept et 25 années d'expérience. Cette période correspond aux enseignants âgés entre 30 et 50 ans dans la présente étude. Durant cette période, Huberman mentionne que l'enseignant fait ses expériences personnelles en classe, diversifie ses méthodes pédagogiques, s'implique dans des équipes de travail, recherche de nouveaux défis ou devient plus activiste face au système de l'éducation. Cette phase semble malheureusement déboucher sur la désillusion pour plusieurs enseignants. Cela permettrait peut-être d'expliquer la présence qu'un grand nombre d'enseignants âgés entre 40 et 44 ans encore passionnés comparativement à un grand nombre de fatigués et de désabusés parmi le groupe des 45 et 49 ans.

De plus, Huberman observe que, dans certains cas, la remise en question peut être un "débouché" de la phase de diversification alors que, dans d'autres cas, elle peut ne pas survenir ou alors avec une intensité qui varie grandement d'un enseignant à l'autre. Enfin, il précise que seuls ceux qui ont su garder toute leur curiosité et leur ouverture en focalisant leur activité sur des expériences plus réduites, plus concrètes, menées au niveau de leur classe et, pour certains d'entre eux, en ayant d'autres lieux d'investissement en dehors de l'école semblent parvenir à conserver un sentiment de satisfaction professionnelle. Il est possible de penser qu'il fait référence aux enseignants dits passionnés et satisfaits de cette étude.

Finalement, comme des chercheurs ont déjà dégagé des liens entre l'âge et l'intérêt pour certains types de perfectionnement (Pelletier et Lessard, 1997) ou encore pour une diversification de leur pratique éducative (Racette, 1994), il est plausible que les enseignants aient des besoins spécifiquement liés à leur groupe d'âge.

L'examen du Tableau 14 de la section 3.2.4 indique que les différents types de rapport au travail sont liés au sexe du personnel enseignant. Les résultats observés marquent des différences entre les femmes et les hommes qui enseignent. En ordre, les femmes sont principalement passionnées, fatiguées et satisfaites, de sorte que très peu sont désabusées. De leur côté, les hommes se regroupent surtout chez les satisfaits même si certains sont passionnés, fatigués et désabusés. Cela suggère que le rapport au travail des femmes est surtout caractérisé par leur engagement alors que celui des hommes est plutôt marqué par un certain recul face à leur métier.

Ces résultats vont à l'encontre des résultats rapportés par Payeur et David (1991), qui n'indiquent aucune différence entre les types de rapport au travail selon le sexe de l'enseignant. Toutefois, ces différences ne sont pas étrangères à la distinction faite par Huberman (1989) concernant l'engagement des hommes et des femmes dans cette profession. Il a observé que le parcours des hommes et des femmes est marqué par des tendances spécifiques à chacun. Par exemple, comparativement aux femmes, les hommes accordent plus d'importance à la réussite professionnelle, ils sont plus actifs en dehors de la classe et sont plus nombreux à vivre la phase de remise en question, en plus de la vivre plus jeunes. De plus, dans la carrière des hommes, la progression est plus saccadée: ils commencent leur carrière en étant très actifs pour ensuite la terminer dans un grand conservatisme. Enfin, de leur côté, les femmes maintiennent un niveau d'engagement constant jusqu'à la fin de la carrière, elles mettent davantage l'accent sur la relation éducative en plus de tendre vers un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle. Il demeure toutefois nécessaire de poursuivre les recherches afin de cerner davantage les éléments qui caractérisent le type de rapport au travail des enseignants des deux sexes.

Selon nos résultats, l'état de santé n'est pas significativement lié au rapport au travail. Malgré tout, le Tableau 15 présenté à la section 3.2.4 permet de noter des différences entre les passionnés et les fatigués selon cette variable. Par exemple, les enseignants en excellente santé regroupent le plus grand nombre de passionnés alors que ceux en mauvaise santé comptent le plus de fatigués. Cette tendance converge avec les propos de Payeur et David (1991) concernant le fait que 90% des individus en détresse psychologique vivent difficilement leur rapport au travail.

4.2.3- Le cas des enseignants fatigués

L'analyse des différents types de rapport au travail met particulièrement en évidence les difficultés du groupe des enseignants fatigués. Selon leur profil, ces enseignants apparaissent comme ceux dont l'engagement est le plus affecté par les conditions d'exercices de leur profession (lourdeur de la tâche, manque de temps et vie au travail stressante). Le fait d'être engagés semble même leur occasionner davantage de difficultés au point qu'ils se demandent s'ils vont pouvoir encore tenir le coup longtemps. Rappelons que les femmes, les enseignants en mauvaise santé et ceux âgés de moins de trente ans ou entre 45 et 54 ans se retrouvent plus souvent dans cette situation.

La réalité des enseignants fatigués illustre bien les limites de l'engagement en plus de dévoiler l'ensemble des irritants organisationnels liés au décalage entre le discours en éducation et la pratique sur le terrain. C'est d'ailleurs ce qui permet de conclure que l'engagement ne suffit pas à relever les défis du métier d'enseignant. Mais encore, les conditions d'exercice de la profession ne semblent pas favoriser le maintien d'un

engagement profond chez les enseignants. Concrètement, cela signifie que les organisations scolaires n'arrivent pas à supporter les enseignants qui tentent de répondre aux besoins des jeunes. Cette situation est déjà fort documentée dans l'ensemble de la littérature abordant le malaise qui caractérise le personnel enseignant en général (Berthelot, 1991; Bourret, 1996; Carpentier-Roy, 1992; Centrale de l'enseignement du Québec, 1989; Payeur et David, 1991) et celui de la région montréalaise en particulier (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Pelletier et Lessard, 1997).

Bien que la présente étude ne permette pas de préciser la nature des changements entourant le type de rapport au travail des enseignants dans le temps, les travaux de Huberman (1989) incitent à penser que certains éléments tels que le support reçu par les enseignants dans leur milieu de travail et de la part de leurs collègues favorisent un changement positif. Dans le même sens, des enquêtes qui se préoccupent du sort des enseignants québécois insistent amplement sur le soutien à leur offrir tout au long de leur carrière (Berthelot, 1991; Carpentier-Roy, 1992; Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 1996; Condamine, 1994, 1997; Desjardins, 1992; Payeur et David, 1991).

En plus de mettre en évidence la vulnérabilité des fatigués, l'étude du profil des quatre types de rapport au travail fait ressortir la persévérance de certains enseignants, en particulier les passionnés. La présence de ce groupe d'enseignants vient confirmer que certains se démarquent par leur engagement ainsi que par leur adaptation et ce, indépendamment du stress pouvant être relié à leur travail, de la lourdeur de leur tâche et du manque de temps pour la réaliser. Enfin, rappelons que les femmes, les enseignants en excellente santé de même que ceux âgés de moins de trente ans, entre 40 et 44 ans et de plus de 55 ans se retrouvent plus souvent dans cette situation.

D'un côté, une partie des enseignants à l'étude sont dans un état vulnérable parce qu'ils sont fatigués ou désabusés. De l'autre, les enseignants passionnés et les satisfaits démontrent que tous ne se battent pas continuellement pour ne pas y laisser leur peau. Devant de telles différences entre le rapport au travail des enseignants, il devient nécessaire de poursuivre les recherches afin de cibler les caractéristiques, les attitudes et stratégies préconisées par les enseignants qui fonctionnent relativement mieux que les autres dans des conditions de travail semblables. Dans cette optique, les observations suivantes sont susceptibles de préciser l'actualisation des enseignants en lien avec leur type de rapport au travail.

4.3- Relations entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail

Tout d'abord, précisons que les résultats du Tableau 16 de la section 3.3 suggèrent que l'actualisation est liée au rapport au travail des enseignants. Nous avons fait le constat qu'une fois les variables de l'âge, du sexe et de l'état de santé contrôlées, six des huit composantes de l'actualisation du potentiel varient en fonction du rapport au travail des enseignants. Ces composantes sont la mesure globale, la dimension de la référence à soi et les sous-échelles de l'adaptation, de l'autonomie, de l'ouverture à la vie et de l'ouverture aux autres. Par contre, une seule paire de rapport au travail, soit celle des passionnés et des fatigués (P-F), présente des différences significatives pour la mesure globale, la dimension de la référence à soi et la sous-échelle de l'ouverture à la vie. Ce

sont les enseignants passionnés qui s'actualisent significativement plus que les enseignants fatigués sur ces trois aspects.

L'évaluation des liens entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail permet d'expliquer que les enseignants passionnés s'adaptent mieux aux réalités quotidiennes que les fatigués. La présente étude ne relève toutefois pas de différence entre les enseignants plus engagés (Passionnés et Fatigués) et ceux qui le sont moins (Satisfaits et Désabusés) concernant leur actualisation. En effet, les résultats ne permettent pas de démontrer que les enseignants qui s'actualisent davantage sont plus engagés dans leurs relations avec les élèves et dans leur milieu de travail que ceux qui s'actualisent moins.

À partir de la définition du processus d'actualisation proposée par Leclerc et al. (1998), il est possible d'énoncer que, comparativement aux enseignants fatigués, les passionnés développent davantage leur potentiel en congruence avec leur image d'eux-mêmes ainsi qu'avec leur expérience d'eux-mêmes et de leur environnement. Cela signifie que les passionnés se développent de façon plus harmonieuse dans cette profession étant donné qu'ils agissent de manière à mettre en valeur et à améliorer les ressources ou les capacités dont ils disposent. Cette particularité expliquerait le fait qu'ils s'adaptent mieux que les fatigués aux réalités quotidiennes du métier et qu'ils sont relativement plus satisfaits de l'ensemble des facteurs relationnels et organisationnels concernant leur travail.

Les résultats du Tableau 16 de la section 3.3 portant sur la dimension de la référence à soi dégagent de manière plus spécifique les tendances des enseignants

passionnés et des fatigués concernant la congruence avec leur propre image. Il apparaît que les enseignants passionnés agissent davantage en conformité avec l'image qu'ils se font d'eux-mêmes et la conscience qu'ils ont de leurs valeurs et qu'ils sont capables de résister davantage aux attentes et aux pressions sociales. À l'opposé, il ressort que les enseignants fatigués éprouvent plus de difficulté à fonctionner de manière à ce que leurs décisions et leurs actions soient intégrées à l'ensemble de leur personne.

Nos données sur les enseignants passionnés permettent ainsi de mettre en évidence que certains se développent dans cette profession en étant en accord avec eux-mêmes. Des chercheurs ont également souligné l'importance du contact à soi à l'intérieur du processus de changement des enseignants (Artaud, 1985 et 1989; Beaudry, 1997; Condamin, 1994 et 1997; Gaumont, 1994). De plus, la présente étude note la difficulté des enseignants fatigués à se sortir de leur rôle pour apparaître comme personne. Certains travaux précisent, qu'à la longue, cette tendance crée un déséquilibre car l'enseignant développe une image de lui-même n'ayant aucun lien avec la réalité (Abraham, 1972, 1984; Beaudry, 1997; Cofsky, 1996; Moyne, 1984; Sanssouci, 1994; Teiger et Bernier, 1990 cités dans Bourret, 1996).

L'examen des résultats du même tableau pour la sous-échelle de l'ouverture à la vie expose les tendances des enseignants passionnés et des fatigués quant à la congruence avec leur propre expérience d'eux-mêmes et de leur environnement. Les enseignants passionnés se démarquent par leur plus grande ouverture à la vie. Nous sommes donc en mesure de penser que les passionnés sont plus nombreux à avoir trouvé un sens à leur vie et, en général, qu'ils sont plus conséquents avec leur expérience. Le fait que plus de 90% d'entre eux referaient le même choix professionnel vient, d'une

certaine manière, confirmer cette congruence. Huberman (1989) a également identifié un groupe d'enseignants qui demeure étonnamment énergiques, ouverts, engagés et optimistes et ce, malgré l'accumulation d'expérience. Il ajoute que ces derniers paraissent avoir hésité beaucoup moins que les autres dans leur choix de carrière et répondent presque tous qu'ils choisiraient la même voie. Enfin, il précise que ces enseignants, aussi bien les hommes que les femmes, privilégient la dimension sociale de leur travail tout en donnant une part très large à l'expérimentation personnelle au sein de la classe. En revanche, les enseignants fatigués de notre étude sont moins certains du sens qu'ils donnent à leur vie et semblent vivre plus de décalage entre celui-ci et la réalité. Cette dispersion pourrait être à la base de l'épuisement des ressources personnelles des enseignants fatigués et de l'hésitation d'un tiers d'entre eux à refaire le même choix professionnel.

En lien avec les découvertes sur les passionnés, les études sur la hardiesse cognitive reconnaissent le rôle du contrôle interne (élément lié à l'autonomie), de l'engagement (élément qui fait référence au sens que la personne donne à sa vie) et de l'ouverture face au changement dans la résistance des enseignants face au stress (Harris et al. 1985, Holt et al., 1987; Kobassa, 1979; Kobassa et Maddi, 1977, 1985; Ouellette, 1993). Ces travaux font ressortir que les enseignants hardis, qui semblent partager certaines caractéristiques avec les passionnés de cette étude, choisiraient des stratégies d'ajustement plus adéquates pour faire face aux stressseurs.

Connaissant davantage les enseignants fatigués, il serait désormais possible de leur offrir un support qui tient compte de leurs difficultés d'adaptation afin de favoriser leur actualisation. Comme les enseignants dont l'état de santé est mauvais, les femmes, les

jeunes âgés de moins de 34 ans ainsi que ceux entre 45 et 54 ans se retrouvent plus souvent parmi les fatigués, ceux-ci bénéficieraient probablement plus de ce genre de soutien. Malgré tout, l'ensemble des enseignants gagnerait à investir dans leur développement personnel, à l'intérieur comme à l'extérieur du cadre institutionnel.

En terminant, la notion de sens qui se retrouve au coeur du rapport au travail des enseignants apparaît à nouveau dans le processus d'actualisation comme un élément important de différenciation au niveau professionnel. Partant de cette donnée, il serait intéressant de poursuivre les recherches sur le sens et la signification du choix professionnel en lien avec le développement professionnel.

Conclusion

La revue de la littérature présentée au début de cet ouvrage rapportait l'importance du développement du potentiel de la personne qui enseigne dans la réalisation de sa tâche auprès des élèves tout comme dans son propre cheminement professionnel. Les écrits mettaient également en relief les inquiétudes qui ressortent de plusieurs enquêtes québécoises à propos du malaise qui caractérise les enseignants (Berthelot, 1991; Carpentier-Roy, 1991; Centrale de l'enseignement du Québec, 1989; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Lessard, Perron et Bélanger 1991; ministère de l'Éducation du Québec, 1992; Payeur et David, 1991; Pelletier et Lessard, 1997). Si bon nombre d'études portant sur le rapport au travail des enseignants québécois permettaient déjà de connaître leurs principales sources de stress et d'insatisfaction, les caractéristiques des enseignants qui s'actualisent dans le milieu scolaire restaient à approfondir.

La présente étude avait donc pour objet d'explorer la situation d'un certain nombre d'enseignants du secondaire de la région de Montréal dans le but de cerner les principales caractéristiques de ceux qui s'actualisent dans cette profession. Dans un premier temps, leur profil d'actualisation a été identifié. Dans un deuxième temps, ces enseignants ont été regroupés au sein des quatre types de rapport au travail, soit les passionnés, les fatigués, les satisfaits et les désabusés. Enfin, dans un troisième temps, les relations entre l'actualisation des enseignants et leur rapport au travail ont été évaluées.

De façon générale, les résultats de cette étude démontrent que les enseignants ne constituent pas une population homogène. En fait, les enseignants se distinguent sur plusieurs aspects dont celui du niveau d'actualisation et celui du rapport au travail. De plus, l'identification de relations entre le processus d'actualisation des enseignants et leur rapport au travail permet de saisir l'importance de la dynamique personnelle au niveau de l'adaptation des enseignants dans le milieu scolaire.

L'une des contributions originales de cette étude tient à ce qu'elle aura déterminé l'actualisation des enseignants alors que peu de connaissances sont disponibles sur ceux qui s'actualisent dans cette profession. À cet effet, rappelons que les deux instruments utilisés pour mesurer l'actualisation, soit le MAP et le MAS, sont administrés pour la première fois à un groupe de professionnels en éducation.

Les nouvelles données entourant l'actualisation des enseignants permettent de préciser, de façon générale et spécifique, leur profil. Premièrement, les résultats démontrent clairement que près de 70% des enseignants de l'échantillon s'actualisent au niveau moyen et que plus de 10% s'actualisent au niveau fort sur la mesure globale d'actualisation et l'ensemble de ses composantes. Selon la définition de l'actualisation retenue dans cette étude, ces pourcentages indiquent que la grande majorité d'entre eux développe moyennement leur potentiel et qu'un petit nombre seulement le développe fortement en congruence avec leur image d'eux-mêmes ainsi qu'avec leur expérience d'eux-mêmes et de leur environnement. Certains enseignants tendent donc vers le plein épanouissement de leur potentiel par la mise en valeur et l'amélioration des ressources et capacités dont ils disposent.

Deuxièmement, en révélant également les principales différences entre les enseignants sur la mesure globale, ses deux dimensions et ses cinq sous-échelles, la présente étude permet d'identifier les spécificités de l'actualisation qui sont liées aux activités des enseignants ainsi qu'à leur âge, leur sexe et leur état de santé. Il apparaît alors que plus les enseignants pratiquent des activités (tous les genres confondus), plus ils sont jeunes et plus ils sont en santé, plus ils s'actualisent globalement. Pourtant, notre étude suggère l'importance des différences au niveau des sous-échelles et la pertinence de poursuivre l'exploration de celles-ci. Enfin, ces découvertes créent une ouverture sur le bon fonctionnement psychologique des enseignants dans leur milieu de travail et tout spécialement dans leurs relations avec les jeunes.

De plus, cette recherche a su recadrer le portrait du rapport au travail des enseignants de manière à donner une meilleure idée de la situation actuelle et de leur état (bien-être \Leftrightarrow malaise). En questionnant les enseignants sur différents aspects de leur métier, en particulier sur le sens que prend leur travail, il a été possible de découvrir les différents types de rapport au travail au-delà du stress et des insatisfactions qui les habitent. L'échantillon se divise ainsi en quatre groupes d'enseignants soit les passionnés (29.9%), les fatigués (28.9%), les satisfaits (31.3%) et les désabusés (10.0%). Le profil des quatre types de rapport au travail tracé dans cette étude tient compte à la fois des réalités quotidiennes et de la manière dont elles sont vécues par l'ensemble des enseignants, et non pas uniquement par ceux en difficulté. Il a donc pu être constaté que le groupe des passionnés et celui des satisfaits s'adaptent relativement mieux que les deux autres groupes aux réalités du métier et, en général, qu'ils sont plus satisfaits des facteurs relationnels et organisationnels concernant leur travail. Il apparaît également que les enseignants fatigués sont ceux dont l'engagement est le plus affecté par les

conditions d'exercice de leur profession. Les difficultés d'adaptation de ce groupe d'enseignants les rendent plus vulnérables.

Cette étude innove également en explorant les relations entre l'actualisation des enseignants et leur type de rapport au travail. Les résultats ont permis de confirmer que les enseignants passionnés s'actualisent davantage comparativement aux enseignants fatigués. Il convient alors de conclure que les enseignants passionnés se développent de façon plus harmonieuse dans cette profession étant donné qu'ils agissent de manière à être congruents avec leur concept de soi et qu'ils sont conséquents avec leur expérience. Ces caractéristiques expliqueraient le fait qu'ils résistent davantage aux attentes et aux pressions sociales que les fatigués, qu'ils s'adaptent mieux aux réalités quotidiennes du métier et qu'ils sont relativement plus satisfaits de l'ensemble des facteurs relationnels et organisationnels concernant leur travail.

La lecture de l'ensemble des résultats confirme l'intérêt pour l'étude des liens entre l'actualisation des enseignants et leur rapport au travail. En fait, la mise en lumière de ces relations permet de mettre en perspective certains facteurs liés à la personne, à la tâche et au contexte de travail en plus de confirmer l'importance de la dynamique personnelle au niveau de l'adaptation des enseignants. À leurs façons, ces nouvelles données viennent alimenter la réflexion entourant le cheminement personnel et professionnel des enseignants. De plus, le fait de considérer l'enseignant comme une personne en développement concorde avec l'état actuel des connaissances (Abraham, 1984; Artaud, 1989; Beaudry, 1997; Condamin, 1994; Gaumont, 1994; Gingras, 1992; Huberman, 1989; Josso, 1991; Moyne et al., 1988) et reflète la place accordée à la

dynamique individuelle dans la résistance au stress en milieu de travail (Dolan et Balkin, 1987; Kariacou, 1989; Mo, 1991; Ouellette, 1993; Vézina et al., 1992).

En terminant, bien que les résultats obtenus recourent certaines tendances, cette étude demeure exploratoire car les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des enseignants du secondaire. À cette limite, viennent s'en ajouter d'autres liées aux objectifs même de cette étude ainsi qu'aux choix des instruments de mesure. On pense notamment à l'absence d'une échelle de normalisation pour le MAP et aux difficultés de codification pour le tableau des activités physiques du MAS.

Recommandations: recherche et intervention

Bien entendu, des réflexions restent à faire, des questions à poser, des démarches à poursuivre dans le but préciser la dynamique des enseignants. Dans cette perspective, il serait évidemment intéressant de réaliser une cueillette de données auprès d'un échantillon représentatif de la population enseignante, mais aussi de comparer l'ordre primaire et l'ordre secondaire, ou encore les enseignants avec d'autres professionnels dont ceux dans le domaine de la santé et des services sociaux.

Il serait aussi nécessaire de pousser encore plus loin les recherches sur le processus d'actualisation des enseignants. Entre autres, l'aspect qualitatif de l'actualisation des enseignants dans la relation éducative demeure encore peu documenté. À titre indicatif, et afin d'ouvrir sur de nouvelles voies de recherche, rappelons que certains auteurs dont Condamin (1994 et 1997) et Huberman (1989) ont remarqué que l'évolution personnelle

des enseignants s'accompagne d'un changement dans leurs relations avec les jeunes. Il serait donc pertinent, dans une étude ultérieure, d'approfondir cet aspect en tenant compte à la fois du point de vue de l'enseignant et de celui de l'élève et des autres acteurs du milieu.

Quant aux instruments mesurant l'actualisation, il serait souhaitable de poursuivre les recherches sur les cadres théoriques présidant à leur élaboration. Par exemple, il y a lieu de clarifier le statut des variables sexe, âge et état de santé au niveau de l'actualisation et les attentes liées à ces données. Dans un autre ordre d'idées, il serait important de prendre conscience des effets des biais portés par l'instrument, par exemple dans la sous-échelle de l'ouverture à soi dans le MAP et dans les listes des activités du MAS.

Il y a certes lieu de se questionner davantage sur les difficultés et les besoins des enseignants selon leur type de rapport au travail ainsi que sur les attitudes et les stratégies qui favorisent l'engagement et l'adaptation de ceux-ci. Des études pourraient porter sur des thèmes comme l'engagement ou le sens entourant ce choix de carrière et l'évolution du rapport au travail des enseignants tout au long de leur vie professionnelle. Les composantes personnelles et organisationnelles qui influencent le développement des enseignants auraient également intérêt à être explorées davantage. Cette exploration permettrait de s'engager dans la recherche d'intervention en milieu de travail qui favoriserait, chez les enseignants, le processus d'actualisation.

D'un point de vue pratique, les découvertes de la présente étude ont comme principal effet d'encourager les enseignants à s'impliquer dans une démarche personnelle

afin de surmonter leurs difficultés d'adaptation ou de maintenir leur dynamisme. Ces résultats pourraient aussi servir à orienter le sens des actions individuelles, collectives et institutionnelles à entreprendre dans le but de supporter le développement personnel et professionnel des enseignants afin qu'ils abordent les prochaines années d'enseignement d'une manière positive et productrice.

En ce sens, les institutions qui forment les enseignants et celles qui les accueillent par la suite sont invitées à tenir compte du cheminement personnel de ceux-ci dans leur formation (de base et continue) et dans les pratiques de gestion en cours de carrière. À cet égard, l'implication des différents partenaires devrait permettre d'offrir aux enseignants des conditions qui favorisent l'actualisation de leur potentiel et leur développement tout au long de leur carrière. Concrètement, cela peut signifier de mettre à la disposition des enseignants différents moyens axés sur leur ressourcement comme personnes et non seulement comme professionnels tels que des ateliers thématiques, des groupes d'échange entre pairs ou des publications de documents sur l'expérience des enseignants. À travers des réflexions sur leur pratique et leur cheminement professionnels, les enseignants pourraient arriver à une meilleure connaissance d'eux-mêmes et des autres puis chercher à se rapprocher de ce qu'ils souhaitent être dans la vie en général et dans leur milieu de travail mais surtout dans leurs relations avec les jeunes. Enfin, comme le milieu ne peut que favoriser le processus d'actualisation des enseignants, car il ne peut pas être imposé, chacun est invité à devenir responsable de sa propre démarche.

Pour conclure, en démontrant le lien entre l'actualisation des enseignants et leur rapport au travail, cette étude vient confirmer la relation entre la dynamique personnelle

et professionnelle des enseignants. C'est pourquoi, il devient important pour les enseignants de s'engager dans un processus d'actualisation de manière à rechercher la cohérence. Parallèlement, les instances décisionnelles se doivent de proposer et de soutenir ce type de démarche autant sur le plan individuel que collectif afin d'être cohérent avec le discours en éducation qui souligne l'importance d'avoir des enseignants engagés et adaptés dans les écoles et auprès des jeunes.

Références

- Abraham, A. (1972). Le monde intérieur des enseignants. Paris: Épi.
- Abraham, A. (1984). L'univers professionnel de l'enseignant. Dans A. Abraham (éd.), L'enseignant est une personne. Paris: ESF, 20-27.
- Abraham, A. (1989). Une approche centrée sur la personne de l'enseignant. Éducation et pédagogie, 1, 23-32.
- Adams, R. (1982). Teacher Development: A look at changes in teachers perceptions across time. Journal of Teacher Education, 23 (4), 40-43.
- Adler, A. (1950). Le sens de la vie. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Albertson, L. M. et Kagan, D. M. (1987). Occupational stress among teachers. Journal of Research and Development in Education, 21 (1), 69-75.
- Allport, G. W. (1970). Structure et développement de la personnalité. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Amégan, S., Bonneau, G. A., Boucher, L-P., Morose, J. et Ouellet, J. (1986). Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Argyris, C. (1999). Théorie et pratique professionnelle: comment accroître l'efficacité. Outremont: Éditions Logiques.
- Arsenault, A. et Dolan, S. L. (1983). The role of personality, occupation and organization in understanding the relationship between job stress, performance and absenteeism. Journal of Occupational Psychology, 56, 227-240.
- Artaud, G. (1979). La crise d'identité de l'adulte. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

- Artaud, G. (1982). La crise d'identité de l'adulte et ses incidences éducatives. Revue des sciences de l'éducation, VIII (3), 463-480.
- Artaud, G. (1985). L'adulte en quête de son identité. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Artaud, G. (1989). L'intervention éducative. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Aspy, D. et Roebuck, F. (1990). On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas. Montréal: Actualisation.
- Baillauquès, S. (1993). La première classe, Les débuts dans le métier d'enseignant. Paris: ESF.
- Ball, S. et Goodson, I. (1985). Teacher's Lives and Careers. U. K. : Falmer Press.
- Beaudry, N. (1997). Savoir du superviseur de stage: éléments intégrateurs des polarités conformité et vitalité. Mémoire de maîtrise, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.
- Bernard, M. E. (1988). Teacher irrationality and teacher stress. Paper presented at the 24th International Congress of Psychology, Sydney, Australia.
- Berthelot, M. (1991). Enseigner, qu'en disent les profs.? Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Bhagat, R. S. et Allie, S. M. (1989) Organizational stress, personal life stress, and symptoms of life stress: an examination of the moderating role of the sense of competence. Journal of Vocational Behavior, 35, 231-253.
- Bibeau, G., Dussault, G., Larouche, L-M. Lippel, K. Saucier, J-F., Vézina, M. et Vidal, J-M. (1989). Certains aspects culturels, diagnostiques et juridiques du burn-out, Pistes et Repères opérationnels. Montréal: GIRAME, Université de Montréal.

- Blais, M. R. et Lachance, L. (1992a). Qualité de vie au travail, santé et bien-être chez les professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal. Montréal: Les Publications du laboratoire de motivation et de qualité de vie, Université du Québec à Montréal.
- Blais, M. R. et Lachance, L. (1992b). Recherche-action sur la motivation et la qualité de vie au travail à la commission scolaire Saint-Jérôme. Rapport abrégé de la première phase du projet. Les Publications du laboratoire de motivation et de qualité de vie.
- Bohart, A. C. et Greenberg, L. S. (Édit.). (1997). Empathy reconsidered : new directions in psychotherapy. Washington : American Psychological Association.
- Bohart, A. C. et Tallman, K. (1999). How clients make therapy work : the process of active self-healing. Washington : American Psychological Association.
- Boudana Benadou, O. (1992). Le sens du récit de vie pour un groupe d'enseignants en perfectionnement. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.
- Bourret, G. (1996). La minute de 120 secondes. Revue Options, 14, printemps 1996, 135-149.
- Brunet, L., Dupont, P. et Lambotte, X. (1991). Satisfaction des enseignants? Bruxelles: Labor.
- Burwick, S. et Knapp, R. R. (1991). Advances in Research Using the Personal Orientation Inventory. Handbook of Self-Actualization (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 311-320.
- Calderhead, J. et Gates, P. (1993). Conceptualizing reflection in teacher development. Washington, D.C.: Falmer Press.
- Caouette, C. E. (1992). Si on parlait d'éducation. Montréal: VLB.

- Caouette, C. E. (1998). Éduquer. Pour la vie! Montréal: Les Éditions écosociété.
- Carpentier-Roy, M-C. (1992). Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire. Rapport de recherche, Montréal: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (1988). Faire l'école aujourd'hui. Synthèse d'entrevues de groupes d'enseignantes et d'enseignants. Québec: CEQ.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1989). L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant: Revue de littérature. Québec: CEQ.
- Cherniss, C. (1980). Staff Burn out: Job Stress in the Human Services. Beverly Hills: Sage.
- Chiang, H. M., et Maslow, H. A. (1969). The Healthy Personality. Toronto: Van Nostrand Reinhold Company.
- Cofsky, L. (1996). Expertise et le soi professionnel des enseignants. Département de psychopédagogie et d'angragogie. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.
- Commission des enseignants des commissions scolaires (1987). Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Synthèse de 17 entrevues de groupe. Montréal: CEQ.
- Condamin, A. (1994). La traversée du miroir ou La découverte d'un nouveau sens à l'enseignement après une remise en question professionnelle. Thèse de doctorat, Département de psychologie, Québec: Université Laval.
- Condamin, A. (1997). Au risque d'être soi. Crise professionnelle: des enseignants se racontent. Sainte-Foy: Les éditions Septembre.

- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1997). Répertoire des écoles 1996-1997 des huit commissions scolaires du territoire et du Conseil. Montréal: Service de planification, de recherche et de développement du Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). La condition enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984-1985). Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1985). Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987-1988). Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1990-1991). La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994a). Des conditions pour faire avancer l'école. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994b). Pour des apprentissages pertinents au secondaire. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). Pour la réforme du système de l'éducation: dix années de consultation et de réflexion. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (1996). La Réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec: Les Publications du Québec.
- Côté, R. et Darcigny, J. (1991). Aspects du soi professionnel des enseignants, rapport préliminaire. Québec: AIRPE, Université Laval.
- Craig, P. E. (1978). The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching. Boston: Boston University, School of Education, Department of humanistic and behavioral studies.
- Crandall, R. et Jones, A. (1991). Issues in self-actualization measurement. Handbook of Self-Actualization (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 339-344.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow : The Psychology of Optimal Experience. New York : Harper & Collins.
- De La Garanderie, A. (1989). Défense et illustration de l'introspection. Paris: Le Centurion.
- De La Garanderie, A. (1991). Gestion mentale. Paris: Le Centurion.
- Desjardins, R. (1992). La seule et véritable motivation de l'enseignant et de l'enseignante aujourd'hui et demain: être soi-même professionnellement. Revue des sciences de l'éducation, 18 (1), 108-116.
- Desjardins, R. et Roy, D.(1987). Les valeurs éducatives au Québec, comparaison et perspective. Joliette: Édition privée.

- Despré-Poirier, M. (1993). Références sur le mitan de la vie et le travail. Montréal: Centre de recherche en administration des organisations d'éducation.
- Des Roberts, G. (1989). Le stress, un problème de 20 milliards de dollars qui menace les entreprises. Les Affaires, 27 mai, 24.
- Dion, G. (1989) Le burnout chez les éducatrices en garderies: proposition d'un modèle théorique. Apprentissage et socialisation, 12 (4).
- Ditisheim. M. (1991). Le travail de l'histoire de vie: formation ou thérapie? Revue des sciences de l'éducation, XVII (2), 295-304.
- Ditisheim. M. (1984). Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation. Education permanente. Montréal: Université de Montréal.
- Dolan, S. L. et Arsenault, A. (1984). Job demands related cognitions and psychosomatic ailments. Dans R. Schwarzer (Éd.), The Self in Anxiety, Stress and Depression. Amsterdam: Elsevier Science Publication.
- Dolan, S. L. et Balkin, D. (1987). A contingency model of occupational stress. International Journal of Management, 4 (3), 328-340.
- Dolan, S. L., Van Ameringer, M. R. et Arsenault, A. (1992). Personality, social support and worker's stress. Relations Industrielles, 47 (1), 125-139.
- Dubé, C. (1993). Abandon corporel et éducation. Dans A. Hamann et al. (Éds.), L'abandon corporel: au risque d'être soi. Montréal: Stanké.
- Dubé, M., Leclerc, G., Lefrançois, R., Hébert, R. et Gaulin, P. (1998). La mesure d'actualisation spécifique. Sherbrooke: Centre de recherche interdisciplinaire de l'Hôpital D'Youville affilié à l'Université de Sherbrooke.
- Dumont, D. (1990). Le syndrome d'épuisement professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.

- Edelwich, J. et Brodsky, A. (1980). Burn Out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession. New York: Human Science Press.
- Ellis, A. (1991). Achieving self-actualisation : The rational-emotive approach. Handbook of Self-Actualisation (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 1-18.
- Enquête Santé-Québec (1988). Et la santé, ça va? Québec: Éditeur officiel.
- Evans, C. (1991). Support for Teachers Studying their Own Work, in Educational Leadership, 48 (6), 11-13.
- Farber, B. A. (1991). Crisis in education: stress and burnout in the american teacher. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ford, J. G. (1991). Roger's theory of personality : Review and perspectives. Handbook of Self-Actualisation (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 19-44.
- Frankl, V. E. (1966). Self-Transcendance as a Human Phenomenon. Journal of Humanistic Psychology, 6 (2), 97-106.
- Friedman, H. S. (1990). Personality and disease. New York: Wiley and Sons.
- Fromm, E. (1967). L'homme pour lui-même. Paris: ESF.
- Freudenberger, H. J. (1987). L'épuisement professionnel: "la brûlure interne". Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Galyean, B. C. (1986). Visualisation, apprentissage et conscience. Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne.
- Ganster, D. C. et Victor, B. (1988). The impact of social support on mental and physical health. British Journal of Medical Psychology, 61, 3-27.

- Gaumont, M. (1994). Un retour aux sources personnelles et archétypales du métier d'enseignant. Thèse de doctorat inédite. Québec: Université Laval.
- Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec: Presses de L'Université Laval.
- Gendlin, E. T. (1984). Focusing, au centre de soi. Montréal: Le jour.
- Geran, L. (1992). Le stress au travail. Tendances sociales canadiennes, 26, 14-17.
- Gervais, L. (1995). La motivation des enseignants au mitan de la vie. Travail déposé dans le cadre du programme en administration de l'éducation. Faculté de l'éducation. Montréal: Université de Montréal.
- Gingras, J. M. (1986). Histoire de vie et expérience de création. Communication présentée au 54e congrès de l'Association canadienne française sur l'avancement de la science.
- Gingras, J. M. (1992). La transformation de la pratique éducative passe par celle des éducateurs. Forum.
- Gingras, J. M. (1997). L'influence du soutien social au travail sur le bien-être psychologique et la satisfaction au travail des enseignants. Montréal: Université de Montréal.
- Glasser, W. (1997). Enseigner à l'école qualité. Montréal: Éditions Chenelière - Mc Graw-Hill.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1998). L'enseignant parfait. Vie pédagogique, 106 février-mars.
- Greenglass, E. R. et Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: sex differences. Sex Roles, 18, 3-4, 215-219.

- Greenwood, G. E.; Olejnik, S. F. et Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. Journal of Research and Development in Education, 23 (2), 102-106.
- Halpin, G., Harris, K. R. et Halpin, G. (1984). Teacher stress as related to locus of control, sex and age. Journal of Experimental Education, 53 (3), 136-140.
- Haramain, A. (1991). La personne, trait d'union entre la recherche et la formation. Dans L. G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. Leblanc (Éds.), Libérer la recherche en éducation -Acte du 3e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Harris, K. R., Halpin, G. et Halpin, G. (1985). Teacher characteristics and stress. Journal of Educational Research, 78, 346-350.
- Hattie, J. A., Hancock, P., et Brereton, K. (1984). The relationship between two measures of self-actualization. Journal of Personality Assessment, 48, 17-25.
- Heath, D. (1991). Fulfilling lives; paths to maturity and success. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Héту, J-C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (1999). Jeunes enseignants et insertion professionnelle: un processus de socialisation? de professionnalisation? de transformation? Bruxelles: De Boeck Université.
- Hipps, E. S. et Halpin, G. (1991). Job stress, stress related to performance-based accreditation, locus of control, age and gender as related to job satisfaction and burnout in teachers and principals. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Kentucky: ERIC Document Reproduction Service #ED341673.
- Holborn, P. (1992). Devenir enseignant. Montréal: Éditions Logiques.
- Holt, P., Fine, M. J. et Tollefson, N. (1987). Mediating stress: Survival of the hardy. Psychological in the schools, 24 (1), 51-58.

- Horney, K. (1950). Neurosis and Human Growth. New York: Norton.
- Houle, E. et Tissot, F. (1989). L'épuisement professionnel chez le personnel enseignant. Revue de littérature. Québec: CEQ.
- Huberman, M. (1989). La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Neuchâtel: Delachaux et Niestle.
- Ingvarson, L. et Greenway, P. (1984). Portrayals of teacher development. Australian Journal of Education, 28 (1), 45-64.
- Josso, C. (1991). Cheminer vers soi. Lausanne: L'Âge d'homme.
- Jung, C. G. (1962). L'homme à la découverte de son âme. Paris: Payot.
- Jung, C. G. (1986). Dialectique du moi et de l'inconscient. Paris: Gallimard.
- Kobasa, S. C. O. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiess. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1-11..
- Kobasa, S. C. O. (1982). The hardy personality: toward a social psychology of stress and health. Dans G. S. Sanders et J. Suls (Éds.), Social Psychology of Health and Illness, 3-32. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kobasa, S. C. O. et Maddi, S. R. (1977). Existential personality theory. Dans R. Corsini (Éd.), Current personality theories, 243-276. Itaca, Illinois: T. F. Peacock.
- Kobasa, S. C. O. et Maddi, S. R. (1985). The hardy executive: health under stress. Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. Educational Research, 29, 146-152.

- Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. Dans M. Cole et S. Walker (Éds.), Teaching and stress. Philadelphia: Open University Press.
- Kyriacou, C. et Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. British Journal of Educational Psychology, 55 (1), 61-64.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (1994). La FTQ s'attaque au stress et à l'épuisement professionnel. Montréal, jeudi 13 octobre.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (1999a). La violence contre les profs croît. Montréal, samedi 12 juin.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (1999b). Les quatre commissions scolaires les plus pauvres sont à Montréal. Montréal, jeudi 27 mai 1999.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (1999c). Les retraités de l'enseignement sont heureux. Montréal, jeudi 22 avril.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (1999d). Une violence, deux perceptions. Montréal, jeudi 17 juin.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (2000a). L'absentéisme en hausse dans la santé et l'éducation. Montréal, jeudi 10 février.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (2000b). Les cadres des commissions scolaires sous haute tension. Montréal: jeudi 3 février 2000.
- La Presse (Presse Canadienne, Québec). (2000c). Les enseignants épuisés et peu valorisés. Montréal, jeudi 3 février.
- Larouche, L. M. (1987). Le diagnostic différentiel de l'épuisement professionnel. Le Clinicien, août-septembre, 99-107.

- Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., Hébert, R. et Gaulin, P. (1996). Développement et validation d'un instrument de mesure de l'actualisation globale applicable aux personnes âgées. Sherbrooke: Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke.
- Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., Hébert, R. et Gaulin, P. (1997). Self-Actualization concept: a content validation. Journal of Social Behavior and Personality, 4.
- Leclerc, G., Lefrançois, R., Dubé, M., Hébert, R. et Gaulin, P. (1998). Manuel d'utilisation de la mesure d'actualisation du potentiel. Sherbrooke: Centre de recherche interdisciplinaire de l'Hôpital D'Youville affilié à l'Université de Sherbrooke.
- Lefrançois, R., Leclerc, G., Dubé, M., Hébert, R. et Gaulin, P. (1997). The development and validation of a self-report measure of self-actualization. Social Behavior and Personality, 25 (4), 353-366.
- Lefrançois, R., Leclerc, G., Dubé, M., Hébert, R. et Gaulin, P. (1998). Reliability of a new measure of self-actualization. Psychological Reports, 82, 875-878.
- Lemaire, P. (1995). La gestion du stress chez les enseignants. Mémoire de maîtrise, Département de psychologie, Faculté des arts et sciences, Montréal: Université de Montréal.
- Lessard, C., Perron, M. et Bélanger, P. (1991). La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années 1990. Québec: IQRC.
- Lessard, C. (1990). Statut des enseignants: quelques éléments d'analyses et facteurs d'évolution. Dans F. Dumont et Y. Martin (Éds.), L'éducation 25 ans plus tard! Et après? Québec: IQRC.
- Levin, R. F. (1992). La rétrospective, un processus naturel. Intégration, (13), 10-25.
- Lowe, G. L. (1989). Le travail des femmes et le stress. Ottawa: Le Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme.

- Lowther, M. A. (1982). The Mid-career Malaise of Teacher: an Examination of Job Attitudes and the Factors Influencing Job Satisfaction and the Middle Years. Final report, Institute of gerontology. Michigan: Ann Arbor.
- Manning, M. R., Williams, R. F. et Wolfe, D. M. (1988). Hardiness and the relationship between stressors and outcomes. Work and Stress, 2, 205-216.
- Maslach, C. (1990). Burnout. [Enregistrement vidéo]. Stockholm: National Board of Occupational Safety and Health. Information Division.
- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1982). Burn out in health professions: a social psychological analysis. Dans G. S. Sanders et J. Suls (Éds.), Social Psychology of Health and Illness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslach, C. et Pines, A. (1977). The burn out syndrome of the day care setting. Child Quarterly, 6, 100-113.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper and Brothers.
- Maslow, A. H. (1971). The Farther Reaches of Human Nature. New York: Viking.
- Maslow, A. H. (1972). Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard.
- May, R. (1972). Le désir d'être: psychothérapie existentielle. Paris: EPI.
- McIntyre, (1984). The relationship Between Locus of Control and Teacher Burnout. British Journal of Educational Psychology, 54 (2), 235-238.
- Mellouki, M. et Melançon, F. (1995). Le corps enseignant du Québec 1845-1992: formation et développement. Montréal: Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). La profession enseignante au Québec. Québec: MEQ.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître: renouvellement et valorisation de la profession. Québec: MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Québec: MEQ.
- Mo, K. (1991). Teacher burnout: relations with stress, personality, and social support. Educational Journal, 19 (1), 3-11.
- Moyne, A. (1984). La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle. Dans A. Abraham (Éd.), L'enseignant est une personne. Paris: ESF.
- Moyne, A., Artaud, J. et Barlow, M. (1988). Formation et transformation de l'enseignant. Lyon: Chronique sociale.
- OCDE (1995). La recherche et le développement: tendances, résultats et défis. Paris: Organisation de coopération et de développement économique.
- Ouellette, S. C. (1993). Inquiries into hardiness. Dans L. Goldberger et S. Breitz (Éds.), Handbook of stress: theoretical and clinical aspects. New York: Free Press.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences personnelles et professionnelles de l'enseignant. Revue Recherche et formation, 15.
- Paquette, C. (1990). L'effet caméléon: à la recherche d'une cohérence dans nos valeurs. Montréal: Québec-Amérique.
- Parent, G., Bellemare, J.-F., Julien, R., Laflamme, J. et Larivière, J. (1996). Comment la bonne enseignante et le bon enseignant s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire? MEQ Vie pédagogique, 97, janvier février.
- Payeur, C. et David, H. (1991). Vieillesse et condition enseignante. Québec: CEQ.

- Pelletier, G. et Lessard, C. (1997). Enseigner en milieu urbain: 9000 quelques cents jours et après... Montréal: Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école (GRISÉ).
- Perron, J. (1986). L'enjeu des valeurs et des attitudes des enseignants en éducation. La Revue des Échanges, 3 (2), 16-21.
- Poeydomenge, M. L. (1984). L'éducation selon Rogers. Paris: Dunod.
- Prick, L. (1986). Career Development and Satisfaction among Secondary School Teachers. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Progoff, I. (1984). Le journal intime intensif. Montréal: Éditions de l'homme.
- Pronovost, L. (1994). Actualisation de soi et processus d'élaboration d'une thèse de doctorat. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Montréal: Université de Montréal.
- Racette, R. (1994). Le plaisir d'enseigner jusqu'à la fin: réalité ou utopie? Faculté des sciences de l'éducation. Étude et administration de l'éducation. Montréal: Université de Montréal.
- Raskin, N. J. et Rogers, C. R. (1995). Person-centered therapy dans Corsini, R. J. et Wedding, D. Current psychotherapies, Itaska : Peacock Publishers.
- Richard, R. L. et Jex, S. M. (1991). Further evidence for the validity of the Short Index of Self-Actualization. Handbook of Self-Actualization (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 331-338.
- Rogers, C. R. (1951). Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.

- Rogers, C. R. (1969). Le développement de la personne. Paris: Dunod.
- Rogers, C. R. (1972). Liberté pour apprendre? Paris: Dunod.
- Rogers, C. R. (1984). L'éducation, une activité personnelle. Dans A. Abraham (Éd.), L'enseignant est une personne. Paris: ESF.
- Rule, W. R. (1991). Self-actualisation : A person in positive movement or simply an esteemed personality characteristic? Handbook of Self-Actualisation (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 248-264.
- Russel, D. W., Almaier, E. et Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. Journal of Applied Psychology, 72 (2), 269-274.
- Ryan, C. (1990). Vingt-cinq ans plus tard, où en sommes-nous? Dans F. Dumont et Y. Martin (Éds.), L'éducation 25 ans plus tard! et après? Québec: IQRC.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069-1081.
- Sarafino, E. P. (1998). Health psychology, biopsychosocial interactions. New York: Wiley and sons.
- Sanssouci, S. (1994). La relation éducative au niveau collégial: perceptions et niveaux de satisfaction des professeurs et des étudiants. Mémoire de maîtrise, Faculté des arts et sciences, Montréal: Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas. Traduit et adapté par J. Heymand et D. Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.

- Sikes, P. J.; Measor, L. et Woods, P. (1985). Teacher Careers: Crises and continuities. U.K. : Falmer Press.
- Société Radio-Canada (1991). Les enseignants décrochent [Enregistrement vidéo]. Montréal: Société Radio-Canada, Enjeux. (MEDIA AVDOC RVI3720)
- Société Radio-Canada (1994). L'Industrie du mal vivre [Enregistrement vidéo]. Montréal: Société Radio-Canada, Enjeux. (MEDIA AVDOC RVI5352)
- SPSS Inc. (1990). SPSS Reference Guide. Chicago: SPSS Inc.
- St-Arnaud, Y. (1996). S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Taggart, G. L. et Wilson, A. P. (1998). Promoting Reflective Thinking in Teachers, 44 Action Strategies. Californie: Corwing Press, Inc.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et société, XXIII (1), 55-69.
- Thomas, R. (1994). Le soutien aux enseignants dans un programme de prévention pour la réussite scolaire et l'intégration sociale. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal: Université de Montréal.
- Tochon, F. V. (1993). L'enseignante experte, l'enseignant expert. Paris: Nathan.
- Toulouse, J. M. (1971). Mesure du concept de soi TSSC. Manuel inédit. Montréal: Université de Montréal.

- Trinh, T., Simard, G., Dupuis, P. et Brunet, L. (1994). Le mitan de la vie et la vie professionnelle. Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Vassileff, J. (1992). Histoires de vie et pédagogie du projet. Lyon: Chronique sociale.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research Summer, 54 (2), 143-178.
- Vézina, M., Cousineau, M., Mergler, D., Vinet, A. et Laurendeau, M-C. (1992). Pour donner du sens au travail: bilan et orientation du Québec en santé mentale au travail. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Villemure, M. (1989). La formation à l'enseignement, sortir de l'impasse. Ottawa: Les Éditions du Vermillon.
- Weiss, A. (1987). Shostrom's personal orientation inventory: arguments against its basic validity. Personal Individual Differences, 8 (6), 895-903.
- Weiss, A. (1991). The measurement of self-actualization: the quest for the test may be as challenging as the search for the self. Handbook of Self-Actualization (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 265-290.
- Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. Dans P. Holborn, M. Videen, et I. Andrews (Éds.), Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Whitson, E. R. Olczak, P. V. (1991a). Criticisms and polemics surrounding the self-actualization construct: An evaluation. Handbook of Self-Actualization (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 97-108.
- Whitson, E. R. Olczak, P. V. (1991b). The use of POI in clinical situations. Handbook of Self-Actualization (Special Issue). Journal of Social Behavior and Personality, 6 (5), 291-310.

Appendice A

Lettre d'invitation aux directions des écoles

Monsieur le directeur ,

Je suis présentement étudiante au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal. Ma recherche concerne **le mieux-être des enseignants du secondaire** et a pour objectifs 1) de connaître ce qui caractérise les enseignants, 2) de mettre en évidence les liens avec leur rapport au travail et 3) de cerner des pistes d'intervention afin de favoriser leur développement.

Pour réaliser cette étude, j'ai à rencontrer un grand nombre d'enseignants du secondaire afin de leur faire remplir des questionnaires (durée: approximativement 45 minutes). Il est bien entendu que l'**anonymat** sera absolument respecté et que toutes les données seront traitées de façon **confidentielle**.

Je fais donc appel à vous, en tant que directeur d'école, dans l'espoir que vous acceptiez de collaborer à mon projet. Le lieu et l'heure de la rencontre seront choisis de façon à vous accommoder et à pouvoir profiter d'un contexte favorable à la participation de nombreux enseignants de votre institution. J'espère que vous serez en mesure d'agréer à ma demande et que j'aurai ainsi de vos nouvelles bientôt.

Je vous remercie de l'attention que vous m'avez accordée et vous prie d'agréer, cher Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Monique Allard

Appendice B
Message aux enseignants

**DOIT-ON SE PRÉOCCUPER DU MIEUX-ÊTRE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE?**

Les personnes intéressées à contribuer à une recherche universitaire sur le mieux-être des enseignants sont invitées à remplir un questionnaire qui est disponible à la direction.

Une fois cette étude complétée, seriez-vous intéressé(e) à en connaître les résultats?
(Une présentation pourrait éventuellement être réalisée dans votre école.)

OUI _____ NON _____

**S.V.P., VEUILLEZ REMETTRE VOTRE COPIE À LA DIRECTION
AVANT LE _____.**

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

**DOIT-ON SE PRÉOCCUPER DU MIEUX-ÊTRE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE?**

Les personnes intéressées à contribuer à une recherche universitaire sur le mieux-être des enseignants sont invitées à remplir ce questionnaire.

Une fois cette étude complétée, seriez-vous intéressé(e) à en connaître les résultats?
(Une présentation pourrait éventuellement être réalisée dans votre école.)

OUI _____ NON _____

**S.V.P., PAR ESPRIT D'ÉCONOMIE,
VEUILLEZ REMETTRE VOTRE COPIE, COMPLÉTÉE OU NON,
À LA DIRECTION AVANT LE _____.**

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

Appendice C

Informations supplémentaires sur l'échantillon

- Environ sept enseignants sur dix (69.0%) vivent en couple. Parmi l'ensemble des sujets, 42.7% sont mariés(es), 26.5% sont conjoints(es) de fait, 19.0% sont célibataires, 11.4% sont séparés(es) ou encore divorcés(es) et 0.5% sont veufs(ves).
- Environ la moitié des enseignants (46.4%) détiennent un seul diplôme alors que 28.9% en possèdent deux et 24.6% trois ou plus. Dans l'ordre de popularité, le baccalauréat général, spécialisé ou la licence occupe la première place, le brevet ou le certificat d'enseignement prend la seconde place et le baccalauréat en éducation se retrouve au troisième rang.
- Presque la totalité des enseignants interrogés (95.7%) cumulent plus de 16 ans de scolarité. En fait, seulement 4.3% des sujets comptent 15 ans et moins d'étude alors que 45.7% des sujets en ont complétées entre 16 et 17, et 50.0% en ont 18 ans et plus.
- 77.3% des enseignants de l'échantillon n'étudient plus alors que 22.7% poursuivent actuellement des études. Deux sujets sur trois encore en formation sont inscrits à des cours reliés à la profession (15.2% études reliées / 7.5% études non reliées).
- La grande majorité des enseignants de l'échantillon, soit 84.3%, oeuvre au secondaire, secteur des jeunes. Les autres enseignent au secondaire dans des classes spéciales (15.2%) ou bien ont une autre répartition de tâche (0.5% sont à part égale au primaire et au secondaire, au secteur professionnel ou autres).
- 75.7% des répondants enseignent une seule matière alors que 16.5% en ont deux et 7.8% trois et plus à enseigner. Dans l'ordre, les matières les plus souvent mentionnées sont le français, les mathématiques, l'anglais, l'histoire, la religion et la morale, la physique et l'éducation physique.
- Cet échantillon comporte près de huit enseignants sur dix (79.7%) ayant un statut régulier (permanence) alors que seulement 20.3% sont à contrat ou sans contrat au

cours de l'année 1997-98. De plus, l'ensemble des sujets travaillent à temps plein (86.2%). Dans le groupe de sujets qui se retrouve à temps partiel (13.8%), 10.8% sont affectés à la suppléances régulière et seulement 2.6% sont mis en disponibilité.

- Quelques éléments caractérisent l'itinéraire professionnel des participants des cinq dernières années. Au niveau de la réduction de travail, seulement 12.8% des sujets ont volontairement réduit leur temps de travail par un congé sans traitement à temps partiel. Par contre, 28.4% des enseignants interrogés ont utilisés d'autres congés ou aménagements du temps de travail. La majorité de ces sujets en ont profité une seule fois (76.8%) alors que 23.2% d'entre eux au moins deux fois. En ordre, les congés les plus souvent utilisés sont ceux de maternité (ou parentaux), de sabbatique à traitement différé, de maladie de longue durée et ceux pour charge publique.
- Quelques enseignants (32.9%) ont interrompu leur carrière. Parmi ceux-ci, la majorité l'on fait une seule fois (58.0%), certains à deux reprises (31.9%) et d'autres trois fois ou plus (10.1%). Les différentes raisons évoquées concernent, en ordre, la maternité ou l'adoption, les études, le choix d'un autre emploi dans l'éducation ou dans un autre secteur ou encore une fin de contrat.
- Depuis qu'ils sont dans le milieu de l'éducation, 30.0% des sujets de l'échantillon ont déjà été mis en disponibilité et ce en moyenne plus de trois fois.

Appendice D
Questionnaire

QUESTIONNAIRE RAPPORT AU TRAVAIL ET ACTUALISATION DES ENSEIGNANTS

DOCUMENT CONFIDENTIEL LORSQUE COMPLÉTÉ

Votre collaboration est essentielle à la réussite de cette recherche doctorale sur les enseignants(es) du secondaire menée par Monique Allard, étudiante au doctorat au Département de psychologie (secteur de l'éducation), de l'Université de Montréal, sous la direction de Hermann Paquette.

Ce document aborde différents thèmes*. Ces derniers sont accompagnés d'une liste de questions auxquelles vous devez répondre individuellement et en silence. Nous vous demandons de **répondre à tous les énoncés** de préférence avec un crayon de plomb.

Soyez assuré(e) que vos réponses seront traitées de façon **anonyme et confidentielle**.

MERCI DE VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION!

* Sources: Âge, travail et cheminement professionnel (Payeur et David, 1991)
MAP et MAS (Leclerc et al., 1998; Dubé et al., 1998)
CS (Toulouse, 1971)

**Veillez répondre aux questions suivantes en entourant
le(s) numéro(s) de la réponse qui correspond à votre choix.**

- 1- **Quel est votre sexe?**
- | | | |
|--|----------|---|
| | Féminin | 1 |
| | Masculin | 2 |
- 2- **Quel est votre groupe d'âge?**
- | | | |
|--|-----------------|---|
| | Moins de 24 ans | 1 |
| | 25-29 ans | 2 |
| | 30-34 ans | 3 |
| | 35-39 ans | 4 |
| | 40-44 ans | 5 |
| | 45-49 ans | 6 |
| | 50-54 ans | 7 |
| | 55 ans et plus | 8 |
- 3- **Quel est votre état civil actuel?**
- | | | |
|--|------------------------------------|---|
| | Célibataire | 1 |
| | Conjoint(e) de fait | 2 |
| | Marié(e) | 3 |
| | Séparé(e) ou divorcé(e) | 4 |
| | Veuf(ve) | 5 |
| | Membre d'une communauté religieuse | 6 |
- 4- **Depuis combien d'années travaillez-vous dans le milieu de l'éducation?**
(années d'expérience)
- | | | |
|--|----------------|---|
| | Moins de 5 ans | 1 |
| | 5-9 ans | 2 |
| | 10-19 ans | 3 |
| | 20-29 ans | 4 |
| | 30-39 ans | 5 |
| | 40 ans et plus | 6 |
- 5- **Avez-vous travaillé dans un autre domaine auparavant?**
- | | | |
|--|-----|---|
| | Non | 1 |
| | Oui | 2 |

Si oui lequel? _____

5- **Quel(s) diplôme(s) détenez-vous?**

(Identifiez-les tous)

Diplôme en enseignement technique	1
Brevet/certificat d'enseignement	2
Autre certificat <i>(ex. enseignement préscolaire)</i>	3
Baccalauréat en éducation	4
Baccalauréat général, spécialisé ou licence	5
Maîtrise en éducation	6
Maîtrise <i>(autre qu'en éducation)</i>	7
Doctorat	8
Autre-s _____	9

7- **Actuellement, combien d'années d'études avez-vous effectivement complétées?**

12 ans ou moins	1
13 ans	2
14 ans	3
15 ans	4
16 ans	5
17 ans	6
18 ans	7
19 ans	8
20 ans ou plus	9

ITINÉRAIRE PROFESSIONNEL

8- **Au cours des cinq dernières années, avez-vous volontairement réduit votre temps de travail par un congé sans traitement à temps partiel?**

Non	1
Oui	2

9- **Au cours des cinq dernières années avez-vous utilisé d'autres congés ou aménagement du temps de travail? *(si non, passez à la question 11)***

Non	1
Oui	2

10- Si oui, pour chacun des types de congés suivants, indiquez lesquels vous avez déjà utilisés (entourez lesquels):

Congé de perfectionnement avec traitement?	1
Congé de perfectionnement sans traitement?	2
Congé de maternité ou adoption?	3
Congé parental?	4
Congé de maladie de longue durée?	5
Congé sabbatique à traitement différé?	6
Libération syndicale de plus de trois mois?	7
Prêt de service?	8
Congé pour charge publique?	9
Autre congé sans traitement	10

11- Avez-vous déjà interrompu votre carrière depuis que vous êtes dans le milieu de l'éducation? (si non, passez à la question 13)

Non	1
Oui	2

12- Indiquez quelles ont été les causes de ces interruptions? (entourez lesquelles)

Le mariage?	1
La maternité ou l'adoption?	2
Le choix d'un autre emploi dans l'éducation?	3
Le choix d'un autre emploi en dehors de l'éducation?	4
Une maladie?	5
Des études?	6
L'activité du ou de la conjointe(e)?	7
Les responsabilités familiales?	8
Une fin de contrat?	9
Un congédiement?	10
Autres?	11

13- Depuis que vous êtes dans le milieu de l'éducation, avez-vous déjà été mis(e) en disponibilité?

Non	1
Oui	2

Si oui, dites-nous combien de fois vous l'avez été? _____ fois

- 14- Depuis que vous êtes dans le milieu de l'éducation, combien avez-vous connu de changements de situation de travail (sans interruption du lien d'emploi) des types suivants:

	<u>Nombre de changements</u>			
D'ordre (ex: primaire, secondaire)	0	1	2	3+
De degré (ex: secondaire 1, secondaire 2...)	0	1	2	3+
D'école	0	1	2	3+
De commission scolaire	0	1	2	3+
De passage d'enseignant(e) à professionnel(le) ou l'inverse	0	1	2	3+
De champ d'enseignement (ou spécialité)	0	1	2	3+
De secteur (ex: jeunes, adultes, EDAA)	0	1	2	3+

SITUATION ACTUELLE AU TRAVAIL
ANNÉE SCOLAIRE 1997-1998.

- 15- À quel ordre et degré d'enseignement consacrez-vous la plus grande partie de votre tâche au cours de cette année?

À part égale, primaire-secondaire	1
Secondaire, secteur des jeunes	2
Secondaire, secteur des adultes	3
Formation professionnelle (jeunes ou adultes)	4
Secondaire classes spéciales	5
Autre-s _____	6

- 16- Quel est votre champ d'enseignement ainsi que la (les) matière(s) enseignée(s)?

Champ: _____ matière(s): _____

- 17- Quel est votre statut?

Régulier(e)	1
Contrat à temps partiel	2
Contrat à la leçon	3
Suppléant(e) occasionnel(le) (sans contrat)	4
À taux horaire (sans contrat)	5

18-	Actuellement, est-ce que vous travaillez:		
		À temps plein	1
		À temps partiel	2
19-	Etes-vous:	<u>Non</u>	<u>Oui</u>
	Mis(e) en disponibilité	1	2
	Affecté(e) à la suppléance régulière	1	2
20-	Poursuivez-vous des études reliées ou non à la profession?		
	Aucune étude		1
	Études non reliées à la profession		2
	Études reliées à la profession		3

ÉVALUATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL ET D'EMPLOI

21-	Compte tenu de votre conception personnelle de l'enseignement, indiquez votre <u>niveau de satisfaction</u> au cours de l'année 1997-1998 en regard de chacun des aspects suivants:				
		Aucune satisfaction	Peu de satisfaction	Assez de satisfaction	Beaucoup de satisfaction
	Les rapports avec les élèves	1	2	3	4
	La préparation des cours	1	2	3	4
	La correction de travaux	1	2	3	4
	L'évaluation des élèves	1	2	3	4
	La matière enseignée	1	2	3	4
	Les innovations pédagogiques	1	2	3	4

22- Par rapport à l'organisation de votre travail et à vos conditions de travail, indiquez votre niveau de satisfaction en regard de chacun des aspects suivants:

	Aucune satisfaction	Peu de satisfaction	Assez de satisfaction	Beaucoup de satisfaction
L'organisation de la classe	1	2	3	4
Le nombre d'élèves par classe	1	2	3	4
Les tâches complémentaires	1	2	3	4
Les rapports avec les parents	1	2	3	4
Les relations avec la direction	1	2	3	4
Le soutien administratif	1	2	3	4
La disponibilité des équipements et des ressources techniques	1	2	3	4
La disponibilité des ressources humaines	1	2	3	4
L'état de l'environnement physique	1	2	3	4
La possibilité d'obtenir des réactions au sujet de votre travail	1	2	3	4
Les rapports avec les autres collègues (<i>professionnels et de soutien</i>)	1	2	3	4
Le travail en équipe	1	2	3	4
Les rapports avec les autres enseignantes et enseignants	1	2	3	4
La possibilité de changer de poste (<i>ex: degré, école, matière</i>)	1	2	3	4
Les ouvertures permettant d'avoir accès à des postes plus élevés	1	2	3	4
Les mécanismes qui permettent des changements de postes dans certaines conditions (<i>ex: affectation, mutation</i>)	1	2	3	4
La sécurité d'emploi	1	2	3	4
La possibilité d'obtenir des congés (<i>avec ou sans traitement</i>)	1	2	3	4
Les conditions de perfectionnement	1	2	3	4
Les conditions salariales	1	2	3	4
Les vacances et les congés	1	2	3	4
La protection contre la perte de revenu (<i>ex: invalidité, accident</i>)	1	2	3	4
Le régime de retraite (<i>conditions d'accès, montant de la rente</i>)	1	2	3	4

23 Indiquez votre niveau de satisfaction en regard des conséquences de chacun des changements suivants sur votre travail au cours des cinq dernières années:

	Aucune satisfaction	Peu de satisfaction	Assez de satisfaction	Beaucoup de satisfaction
Appliquer et enseigner les nouveaux programmes	1	2	3	4
Le changement culturel chez les jeunes (valeurs, comportements)	1	2	3	4
Le changement des clientèles (âge, origine ethnique, etc.)	1	2	3	4
Les changements dans les familles	1	2	3	4
La valeur accordée à la profession dans la société	1	2	3	4
Les budgets de fonctionnement	1	2	3	4

- 24- **Dans votre travail, avez-vous l'impression que vous manquez de temps?**
- | | |
|-------------|---|
| Pas du tout | 1 |
| Peu | 2 |
| Assez | 3 |
| Beaucoup | 4 |
- 25- **Quand vous considérez ce que vous demande votre tâche, la qualifieriez-vous de:**
- | | |
|-------------------------|---|
| Très lourde à réaliser | 1 |
| Assez lourde à réaliser | 2 |
| Assez légère à réaliser | 3 |
| Très légère à réaliser | 4 |
- 26- **Avez-vous l'impression que dans votre travail, il vous faut fournir beaucoup d'énergie pour arriver à vous motiver?**
- | | |
|-------------|---|
| Pas du tout | 1 |
| Peu | 2 |
| Assez | 3 |
| Beaucoup | 4 |
- 27- **Actuellement, avez-vous l'impression que votre travail vous permet de vous réaliser?**
- | | |
|-------------|---|
| Pas du tout | 1 |
| Peu | 2 |
| Assez | 3 |
| Beaucoup | 4 |
- 28- **Si c'était à refaire, choisiriez-vous encore la même profession?**
- | | |
|-------------------------------------|---|
| Certainement pas la même profession | 1 |
| Probablement pas la même profession | 2 |
| Probablement la même profession | 3 |
| Certainement la même profession | 4 |
- 29- **Diriez-vous que dans l'ensemble, votre vie au travail est:**
- | | |
|------------------------|---|
| Très stressante | 1 |
| Plutôt stressante | 2 |
| Pas très stressante | 3 |
| Pas du tout stressante | 4 |

30- **Quelle importance accordez-vous, personnellement, à chacun des aspects suivants de votre vie professionnelle:**

	Pas important du tout	Peu important	Assez important	Très important
Avoir de l'autonomie, pouvoir prendre des décisions	1	2	3	4
Avoir un travail intéressant	1	2	3	4
Avoir un travail non répétitif	1	2	3	4
Pouvoir travailler dans de bonnes conditions physiques	1	2	3	4
Avoir une sécurité d'emploi	1	2	3	4
Avoir un bon salaire	1	2	3	4
Avoir de la reconnaissance de la part des autres	1	2	3	4
Avoir un bon climat de travail	1	2	3	4
Sentir que son travail est utile	1	2	3	4
Travailler en relation avec des personnes	1	2	3	4
Travailler en équipe	1	2	3	4

31- **Quelle que soit l'importance que vous avez accordée à chacun des aspects précédents, indiquez votre niveau de satisfaction en regard de chacun de ces aspects de votre vie professionnelle:**

	Aucune satisfaction	Peu de satisfaction	Assez de satisfaction	Beaucoup de satisfaction
Avoir de l'autonomie, pouvoir prendre des décisions	1	2	3	4
Avoir un travail intéressant	1	2	3	4
Avoir un travail non répétitif	1	2	3	4
Pouvoir travailler dans de bonnes conditions physiques	1	2	3	4
Avoir une sécurité d'emploi	1	2	3	4
Avoir un bon salaire	1	2	3	4
Avoir de la reconnaissance de la part des autres	1	2	3	4
Avoir un bon climat de travail	1	2	3	4
Sentir que son travail est utile	1	2	3	4
Travailler en relation avec des personnes	1	2	3	4
Travailler en équipe	1	2	3	4

32- Le travail peut prendre différents sens selon les personnes. Choisissez parmi les énoncés qui suivent, celui qui représente le mieux ce que votre travail actuel signifie pour vous. Choisir un seul énoncé:

Je juge que mon travail dans l'éducation est au coeur de mon existence	1
Je ne me vois pas ailleurs que dans l'éducation	2
Je ne vis que pour mon travail dans l'éducation, mais cela exige beaucoup de moi	3
Je suis très engagé(e) dans mon travail mais je me demande si je vais pouvoir tenir le coup encore longtemps	4
Tout compte fait, j'aime faire ce que je fais; il me semble que les conditions de travail sont convenables	5
Je tiens le coup dans l'éducation parce qu'il serait difficile de changer de profession et de trouver un autre emploi semblable	6
Je reste dans l'éducation surtout à cause de la sécurité d'emploi, de la rémunération et des avantages sociaux	7
Je reste tout en recherchant activement un autre emploi en dehors de l'éducation	8
Je n'attends plus que ma retraite	9

ÉTAT DE SANTÉ

33- Actuellement, comment qualifiez-vous votre état de santé?

Mauvais	1
Médiocre	2
Bon	3
Excellent	4

34- Comparativement à d'autres personnes de votre âge, diriez-vous que votre état de santé est en général...

Pire	1
Pareil	2
Meilleur	3

35- **Pouvez-vous nous dire comment vous vous êtes senti(e) en général au cours des douze (12) derniers mois?**

	Presque jamais	Moins de la moitié du temps	Plus de la moitié du temps	La plupart du temps
Je me suis senti(e) plein d'entrain et d'énergie	1	2	3	4
Je n'ai pas eu de problèmes avec ma santé	1	2	3	4
Il m'a été difficile de maîtriser mes émotions (de ne pas me sentir "pogné(e)" en-dedans)	1	2	3	4
La vie a été très ennuyeuse	1	2	3	4
Mon moral était plutôt bas	1	2	3	4
J'étais tendu(e), sur les nerfs	1	2	3	4
Je me suis senti(e) de bonne humeur et le coeur léger	1	2	3	4
Je me suis senti(e) passablement seul(e)	1	2	3	4
J'ai dû faire des efforts pour contrôler mes émotions (pour ne pas me sentir "pogné(e)" en-dedans)	1	2	3	4
Il s'est passé des tas de choses intéressantes	1	2	3	4
Je me suis fait du souci à propos de ma santé	1	2	3	4
Je me suis senti(e) épuisé(e), usé(e), à bout	1	2	3	4
Je me suis senti(e) suffisamment détendu(e)	1	2	3	4
Je me suis senti(e) aimé(e) et apprécié(e)	1	2	3	4

Voici une liste d'énoncés avec plusieurs choix de réponses

*Encerclez seulement une réponse par question.

*Choisissez celle qui correspond le mieux à ce que vous pensez présentement.

*Répondez comme si vous vous parliez à vous-même.

*Il est important de répondre à tous les énoncés.

*Évitez de revenir pour changer vos réponses.

- | | |
|---|--|
| 36- Je suis une personne qui s'estime _____. | 1 très peu
2 peu
3 assez
4 beaucoup
5 énormément |
| 37- En toute circonstance, je peux _____ exprimer mes émotions. | 1 très difficilement
2 difficilement
3 assez facilement
4 facilement
5 très facilement |
| 38- Je suis _____ capable de prévoir mes réactions. | 1 très rarement
2 rarement
3 parfois
4 souvent
5 très souvent |
| 39- Je crois _____ que la vie est bonne pour moi. | 1 très peu
2 peu
3 assez fortement
4 fortement
5 très fortement |
| 40- Je m'adapte _____ au changement. | 1 très difficilement
2 difficilement
3 assez facilement
4 facilement
5 très facilement |
| 41- Pour connaître ma valeur, je me base _____ sur ce que pensent les autres. | 1 très peu
2 peu
3 assez
4 beaucoup
5 énormément |

- 42- **Quoiqu'il m'arrive, je fais _____ confiance à ce que je ressens.**
- 1 très peu
 - 2 peu
 - 3 assez
 - 4 beaucoup
 - 5 énormément
- 43- **J'ai l'impression d'être _____ responsable de ma vie.**
- 1 très peu
 - 2 peu
 - 3 assez fortement
 - 4 fortement
 - 5 très fortement
- 44- **Pour moi, le moment présent compte _____.**
- 1 très peu
 - 2 peu
 - 3 assez
 - 4 beaucoup
 - 5 énormément
- 45- **Je connais _____ mes forces et mes limites.**
- 1 très mal
 - 2 mal
 - 3 assez mal
 - 4 bien
 - 5 très bien
- 46- **Je suis _____ porté(e) à suivre l'exemple des autres.**
- 1 très rarement
 - 2 rarement
 - 3 parfois
 - 4 souvent
 - 5 très souvent
- 47- **J'écoute _____ mes émotions.**
- 1 très peu
 - 2 peu
 - 3 assez
 - 4 beaucoup
 - 5 énormément
- 48- **J'essaie _____ de me mettre dans la peau de quelqu'un pour le comprendre.**
- 1 très rarement
 - 2 rarement
 - 3 parfois
 - 4 souvent
 - 5 très souvent

- 49- Je crois _____ que les gens sont fondamentalement bons.
- 1 très peu
2 peu
3 assez fortement
4 fortement
5 très fortement
- 50- Je peux _____ agir spontanément sans perdre le contrôle.
- 1 très difficilement
2 difficilement
3 assez facilement
4 facilement
5 très facilement
- 51- Je tiens _____ à prendre moi-même mes décisions.
- 1 très peu
2 peu
3 assez
4 beaucoup
5 énormément
- 52- Je partage _____ mes joies et mes peines avec un(e) confident(e).
- 1 très rarement
2 rarement
3 parfois
4 souvent
5 très souvent
- 53- En réfléchissant sur ma vie passée, il m'arrive _____ de comprendre tout à coup pourquoi certaines choses se sont produites.
- 1 très rarement
2 rarement
3 parfois
4 souvent
5 très souvent
- 54- Par ma façon de voir, je donne _____ un sens à ma vie.
- 1 très rarement
2 rarement
3 parfois
4 souvent
5 très souvent
- 55- Habituellement, je passe _____ à travers les échecs importants.
- 1 très difficilement
2 difficilement
3 assez facilement
4 facilement
5 très facilement

- 56- Les critiques m'empêchent _____ de réaliser ce que j'ai le goût de faire.
- 1 très rarement
2 rarement
3 parfois
4 souvent
5 très souvent
- 57- Avec les autres, je me montre _____ comme je suis.
- 1 très rarement
2 rarement
3 parfois
4 souvent
5 très souvent
- 58- Je suis _____ porté(e) à m'engager dans des causes importantes.
- 1 très peu
2 peu
3 assez
4 beaucoup
5 énormément
- 59- J'arrive _____ à donner un sens à ma vie.
- 1 très difficilement
2 difficilement
3 assez facilement
4 facilement
5 très facilement
- 60- Dans les situations difficiles, je reste _____ fidèle à moi-même.
- 1 très rarement
2 rarement
3 parfois
4 souvent
5 très souvent
- 61- J'exprime _____ mes opinions.
- 1 très difficilement
2 difficilement
3 assez facilement
4 facilement
5 très facilement
- 62- Je peux _____ m'intéresser aux problèmes des autres sans penser aux miens.
- 1 très difficilement
2 difficilement
3 assez facilement
4 facilement
5 très facilement

ACTIVITÉS PHYSIQUES

Définition: Par activité physique, nous entendons des activités qui demandent une dépense d'énergie corporelle.

63- Au cours du dernier mois, avez-vous fait l'une des activités physiques suivantes:

Fréquence par mois **Durée en minutes** **Avec quelle intensité* la pratiquez-vous ?**

	-15	30	60	60+	1	2	3
Faire du bricolage / rénovation	<input type="radio"/>						
Faire de l'entretien intérieur / extérieur (maison, auto)	<input type="radio"/>						
Faire du jardinage	<input type="radio"/>						
Faire des exercices (à la maison, en gymnase)	<input type="radio"/>						
Faire des sports en groupe	<input type="radio"/>						
Faire de la bicyclette	<input type="radio"/>						
Faire du patin	<input type="radio"/>						
Faire de la danse sociale / populaire	<input type="radio"/>						
Faire de la marche	<input type="radio"/>						
Faire des sports individuels	<input type="radio"/>						
Jouer au golf	<input type="radio"/>						
Jouer au curling / quilles / ...	<input type="radio"/>						
Pratiquer le yoga / tai-chi	<input type="radio"/>						
Pratiquer des sports de raquette	<input type="radio"/>						
Autres, précisez: _____	<input type="radio"/>						

* 1= peu de changement, 2= légère transpiration, respiration accélérée, 3= transpiration abondante, essoufflement

Au cours du **dernier mois**, avez-vous fait **o plus o autant o moins** d'activités physiques que d'habitude?

À quel point, par ces activités, travaillez-vous à vous améliorer sur le plan physique?

pas du tout
 très faiblement
 faiblement
 moyennement
 fortement
 très fortement
 énormément

ACTIVITÉS SOCIALES

Définition: Par activités sociales, nous entendons des activités qui vous permettent d'entrer en contact avec les autres.

54- Au cours du dernier mois, avez-vous fait l'une des activités sociales suivantes:

<input type="checkbox"/> Assister à un match sportif	<input type="checkbox"/> Faire des démarches pour prendre des nouvelles des autres
<input type="checkbox"/> Faire du magasinage	<input type="checkbox"/> Assumer des responsabilités au sein d'un organisme socio-communautaire
<input type="checkbox"/> Aller au restaurant avec d'autres	<input type="checkbox"/> Faire des activités politiques
<input type="checkbox"/> Faire des activités de loisirs en groupe (bingo, cartes, casino, danse sociale)	<input type="checkbox"/> Faire des activités syndicales
<input type="checkbox"/> Faire des rencontres amicales	<input type="checkbox"/> Faire du bénévolat ou des activités communautaires
<input type="checkbox"/> Faire des rencontres familiales	<input type="checkbox"/> Jouer d'un instrument dans un groupe de musique
<input type="checkbox"/> Faire des sorties de détente avec d'autres (bar, brasserie, discothèque)	<input type="checkbox"/> Organiser, préparer une réception / rencontre sociale / fête populaire
<input type="checkbox"/> Faire des voyages	<input type="checkbox"/> Participer à des groupes d'études, d'échange ou d'entraide
<input type="checkbox"/> Participer à des activités de clubs sociaux	<input type="checkbox"/> Vous impliquer dans des activités paroissiales
<input type="checkbox"/> Chanter dans une chorale	<input type="checkbox"/> Autres, précisez: _____

Au cours du **dernier mois**, avez-vous fait plus autant moins d'activités sociales que d'habitude?

À quel point, par ces activités, travaillez-vous à vous améliorer sur le plan social?

pas du tout
 très faiblement
 faiblement
 moyennement
 fortement
 très fortement
 énormément

ACTIVITÉS INTELLECTUELLES

Définition: Par activités intellectuelles, nous entendons des activités qui vous permettent d'exercer votre raisonnement, votre mémoire.

65- Au cours du dernier mois, avez-vous fait l'une des activités intellectuelles suivantes:

<input type="checkbox"/> Collectionner des objets	<input type="checkbox"/> Jouer à des jeux vidéo / utiliser l'informatique à des fins récréatives
<input type="checkbox"/> Écouter la radio	<input type="checkbox"/> Jouer d'un instrument de musique
<input type="checkbox"/> Écouter de la musique	<input type="checkbox"/> Lire sur l'actualité
<input type="checkbox"/> Faire de la photographie / vidéo	<input type="checkbox"/> Visiter des musées / expositions / galeries d'art
<input type="checkbox"/> Regarder la télévision / vidéo	<input type="checkbox"/> Agir à titre d'expert ou de consultant
<input type="checkbox"/> Aller au cinéma / spectacle / concert / théâtre	<input type="checkbox"/> Donner des conférences / cours
<input type="checkbox"/> Aller à la bibliothèque / librairie	<input type="checkbox"/> Écrire des livres, textes, articles
<input type="checkbox"/> Assister à des conférences / colloques	<input type="checkbox"/> Faire des travaux de création artistique (peinture, sculpture, composition musicale)
<input type="checkbox"/> Écrire des lettres	<input type="checkbox"/> Faire des activités de recherches (scientifique, artistiques, philatélie, généalogie)
<input type="checkbox"/> Écrire des rapports, comptes rendus ou traduction	<input type="checkbox"/> Jouer aux échecs / bridge
<input type="checkbox"/> Faire de l'artisanat (travaux de reproduction)	<input type="checkbox"/> Lire des livres ou revues spécialisés
<input type="checkbox"/> Faire de la lecture de détente	<input type="checkbox"/> Suivre des cours
<input type="checkbox"/> Faire de la couture / tricot	<input type="checkbox"/> Utiliser l'informatique à des fins utilitaires (logiciel, internet)
<input type="checkbox"/> Faire des mots-croisés / mystères	<input type="checkbox"/> Autres, précisez: _____

Au cours du **dernier mois**, avez-vous fait **o plus o autant o moins** d'activités intellectuelles que d'habitude?

À quel point, par ces activités, travaillez-vous à vous améliorer sur le plan intellectuel?

pas du tout
 très faiblement
 faiblement
 moyennement
 fortement
 très fortement
 énormément

ACTIVITÉS AFFECTIVES

Définition: Par activités affectives, nous entendons des activités qui vous permettent de manifester de l'attention, de l'affection ou du souci pour les autres (altruisme, souci humanitaire).

66- Au cours du dernier mois, avez-vous fait l'une des activités affectives suivantes:

<input type="checkbox"/> Converser avec un(e) ami(e) / parent (vive voix ou téléphone)	<input type="checkbox"/> Recevoir des caresses
<input type="checkbox"/> Regarder des photos	<input type="checkbox"/> Visiter un(e) ami(e) / parent
<input type="checkbox"/> Avoir des attentions pour les autres (faire plaisir/faire des cadeaux)	<input type="checkbox"/> Entretenir une relation d'amour ou d'amitié
<input type="checkbox"/> Donner des soins à des animaux	<input type="checkbox"/> Faire des démarches de réconciliation / pardonner
<input type="checkbox"/> Écouter les confidences de quelqu'un	<input type="checkbox"/> Faire du bénévolat
<input type="checkbox"/> Écrire des lettres à un(e) ami(e) / parent	<input type="checkbox"/> Manifester son amour, son amitié (avoir des relations d'intimité, donner de la tendresse, embrasser)
<input type="checkbox"/> Faire des visites au cimetière / salon funéraire, participer à des funérailles	<input type="checkbox"/> Prendre soin de quelqu'un (enfant, malade)
<input type="checkbox"/> Garder à l'occasion (enfant, malade)	<input type="checkbox"/> Rendre visite à des malades
<input type="checkbox"/> Préparer une fête / un repas	<input type="checkbox"/> Vous confier à quelqu'un d'autre
<input type="checkbox"/> Recevoir un(e) ami(e) / parent	<input type="checkbox"/> Autres, précisez: _____

Au cours du dernier mois, avez-vous fait plus autant moins d'activités affectives que d'habitude?

À quel point, par ces activités, travaillez-vous à vous améliorer sur le plan affectif?

pas du tout
 très faiblement
 faiblement
 moyennement
 fortement
 très fortement
 énormément

ACTIVITÉS SPIRITUELLES

Définition: Par activités spirituelles, nous entendons des activités qui vous mettent en contact avec un être suprême ou une réalité qui vous dépasse.

67- Au cours du dernier mois, avez-vous fait l'une des activités spirituelles suivantes:

<input type="checkbox"/> Écouter ou regarder (TV / radio) des émissions religieuses	<input type="checkbox"/> Aider (par le bénévolat) d'autres personnes à développer leur vie spirituelle
<input type="checkbox"/> Réciter des prières (prières apprises)	<input type="checkbox"/> Consulter quelqu'un pour votre vie spirituelle
<input type="checkbox"/> Aller à la messe / prendre part à des cérémonies religieuses, des événements spirituels	<input type="checkbox"/> Donner des conférences ou causeries sur la spiritualité
<input type="checkbox"/> Assister à des conférences spirituelles	<input type="checkbox"/> Faire de la méditation profonde
<input type="checkbox"/> Contempler la nature	<input type="checkbox"/> Faire des sacrifices, vous imposer des privations
<input type="checkbox"/> Écouter de la musique de recueillement	<input type="checkbox"/> Faire des retraites spirituelles
<input type="checkbox"/> Faire des lectures spirituelles ou religieuses (revues ou articles)	<input type="checkbox"/> Méditer à l'aide de textes spirituels
<input type="checkbox"/> Faire des pèlerinages	<input type="checkbox"/> Offrir vos souffrances
<input type="checkbox"/> Faire des dons de charité	<input type="checkbox"/> Participer activement à la vie de groupes spirituels ou religieux
<input type="checkbox"/> Participer à des rencontres de réflexion, de discussion ou d'entraide spirituelle	<input type="checkbox"/> Rencontrer quelqu'un pour vous réconcilier ou vous pardonner
<input type="checkbox"/> Prier Dieu dans vos propres mots	<input type="checkbox"/> Visiter des gens seuls / malades
<input type="checkbox"/> Prier pour les membres de sa famille / des parents, des amis défunts	<input type="checkbox"/> Vous émerveiller et rendre grâce / remercier pour la vie
<input type="checkbox"/> Réfléchir sur votre vie	<input type="checkbox"/> Vous dévouer pour des oeuvres charitables ou humanitaires (bénévolat)
<input type="checkbox"/> Rendre des petits services aux autres	<input type="checkbox"/> Autres, précisez: _____

Au cours du **dernier mois**, avez-vous fait **plus** **autant** **moins** d'activités spirituelles que d'habitude?

À quel point, par ces activités, travaillez-vous à vous améliorer sur le plan spirituel?

pas du tout
 très faiblement
 faiblement
 moyennement
 fortement
 très fortement
 énormément

**En utilisant l'échelle de 1 à 5, dites-nous
à quel point ces énoncés peuvent vous représenter**

- 68- **Je ne dis pas toujours la vérité.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 69- **Parfois, il m'arrive de me mettre en colère.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 70- **De temps en temps, je pense à des choses trop laides pour en parler.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 71- **Parfois, lorsque je ne me sens pas bien, je suis de mauvaise humeur.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 72- **Je n'aime pas toutes les personnes que je connais.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai

- 73- **De temps à autre, je ris d'une farce grivoise (cochonne).**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 74- **Il m'arrive parfois de commérer un peu (placotter) sur le dos de quelqu'un.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 75- **Il y a des moments où j'ai le goût de sacrer.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 76- **Au jeu, j'aime mieux gagner que perdre.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai
- 77- **De temps en temps, il m'arrive de remettre au lendemain ce que je devrais faire le jour même.**
- 1 complètement faux
 - 2 surtout faux
 - 3 partiellement vrai et faux
 - 4 surtout vrai
 - 5 complètement vrai

Appendice E

Énoncés du MAP présentés par sous-échelle

Dimension: référence à soi**AUTONOMIE**

- 36- Je suis une personne qui s'estime _____ .
- 41- Pour connaître ma valeur, je me base _____ sur ce que pensent les autres.
- 46- Je suis _____ porté(e) à suivre l'exemple des autres.
- 51- Je tiens _____ à prendre moi-même mes décisions.
- 56- Les critiques m'empêchent _____ de réaliser ce que j'ai le goût de faire.
- 60- Dans les situations difficiles, je reste _____ fidèle à moi-même.

ADAPTATION

- 40- Je m'adapte _____ au changement.
- 45- Je connais _____ mes forces et mes limites.
- 50- Je peux _____ agir spontanément sans perdre le contrôle.
- 55- Habituellement, je passe _____ à travers les échecs importants.

Dimension: ouverture à l'expérience**OUVERTURE À SOI**

- 37- En toute circonstance, je peux _____ exprimer mes émotions.
- 42- Quoiqu'il m'arrive, je fais _____ confiance à ce que je ressens.
- 47- J'écoute _____ mes émotions.
- 52- Je partage _____ mes joies et mes peines avec un(e) confident(e).
- 57- Avec les autres, je me montre _____ comme je suis.
- 61- J'exprime _____ mes opinions.

OUVERTURE AUX AUTRES

- 38- Je suis _____ capable de prévoir mes réactions.
- 43- J'ai l'impression d'être _____ responsable de ma vie.
- 48- J'essaie _____ de me mettre dans la peau de quelqu'un pour le comprendre.
- 53- En réfléchissant sur ma vie passée, il m'arrive _____ de comprendre tout à coup pourquoi certaines choses se sont produites.
- 58- Je suis _____ porté(e) à m'engager dans des causes importantes.
- 62- Je peux _____ m'intéresser aux problèmes des autres sans penser aux miens.

OUVERTURE À LA VIE

- 39- Je crois _____ que la vie est bonne pour moi.
- 44- Pour moi, le moment présent compte _____.
- 49- Je crois _____ que les gens sont fondamentalement bon.
- 54- Par ma façon de voir, je donne _____ un sens à ma vie.
- 59- J'arrive _____ à donner un sens à ma vie.

Appendice F

Principales activités pratiquées par les enseignants
dans chacune des catégories du MAS

<u>CATÉGORIES</u>	<u>ACTIVITÉS</u>
Intellectuelles	<p>écouter de la musique regarder la télévision ou un vidéo écouter la radio lecture de détente lire sur l'actualité</p>
Affectives	<p>converser avec un-e ami-e ou un parent (vive voix ou téléphone) entretenir une relation d'amour ou d'amitié avoir des attentions pour les autres manifester son amour son amitié écouter les confidences de quelqu'un</p>
Physiques	<p>l'entretien intérieur et extérieur (maison, auto) la marche l'exercice (à la maison, en gymnase) le bricolage ou la rénovation la pratique de sports individuels</p>
Sociales	<p>les sorties au restaurant les rencontres familiales le magasinage les rencontres amicales les démarches pour prendre des nouvelles des autres</p>
Spirituelles	<p>réfléchir sur sa vie rendre des petits services aux autres contempler la nature prier Dieu dans ses propres mots s'émerveiller rendre grâce ou remercier pour la vie</p>