

Université de Montréal

Le développement de la santé mentale positive des enseignantes des écoles publiques du
Québec dans le contexte de leur travail : une étude qualitative écosystémique

Par

Sonia Coudé

École de Santé publique

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
en santé publique, option recherche

Avril 2023

© Sonia Coudé, 2023

Université de Montréal

École de Santé publique de l'Université de Montréal (ESPUM)

Ce mémoire intitulé

Le développement de la santé mentale positive des enseignantes des écoles publiques du Québec dans le contexte de leur travail : Une étude qualitative écosystémique

Présenté par

Sonia Coudé

A été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes

Régis Blais

Président-rapporteur

Élodie Marion

Directrice de recherche

Bernard-Simon Leclerc

Codirecteur

Garine Papazian-Zohrabian

Membre du jury

Résumé

Titre :

Le développement de la santé mentale positive des enseignantes des écoles publiques du Québec dans le contexte de leur travail : Une étude qualitative écosystémique

Mise en contexte : Afin d'assurer le développement de la santé globale et de la réussite éducative des jeunes, il importe de soutenir d'abord le développement d'une santé mentale positive (SMP) chez les enseignantes (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Actuellement, la plupart des initiatives visant le développement du bien-être des enseignantes proposent des approches individuelles (Goyette, 2020; Vlasie, 2021). Les écrits scientifiques s'intéressent peu au rôle que peuvent jouer des composantes plus structurelles pour le développement de la SMP des enseignantes. **Objectifs** : Cette recherche vise à documenter, d'un point de vue écosystémique, les éléments qui facilitent et contraignent le développement de la SMP des enseignantes du Québec. Elle vise à orienter et influencer les décideurs et gestionnaires en éducation sur des mesures pouvant être mises en place pour favoriser la SMP des enseignantes. **Méthode** : Une étude qualitative écosystémique incluant une approche semi-inductive et un processus itératif a été menée. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de 7 enseignantes francophones qualifiées du Québec, ayant de 3 à 20 années d'expérience en enseignement. **Analyse** : Dans un premier temps, les transcriptions fidèles des entrevues ont été analysées à l'aide d'une démarche thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) inspirée du cadre référentiel écologique de Bronfenbrenner (1979) et Théorêt (2005). Dans un second temps, les différents éléments ont été distingués comme facilitant ou contraignant le développement de la SMP des enseignantes. **Résultats** : Cinq éléments ressortent de nos analyses et semblent influencer autant positivement que négativement le développement de la SMP des enseignantes: La formation initiale, les débuts de carrière, la présence de violence psychologique dans les relations avec les acteurs du milieu scolaire, la relation avec la direction d'école et la responsabilité d'agir du gouvernement au regard de la profession enseignante.

Mots-clés : santé mentale positive, bien-être, enseignants, réussite éducative, stress, éducation, enseignement, psychopédagogie, santé publique, écosystème

Abstract

Title:

The development of positive mental health among female teachers in public schools in Quebec in the context of their work: An eco-systemic qualitative study

Context: To ensure the development of the overall health and educational success of young people, it is important to first support the development of positive mental health (PMH) among teachers (Higher Council for Education, 2020). Currently, most initiatives aimed at developing the well-being of teachers offer individual approaches (Goyette, 2020; Vlasie, 2021). The scientific literature is little interested in the role that more structural initiatives could play for the development of the SMP of teachers. **Objectives:** This research aims to document, from an ecosystem point of view, the elements that facilitate and constrain the development of the SMP of teachers in Quebec. It aims to guide and influence decision-makers and managers in education about measures that can be put in place to promote the SMP of teachers. **Method:** An eco-systemic qualitative study including a semi-inductive approach and an iterative process was conducted. Semi-structured interviews were conducted with 7 qualified french-speaking teachers from Quebec, with 3 to 20 years of teaching experience. **Analysis:** Initially, the verbatims were analyzed using a thematic approach (Paillé and Mucchielli, 2016) inspired by the ecological reference framework of Bronfenbrenner (1979) and Théorêt (2005). Secondly, the different elements were distinguished as facilitating or constraining the development of the SMP of teachers. **Results:** Five elements appear to have the greatest impact, both positively and negatively, on the development of the SMP of teachers: Initial training, the beginnings of their career, the presence of psychological violence in relations with school actors, the relationship with the school administration and the government's responsibility to act regarding the teaching profession.

Keywords: positive mental health, well-being, teachers, educational success, stress, education, teaching, educational psychology, public health

Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	11
Liste des figures.....	12
Liste des sigles et abréviations.....	13
Remerciements.....	15
Avant-propos.....	16
Introduction.....	17
Chapitre 1 – LA PROBLÉMATIQUE.....	19
1.1 La santé mentale positive : Composante d’un état de bien-être.....	19
1.2 Santé mentale positive en milieu scolaire: de l’élève à l’enseignante.....	21
1.3 La santé mentale des enseignantes: Un portrait sommaire de la situation.....	23
1.4 Les mesures favorisant le développement de la SMP des enseignantes.....	24
1.5 Constats et question de recherche.....	25
Chapitre 2 – LE CADRE THÉORIQUE.....	26
2.1 Viac et Fraser : Le bien-être occupationnel des enseignantes.....	26
2.2 Bronfenbrenner et la santé publique : L’interactionnisme systémique.....	28
2.3 Théorêt et la profession enseignante d’un point de vue écologique.....	32
2.3.1 Ontosystème-Enseignants.....	32
2.3.2 Microsystème-Classe.....	32
2.3.3 Mésosystème-Classe/École.....	33

2.3.4	Exosystème : la gouvernance	33
2.3.5	Macrosystème : une vie en société.....	33
2.3.6	Chronosystème : l'espace/temps.....	34
2.4	Question spécifique de recherche	34
Chapitre 3 – MÉTHODOLOGIE.....		35
3.1	Introduction.....	35
3.2	Échantillon.....	35
3.2.1	Recrutement des participants.....	35
3.2.2	Sélection des participantes	35
3.3	Certificat éthique.....	36
3.4	Collecte des données	37
3.5	Analyse	38
Chapitre 4 -Résultats de recherche.....		42
4.1	Introduction.....	42
4.2	Facteurs contraignant le développement de la SMP : synthèse.....	42
4.2.1	Les éléments de l'ontosystème-enseignant qui nuisent à la SMP.....	43
4.2.1.1	Caractéristiques biopsychologiques	43
4.2.1.2	Émotions et sentiments	46
4.2.2	Les éléments du microsystème-classe qui nuisent à la SMP	49
4.2.2.1	Interaction entre l'enseignante et l'élève	49
4.2.2.2	Accès aux ressources humaines et matérielles	51
4.2.2.3	Organisation physique de l'espace éducatif	55
4.2.2.4	Accès au perfectionnement et aux recherches récentes en éducation.	57
4.2.3	Les éléments du mésosystème-classe/école qui nuisent à la SMP	60

4.2.3.1	Organisation scolaire	60
4.2.3.2	Direction d'école	61
4.2.3.3	Collègues de travail	65
4.2.3.4	Les relations avec les parents et le milieu communautaire	70
4.2.4	Les éléments de l'exosystème-gouvernance qui nuisent à la SMP	72
4.2.4.1	La structure du réseau public	73
4.2.4.2	Les lois, réformes et programmes	76
4.2.4.3	Les ressources et l'organisation des milieux défavorisés	78
4.2.4.4	La formation initiale des maîtres	79
4.2.5	Les éléments du macrosystème-société qui nuisent à la SMP	82
4.2.5.1	Perception globale de l'enseignement	82
4.2.5.2	En lien avec le contexte social	83
4.2.5.3	En lien avec l'opinion publique	84
4.3	Facteurs facilitant le développement de la SMP : synthèse	86
4.3.1	Les éléments de l'ontosystème-enseignant qui favorisent la SMP	87
4.3.1.1	Traits de personnalité (caractère et tempérament)	87
4.3.1.2	Caractéristiques personnelles et sentiment de compétence	88
4.3.1.3	Stratégies d'adaptation	90
4.3.2	Les éléments du microsystème-classe qui favorisent la SMP	97
4.3.2.1	La relation élève/enseignante : Ce qui fait sentir bien	97
4.3.2.2	Accès aux ressources matérielles et savoirs contemporains	98
4.3.3	Les éléments du mésosystème-classe/école qui favorisent la SMP	99
4.3.3.1	Relations de soutien avec la direction	100
4.3.3.2	Relations de soutien avec les collègues	102

4.3.3.3	Relations avec les parents d'élèves	104
4.3.3.4	Familles et Ressources personnelles	106
4.3.4	Les éléments de l'exosystème-gouvernance qui favorisent la SMP	107
4.3.4.1	Pouvoir de décision dans le curriculum	107
4.3.4.2	Pistes de solutions proposées par les enseignantes participantes	108
4.3.4.2.1	Formation initiale et continue.....	108
4.3.4.2.2	Accès aux ressources.....	111
4.3.4.2.3	Structure du réseau public	114
4.3.5	Les éléments du macrosystème-société qui favorisent la SMP	116
4.3.5.1	Rôle sociétal	117
4.3.5.2	Vision moderne du travail.....	117
4.4	Le chronosystème et la SMP	118
4.4.1	Les périodes de transition de la carrière.....	118
4.4.2	L'influence de l'espace-temps sur la SMP des enseignantes.....	121
Chapitre 5 -DISCUSSION		124
5.1	Ontosystème : la capacité d'agir des enseignantes et ses limites	124
5.2	Microsystème-classe : l'influence positive de la réussite des élèves et négative du manque de temps et ressources.....	126
5.3	Mésosystème-Classe/école : des différences d'un milieu à l'autre.....	128
5.3.1	L'influence différenciée des relations avec les parents d'élèves selon les milieux socioéconomiques sur la santé mentale positive des enseignantes	128
5.3.2	Relations avec les collègues : un effet de contagion	130
5.3.3	Relations avec les directions d'école : une importance majeure	130
5.3.4	Relations avec l'environnement personnel : un complément positif nécessaire..	131

5.3.5	L'influence négative de la violence psychologique en milieu scolaire	132
5.4	L'exosystème-gouvernance : une influence plutôt négative	133
5.5	Le macrosystème-société : entre jugement, critique et dévalorisation	135
5.6	Le chronosystème-espace/temps : la place de l'expérience et de la gestion de carrière dans le développement de la santé mentale positive	137
5.7	Un modèle illustrant le processus de développement de la SMP des enseignantes ..	138
5.8	La résilience des enseignantes face à la pandémie de COVID-19.....	143
Chapitre 6 – CONCLUSION		144
6.1	Synthèse	144
6.2	Contribution de la recherche	145
6.3	Limites de la recherche	146
6.4	Pistes éventuelles de recherche.....	147
Références bibliographiques.....		149
Annexes		158
Annexe 1	Courriel de recrutement.....	158
Annexe 2	Canevas d'entrevues.....	159
Annexe 3	Résumés du parcours professionnel des participantes.....	161
	Maryse.....	161
	Manon	162
	Stéphanie.....	162
	Marilyn	162
	Barbara	162
	Sabrina.....	163
	Megan.....	163

Annexe 4 Conséquences ou répercussions sur la SMP	163
Sur le plan personnel.....	163
Sur le plan professionnel.....	166

Liste des tableaux

Tableau 1. –	Les participantes de recherche.....	36
Tableau 2. –	Émotions vécues par les enseignantes-Facteurs contraignant la SMP	47
Tableau 3. –	Sentiments vécus par les enseignantes- Facteurs contraignant la SMP	49
Tableau 4. –	Exemples de questions complémentaires permettant de clarifier le récit ou d’y ajouter des éléments non-abordés (Canevas de l’entrevue).....	161

Liste des sigles et abréviations

AÉS : Approche école en santé

ASPC : Agence de la santé publique du Canada

CERSES : Comité d'éthique de la recherche en sciences et en santé

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

DPJ : Direction de la protection de la jeunesse

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

INSPQ : Institut national de santé publique

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur

OMS : Organisation mondiale de la santé

PAE : Programme d'aide aux employés

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SMP : Santé mentale positive

TES : Technicienne en éducation spécialisée

À ma fille, qui m'inspire par son amour et son courage

Remerciements

Je souhaite chaleureusement remercier ma directrice de recherche, Élodie Marion, pour son soutien, son ouverture, sa flexibilité, sa compréhension et sa douceur. Elle a su me rassurer, me guider et me redonner confiance lorsque je doutais de moi.

Merci à mon codirecteur de recherche, Bernard-Simon Leclerc, pour la grande confiance qu'il a accepté d'accorder à ce projet ainsi qu'à l'équipe que nous formions.

Merci à mes enfants, Patricia et Gabriel Morel, qui m'ont continuellement encouragé et donné le goût d'aller au bout de ce rêve. J'ai senti qu'ils croyaient en moi et étaient fiers de me voir progresser. Cela m'a motivé à persévérer malgré les moments de doute et de fatigue.

Merci à mon amie Linda Mikromastoris qui a accepté, sans jamais me juger, le manque de disponibilité pour nos activités habituelles. Elle m'a au contraire soutenue et encouragée sans jamais douter de mes capacités à réussir.

Merci à mon amie Marie-Josée Barbeau pour nos cafés-échanges presque quotidiens, pour sa patience à m'écouter, me rassurer et me conseiller selon son expérience aux études supérieures. Elle m'a inspiré ce parcours et fut mon modèle d'excellence.

Enfin, merci à Livy et Léo, mes compagnons de vie à quatre pattes. Grâce à eux, je ne me suis jamais sentie seule pendant les trois années de pandémie durant lesquelles j'étais enfermée dans mon bureau à travailler sur ce mémoire.

Avant-propos

L'idée de ce projet de recherche provient d'une réflexion personnelle durant laquelle je visais à trouver une solution aux problèmes grandissants de santé mentale chez les jeunes, observés en milieu scolaire. En contexte de pandémie, l'Université de Sherbrooke a mené une étude qui démontre que près d'un jeune sur deux rapporte actuellement des symptômes compatibles avec un trouble d'anxiété généralisée ou de dépression majeure (2021). D'un point de vue épidémiologique, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) rapporte que « la prévalence des troubles anxieux chez les enfants québécois de 6 à 11 ans se situe entre 3,2% et 17,5% » (CSÉ, 2020) et « qu'entre 0,9% et 4,1% des enfants de 6 à 11 ans présentent des symptômes dépressifs » (2020, p.14). En ce qui concerne les adolescents, Gallant et al. indiquent dans leur rapport sur le bien-être des jeunes au Québec que « plus du tiers (37,3%) des adolescents québécois se situent à un niveau élevé sur l'échelle de détresse psychologique » (2019, p.78).

En faisant une revue de littérature des récentes études sur le stress humain, j'ai constaté qu'il y avait un impact direct entre le stress des adultes et celui des enfants qu'ils accompagnent (Jennings et Greenberg, 2009; Lupien, 2019; Lupien et al., 2013; Oberle et Schonert-Reichl, 2016). J'ai alors réalisé qu'il est nécessaire de s'assurer d'abord du bien-être émotionnel et de la santé mentale positive des enseignantes¹ avant de s'attendre à améliorer celle des élèves par toutes formes d'interventions.

¹ L'utilisation du genre féminin vise à alléger le texte. Elle n'exclut en aucun moment toutes les autres identités de genre.

Introduction

Afin d'assurer le développement de la santé globale et de la réussite éducative des jeunes, il importe de soutenir d'abord le développement d'une santé mentale positive (SMP) chez les enseignantes (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Actuellement, la plupart des initiatives visant le développement du bien-être des enseignantes proposent des approches individuelles (Goyette, 2020; Vlasie, 2021). Les écrits scientifiques s'intéressent peu au rôle que peuvent jouer des composantes plus structurelles pour le développement de la SMP des enseignantes.

Cette recherche qualitative vise à documenter, d'un point de vue écosystémique, les éléments qui facilitent et contraignent le développement de la santé mentale positive (SMP) des enseignantes du Québec. Elle vise à orienter et influencer les décideurs et gestionnaires en éducation, ainsi qu'à informer la population générale, sur des mesures pouvant être mises en place pour favoriser la SMP des enseignantes. Elle donne la parole aux enseignantes, concernant un problème qui les concerne, c'est-à-dire leur capacité à développer une santé mentale positive au travail. La recherche s'articulera autour de deux grands axes, soit les facteurs contraignant et les facteurs favorisant le développement de la SMP. Chacun de ces axes sera analysé d'un point de vue écosystémique.

Dans le premier chapitre, la problématique sera présentée. Plus précisément, la SMP en tant que composante du bien-être d'un individu sera abordée et ensuite mise en contexte dans le milieu scolaire. S'y trouveront également un portrait sommaire de l'état de la SMP des enseignantes ainsi que des mesures en place visant son amélioration.

Dans le deuxième chapitre sera détaillé le cadre théorique de cette recherche qui réunit la santé publique, la psychologie positive et le milieu de l'éducation. Les modèles écologiques présentés permettront d'étudier le concept de SMP des enseignantes selon chacun des niveaux systémiques en contexte éducatif.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie de recherche sera illustrée. Le choix d'une approche qualitative a permis de donner la parole à sept enseignantes concernant les éléments qui

favorisent et contraignent leur SMP en milieu de travail. Pour ce faire, la méthode d'entrevue cognitive (Geiselman et al., 1984), encourage l'établissement d'un lien de confiance entre le chercheur et les participants et les invite à rapporter des souvenirs tels quels, sans s'imposer de filtres. Associée à la technique d'incident critique (Flanagan, 1954) il fut possible d'identifier les éléments facilitant et contraignant le développement de la SMP des enseignantes à partir de deux événements difficiles vécus en carrière. L'analyse des données sera aussi expliquée, selon qu'elle a été effectuée en deux temps, dans une démarche thématique, avec un processus itératif, inductif et déductif.

Dans le quatrième chapitre, les résultats de la recherche seront présentés. D'abord, seront mis en évidence les facteurs contraignant la SMP selon qu'ils sont associés à l'ontosystème-enseignante, le microsystème-classe, le mésosystème-classe/école, l'exosystème-gouvernance et le macrosystème-société. Ensuite, seront présentés selon le même modèle les facteurs favorisant la SMP. Pour compléter ce chapitre, les éléments favorisants et contraignants du chronosystème-espace/temps seront exposés.

Enfin, dans le cinquième chapitre, les résultats de la recherche seront discutés, toujours selon le même modèle écosystémique. Les éléments forts seront mis en évidence et quelques pistes de réflexion seront soulevées pouvant inspirer d'éventuelles recherches. Certains constats qui ont émergé des résultats seront également énoncés.

Chapitre 1 – LA PROBLÉMATIQUE

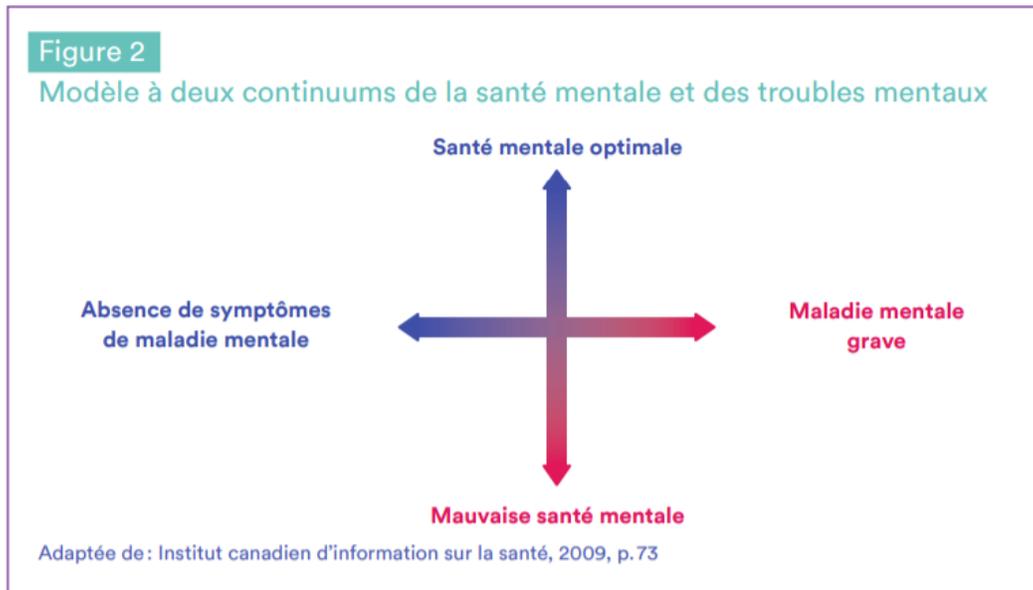
Il sera question dans ce chapitre d'une revue de la littérature entourant les concepts de santé mentale positive et bien-être des individus. D'abord de façon générale et ensuite dans le cadre de l'exercice de la profession enseignante. Suivront un aperçu succinct de la situation actuelle concernant la SMP des enseignantes ainsi qu'une exploration des mises en œuvre par le milieu scolaire contribuant à l'améliorer. Le portrait d'ensemble permettra de délimiter le problème de recherche, son objectif global et la question générale de recherche.

1.1 La santé mentale positive : Composante d'un état de bien-être

Selon la définition donnée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2018), le concept de santé mentale est une composante essentielle à la santé globale d'un individu et ne signifie pas uniquement l'absence de maladies ou de troubles mentaux. Il s'agit, toujours selon l'OMS (2018), d'« un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté » (p.1).

D'une part, même s'ils ne s'entendent pas tous sur une définition commune, plusieurs auteurs cités par le Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ, 2020), sont d'accord sur le fait que le concept de bien-être « devrait être compris comme un état de plaisir subjectif et de satisfaction à l'égard de la vie, mais aussi de réalisation de soi » (p.20). D'autre part, l'Agence de la santé publique du Canada (ASPC, 2019) et l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, Palluy et al., 2010) encouragent l'utilisation du concept de santé mentale positive (SMP) pour désigner une santé mentale dite « optimale ». En effet, ils considèrent que la santé mentale n'est pas seulement l'opposé de la maladie mentale. Ils ajoutent un axe opposant une santé mentale positive à une santé mentale moins bonne, qui n'est pas de l'ordre du trouble. L'ASPC (2019) précise que la SMP facilite la gestion quotidienne des événements perturbants. Les individus ayant une SMP ont l'impression de mieux contrôler leur vie et d'avoir un plus grand pouvoir de décision personnel.

Ils gèrent mieux leurs émotions et s'adaptent plus facilement face à l'adversité, ce qui est nommé comme étant de la résilience. Un individu peut donc vivre avec une maladie mentale et sentir un état de bien-être, défini par son niveau de SMP, tout comme ne pas avoir de trouble mental et avoir une mauvaise santé mentale, tel que le montre la figure 1 ci-dessous.



Source: CSE, 2020, p. 20-21.

Figure 1. Modèle à deux continums de la santé mentale et des troubles mentaux

Ainsi, pour le CSÉ (2020), le bien-être en milieu scolaire est un concept multidimensionnel et multifactoriel qui est influencé par les facteurs sociaux, autant que psychologiques et émotionnels. Dans le cadre de l'Approche école en santé (AÉS, Martin et Arcand, 2005), adoptée en cohérence avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006), l'INSPQ a produit en 2010 des recommandations s'adressant aux gestionnaires et intervenants de la santé et de l'éducation, visant la mise en place de pratiques efficaces de promotion et de prévention de la SMP en contexte scolaire. Ces recommandations reposent sur une approche écologique entourant les élèves et misent sur l'importance de développer leurs compétences personnelles et sociales. En lien avec ces objectifs, l'INSPQ recommande alors aux enseignantes de privilégier dans leurs interventions pédagogiques certaines valeurs, croyances et attitudes ainsi que de faire preuve d'introspection. On suggère

ainsi qu'elles fassent, dans leurs pratiques quotidiennes, de la SMP une ressource personnelle afin de proposer un modèle aux élèves et à aider ces derniers à reconnaître ce qui les rend stressés ou anxieux, sans négliger de les outiller sur les nombreuses stratégies de gestion des émotions (Palluy et al., 2010). En l'occurrence, en ont-elles la capacité ? Les conditions dans lesquelles elles se trouvent leur permettent-elles de développer ou de mettre en œuvre de telles stratégies ?

1.2 Santé mentale positive en milieu scolaire: de l'élève à l'enseignante

Malgré ces recommandations ainsi que la mise en œuvre de nombreux projets axés sur la santé des jeunes, depuis l'implantation de l'AÉS (Martin et Arcand, 2005) et sans remettre en question la pertinence des interventions de promotion-prévention en santé scolaire, plusieurs intervenants se sentent aujourd'hui toujours dépourvus de balises claires, quant à la place à accorder au développement des compétences personnelles et sociales des jeunes. En effet, dans son rapport de 2017, l'INSPQ (Tessier et al., 2017, p.l) fait état de trois constats désolants :

1. Les initiatives de promotion-prévention en contexte scolaire québécois, quoique riches et foisonnantes, sont souvent ponctuelles, parfois improvisées, largement dépendantes de l'engagement de quelques acteurs (les « champions ») ;
2. Ces initiatives se déploient le plus fréquemment à la marge des programmes d'enseignement ou des orientations de l'école (ex. : projet éducatif, plan de réussite), alors qu'elles pourraient contribuer davantage aux apprentissages ;
3. Les milieux scolaires éprouvent de la difficulté à coordonner la multitude de mesures et de programmes qui leur sont proposés, notamment parce que ceux-ci sont conçus selon divers sujets de santé, accentuant ainsi l'effet « silo ».

Ces constats font également écho aux résultats de Jennings et Greenberg (2009) qui évoquent qu'il est nécessaire de s'assurer du bien-être émotionnel des enseignantes avant de s'attendre à améliorer la SMP des élèves par toute forme d'intervention. Aussi, toujours selon ces auteurs, une intervention faite par un adulte stressé aurait un effet négatif sur le développement d'un jeune. En effet, ils expliquent que lorsque les enseignantes sont aux prises avec des émotions difficiles à gérer, elles sont moins aptes à faire une bonne gestion de classe, elles développent

plus difficilement de bonnes relations avec leurs élèves et sont donc moins capables de faire preuve de soutien dans les apprentissages. Ces auteurs parviennent à la conclusion que pour parvenir à une réussite éducative et une santé mentale positive des élèves, il faut commencer par se préoccuper du sort des enseignantes, depuis trop longtemps oubliées selon eux, de la communauté scientifique et politique. Dans le même ordre d'idées, en juin 2020, dans une publication dédiée au bien-être des enfants en milieu scolaire, le CSÉ (2020, p.77) rapporte que « selon plusieurs études récentes (Goyette et Martineau, 2018; Oberle et Schonert-Reichl, 2016), le bien-être des enfants à l'école passe par le bien-être du personnel scolaire. » En résumé, pour favoriser le développement de la SMP des élèves, il importe de s'attarder au développement de celle des enseignantes.

Parallèlement, plusieurs études ont traité des connaissances sur la santé mentale des jeunes et des habiletés des intervenants pour agir. Les résultats montrent les besoins des enseignantes à cet égard et leur formation initiale est déjà identifiée comme piste de solution (Théorêt et Leroux, 2014). De plus, par un sondage en ligne, une étude descriptive de l'Université du Kansas s'est intéressée à connaître la perspective de 786 enseignantes, concernant la promotion de la santé mentale dans les écoles (Moon et al., 2017). La question explorée concernait surtout les capacités des enseignantes entourant la santé mentale des jeunes. Une majorité de participantes ont exprimé avoir des besoins de formation supplémentaires en psychologie (58%), prévention et détection du suicide (38%), gestion des comportements (58%), ainsi que promotion d'habiletés sociales (39%) et de climat scolaire positif (43%).

Une autre étude menée en Australie s'est intéressée au point de vue des enseignantes sur les besoins en santé mentale des élèves ainsi que sur leur confiance en leur capacité d'y répondre (Graham et al., 2011). Les participantes ont majoritairement répondu avoir modérément confiance en leurs habiletés pour faire face à des problèmes reliés à la santé mentale des jeunes, et elles ont profité de l'occasion pour exprimer avoir grand besoin d'aide, pour elles-mêmes. En effet, beaucoup croyaient avoir besoin de soutien pour leur propre santé émotionnelle, citant

l'épuisement professionnel, le moral bas, le manque de respect, le peu de reconnaissance, le soutien limité et les demandes croissantes des élèves, des écoles et de la communauté comme étant préjudiciables. Beaucoup ont exprimé leur inquiétude quant au fait que « les enseignants sont en difficulté et extrêmement inquiets » et que « la santé mentale des élèves est directement liée au bien-être mental des enseignants » (Graham et al., 2011, p.491).

1.3 La santé mentale des enseignantes: Un portrait sommaire de la situation

Actuellement, l'absence prolongée pour des motifs psychologiques et la pénurie d'enseignantes au Québec est un fait médiatique et scientifique établi (Homsy et al., 2019; Tardif, 2020; Vlasie, 2021). Dans un article de journal publié le 1er juillet 2020, Maurice Tardif (professeur titulaire du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante) partage son opinion basée sur des faits concernant l'actuelle pénurie d'enseignantes au Québec. Il rapporte que les données statistiques du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) font état d'une baisse respective de 40% et 15% des inscriptions universitaires à la formation des maîtres au secondaire et au primaire entre 1996 et 2018.

Qui veut aujourd'hui s'instruire pendant 17 ans, dont quatre ans à l'université, pour aboutir dans une profession avec un taux de précarité de 40%, avec des salaires ridicules pour les débutants et une charge de travail sans cesse extensible, tout en travaillant dans des établissements vétustes avec des populations scolaires en grande difficulté dans une majorité d'écoles publiques ? (Tardif, 2020)

Comme rapporté dans leur étude qui s'intéressait au travail des nouveaux enseignants, Mukamurera et al. (2019) nous amènent à constater l'impact négatif de la tâche professionnelle des enseignantes sur leur santé mentale :

...La plupart des nouveaux enseignants vivent les premières années de leur carrière sous le mode de la survie professionnelle, en devant gérer tant bien que mal un stress intense résultant d'une tâche dont ils ne parviennent pas à contrôler les limites ni les

conditions et qui finit, dans bien des cas, par les laisser frustrés, épuisés, voire désemparés devant tout ce qu'il leur reste à faire. La charge de travail perçue semble dépasser significativement le temps de travail prescrit et cela donne le sentiment d'un travail lourd, chronophage, énergivore et mal reconnu. (Mukamurera et al., 2019, p.21)

Une étude de l'École nationale d'administration publique du Québec (Houlfort et Sauvé, 2010) rapporte également que près de la moitié des enseignantes du primaire et du secondaire souffre d'anxiété et que presque un quart d'entre elles prévoit quitter l'enseignement dans un délai inférieur à 5 ans. Dans cette étude, les auteurs font le constat que 60% de la population étudiée manifeste plus d'une fois par mois des symptômes d'épuisement professionnel. Quant au CSÉ, il précise dans son portrait sur la situation professionnelle des enseignantes (Vlasie, 2021) que la charge émotionnelle reliée à leur tâche ainsi que la violence à laquelle elles sont exposées contribuent à en faire un milieu de travail parmi les plus stressants. Il importe donc de porter attention à la réalité des enseignantes et à leur bien-être afin d'identifier des pistes de solutions.

1.4 Les mesures favorisant le développement de la SMP des enseignantes

Les mesures et interventions concrètes, structurelles et systémiques, visant directement à améliorer la SMP des enseignantes, sont peu nombreuses, voire inexistantes au Québec. Selon Théorêt et Leroux (2014), les décideurs n'ont toujours pas emboîté le pas sur le renforcement des facteurs de protection de la santé globale des enseignantes alors que cela devrait être prioritaire.

Ailleurs dans le monde et au Canada anglais, de nombreuses études ont présenté des modèles basés sur le développement de la résilience professionnelle et de la pleine conscience (mindfulness), pour améliorer la santé et le bien-être des enseignantes (Jennings et Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012; Théorêt et Leroux, 2014). Au Québec, celles qui abordent le sujet des stratégies visant l'amélioration de la SMP des enseignantes le font sous l'angle du développement de la persévérance et des compétences émotionnelles ou professionnelles (Goyette, 2020; Portelance et al., 2014; Université du Québec à Trois-Rivières, 2021; Vlasie, 2021). À cet égard,

dans une lettre adressée au CSÉ, Teasdale (2021), ancienne membre retraitée, critique vivement leur rapport publié en janvier 2021 (Vlasie, 2021), faisant état de la santé et du bien-être des enseignantes au Québec. Entre autres, elle reproche que l'ensemble des solutions proposées par le CSÉ dans le document repose sur les épaules des enseignantes et ferait fi des conditions de travail actuelles, déresponsabilisant du coup les décideurs en éducation.

1.5 **Constats et question de recherche**

À la vue des études et du contexte actuel, il est possible de croire que les interventions ou mesures de promotion, prévention et protection visant la santé mentale positive des enseignantes sont actuellement insuffisantes pour que ces dernières puissent contribuer à offrir à leurs élèves un environnement scolaire favorisant la réussite éducative et le développement de la SMP. Si le développement des compétences sociales et émotionnelles est déjà une piste proposée, il semble que des lacunes au sujet des ressources disponibles et de l'organisation de l'environnement physique et humain demeurent et freinent leur mise en œuvre (Théorêt et Leroux, 2014; Viac et Fraser, 2020; Vlasie, 2021). Cela dit, un nombre limité d'études tiennent compte à la fois des éléments individuels et structurels qui favorisent ou contraignent le développement de la SMP. De ce fait, il apparaît pertinent de se poser la question suivante : **Quels sont les éléments qui facilitent ou contraignent le développement de la SMP des enseignantes du Québec, dans le contexte de leur travail?**

Dans le prochain chapitre seront exposés des modèles théoriques permettant d'analyser les concepts constituant la question de recherche d'un point de vue de santé publique en tenant compte des éléments propres au milieu de l'éducation et à la psychologie positive.

Chapitre 2 – LE CADRE THÉORIQUE

Le but de ce chapitre est de présenter les différents concepts clés, ainsi que leur contribution à cette recherche. L'objectif premier de cette recherche étant de comprendre le développement de la santé mentale positive des enseignantes dans le contexte de leur travail, d'un point de vue de la santé publique, les différentes théories et auteurs ayant inspiré le cadre théorique seront d'abord présentés. Cela inclut la compréhension de ce qui permet ou contraint le développement de leur santé mentale positive, analysé sous un angle théorique inspiré de la définition du bien-être occupationnel de Viac et Fraser et du modèle « L'écologie du développement humain » de Urie Bronfenbrenner (1979, 1984), développé pour les enseignantes par Théorêt (2005).

2.1 Viac et Fraser : Le bien-être occupationnel des enseignantes

Au cours des 20 dernières années, plusieurs chercheurs ont tenté de définir le concept de santé mentale positive (Viac et Fraser, 2020). Comme décrit au premier chapitre, la santé mentale positive est une des composantes du double continuum de la santé mentale d'une personne (CSÉ, 2020). Au Québec, lorsque l'on définit la santé mentale du point de vue de la santé publique, outre l'absence vs la présence de troubles mentaux, il faut tenir compte d'une dimension positive de la santé mentale (Organisation mondiale de la santé, 2018), c'est-à-dire, considérer qu'un niveau de bien-être soit ressenti (Barrette et Charlebois, 2015). D'ailleurs, selon une recension des écrits, plusieurs auteurs relient les concepts de **santé mentale positive** et **bien-être** dans leurs définitions et dénomination (Julien et Bordeleau, 2021). Dans le cadre de cette recherche, les deux termes seront donc considérés et utilisés comme étant synonymes ou complémentaires.

Dans leur étude, Julien et Bordeleau (2021) analysent quatre principaux modèles utilisés en recherche et remarquent également que les « définitions font souvent référence au bien-être subjectif (hédonisme) et à la qualité du fonctionnement (eudémonisme) de l'individu » (Julien et Bordeleau, 2021). Ces deux éléments du bien-être, essentiels à l'optimisation du potentiel d'un

individu en milieu de travail (Drouin et al., 2019), sont bien définis par Ryan et Deci (2001), comme traduit par Drouin et al. (2019) :

Le bien-être est composé de deux facettes qui s'interinfluenceraient : le **bien-être hédonique**, qui correspond au niveau de plaisir, de confort et de bonheur ressenti, ainsi que le **bien-être eudémonique**, qui correspond à l'actualisation du potentiel humain et des besoins psychologiques (p.14)

L'analyse de Julien et Bordeleau (2021) montre que l'ensemble des définitions qu'ils ont recensées comportent toutes des éléments correspondant à ces deux aspects :

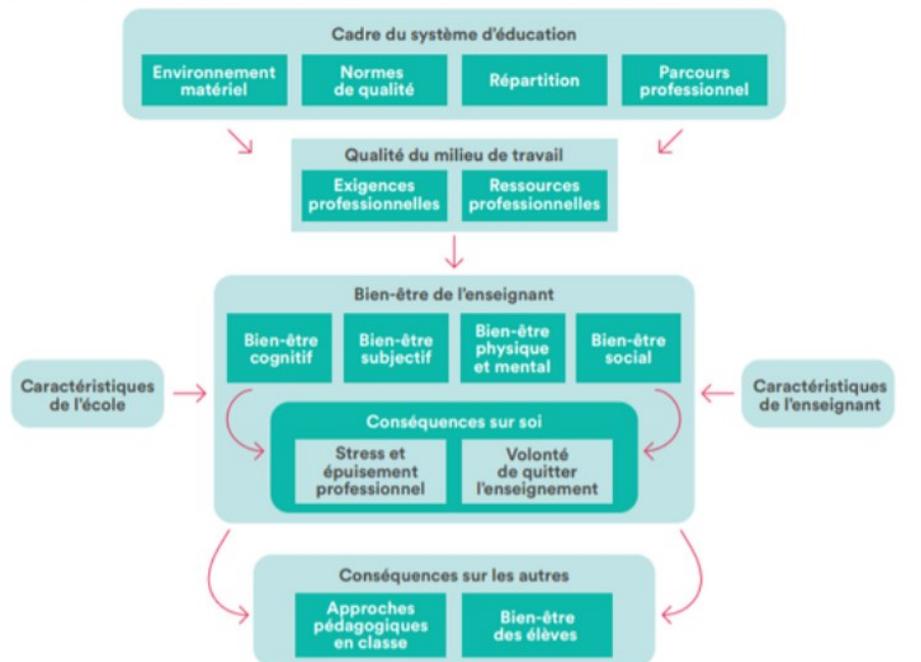
Sur le plan hédonique, la présence d'émotions positives (pouvant comprendre l'optimisme) et de la satisfaction ou de l'intérêt à l'égard de la vie est récurrente dans les quatre modèles. Sur le plan eudémonique, les modèles partagent la notion de relations positives avec autrui et celle du sens de la vie. Une des particularités du modèle de Keyes est qu'il met un plus grand accent sur le bien-être social. Le modèle de Seligman se démarque quant à lui par l'inclusion de la composante de la présence (flow), alors que le modèle de Huppert et So est le seul à inclure des composantes telles la vitalité et la résilience (Julien et Bordeleau, 2021)

En l'occurrence, Viac et Fraser (2020) citent McCallum et al. (2017) et font la remarque que basées sur ces théories, la plupart des études sur le bien-être des enseignantes traitent des différentes dimensions pouvant l'influencer au lieu de tenter de définir des façons de l'évaluer. De ce fait, en considérant les facettes nécessaires au développement de la santé mentale positive ou du bien-être des enseignantes selon la littérature scientifique, Viac et Fraser (2020, p.18) définissent par leur étude le bien-être professionnel des enseignantes comme étant « leurs réponses à des conditions cognitives, émotionnelles, sanitaires et sociales, liées à leur travail et à leur métier »². En se basant sur des éléments retrouvés dans l'étude TALIS (Teaching and Learning International) ainsi que sur les études et le cadre élaboré par l'OCDE, Viac et Fraser ont élaboré leur propre cadre conceptuel concernant le bien-être occupationnel des enseignantes.

² ...this study defines teachers' occupational well-being as "teachers' responses to the cognitive, emotional, health and social conditions pertaining to their work and their profession."

Figure 1

Cadre conceptuel du bien-être professionnel du personnel enseignant



Source: Viac et Fraser, 2020, p. 20.

Figure 2. Cadre conceptuel du bien-être professionnel du personnel enseignant

Ce cadre, tel qu'illustré par la figure 2, fait référence à l'influence du système d'éducation sur la qualité du milieu, qui à son tour, affecte la qualité du milieu de travail qui aura une incidence sur le bien-être de l'enseignante et sur les conséquences qui en découlent. Finalement, le bien-être des élèves et la qualité de l'enseignement en seront à leur tour affectés. Ce modèle amène à considérer plus en profondeur les interactions entre l'enseignante et son environnement professionnel.

2.2 Bronfenbrenner et la santé publique : L'interactionnisme systémique

Cette section présente le modèle théorique qui sera au cœur de cette recherche. Il introduit une vision écologique permettant de répondre à la question de recherche d'un point de vue de santé

publique, plus structurel et interactionniste, qui ne se limite pas à la vision de l'enseignant par rapport à lui-même.

Urie Bronfenbrenner, un Américain d'origine russe, commence en 1948 à développer sa théorie sur l'écologie du développement humain, alors qu'il enseigne à l'Université de Cornell : « Contrairement à l'organisme essentiellement "décontextualisé" de Piaget, il met l'accent sur la nature et la portée évolutives de la réalité perçue telle qu'elle émerge et se développe dans la conscience de l'enfant et dans son implication active avec l'environnement physique et social » (Bronfenbrenner, 1979, p. 9). En plus du constructivisme soutenu par la théorie de Piaget, Absil et al. (2012) dans leur écrit « Réflexion et action pour la promotion de la santé », résumant bien les fondements théoriques de Bronfenbrenner, dont les prémises s'inspirent également du socio-constructivisme de Vygotsky et de Lewin :

Selon Liev Vygotsky (1896-1934) les interactions sociales sont essentielles pour le développement de l'intelligence: il s'agit de la théorie du développement social... Bronfenbrenner reprendra ses idées à propos des rôles prépondérants de la culture (le relativisme du développement de l'enfant), des interactions sociales et de l'accompagnement (Absil et al., 2012, p.4).

Kurt Lewin (1890-1947) est un des pères fondateurs de la psychologie sociale. Psychologue allemand, émigré aux Etats-Unis, il est principalement connu pour sa théorie du leadership. De Lewin, Bronfenbrenner retient l'idée que le comportement est fonction des interactions entre les personnes et leur environnement (Absil et al., 2012, p.4).

Parue pour la première fois en 1979, « The ecology of human development : Experiments by nature and design » a depuis inspiré de nombreux chercheurs en santé publique (Fond-Harmant, 2016, 2018; Sullivan et Vrakas, 2019), probablement en raison de son caractère interactionniste systémique, paradigme né au début des années 1950 et provenant de l'École de Palo Alto (Picard et Marc, 2020). Ce fondement théorique considère que les interactions humaines font partie d'un système. En ce cas, le contexte dans lequel elles se situent doit être considéré et cela amène à avoir recours à une approche dite interactionniste :

Dire qu'on a recours à une approche interactionniste des phénomènes sociaux et psychosociaux, cela signifie aussi qu'on se situe d'un point de vue où l'unité de base de l'analyse sociale n'est pas l'individu ou l'action individuelle, mais ce qui se

passent entre les individus, le système formé par l'ensemble des actions qui, dans un certain contexte, se répondent les unes les autres pour engendrer une situation, une réalité, à observer et à analyser. La notion d'interaction devient ainsi la notion centrale d'une approche systémique des relations interpersonnelles. Ce point de vue ne se limite pas à l'usage d'une notion extensive, mais représente, fondamentalement, une nouvelle orientation épistémologique. (Marc et Picard, 2002, p.191)

Bronfenbrenner (1979) soutient la thèse que l'être humain se façonne au contact perpétuel de son milieu. Seul, il ne peut se développer. L'évolution de l'individu³ est influencée par ses interactions et selon les contextes, à travers tout un système social, complexe. L'individu représente la base du développement qui s'insère dans un microsystème (chacune des relations directes et profondes avec lesquelles il entre en interaction représente un microsystème). Ce microsystème, s'insère à son tour dans un exo-, méso-, macro- système, ainsi de suite. Bronfenbrenner situe les politiques publiques à ce dernier niveau, car elles déterminent ou influencent, selon lui, les caractéristiques de chacune des structures intrinsèques qui le composent, jusqu'à influencer l'individu. En (Belsky, 1980), Belsky fera l'ajout d'un système dans l'explication de la théorie de Bronfenbrenner : L'ontosystème. Il fait alors référence au rapport qu'a l'individu avec lui-même, selon sa propre nature. À son tour, Bronfenbrenner ajoutera plus tard (1984) la notion de temporalité (espace/temps)⁴. Il considère que chacune des étapes chronologiques de chacun des systèmes de son modèle (onto, micro, méso, exo, maso) entre également en interaction avec les autres temporalités.

Il faut donc retenir de la pensée de Bronfenbrenner, que chaque environnement est complexe et qu'il s'imbrique dans un autre environnement tout aussi complexe. Il importe alors de considérer l'ensemble du système pour être en mesure d'évaluer ses effets sur le développement d'un individu.

Cette théorie correspond bien à la recherche actuelle, du point de vue de la santé publique, puisqu'elle s'apparente au *Cadre conceptuel des déterminants de la santé* (Anctil et al., 2012; Émond et al., 2010) présenté à la figure 3. En effet, ce cadre met la **santé de la population**, au

³ Dans sa thèse, Bronfenbrenner utilise le terme « enfant » pour désigner l'individu.

⁴ « Chronosystems model »

cœur de quatre domaines inclusifs qui interagissent les uns entre les autres, selon l'espace et le temps : Les caractéristiques individuelles, les milieux de vie, les systèmes et le contexte global. Tout cela s'inscrit dans la vision de l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1993) sur la santé et l'environnement qui considère « que tous les aspects de la vie scolaire peuvent influencer la santé et être utilisés pour promouvoir la santé. La même chose vaut pour les diverses activités concernant la santé des travailleurs sur les lieux de travail » (p. 24). Le Canada adhère également à une vision écologique de la promotion et prévention de la santé, tel qu'il l'a reconnu en signant la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé en 1986.

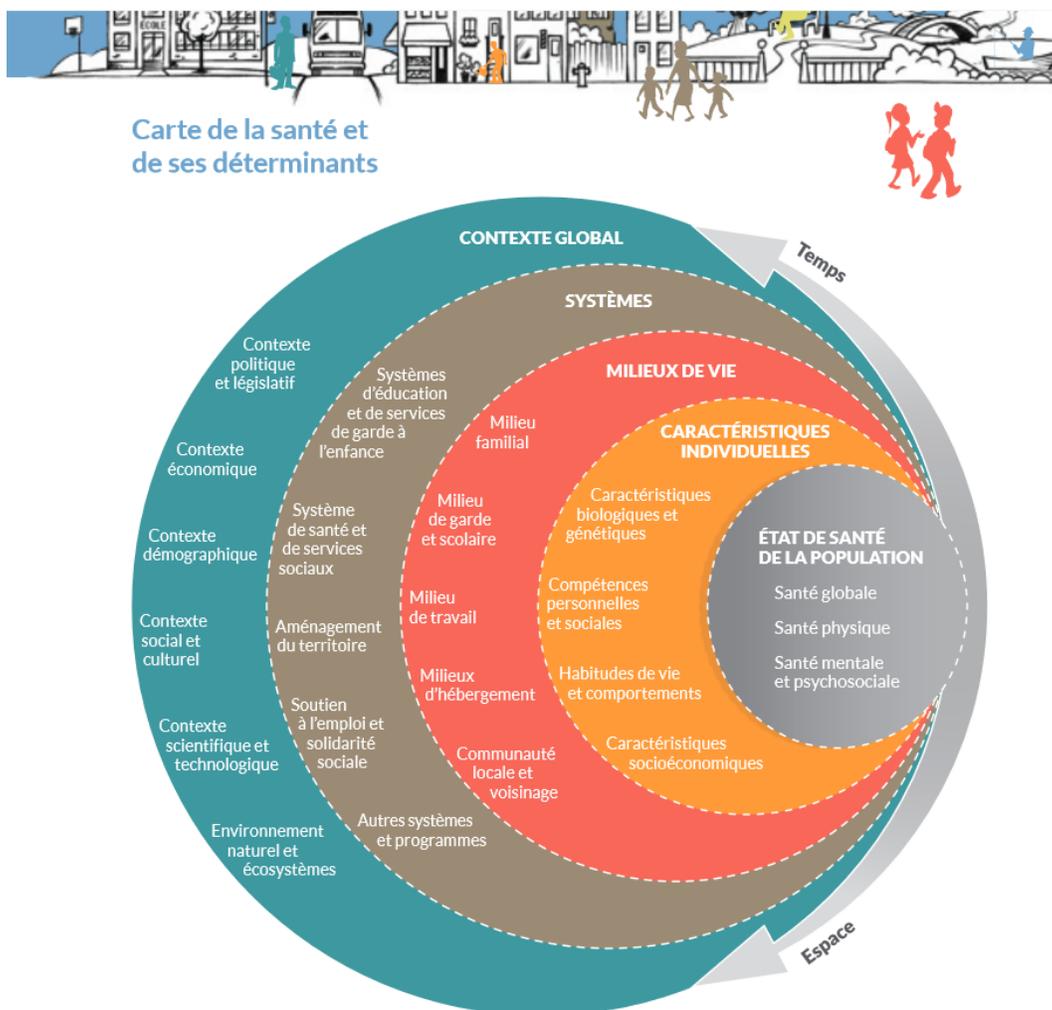


Figure 3. Cadre de la santé et ses déterminants (Anctil et al., 2012)

En tant que chercheuse, je considère que le développement de la santé mentale positive ne correspond pas seulement au bien-être psychologique des enseignantes ni à leur responsabilité seule. Je considère plutôt que cela correspond à une évolution influencée par l'interaction entre les différents systèmes, durant une période donnée, donc interactionniste et écosystémique. C'est donc selon cette posture que la méthodologie et le processus d'analyse des données seront développés.

2.3 Théorêt et la profession enseignante d'un point de vue écologique

En (Théorêt, 2005), Manon Théorêt, professeure à l'Université de Montréal, s'intéresse à l'utilisation du modèle écologique de Bronfenbrenner pour développer de façon « exploratoire, quelques éléments d'un modèle écologique, propre à favoriser le développement d'écoles en santé » (p. 633).

Considérant que ce cadre a été développé dans le contexte du travail des enseignantes, la présente recherche s'inspirera des éléments qui ont été identifiés par Théorêt comme étant des composantes de chacun des systèmes du modèle écologique et seront détaillés dans les prochaines sous-sections.

2.3.1 Ontosystème-Enseignants

La position de l'enseignante est au cœur de l'écosystème éducationnel de Théorêt (2005). Ses caractéristiques biopsychologiques (âge, sexe, santé physique et psychologique, hérédité, perception de soi, compétences) et son parcours biographique personnel ou professionnel sont alors pris en compte.

2.3.2 Microsystème-Classe

En tant que relation micro-systémique, le modèle de Théorêt (2005) considère l'enseignante avec sa classe et tout ce qui s'y retrouve : L'interaction avec ses élèves, sa pratique pédagogique (planification, enseignement, gestion de classe, évaluation), la disponibilité du matériel et des

ressources lui permettant d'être efficace ainsi que l'utilisation pratique qu'il en fait avec son organisation physique de l'espace. On considère également à ce niveau l'accès au perfectionnement professionnel et aux recherches récentes en éducation.

2.3.3 Méso-système-Classe/École

De façon plus distancée, le rôle des différents acteurs de soutien constitue le méso-système élaboré par Théorêt (2005). Que l'on considère l'influence des liens entre les enseignantes et la direction (gestion basée sur des décisions personnelles et l'ontosystème : direction), les collègues (niveau ou école) ou les parents d'élèves, tous ont un impact direct sur la réalité quotidienne scolaire au niveau micro et onto du système (incluant les élèves). L'auteure ajoute à ce niveau les relations avec le milieu communautaire.

2.3.4 Exosystème : la gouvernance

D'un point de vue exosystémique, Théorêt (2005) fait référence aux paliers décisionnels sur lesquels les enseignantes n'ont pas de pouvoir direct, tels les lois, réformes et programmes d'enseignement. Y sont inclus, selon ce qui est compris du modèle, les éléments appliqués par la direction d'école qui proviennent des instances supérieures, soit les centres de services scolaires, le ministère de l'Éducation du Québec et le gouvernement provincial du Québec. La formation universitaire des maîtres (initiale et continue) a également un impact sur l'écologie systémique. De plus, il faut considérer la disponibilité des ressources et l'organisation des milieux défavorisés à ce stade, qui dépend de ces instances organisationnelles supérieures.

2.3.5 Macrosystème : une vie en société

Au sens le plus large, le macrosystème, Théorêt (2005) note l'effet sociétal, c'est-à-dire la répercussion de l'ensemble des idées et valeurs partagées par les individus d'une communauté, en ce qui concerne l'éducation et le partage des connaissances, sur l'enseignante et tous les autres niveaux écologiques. Sont aussi incluses la culture et la posture idéologique de l'enseignante face au partage des connaissances et au rôle professionnel qui lui incombe selon la vision du groupe auquel elle appartient.

2.3.6 Chronosystème : l'espace/temps

Le chronosystème, quant à l'auteure, fait référence aux périodes ou aux moments définissant la carrière pour l'enseignante et le parcours scolaire pour les élèves : « Les processus de développement professionnel, d'intégration sociale et de participation des enseignants et des élèves, dans le contexte de l'école, le temps de la carrière pour les premiers ou de la scolarisation pour les seconds deviennent les principales unités d'analyse. » (Théorêt, 2005, p. 651). En précision à ce modèle théorique il est possible d'ajouter la vision de l'espace-temps tel que présenté par la Santé publique du Québec qui mentionne que : « l'analyse des déterminants de la santé doit se situer dans le temps, puisque les déterminants changent, et dans l'espace, puisque l'importance relative d'un déterminant peut varier d'un lieu à un autre » (Ancil et al., 2012, p.6).

C'est en tenant compte précisément des éléments présentés au travers le cadre théorique précédent que la question spécifique de recherche s'est précisée.

2.4 Question spécifique de recherche

Afin de saisir le développement de la santé mentale positive des enseignantes au travail d'un point de vue écologique, nous proposons plus particulièrement la question spécifique suivante:

Dans quelle mesure les différents niveaux du système écologique (ontosystème-enseignante, microsystème-classe, mésosystème-classe/école, exosystème-gouvernance, macrosystème-société et chronosystème-espace/temps) influencent-ils le développement de la santé mentale positive des enseignantes au travail ?

Dans le prochain chapitre, se retrouve la méthodologie utilisée au cours de cette recherche visant à répondre à cette question spécifique ainsi qu'à l'objectif général étant d'identifier les éléments qui facilitent ou contraignent le développement de la SMP des enseignantes du Québec, dans le contexte de leur travail.

Chapitre 3 – MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Dans ce chapitre seront présentées les méthodes qui ont été choisies et utilisées pour documenter les processus de développement de la santé mentale positive des enseignants en milieu de travail selon les différents niveaux écologiques. Le mode de recrutement et le mode de sélection de l'échantillon seront expliqués dans la première section. Les critères éthiques de la recherche seront présentés ensuite, dans la deuxième section. La troisième section permettra d'expliquer la méthode de collecte des données utilisée. Enfin, la dernière section du chapitre donnera un fidèle compte-rendu de la méthode d'analyse utilisée.

3.2 Échantillon

3.2.1 Recrutement des participants

La population visée par cette recherche a été représentée par sept enseignantes qualifiées du Québec. Les participantes ont d'abord été recrutées par courriel, grâce à des contacts clés ainsi que par effet « boule de neige » à partir des enseignantes rencontrées durant la collecte des données. Un message d'invitation à participer leur a été envoyé par la personne qui les référait (voir en annexe 1).

3.2.2 Sélection des participantes

Elles ont également été sélectionnées par choix raisonné afin d'obtenir un échantillon diversifié, le plus possible hétérogène, selon les caractéristiques de la population à l'étude : Niveau d'expérience dans la profession (novice, intermédiaire, sénior), degré d'enseignement (primaire 1^{er}, 2^e, 3^e cycle, secondaire 1^{er}, 2^e cycle), situation géographique (métropole, banlieue, région rurale, région éloignée) et sexe.

Malgré quelques tentatives, nous ne sommes pas parvenus à recruter d'enseignants masculins. Considérant qu'en 2021, les femmes représentent plus de 77,3% du corps enseignant (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2021), notre étude s'attardera à l'expérience de femmes,

population majoritaire de la profession. Vous trouverez, dans le tableau suivant, la répartition des caractéristiques des participantes. Notez que le cycle d’enseignement et la clientèle identifiés correspondent à la situation professionnelle des participantes au moment de la collecte des données. Ils peuvent avoir été différents à un moment ou un autre de leur carrière. Pour plus de détails, vous trouverez en annexe 3 un résumé du parcours de chacune des participantes.

Participants Noms fictifs	Genre	Années d’exp.	Âge	Région	Niveau	Cycle	Champs	Clientèle
MARYSE	F	20	35+	Montréal	Primaire	2e-3e cycle	Orthopédagogie	Élèves ciblés
MANON	F	15	35+	Montréal	Primaire	3e cycle	Régulier	5e-6e classe multi-niveaux
STÉPHANIE	F	7	-35	Montréal	Primaire	1er cycle	Régulier	2e année
MARILYN	F	3	-35	Montréal	Primaire	3e cycle	Régulier	6e année
BARBARA	F	17	35+	Lac St-Jean	Secondaire	15-18 ans	Adaptation scolaire	Insertion en emploi
SABRINA	F	7	-35	Montréal	Secondaire	16-20 ans	Régulier	Jeunes adultes multi-ethnique
MEGAN	F	5	-35	Montréal	Préscolaire	Maternelle	Régulier	Maternelle 5 ans

Tableau 1. – Les participantes de recherche

3.3 Certificat éthique

Ce projet a été approuvé par le Comité d’éthique de la recherche en sciences et en santé (CERSES) de l’Université de Montréal sous le projet no 2021-1218. Les participantes ont signé une fiche de consentement, au préalable et pouvaient se retirer du processus à tout moment.

Le principal inconvénient de cette recherche pour les participantes fut le temps consacré à l’entrevue. Cette étude présentait peu de risques pour elles. La confidentialité des données personnelles leur a été assurée. De plus, personne d’autre que la chercheuse principale et sa directrice de recherche, n’ont eu accès aux données. Les participantes ont été informées que certaines questions pouvaient raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Il leur a été suggéré, le cas échéant, de contacter leur Programme d’aide aux employés (PAE) offert par leur centre de services scolaires. Un soutien pour les aider à trouver des ressources d’aide leur a également été offert, mais ne fut jamais sollicité.

Aucune rémunération ou autre avantage direct particulier n'a été offert pour la participation à la recherche considérant qu'aucun déplacement ou autres frais n'étaient encourus. Les participantes furent cependant sensibilisées au fait qu'elles apportaient leur contribution à l'avancement de la recherche concernant la problématique entourant le développement de la santé mentale positive des enseignantes et à l'émergence de pistes de solutions pouvant être proposées aux décideurs, par les intervenants en santé publique, par exemple. D'ailleurs, cela a semblé être la motivation principale pour l'ensemble des participantes.

3.4 Collecte des données

Étant donné qu'il s'agit d'une recherche qualitative, la parole a été donnée aux enseignantes. Des entrevues semi-dirigées d'une durée de 60 à 90 minutes ont été menées en visioconférence. Elles ont été enregistrées en format audio seulement et transcrites de façon intégrale.

Le guide d'entrevue a d'abord été inspiré de la méthode d'entrevue cognitive (Cognitive Interview) développée au départ par Geiselman et al. (1984), bien connue et utilisée en criminologie. Cette approche permet de faire appel aux souvenirs du vécu du participant, en lui demandant de raconter son histoire, tout en nous replongeant dans le contexte environnemental et émotionnel des événements, sans négliger les détails qui pourraient ne pas lui sembler pertinents, donc sans filtre. Tel que décrite par Michel St-Yves et al. (2014), « l'entrevue cognitive comporte des éléments de dynamique sociale et de communication, comme l'établissement d'une relation et la participation active... » de l'interviewé. Les prémisses de cette technique s'intégraient parfaitement à celle de « l'incident critique » de Flanagan (1954) qui a principalement été utilisée pour guider les entrevues de cette recherche. Cette méthode apparaissait pertinente afin de faire ressortir les stratégies utilisées leur permettant de développer un bien-être en milieu de travail en partant de situations concrètes. De plus, il apparaissait d'une part pertinent de mettre l'accent sur les défis rencontrés dans le cadre de leur travail. D'autre part, la documentation d'incidents critiques permet d'identifier les éléments facilitant et contraignant le développement de leur santé mentale positive. Enfin, comme il semblait que les enseignantes pouvaient retirer des éléments autant positifs que négatifs d'une même situation, aucune distinction ne leur a été demandée de faire en ce sens, au départ.

Ainsi, dans un premier temps, il a été demandé aux enseignantes de décrire leur parcours comme enseignante jusqu'au poste occupé au moment de l'entretien. Il leur a ensuite été demandé de dire globalement, comment elles décriraient leur expérience en enseignement. Ce préambule permettait de briser la glace et favorisait le développement d'un climat de confiance avant d'entrer dans le vif du sujet. Les informations recueillies ont permis de dresser un profil général des participantes et de connaître leur expérience générale. Dans un deuxième temps, la question suivante fut posée aux participants :

Je vais maintenant vous demander de me raconter une situation que vous avez vécue au travail, que vous avez trouvé vraiment difficile. Peu importe à quel moment de votre carrière. J'aimerais que vous preniez le temps de vous rappeler la situation, au moment où vous la viviez et nous remettre en contexte. Pouvez-vous me raconter en détail ce qui est arrivé? Ne filtrez pas l'information. Dites-moi tout ce dont vous vous rappelez, sans juger de la pertinence.

À la suite du premier récit, le même exercice et le même processus d'entretien fut répété une seconde fois, avec un deuxième événement vécu difficilement durant la carrière en enseignement.

3.5 Analyse

Tout d'abord, l'intégralité des sept entrevues a été enregistrée sur fichier audio pour ensuite être retranscrite en comptes-rendus fidèles d'une trentaine de pages chacun. Toutes ces tâches ont été effectuées par moi-même, afin d'assurer la fidélité des données recueillies par rapport au propos des participantes. Mes nombreuses années d'expérience en tant qu'enseignante ont d'ailleurs facilité ma compréhension des références et du vocabulaire utilisés par les participantes lorsqu'elles ont verbalisé les situations vécues en milieu de travail. Le corpus de texte ainsi obtenu fut donc divisé selon chacune des sept participantes à la recherche.

Dans un premier temps, j'ai procédé à la relecture de chacun des corpus de texte tout en rédigeant parallèlement un résumé dans mes propres mots, afin de m'approprier la compréhension et le contenu des récits d'un point de vue vertical. Cette réduction des données (6 à 7 pages par résumé) n'a pas été utilisée pour les étapes suivantes de l'analyse autrement que pour assurer la fidélité.

Dans un 2^e temps, j'ai procédé à une analyse transversale de type inductive, inspirée par la méthode de thématization décrite par Paillé et Mucchielli (2016).

L'analyste va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes » (ou, expression synonyme, les « thématizations » ; on parle aussi parfois de « sous-thèmes » pour se référer à la décomposition de certains thèmes). Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : **Qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ?** (p. 235)

À l'aide du logiciel de codage MaxQDA, j'ai donc de nouveau procédé à une relecture des verbatims en découpant le contenu en segments porteurs de sens et leur attribuant un code selon la réponse induite par la question proposée par Paillé et Mucchielli. À cette étape, je suis restée le plus près possible du matériau, afin de demeurer fidèle aux propos des participantes tout en tenant compte du contexte et ne pas m'en tenir uniquement au contenu. Par la suite, les segments codés ainsi obtenus ont été regroupés par similitude, autour de thèmes significatifs. Cette étape permettait de réduire considérablement le nombre de thèmes à considérer pour l'analyse.

Dans un troisième temps, j'ai procédé à une seconde analyse, cette fois-ci de type déductive-inductive, toujours selon une approche thématique. En fait, j'ai classé les thèmes obtenus précédemment sous des rubriques, nommées d'après les niveaux du modèle écologique de Théorêt, selon laquelle ils se rapportaient (onto, micro, méso, exo, macro, chrono systèmes). Au total, six rubriques ont permis de regrouper l'ensemble des thèmes. Parfois les thèmes existants étaient facilement classés sous une rubrique puisqu'ils correspondaient fidèlement à la définition du système établie par Théorêt, (exemple : relations de soutien avec la direction (mésosystème)). Parfois, les thèmes étaient différents des définitions de Théorêt. Ils étaient donc classés selon le système auquel ils paraissaient intimement reliés (exemple : stratégies d'adaptation (ontosystème)).

À la suite de cette étape, les différentes rubriques ont été divisées en deux sections distinctes, mais similaires, autour de deux grands axes : Selon qu'ils faisaient référence à ce qui favorise le

développement de la SMP ou à ce qui le contraint. Le chronosystème a cependant été mis en marge et présenté distinctement des deux grands axes principaux d'après un choix délibéré de ne pas faire de distinction entre ce qui favorise et ce qui contraint la SMP à ce niveau puisque les données n'apparaissaient pas de façon évidente favorables en ce sens.

Enfin, dans un souci de cohérence, un processus itératif de va-et-vient entre les thèmes ainsi classés et le matériau original a permis une redéfinition plus précise et significative des thèmes existants (sans les dénaturer) et la création de sous-thèmes issus de nouveaux regroupements des segments codés à l'origine. Dans un souci de transparence, l'arborescence obtenue par le processus d'analyse est partiellement présentée sur la figure 5 à la page suivante.

Ce chapitre a permis d'exposer en détail la méthodologie utilisée au cours de cette recherche pour le recrutement et la sélection des participantes, l'obtention du certificat éthique, la collecte et l'analyse des données. Dans le chapitre suivant, les résultats de la recherche seront détaillés selon qu'ils facilitent ou contraignent le développement de la SMP des enseignantes et d'après un modèle inductif-déductif, inspiré du cadre théorique.

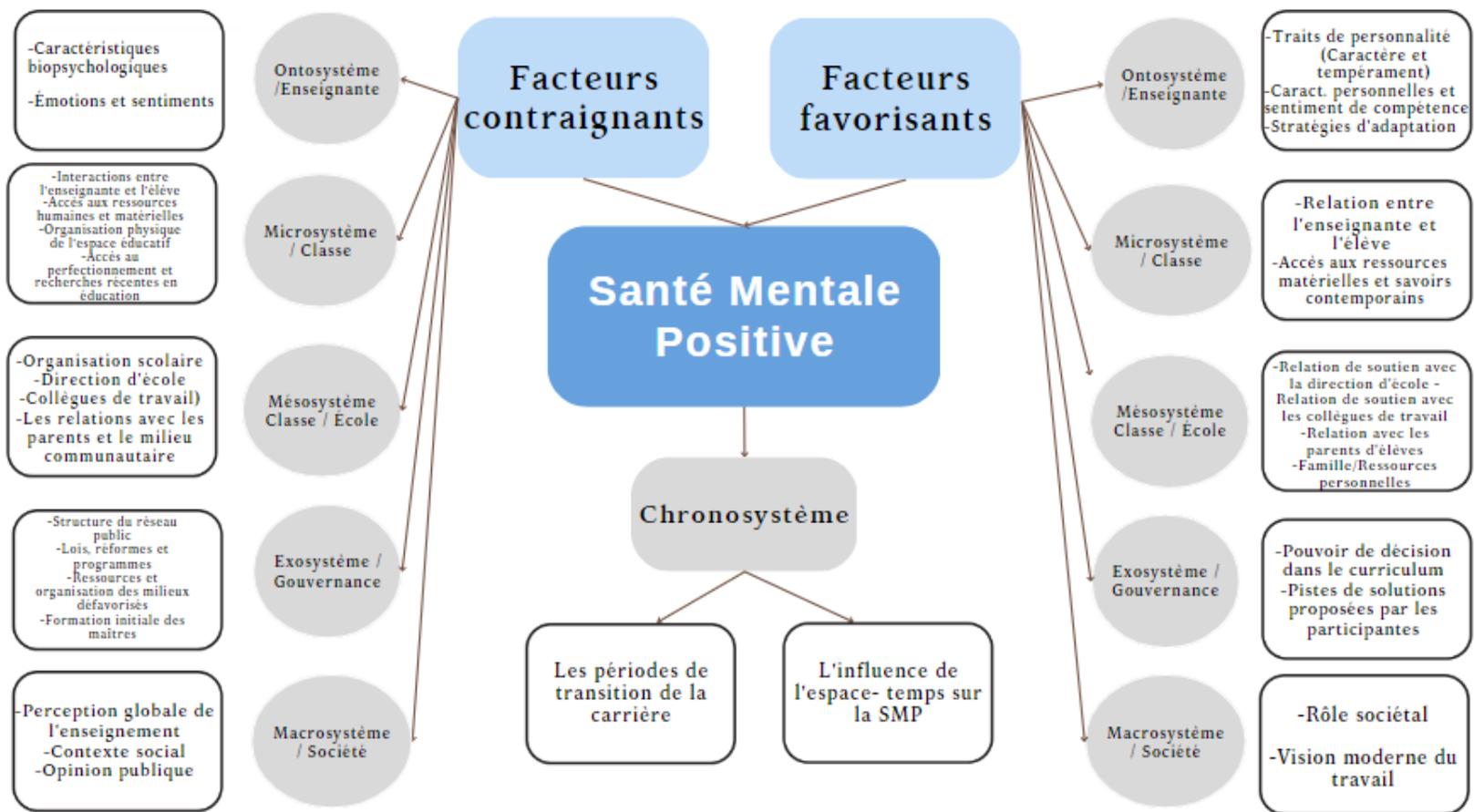


Figure 4. Le développement de la santé mentale positive des enseignantes (Arbre thématique)

Chapitre 4 -Résultats de recherche

4.1 Introduction

Les résultats suivants visent l'atteinte de l'objectif de cette recherche, c'est-à-dire comprendre d'un point de vue écosystémique quels sont les éléments qui facilitent ou contraignent le développement de la SMP des enseignantes du Québec, dans le contexte de leur travail. Les résultats de recherche sont donc présentés en trois sections et visent à répondre à la question plus spécifique, à savoir dans quelle mesure chacun des différents systèmes du modèle écologique influence le développement de la SMP des enseignantes? Dans la première section on retrouve les facteurs contraignant le développement de la SMP des enseignantes, selon les cinq niveaux du modèle écologique : ontosystème-enseignante, microsystème-classe, mésosystème-classe/école, l'exosystème-gouvernance et le macrosystème-société. La deuxième révèle les facteurs facilitant le développement de la SMP des enseignantes, encore une fois selon les cinq niveaux du modèle écologique. La troisième section présente ensuite les éléments du chronosystème qui influencent le développement de la SMP des enseignantes, selon qu'ils sont reliés au parcours professionnel, aux débuts de carrière et à l'effet du temps qui passe.

4.2 Facteurs contraignant le développement de la SMP : synthèse

Depuis le début de leur carrière, les enseignantes rencontrées ont mentionné avoir vécu des situations qui se sont avérées difficiles, irritantes ou néfastes pour le développement de leur SMP. Au-delà des particularités du métier reliées au parcours professionnel aux débuts de carrière ou aux situations nouvelles, à un moment ou un autre de leur parcours professionnel, les enseignantes rapportent avoir fait face à de nombreux défis ou situations qui ont nui à leur SMP. Ces situations touchent de diverses manières chacun des niveaux du système écologique, ce qui se répercute, tant au niveau personnel que professionnel, comme ce qu'on pourrait appeler un effet « domino » :

Au début, je pense que si t'es stressé, que ta charge est trop lourde en commençant [...] Automatiquement, quand tu planifies mal ou du moins, juste d'être surmenée, quand tu arrives en classe, tu es plus désorganisée. Ça va affecter ta gestion de classe. Si ça affecte ta gestion de classe, c'est sûr, ça affecte les élèves! Puis là, ça t'affecte toi parce que tu ne te sens pas bien. Fait que là t'es plus en, t'es plus en intervention auprès de l'élève. Tu es en mode, en mode réaction. Puis là, quand tu es en mode réaction, tu n'es plus l'intervenant. Tu es l'humain. Dans ce temps-là, tu n'es pas nécessairement fin, t'es anxieux, t'es à fleur de peau. Puis là, ben les élèves vont le sentir, tu vas le sentir, ça va affecter la dynamique de groupe, le lien avec le professeur. Donc c'est sûr que ça affecte. (Sabrina, Pos. 326⁵)

En résumé, afin de comprendre comment elles parviennent à conserver ou retrouver un équilibre personnel, il importe de connaître au regard des différents systèmes du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979; Théorêt, 2005) ce qui peut être source de mal-être et d'identifier les émotions et sentiments ressentis par les enseignantes à ce moment. Bien entendu, les participantes se sont aussi exprimées concernant de nombreuses répercussions qu'ont eues sur elles les éléments contraignant leur SMP. Puisqu'elles ne répondent pas à la question de recherche elles ne seront pas détaillées dans les résultats, mais puisqu'elles nuisent à leur tour à la SMP des enseignantes nous avons choisi de les rendre disponibles en annexe 4.

4.2.1 Les éléments de l'ontosystème-enseignant qui nuisent à la SMP

Comme expliqué au début de cette section, les différentes situations difficiles, irritantes ou néfastes vécues par les enseignantes provoquent chez elles des émotions et sentiments qui se répercutent de diverses manières au niveau personnel et professionnel.

4.2.1.1 Caractéristiques biopsychologiques

Chaque parcours de vie est unique. En psychologie positive, les individus exploitent leurs forces personnelles. Dans la prochaine section (4.4), quelques exemples de ces forces seront mis en évidence à travers la présentation des stratégies d'adaptation utilisées par les participantes. À l'opposé de ces forces, les enseignantes participantes ont mentionné avoir certaines limites

⁵ Réfère au numéro de la ligne du compte-rendu fidèle de l'entretien avec la participante identifiée

personnelles. Elles peuvent également adopter des stratégies d'adaptation nuisibles au bien-être telles que le déni de soi et le déni de la réalité.

Premièrement, Manon reconnaît quelques-unes de ses limites ou défis personnels pouvant contribuer au développement de situations difficiles.

Hum, je ne suis pas une très grande gestionnaire. Donc tout ce qui est "hey, n'oublie pas de nous remettre cette feuille-là demain, on organise une sortie"... Puis moi je vais perdre la feuille. Tsé ça se peut que... l'argent, je la remette une journée après ou tu sais, j'ai besoin de rappel. Je le disais [à mes collègues], "j'ai besoin de rappels, ce n'est pas ma force (Manon, Pos. 37)...J'ai le défi moi, de, de travailler en équipe. Ce n'est pas nécessairement facile, ce n'est pas naturel... Je ne suis pas quelqu'un qui est organisé, je suis quelqu'un qui est plus, intuitive, très globale, qui fonctionne par projet. (Manon, Pos. 132)

Deuxièmement, les enseignantes participantes soulèvent une tendance à « s'oublier » ou faire le déni de leurs besoins personnels au travail en croyant que cela leur permettra de maintenir une bonne SMP. Par exemple, Manon évite les pauses ou les congés de travail pour avoir un sentiment d'accomplissement. En contrepartie, elle ne considère pas ses limites et risque de s'épuiser avec le temps : « Mais je travaille, je dîne avec eux, je suis là aux récréés... Je ne prends pas nécessairement de "pause" dans la journée non plus. » (Pos. 128); « Le lendemain. (Silence) J'ai dit que je n'allais pas bien. (Silence) On m'a proposé de me... Donner congé. J'ai refusé le congé parce que je voulais accompagner les élèves » (Manon, Pos. 168). Stéphanie raconte également être allée au-delà de ses limites dans le but de satisfaire les exigences de sa direction et des parents d'un élève. C'était sa façon de se sentir adéquate tout en évitant les reproches. Au contraire, elle s'est épuisée tout en développant un sentiment d'incompétence : « Tsé, j'ai tout donné, j'ai tout fait ce que j'avais pu faire pour lui [élève]. Je l'ai aidé... [...] Puis, c'était, ce n'était pas encore assez! Ce n'était pas... Je n'étais quand même pas bonne là » (Stéphanie, Pos. 109). Barbara a aussi utilisé cette stratégie de toujours répondre aux demandes de sa directrice sans s'objecter. Elle espérait ainsi mettre fin au climat de travail malsain qu'elle subissait. Elle a fini par se rendre compte que c'était toujours insuffisant et qu'elle s'épuisait :

De tout donner, de, de... C'était ça que je m'étais dit là, à la fin de l'année, là, avant de faire la plainte. J'ai dit : « Je vais lui donner mes tripes à elle, puis ça ne sera pas assez! » Tsé, tout ce qu'elle me demande, puis ce que je fais, puis ce que j'en fais plus que ce

qui est demandé encore! Tout ce que je vais dire, tout ce que... Ça ne sera jamais assez!
Fait que là, j'ai fait une plainte. J'ai dit : « C'est assez! » (Barbara, Pos. 273)

Les enseignantes participantes rapportent ne pas sentir avoir d'autre choix que donner leurs propres ressources personnelles pour garder un sentiment de contrôle et éprouver une satisfaction face à leur travail, même si elles considèrent cela anormal.

Ben en fait, j'ai investi (rire) beaucoup de mon temps. C'est moi, ça a été moi, le, le temps que j'ai mis. Que j'ai mis là-dedans, je... Toute le, le matériel payé de ma poche, par... C'est clair que je travaillais le soir, que je travaillais les fins de semaine pour arriver à leur offrir quelque chose qui avait... Un semblant, d'allure. Parce que, je vais dire, c'est clair que, même à ça, j'ai fait ce que j'ai pu. J'ai fait ce que j'ai pu, puis ça ne devrait pas, être comme ça. (Maryse, Pos.45)

Maryse, quant à elle, gère son stress de manière à ne pas le laisser transparaître. Elle reste en contrôle de ses émotions, ce qui lui permet de bien fonctionner. Cependant, cela a pu contribuer au fait qu'elle ne reçoive pas l'aide ou le soutien nécessaire pour se sentir mieux à long terme.

Je n'ai pas manifesté de... Je ne suis pas arrivée, je n'ai pas fait, je n'ai pas manqué de travail, je n'ai pas manifesté de... Comment je pourrais dire ça? De, peut-être, de signes d'anxiété ou de... Mais j'en vivais. (Maryse, Pos. 169)

Troisièmement, cherchant à se protéger contre les émotions négatives, il arrive aux enseignantes participantes d'agir en faisant comme si tout allait bien, donc en niant la réalité. Par exemple, Sabrina explique qu'elle peut chercher à s'occuper l'esprit en se laissant absorber par le travail, mais en niant la réalité, elle éprouve de moins en moins de bien-être au travail.

Des fois, c'est juste à travers les autres tâches que j'arrive à passer à autre chose. Puis heu...Oui, je pense que le fait d'avoir d'autres affaires à faire, éventuellement, va faire en sorte que je n'y pense pas trop. Mais, en même temps, des fois je pense que ça va juste contribuer, à petit feu, à ce que j'aie moins de plaisir avec mes choses. Je suis tannée de mon milieu... (Sabrina, Pos. 249)

Quant à Stéphanie, elle tentait directement de se convaincre que tout allait bien. En refusant d'écouter ses messages d'inconfort, elle accumulait jusqu'à ce qu'elle en vienne à ne plus être capable de gérer la situation.

Ça servait à me dire à moi-même que ben... Peut-être, que ça n'allait pas si mal que ça. Peut-être que... Je ne sais pas. Tsé, j'essayais de me le faire croire. J'imagine que... Je ne sais pas. À un moment donné, par contre, en dernier, je trouvais ça vraiment lourd, là. Comme, prétendre que ça allait bien. À un moment donné, je me rappelle, j'avais une discussion avec mon père au téléphone puis je braillais. Puis j'ai dit : "Ho, papa, sérieux là, je suis écœurée de faire semblant que tout va bien, quand ce n'est même pas vrai là!" (Stéphanie, Pos. 148)

Enfin, les enseignantes participantes peuvent avoir tendance à cacher aux autres ce qu'elles vivent de négatif. Soit par orgueil et pour protéger leur image (ex. Toujours paraître en contrôle) ou soit pour protéger leur réputation professionnelle (ex. Ne pas avoir l'air incompetentes).

Donc, moi, je, je ne suis pas surprise de voir des gens, pas aller bien, mais faire comme si que ça allait bien, parce qu'on ne reconnaît pas, que peut-être que là, « ouais, je suis plus fatigué » ou « ça, ça a un impact sur moi, plus que je pensais » ou... On n'est pas habitués. On veut être forts, on veut... (Maryse, Pos. 206)

[...] Mais non, j'en n'avais pas parlé. Mais c'est ça. Je pense c'est surtout, c'est ça, l'orgueil de vouloir faire ses preuves, de dire, regarde, je suis capable de passer au travers et tout ça, puis de me dire que je le faisais aussi pour le bien des élèves... Ouais. Mais non. Je n'en avais pas parlé. (Megan, Pos. 165-166)

Fait que l'orgueil, c'est ça, je pense. La gêne de... De pas être à la hauteur. Parce que je recevais des bons commentaires, là. Je me disais : "Eille! S'ils savent tous, en arrière, comment je me sens finalement, tu vas perdre..." Pas perdre la face, mais je vais être gênée de dire "vous me dites que je suis bonne, mais finalement je suis tout en train de capoter à l'intérieur de moi". Fait que là, je voulais garder cette image-là, de "non, je suis une bonne prof et tout. Ouais. (Silence) Fait que je pense, c'est ça. C'est comme un mélange de... De plein d'émotions de... Faire ses preuves, l'image que projette, puis... Ouais. (Megan, Pos. 177)

4.2.1.2 Émotions et sentiments

Comme plusieurs exemples d'émotions et sentiments ressentis par les participantes ont été soulevés dans les sections précédentes, à travers les extraits des transcriptions d'entrevues, un résumé de l'analyse thématique transversale permettant d'avoir une vision plus exhaustive de ce

qui est partagé dans le cadre de la présente recherche est plutôt présenté ici, sous forme de tableau thématique (Paillé et Mucchielli, 2016).

Émotions	
Colère, frustration	<p>Bah! Frustrée! Ça me frustre à fond là! (Marilyn, Pos. 110)</p> <p>J'étais...fâchée, j'étais insultée. (Stéphanie, Pos. 97)</p> <p>Fait que ça, ça a été choquant. Ouais. (Marilyn, Pos. 135)</p>
Malaise	<p>Ben, difficile, non, mais peut-être inconfortable, oui... c'est un manque... Ben pas un manque de professionnalisme, mais j'étais, je n'étais pas à l'aise. (Stéphanie, Pos. 175)</p>
Peur, méfiance, anticipation	<p>...avec ce qui m'est arrivé l'année passée. Je suis un peu sur mes gardes. Je ne fais plus confiance. (Stéphanie, Pos. 54)</p> <p>Puis j'anticipais aussi beaucoup tous les courriels que j'allais recevoir des parents. (Stéphanie, Pos. 122)</p> <p>...j'avais peur d'aller en rencontre clinique. (Barbara, Pos. 110)</p> <p>...ça ne m'a rien apporté, à part peut-être des craintes (Megan, Pos. 313)</p>
Tristesse, déception	<p>Les gens, je pense, comme le nouveau directeur, n'ont pas vu l'impact vraiment que ça a eu sur moi. La déception, le, le mal-être, que ça m'a causé... (Maryse, Pos. 168)</p> <p>J'ai beaucoup pleuré. (Manon, Pos. 43)</p> <p>Je n'en avais pas parlé. Bien mon chum il le voyait, parce que je pleurais souvent (rire) quand je revenais chez nous. (Megan, Pos. 166)</p> <p>Donc ça a été une année extrêmement difficile où est-ce que j'ai pleuré jusqu'au mois de novembre. Parce que, je me demandais, qu'est-ce que je faisais là? Je me demandais si j'avais fait le bon choix. (Maryse, Pos. 34)</p>

Tableau 2. – Émotions vécues par les enseignantes-Facteurs contraignant la SMP

Sentiments	
Conflit intérieur	<p>Ben, je n'étais vraiment pas bien. (Rire) J'étais en conflit, en dedans de moi-même, là. Avec, ma décision à moi, puis celle de la direction qu'on voulait que je représente, là. J'étais, mais vraiment, vraiment pas bien, mais on me demandait de faire ça. (Maryse, Pos. 121)</p> <p>J'étais prise vraiment entre l'arbre puis l'écorce, là. (Maryse, Pos. 196)</p>
Culpabilité	<p>Je me sentais, je me sentais coupable, de pas avoir le goût d'y aller. C'est comme ça, je me sentais. (Stéphanie, Pos. 185)</p> <p>Je me demandais même si j'allais démissionner d'ici le temps des Fêtes. Mais là, tsé, ça... Il reste que à cause [...] que tu sais, c'est des enfants, c'est des mineurs là, je me sentais coupable... (Marilyn, Pos. 117)</p>

	Parce qu'encore là, je me disais " Eille! Je ne serai pas là pour mes élèves dans ma classe!" Parce que je ne prenais pas de congé (en riant) non plus! Parce que je savais que c'était une classe difficile puis je m'étais dit, quand il y a des suppléants... (Megan, Pos. 239)
Démotivation, désinvestissement, découragement	Je n'étais plus motivée . Heu...Ça me tentait plus de... J'ai vraiment « toffé" mon année-là. Je ne l'ai pas, je n'en ai pas profité. Je n'étais pas, j'étais pas contente d'aller au travail , ça m'était jamais arrivé. Jamais, jamais, jamais, jamais. (Stéphanie, Pos. 122) Avant de commencer l'année dernière déjà, ma motivation avait chuté . [...] Heu... L'année d'après, déjà en rentrant, je... Ma motivation avait super baissé . (Marilyn, Pos. 90) ... Je ne trouvais plus ça stimulant . Je, j'y trouvais plus mon compte, là. (Manon, Pos. 26) ...Je pense qu'au fil du temps, quand tu as beaucoup d'irritants, puis que tu ne vas pas bien, je pense que tu vas te désinvestir tranquillement , je pense, dans ton milieu. Dans ton milieu de travail. Donc en classe ou directement auprès des élèves. (Sabrina, Pos. 326) Moi je n'étais déjà pas bien à la base, là, puis j'essayais de m'encourager en me disant que l'expérience ferait en sorte que j'allais m'en sortir. Quand je voyais ça, j'étais un peu plus découragée ... (Megan, Pos. 306)
Dévalorisation, non-respect	Ben, je ne me sens pas valorisée . Moi je ne trouve pas que notre profession est valorisée... (Marilyn, Pos. 264) (Silence) Ben... Je... Argh... Genre... Je n'ai même pas de mots. (Silence) Ben, tout là. Dévalorisée, insécure, choquée . Je ne pouvais pas croire! (Marilyn, Pos. 205) ...Dans le sens que, je me suis aperçu que j'étais un... un ... Pas un pi... Oui, on va dire ça comme ça, un pion . (Stéphanie, Pos. 314) Je me sentais vraiment comme une moins que rien là. (Stéphanie, Pos. 97)
Doute de soi, remise en question	Tsé, aussi, je me suis même remise en question . Beauuuucoup de fois. Je me disais "bon! Avec un bac en enseignement, qu'est-ce que je peux faire d'autre, autre enseigner... Tsé, j'étais vraiment rejetée, j'ai vraiment eu une crise existentielle , peut-être. Je me cherchais beaucoup, je me demandais : "Bon, c'est comme, qu'est-ce que je vais faire là?" (Stéphanie, Pos. 126). J'essaie de voir est-ce que vraiment, c'est... C'est moi le problème? (Marilyn, Pos. 92) Je ne le gérais juste, pas. Dans le sens que... Je me dénigrais . Tu sais, je, je me tapais moi-même sur la tête... (Stéphanie, Pos. 122) Je me, je me remettait en question , je me disais "câlène", tsé, j'ai... Tsé, j'ai tout donné, j'ai tout fait ce que j'avais pu faire pour lui. (Stéphanie, Pos. 109)
Impuissance	...ce qui affecte les profs, c'est d'avoir un sentiment d'impuissance , de ne pas pouvoir aider au maximum de leur capacité, les élèves. (Manon, Pos. 326) Puis un moment donné, je l'avais nommé aux ressources humaines. J'avais dit : « À toutes les fois que je m'en vais à cette rencontre-là, j'ai l'impression de m'en aller à l'abattoir . (Barbara, Pos. 110)
Injustice	Puis on ne m'en a jamais parlé non plus, y a jamais eu de rencontre préalable... C'était comme une injustice incroyable . (Manon, Pos.40-41)
Incompréhension,	Quand j'ai su ça, je ne comprenais pas là (Stéphanie, Pos. 109).

Perte de sens	... Fait que je lui ai dit que cette situation-là s'était passée... que je ne comprenais pas la décision (Manon, Pos. 178)
Isolement, abandon (absence de soutien)	...j'ai senti que j'ai, j'étais peu accompagnée, peu de soutien , que ce n'était pas grave les notes qu'on donnait parce que c'était des élèves en difficulté. (Maryse, Pos. 33) Donc pour moi ça a été une année extrêmement difficile, où est-ce que je me suis sentie seule . (Maryse, Pos. 34)
Perte de contrôle	Fait que là, c'est ça, là, c'était trop. C'était trop... C'était trop pour moi . Puis... [...] Puis là, je m'étais dit : « S'il faut que le lendemain, elle me dise que j'ai pas fait ça correct ou quelque chose de je ne sais pas quoi, je... Je, je ne sais pas comment j'aurais réagi . [...] Écoute, je suis arrivée à l'hôpital, puis j'étais... En dégât (Barbara, Pos. 253). Ça m'affecte quand ils sont absents. Comme aux examens, puis que je me dis "ho shit, comme, il risque d'échouer". Ça ça m'affecte, parce que comme... J'ai l'impression que, que je perds complètement le contrôle , là. (Sabrina, Pos. 149) Je n'étais pas capable de gérer quoi que ce soit quand ça ne va pas bien, là. (Stéphanie, Pos. 366)
Incompétence	L'impact que ça a, c'est que quand t'en as trop bien, je ne peux pas les voir 3 fois par semaine. Donc, quand t'offre pas le service que tu devrais offrir, tu as un sentiment d'incompétence . Parce que tu fais, tu sais que tu ne fais pas ton travail comme il faut . (Maryse, Pos. 252)

Tableau 3. – Sentiments vécus par les enseignantes- Facteurs contraignant la SMP

4.2.2 Les éléments du microsystème-classe qui nuisent à la SMP

Les éléments du microsystème-classe, tel que défini précédemment, concernent tout ce qui touche l'interaction entre l'enseignante et ses élèves, l'accès aux ressources et au matériel qui lui permettent de mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées ainsi que l'organisation de son espace physique en milieu de travail. S'ajoute ce qui concerne l'accès au perfectionnement et aux recherches les plus récentes en éducation. Voici en détail les éléments du microsystème-classe qui nuisent au développement de la SMP, tels que rapportés par les participantes.

4.2.2.1 Interaction entre l'enseignante et l'élève

Nous remarquons d'abord que la relation des enseignantes avec leurs élèves fait partie des éléments qui peuvent s'avérer négatifs, si elle est négligée : « ...je sais que si je n'avais pas eu une bonne relation avec mes élèves ça aurait été vraiment pire, là » (Megan, Pos. 183).

Les comportements difficiles de certains élèves, pouvant par exemple être reliés à un certain manque de maturité, semblent constituer un irritant important pour certaines des participantes. Même si elles considèrent ces comportements comme étant normaux au regard de l'âge de l'élève, avec le temps, cela peut devenir une source importante de stress :

J'adore l'année, mais il reste que c'est des mineurs et que je suis rendue au point où je suis tannée de de gérer des, des, des êtres qui ne sont pas encore responsables pour eux-mêmes et pour... qui ne sont pas non plus, tsé je veux dire... Ils manquent de maturité, c'est normal, ils sont en train de se développer, mais ça aussi, c'était démotivant. (Marilyn, Pos. 111)

Les comportements des élèves et la rumination de l'enseignante qui cherche à comprendre pour intervenir adéquatement peuvent ensuite se répercuter négativement sur le niveau d'investissement de l'enseignante, tel qu'illustré dans ces propos d'une participante :

Tsé, comme que je t'ai dit, je voyais plus juste, l'enfant en soi. Je voyais l'enfant, puis je m'imaginai ses parents en arrière, puis c'était plus (+) les parents que je voyais que l'enfant. ...Il y a des élèves qui veulent persévérer, qui veulent s'aider, qui travaillent fort, qui sont rigoureux. Lui, il n'était pas rigoureux, il ne remettait pas les travaux qu'il devait compléter, heu... bon. Moi je dis souvent : "Aide-toi le ciel t'aidera", mais lui, il ne s'aidait pas et le ciel ne l'aidait pas. Ouais. Pis moi, ben ça ne me tentait pas de l'aider. Mais je l'aidais, mais je mettais moins d'enthousiasme, mais je me... Tsé, je n'avais pas de volonté à l'aider là. Je me disais, de toute façon, ça ne sera pas assez, la mère ne sera pas contente, de toute fa... Tsé, je... j'anticipais beaucoup. (Stéphanie, Pos. 166-167)

Lorsque les enseignantes parlent de ce qui les dérange le plus dans leur travail en lien avec les élèves, elles parlent des besoins des élèves. Ce point sera soulevé plus loin en lien avec la charge de travail, mais il faut retenir ici que ce qui impacte l'élève a pour effet d'impacter sur l'enseignante. L'élève est au cœur de sa mission. Comme l'explique bien Megan, plus les besoins de l'élève sont grands, plus l'enseignante doit compenser :

Mais c'est que nos heures de travail sont, on n'en a pas assez pour faire tout ce qu'on doit faire, parce que, comme je dis, vu qu'on manque de ressources, bien, on doit compenser. On ne peut pas juste laisser l'enfant, dire ben... "Je ne peux rien faire pour toi"... Parce que c'est des enfants, on ne peut pas... Ce n'est pas un travail que je peux... Comme j'ai dit tantôt, que je finis ma journée, puis c'est, je passe à autre chose. Parce qu'ils vont me rester en tête : "Qu'est-ce que je peux faire, et tout, pour les aider davantage?" (Megan, Pos. 146-147)

Les participantes soulèvent également le point que le manque de soutien à l'élève impacte le travail des enseignantes rencontrées, car elles doivent trouver des solutions pour pallier les besoins de ces élèves. Elles doivent par exemple préparer des dossiers de demande de services. Ceci devient évidemment une charge de travail supplémentaire tel que le mentionne cette enseignante :

[Le problème] c'est de ne pas avoir eu les ressources dès le départ [...] pour ces élèves-là. Ben je n'avais pas de temps d'orthopédagogue, je n'avais pas d'orthophoniste, je n'avais rien de ça là. Donc les élèves qui avaient des difficultés en langage ou... Finalement j'ai une autre de mes élèves qui a un diagnostic de dyspraxie/dyslexie. J'avais, je n'avais rien, je n'avais pas de temps comptabilisé pour ma classe, parce que, justement, il n'y avait pas de diagnostic, donc il a fallu qu'on pousse, que là il y ait des évaluations et tout ça. Donc ça fait en sorte que j'avais beaucoup de charges de travail, puis... Ben, je ne suis pas une personne qui va juste se dire "ma journée est finie, puis je laisse les choses dans ma classe". (Megan, Pos. 128-129)

4.2.2.2 Accès aux ressources humaines et matérielles

Lors des entretiens, plusieurs ressources de soutien offertes directement aux enseignantes ont été nommées comme étant relativement disponibles : Table clinique, PAE, Programme PAIR (insertion professionnelle), Conseiller pédagogique (CP), Rencontres spéciales d'échange entre enseignantes, formation de perfectionnement et capsules d'informations sur le stress reçues par courriel. Elles ont cependant toutes été critiquées, jugées comme étant insuffisantes, insatisfaisantes, inadéquates, inappropriées, voire nuisibles.

Tout d'abord, les enseignantes témoignent d'un manque important de nombreuses ressources humaines ou matérielles. Elles mentionnent subir l'impact du manque de temps dans un milieu où tout va vite et rempli d'imprévus, du manque de matériel pédagogique, de soutien à la tâche, de ressources pour les élèves et finalement du manque d'argent. L'une d'elles rapporte également que le peu de services ou activités de ressourcement offertes ne s'avèrent pas du tout appropriés ou efficaces, surtout en adaptation scolaire.

Puis... je vais dire, c'est reconnu encore aujourd'hui, après 20 ans, quand les élèves s'en vont en cheminement particulier, c'est... Ils sont là pour y rester. Puis je comprends, on ne les nourrit pas, de la bonne façon. Je veux dire, peut être que ça a changé, mais de ce que j'entends, pas tant, puisque... Je veux dire... C'est encore des classes, où est-ce qu'ils ont... qui leur manquent des ordinateurs, c'est encore des classes où est-ce que les enseignants doivent se battre pour avoir des services, pour leurs élèves, puis heu... Donc c'est ça, on a... Mais, d'un autre côté, on a de la misère à aider ceux qui sont en classe ordinaire. On manque de ressources [...]. (Maryse, Pos. 45)

Ensuite, en termes de soutien, le plus connu des services, le PAE, ne fait pas l'unanimité. L'offre de service n'est pas spécialisée en éducation, ni personnalisée selon les besoins :

Dans mon milieu de travail, on m'a proposé l'année passée... Je suis allé voir le nouveau PAE et c'est un coach de vie qu'on nous propose. Ça ne m'intéressait pas... J'avais besoin d'être orientée, puis on ne m'a pas... euh... (Silence) On m'orientait vers un psychologue, mais là il y avait de l'attente. Mais c'était vraiment, c'est un coach de vie là, qu'on nous propose dans notre PAE! Fait que ce n'est pas heu... C'est ça. Je trouvais ça plus efficace de rester avec le thérapeute que j'ai présentement, même si j'avais l'impression que tsé, le service aux employés était plus spécialisé dans le domaine de l'éducation, mais ce n'est pas le cas. Ce n'est pas comme ça là, c'est une grosse grosse firme qui te réfère après à quelqu'un, partout là. Je pense qu'il y avait... Les rencontres étaient à Montréal. Non! J'habite à (nom de ville en banlieu). Je n'irai pas à Montréal. Y doit avoir des thérapeutes (rire) à (nom de ville)! (Manon, Pos. 89-90)

De plus, comme mentionné précédemment, une des ressources manquantes le plus souvent évoquées par les enseignantes est le temps. Par exemple, une participante fait référence au manque de temps, mais surtout au manque d'espace disponible lors de ses moments de disponibilité. Cette difficulté a été relevée particulièrement dans le contexte de l'école secondaire, lorsqu'une enseignante veut par exemple faire de la récupération avec un élève et qu'elle n'a pas accès à un moment qui rencontre tous les paramètres qui rendent cela possible :

Ah ça c'est un irritant par exemple! Le manque de temps. Tsé, encore là, l'idée de décalage entre ce que tu penses que t'es capable de faire puis ce que tu arrives à faire. Le manque de temps, le manque de locaux disponibles dans notre école. Souvent, ça a été un problème. Parce que, j'ai un élève avec qui je voulais faire de la récupération, mais je n'ai pas le temps. Le temps n'est pas disponible dans mon horaire pour que ça puisse se faire. Ou, j'aurais dû temps, là, mais lui a un cours en ce moment, pis y'a pas de local disponible pour que je puisse m'asseoir avec ce jeune-là. Donc heu... Ça des fois c'est difficile... (Sabrina, Pos. 124)

Les enseignantes mentionnent également devoir prendre le temps de gérer tous les imprévus d'une journée, malgré tout ce qu'elles doivent planifier en lien avec les exigences du PFEQ :

Il y a toujours des imprévus qui fait que, ben on perd du temps-là [...] C'est sûr faut se dire qu'il y a des imprévus. Je ne peux pas, ça ne peut pas aller parfaitement. Fait que là, c'est ça, quand j'avais des élèves qui faisaient des crises ou quoi que ce soit bien, ça prenait du temps. Puis il faut prendre le temps de gérer ça. Il y a les autres élèves aussi, qu'il faut que tu prennes le temps parce qu'il y en a qui sont plus sensibles, qui voient tout ça. Fait que là, faut... Tu sais, moi je prenais le temps de rediscuter avec eux. Ça par contre je prenais toujours le temps, parce que je ne voulais pas qu'ils aient un traumatisme. Qu'ils aient quelque chose. Que tsé, s'ils avaient besoin de parler, j'étais là pour eux. (Rire) C'est assez intense! Mais, on a une journée, on a des choses à faire, on a des imprévus qui arrivent, il y a, comme je dis, un programme. Le programme, il est lourd à faire. Puis là, tsé, il y a des élèves que... Tu le sais qu'il faut que tu passes à autre chose, parce que t'arriveras pas à passer au travers de ton programme, mais tu vois l'enfant, là, il n'est pas prêt à passer à autre chose. Il a besoin de ça pour continuer à apprendre une autre notion, mais il a besoin de cette base là pour passer à autre chose, mais hiiiiiii... Il traîne de la patte. Puis je ne peux pas le laisser passer à autre chose. Fait que là, t'essaie de récupérer dans ton temps personnel à toi, que normalement (en riant) tu ne passes pas, mais tu ne peux pas le laisser...planter. Heu... Fait que ça moi, c'est un stress incroyable. (Megan, Pos. 209-215)

Par exemple, dans un contexte précis, les ressources spécialisées (table clinique) mises en place par le centre de services scolaires pour le soutien du personnel enseignant se sont avérées être plutôt toxiques pour Barbara, tel qu'elle en témoigne :

Les ressources humaines en ont parlé avec la direction, et tout ça. Et ce que cela a fait, ça a fait que la directrice, qui était contre moi, qui était avec l'éducatrice, ça a fait qu'elle est venue à la table clinique! Puis normalement, il n'est pas supposé y avoir personne... Tsé, la table clinique, elle servait, justement, à... À dire comment on se sentait par rapport aux élèves, qu'est-ce qui venait nous chercher en dedans de nous, qui nous dérangeait, pour mieux être en intervention. Mais ce n'est jamais ça qui s'est passé. Ça a toujours été du jugement de mes pratiques. Tsé, « t'aurais pas dû faire ça » ou... Tsé, plutôt de... De demander pourquoi ça la dérangeait quand j'agissais de telle façon, pourquoi, pourquoi, pourquoi... Tsé, s'il y avait un élève qui m'appréciait : « On sait bien, il est tout le temps après toi! » C'est le genre de commentaire qu'elle faisait, là. Mais pourquoi le psychologue y a pas travaillé ça avec elle? « Pourquoi ça te dérange quand cet élève-là est plus avec Barbara? Qu'est-ce que ça vient chercher en...? » Il n'y a jamais eu de ça, y'a jamais eu ce travail-là qui a été fait. Puis pourquoi il n'y avait pas de direction à cette table clinique-là, c'est justement parce que des fois il est supposé sortir des choses plus personnelles, plus, plus heu... Tu sais, qu'on travaille ensemble, en équipe, de... Moi, c'est... C'était ça! Moi je m'attendais, là... Mais ça n'a pas été ça. Fait que la direction est venue s'asseoir, à la table clinique. Puis là elle venait, pour observer, ce que l'éducatrice disait... Tsé, l'éducatrice disait que je n'étais pas

compétente, puis ci, puis ça. Fait que là elle était à la table clinique, 'our observer ça. Fait que quand elle était là, ben tout ce qu'elle cherchait, c'était ça aussi. Tsé, de voir ce que j'avais fait ou pas fait, ou le climat... À un moment donné elle m'a reproché le climat, autour de la table clinique, parce que je passais mon temps à me défendre. C'est devenu lourd là, mais lourd! Tu n'as pas idée...Mais dans le fond, ce n'était pas ça. Elles, elles étaient TOUT le temps, à la table clinique! À toutes les semaines, elles étaient là. Mais elles n'avaient pas d'affaire là. (Barbara, Pos. 112-123)

La question du manque de ressources financières vient en tête des causes des problèmes reliés au manque de ressources humaines et matérielles, car c'est souvent celle qui en est tenue responsable. Par exemple, une enseignante mentionne : « ...on se fait toujours dire : "Ben là, on a plus d'argent pour engager telle personnes; Ben là je ne peux pas te libérer pour que tu puisses planifier, parce que j'ai plus d'argent". C'est toujours une question d'argent » (Manon, Pos. 327). À cause du manque de ressources financières, les outils nécessaires au travail de l'enseignante sont souvent inadéquats, insuffisants, indisponibles ou non accessibles, selon les besoins ou la clientèle. Dans le cas suivant, on remarque par exemple que l'enseignante n'a pas accès à des outils technologiques fonctionnels notamment en raison des perceptions associées aux élèves de sa classe comme étant négligents à l'égard du matériel :

C'est, ce n'étaient pas elles (les collègues) qui pouvaient m'apporter des sous, pour avoir un environnement adéquat pour ces élèves-là. Leur fournir des dictionnaires qui n'étaient pas brisés, des ordinateurs... Fallait que j'enseigne... un ordinateur... on passait toute la période à essayer de l'ouvrir. Tsé, je veux dire, c'était complètement... parce que, eux autres, non. C'est des élèves en trouble de... Tsé on disait en troubles d'apprentissage, mais tsé, là, pas ben ben fins là, qui brisent... Ils avaient une cette réputation-là. Donc ils étaient catalogués... Écoute ils n'avaient pas le droit d'avoir des bons ordinateurs. Toute la flotte d'ordinateurs en haut, nous autres, on n'y avait pas accès. (Maryse, Pos. 40)

Certaines règles non écrites existent également et semblent généralisées à plusieurs milieux dans les locaux attribués aux enseignantes de l'adaptation scolaire, ce qui est considéré comme étant un traitement inégalitaire :

Les élèves vont avoir moins d'importance que les autres au régulier. Ça, c'était, on... La "joke" aussi c'était que on est tout le temps dans le fond de l'aile, loin, dans les roulottes. Tsé là, on est les premiers à déménager. On est... Tsé, (rire) c'était ça le discours que je, je... J'avais des collègues aussi qui, qui se sont retrouvés à faire des

années au secondaire, dont une à ***(Autre école secondaire de la Montérégie). Puis ça ressemblait être la même affaire. (Maryse, Pos. 100-101)

Qu'elles soient nouvelles ou anciennes, les enseignantes mentionnent être arrivées trop souvent dans de nouveaux milieux avec des classes vides, dépourvues de matériel :

Quand il m'a dit [le directeur] qu'il fallait que j'enseigne, sept matières, pas de livre, pas de matériel, à part en français, là tu avais le cahier de français qu'ils avançaient à leur rythme, mais, le reste... J'avais, écoute... Art dramatique, informatique [...] Avec rien! » (Maryse, Pos. 70)

Toujours en lien avec les ressources matérielles, des enseignantes font référence au partage de matériel et surtout au fait d'une part que cela ne soit pas toujours possible puisque les enseignantes ne sont pas obligées de partager : « Y a pas non plus de politique où les gens sont obligés de te donner du matériel quand t'arrive. Ça dépend du bon vouloir des professionnels autour » (Sabrina, Pos. 316). D'autre part, elles font référence au fait que le matériel dans le cas où il est partagé ne correspond pas nécessairement à leurs attentes : « Tu vas aussi te frapper des collègues qui ont choisi un matériel qui date des années 90 puis tu n'as pas le choix de faire avec. Tsé? (Marilyn, Pos. 274) ». Cela semble alors rendre difficile la réalisation de leur travail. Avec le temps, les enseignantes rencontrées mentionnent accumuler leur propre matériel scolaire ou développer des stratégies afin de minimiser le matériel nécessaire à l'enseignement et au fonctionnement de la classe :

Les enseignants plus... Avec plus d'ancienneté, ils ont plus de stocks accumulés avec les années, fait qu'ils en apportent, mais moi, je me suis retrouvée, pendant ces [années]... Même encore cette année, c'est moins pire, parce que j'ai changé un peu ma manière d'enseigner pour ne pas justement avoir besoin d'autant de matériel. Puis... C'est ça, j'ai développé des stratégies, mais mes 2 premières années, je suis rentrée dans des locaux qui étaient...Qui étaient presque...Presque vides! (Rire) (Marilyn, Pos. 69)

4.2.2.3 Organisation physique de l'espace éducatif

Plusieurs aspects liés à la gestion de l'espace physique soulèvent d'épineux problèmes pour le personnel enseignant. Lorsque les locaux sont enfin disponibles, ils sont rarement en bon état, comme le raconte Marilyn :

Cette école-là, a la tradition d'accueillir les parents et les enfants le jour avant la rentrée. Cette journée-là, ma classe n'était pas prête. Il y avait, c'était le bordel! J'ai réussi à avoir le local vide, le matin et j'ai eu 3 à 4h pour tout nettoyer, tout installer. Mais les pupitres étaient dégoûtants. L'enseignante de l'année d'avant elle n'avait rien nettoyé! (Marilyn, Pos. 184)

Certaines personnes, plus que d'autres, accordent de l'importance à l'aspect esthétique du milieu de travail, par exemple une enseignante mentionne : « Moi, je suis vraiment une personne qui est affectée par l'environnement physique. Par les lieux. Fait que c'est sûr que de me retrouver dans une classe bordélique, ou un local désorganisé pour travailler, ça me ramène dans ma bulle » (Sabrina, Pos. 287). Ainsi travailler dans un environnement sale, vieux ou laid semble empêcher certains membres du personnel de se sentir bien dans leur milieu de travail comme l'explique Sabrina :

D'être dans un lieu, complètement... Qui est laid, ou comme... Fait que tsé, c'est, c'est sale, un petit peu là. ...Heu... ouais. Je pense qu'il y a plein d'affaires à faire pour aider les enseignantes à se sentir mieux dans une école, là. (Sabrina, Pos. 283)

Certains espaces de travail n'existent tout simplement pas ou ceux utilisés par défaut de disponibilité ne sont pas les mieux appropriés pour effectuer un travail efficient :

À l'école, moi, je n'ai pas de bureau de prof pour corriger. Fait que faut que je m'arrange pour être dans une classe qui est vide, quand il y en a. Ou sinon c'est la salle des profs où on dîne. On peut juste s'asseoir pour corriger, mais des fois il y a des gens qui dinent et qui parlent. Tu ne travailles pas tellement quand tu es là. (Sabrina, Pos. 291)

Les enseignantes expriment avoir parfois du mal à trouver un lieu calme, loin du bruit, propice à un climat de travail sain : « Puis il n'y a pas beaucoup de lieux, non plus, qui peuvent être physiquement, nécessairement biens, puis calmes, dans une école, pour travailler. Fait que ça aussi ça devient très drainant » (Sabrina, Pos. 275). Cet élément semble par ailleurs avoir pris plus d'importance en période post-pandémie :

J'avais moins envie d'être dans l'école. J'avais comme besoin de ces moments-là pour corriger calme, chez nous. Qui n'étaient pas... Des moments où je n'étais pas complètement sollicitée, dans un lieu chaotique. Je trouve ça drainant, de tout le temps être dans le bruit. (Sabrina, Pos. 279)

4.2.2.4 Accès au perfectionnement et aux recherches récentes en éducation.

Finalement, peu d'éléments concernant l'accès au perfectionnement en milieu de travail ont été soulevés durant les entretiens, sinon que l'offre de service des centres de services scolaires se trouve actuellement plus limitée en raison du manque de ressources humaines et que les enseignantes doivent prendre leur formation en main :

Tsé, faut tout le temps tout le temps se former par, la bande... Tsé, c'est comme oui c'est votre autonomie professionnelle... Ouais, mais tu te dois de me proposer des choses! [...] Parce que les directions tombent au combat... On annule plein de choses, parce qu'il y a des conseillers pédagogiques à la commission scolaire qui doivent remplacer les directions qui sont en arrêt, en arrêt de travail. (Manon, Pos. 314-315)

Une des participantes déplore cependant l'accessibilité limitée à certaines formations spécialisées, qui seraient offertes, mais réservées à des champs d'enseignement spécifiques :

Ne serait-ce que maintenant, en orthopédagogie, il y a des formations auxquelles on n'a pas le droit d'assister. Tu sais, moi, ça serait peut-être bien que je sache diagnostiquer la dyslexie là? Tsé, que je sache, comme, pas de poser le diagnostic, mais être sensibilisée à ce que c'est. (Manon, Pos. 314)

De plus, Manon est affectée par le fait de ne pouvoir accéder aux études supérieures dans un champ spécialisé en intervention dans le but d'améliorer sa pratique alors qu'il y a un manque de ressources en ce sens :

Moi, je rêve d'aller faire une maîtrise en éducation [spécialisée]. On me refuse à cause de mes notes, puis je n'ai pas de BAC en psychoéducation, mais c'est pour être une meilleure intervenante. Justement, auprès d'eux et auprès des familles, parce que je n'ai plus la psychologue qui est là, que je peux appeler quand je veux. Je n'ai pas de psychoéducateur à notre école. (Manon, Pos. 331)

L'une des participantes a aussi mentionné avoir reçu de son employeur une formation ayant pour objectif l'amélioration de la santé mentale positive en milieu scolaire. Elle ne s'est malheureusement pas sentie interpellée car les stratégies ne correspondaient pas à ses besoins ou sa réalité :

Ben... On en a eu une cette année, là. C'était quoi dont? Ce n'était pas... Ce n'était pas tant pertinent. Personnellement. Je suis, honnêtement, je suis un peu déçue de cette formation-là, mais on n'en a pas tant...Ouf... La méthode, la méthode du tipi je pense... C'est comme, quand que tu te sens stressé, ben il faut que tu fermes les yeux, puis que tu te concentres sur ton émotion. Pis ça va passer toute seule! (Sur un ton crédule) Quand La personne qui faisait ça, tsé [...] Il disait que, tsé, quand t'es stressé et tout ça... Fait que là j'ai levé ma main, puis: "Mais, comme, moi quand je suis stressée, j'ai besoin d'agir, comme... Là, là. J'ai besoin que ma situation se règle, tout de suite. Je ne peux pas fermer les yeux là, quand je suis trop stressée." Là il dit : "Non, mais faut que tu apprennes à fermer tes yeux". Je fais comme... "Ok, d'accord". (Sur un ton de je laisse tomber). J'ai écouté. Mais ça me... Ça ne "fittait" pas avec moi. (Stéphanie, Pos. 235-251).

L'une des enseignantes participantes rapporte, d'une part, que les résultats probants ne se rendent pas toujours sur le terrain, car elle remarque que plusieurs informations véhiculées ne sont pas récentes.

Donc, je pense que la recherche, les résultats de recherche entre autres, ne se rendent pas sur le terrain tout le temps. Parce que, pour y être présentement, je me rends compte qu'il y a des écrits qui datent. Mais ça ne se rend pas, ça ne se rend pas dans les milieux. (Maryse, Pos. 45)

D'autre part, elle déplore que les résultats de recherche, même accessibles, ne soient pas toujours diffusés de manière à être facilement compris et intégrés.

Parce que des fois ça peut ne pas être clair là, des recherches. On s'entend que ce n'est pas tout le temps écrit en langage accessible à tout le monde. Donc il y a un manque là, je pense, au niveau de ce qui se fait là, au niveau de la recherche puis... (Maryse, Pos. 49)

Une autre participante s'est dit avoir été déçue de se faire refuser par sa directrice l'autorisation d'ouvrir sa classe aux chercheurs, ce qui l'aurait découragé...

Tsé, même au niveau de la recherche... J'avais rencontré une enseignante à l'université. Puis tu sais, j'avais le projet qu'elle vienne en classe, puis qu'on puisse... Puis là, la directrice n'a jamais voulu. Ben, ce n'est pas qu'elle n'a pas voulu... Au moment où je lui ai demandé, elle n'a pas voulu. Ça a fait que ça a été tellement compliqué, que, elle avait remis ça l'année d'ensuite, fait que... Ça n'a jamais eu lieu. Fait que tsé, je n'ai jamais... Ça n'a jamais levé. (Barbara, Pos. 203)

De plus, une des jeunes enseignantes participantes a soulevé le fait d'avoir tenté d'apporter des connaissances innovantes basées sur les recherches récentes dans son équipe de travail et ne pas avoir trouvé un terreau fertile, ce qui s'est avéré frustrant et décevant :

J'aimerais bien, qu'on puisse fournir toutes ces informations aux enseignants, mais sérieusement, il y en a tellement peu qui vont les prendre! Comme au final, il reste que, c'est ça, c'est difficile, parce que c'est une situation qui, qui, qui, qui gère... Ben c'est des êtres humains. L'enseignant ne veut pas apprendre davantage, ne veut pas se former davantage. On ne peut pas le forcer. On ne peut pas non plus, tsé, on peut bien lui lancer plein de de recherches, puis lui afficher plein de choses, mais, s'il n'en veut pas, il n'en veut pas. C'est ça aussi qui est frustrant. En tant que jeune, c'est ça que je trouve frustrant. Parce que j'ai beau montrer des recherches, j'ai beau montrer des idées, tsé, innovantes, mais si l'enseignante ne veut pas elle ne veut pas. C'est ça qui est triste aussi. (Marilyn, Pos. 295-296)

Selon elle, cela témoigne d'un manque de bien-être et de confiance dans le milieu de l'enseignement ainsi que de la peur que les enseignantes ont d'être discréditées :

Quand j'ai dit que les... Justement, les enseignants, ils refusent souvent, je trouve, de de se former, d'avoir une formation continue ou juste de prendre les nouvelles données des recherches. Je pense que ça démontre aussi à quel point il y a un manque, de bien-être. Parce qu'une enseignante qui se trouve, un équilibre, autant au travail, qu'à la maison, que dans sa vie personnelle, qui se sent bien, qui se sent en confiance, sécurisée, ne sera pas méfiante d'une autre information qui pourrait aussi être intéressante. C'est ça. Je pense que souvent les nouvelles recherches sont comme perçues, comme intimidantes pour certaines enseignantes. Parce qu'elles ont peur de se faire dire, que ce qu'elles font n'est plus à jour ou est inadéquat. Mais quelqu'un qui se sent bien psychologiquement, n'aurait pas cette, cette peur-là, selon moi. Tsé, tu te sentiras bien. Je ne sais pas... (Marilyn, Pos. 302)

Tel qu'il vient d'être présenté, plusieurs éléments du microsystème-classe ont un impact négatif sur la SMP des enseignantes. C'est également le cas lorsque vient le temps pour les enseignantes d'interagir avec tout ce qui se retrouve en dehors de leur classe.

4.2.3 Les éléments du mésosystème-classe/école qui nuisent à la SMP

La grande majorité des éléments considérés nuisibles à la SMP, par les enseignantes, se retrouve au niveau du mésosystème-classe/école. On considère ici tous les défis entourant les relations avec la direction, les collègues et les parents des élèves, ainsi que tout ce qui est en lien avec l'organisation scolaire et ce qu'on peut considérer relié à la gestion administrative de l'école.

4.2.3.1 Organisation scolaire

Chaque milieu scolaire a ses propres façons de faire sur le plan de l'organisation (commandes, photocopies, horaire, accueil des élèves, etc.). Au regard des propos des participantes on relève que ce genre de choses ne peut s'apprendre que sur le terrain et demande une adaptation continue. Les informations arrivent souvent au compte-goutte et pas toujours au moment où elles en ont besoin comme l'explique cette enseignante :

Moi, ce que j'ai trouvé vraiment difficile, c'était tout ce qui était administration, de un. Fait que tout ce qui est en début d'année, la rentrée scolaire, ce qui nous est demandé, puis en plus qu'on on ne se fait pas dire, c'est souvent quand on est à contrat. Ou si on a un poste, puis on change l'école, les classes ne sont pas prêtes. (Marilyn, Pos. 69)

Les enseignantes se disent affectées par un milieu mal structuré, qui ne fonctionne pas bien ou dont l'organisation ne semble pas être sous contrôle : « Tsé, c'est des irritants, plus, dans la structure du milieu scolaire. La structure, la, les tâches que... On en parle, le manque de temps, le manque de sentiment que l'école contrôle complètement la situation » (Sabrina, Pos. 198).

Elles expriment devoir également faire face à des incohérences au niveau de l'application des règles (p. ex. système d'encadrement école), ce qui crée de la confusion et de la frustration :

Les règles, c'est ça, ne sont pas tout le temps claires par rapport à... Qu'est-ce qu'on fait quand un élève est très absent? Tsé, on y va un petit peu cas par cas, mais quand c'est cas par cas, ben...Le cadre n'est pas clair, fait que c'est dur de gérer comme ça. (Sabrina, Pos. 70)

Le fait que le cadre ne soit pas fonctionnel ou respecté semble également entrainer des difficultés dans la réalisation du travail comme l'illustre Sabrina :

Des fois, il y a des règles, dans une école, tu sais, [que] tu vas trouver incohérentes ou mal appliquées. Et donc ça devient un irritant. Tsé t'envoie un jeune qui est sorti de classe, puis il n'y a personne sur le plancher par exemple, puis qu'on voit qu'il n'y a pas d'intervention qui a été faite. C'est ce genre de truc qui... Qui est frustrant. (Sabrina, Pos. 36)

4.2.3.2 Direction d'école

La direction d'école a un impact considérable sur le fonctionnement global de l'école. Le rôle joué par la direction dans ses fonctions peut affecter négativement les enseignantes. Tout d'abord, selon le modèle de gestion adopté, la direction peut surprendre l'enseignante par une façon de faire différente de ce qu'elle aurait attendu et même créer un malaise :

Ben, premièrement, il m'a accueilli : "Ha, c'est toi ça, qui accepté!" Tout de suite, le ton sur lequel il me le disait, je, je me demandais, qu'est-ce que je faisais là, quasiment là. [...] Bien moi, écoute, sur le coup moi, je commence... Je ne suis pas en position trop trop pour... Je n'ai pas d'expérience là. Tu sais, comme je, je reste sur le coup, stupéfaite, là, de, de l'entendre dire ça, puis de me dire... Tsé... J'ai trouvé ça ordinaire. Ça manquait de considération pour ces élèves-là. (Maryse, Pos. 74)

Les enseignantes ne savent pas toujours quel comportement adopter face à la direction d'école lorsqu'elles ont des doléances à faire, bien que ce soit dans l'objectif de faire changer des choses, car elles ne savent pas à quelle réaction s'attendre :

Des fois il y a des affaires qui se règlent, y a d'autres choses qui se règlent mal aussi. C'est dur parce qu'il faut trouver un équilibre entre, nommer les choses et ne pas avoir

juste l'air de chialer. Ce n'est pas toutes les directions qui aiment ça avoir des "feedback" négatifs, même quand c'est pour du positif. (Sabrina, Pos. 56)

Ce qui revient souvent, c'est que les participantes reprochent beaucoup aux directions d'école leur manque de soutien...

Bien, je vais dire, c'est clair que quand tu commences puis que tu vois dans quoi que tu t'embarques, t'en auras pas de soutien là. Puis tu le vois que dans la façon qu'il parle, pour lui, ce n'est pas sa priorité là, ces élèves-là. Puis, encore, quasiment, toi aussi, t'es pas sa priorité, là. T'es juste un prof d'adapte, là. (Maryse, Pos. 83)

...de disponibilité...

Qu'il [un professionnel autre] soit là pour aider, les enseignants, les accompagner dans n'importe quel problème qu'ils ont, que ça soit avec la collaboration des parents ou même, la collaboration en équipe ou de de la difficulté à gérer son propre groupe, que ça soit pour les comportements ou pour les apprentissages. Parce que techniquement, ce sont les directions qui ont cette responsabilité, mais elles ont tellement d'autres responsabilités que, finalement ça...L'aide ne se donne pas toujours. (Marilyn, Pos. 60)

...de considération...

Pendant la semaine, il y a eu... Pas du support, mais peut être de l'empathie, plus de mes collègues. Mon directeur me l'a demandé comment j'allais, une fois. Dans la salle des profs, JE lui ai dit comment j'allais. Mais, c'est tout. Je n'ai pas eu plus... Il n'y a pas eu plus de... Y a pas eu rien de plus... Je lui ai dit la semaine suivante, que j'étais allée consulter. Puis il m'a dit : "C'est quelque chose de gros, pis ça fait partie de notre job." Mais il n'y a pas eu quelque chose de plus. (Manon, Pos. 210)

...et de cohérence

Des fois ça dépend, il y a une incohérence des fois, de ce qui est dit. Parfois, notre direction va nous dire : "Prenez soin de vous, c'est super important! Gardez-vous du temps, durant les week-ends... Le soir ne travaillez pas, c'est super important!" Sauf qu'en même temps on va recevoir des courriels le dimanche après-midi. Puis on va se faire mettre des affaires dans notre tâche, comme si, on avait du temps libre. Donc, il y a une incohérence. Tsé, il y a un beau discours, mais est-ce que les bottines suivent les babines? Ça ne me semble pas cohérent. (Sabrina, Pos. 265)

Cela amène certaines enseignantes à conclure que leur bien-être ne fait pas partie des priorités de la direction de leur école :

Il avait d'autres chats à fouetter le directeur, là. Parce que moi j'ai voulu le mettre au courant de ce qui s'était passé. Cet enfant-là était censé être classé, mais revient cette année. Tu sais, j'avais, je sentais comme le besoin de le mettre au courant, de ventiler un peu, tsé de dire... Puis tu sais, j'aurais peut-être aimé ça, que le directeur dise, peut-être à ces parents-là : « Maryse offre encore un soutien en orthopédagogie à votre enfant... » [...] Tu sais, de m'aider peut-être un peu, à rétablir un peu la situation... De dire « on va faire une rencontre avec les parents, puis, qu'est-ce que tu dirais que... Tu sais, que je suis de ton bord [...] Non... Je pense qu'il y aurait pu avoir un accompagnement de fait, puis qui n'a pas été fait, parce « qu'encore », le directeur a 2 édifices à gérer, le petit cas, le petit événement de Maryse qui s'est passé l'année passée, il y a d'autres choses de plus urgentes, là, à s'occuper. Tu sais, fait que la santé, toi là, tes émotions, puis de comment tu vis, il y a d'autres choses, là, aussi là, y a d'autres choses à traiter de plus important. On n'est pas... Notre bien-être n'est pas tant, je pense, important. (Maryse, Pos. 168-169)

Derrière la fonction de direction, il y a l'être humain qui gère et prend les décisions. D'ailleurs, des enseignantes mentionnent par exemple ne pas toujours savoir sur quel pied danser puisque les réactions et interventions de la direction d'école peuvent varier et être influencées par son humeur du jour tel que l'explique Sabrina :

Il y a beaucoup d'incohérences par moment, dans l'application des règles dans une école. Nous on a, on a une direction aussi qui peut être quand même assez... Un peu... Selon comment elle se sent, une journée, dans l'application des choses. Donc des fois ça devient dur à suivre aussi. (Sabrina, Pos. 44)

L'attitude adoptée par la direction envers les enseignantes est mentionnée comme faisant partie des facteurs pouvant être néfastes pour la SMP, surtout en considérant le rapport d'autorité. Par exemple, le simple fait d'être convoqué par son supérieur sans en connaître la raison peut devenir une source de stress :

À chaque fois qu'on se fait appeler dans le bureau... Tsé, j'ai tout le temps, tu sais, oui, je suis enseignante, mais on dirait que j'ai encore la crainte de l'élève que... Je me dis bon, je m'en vais au bureau du directeur, tu sais, "qu'est-ce que j'ai fait encore?" tu sais, mais je n'ai rien fait là! Tsé, je sais que je n'ai rien fait, mais c'est du moment où est-ce que tu te fais appeler dans le bureau, c'est parce qu'il y a quelque chose d'important qui se passe. Ça peut être positif, comme ça peut être négatif. (Stéphanie, Pos. 62)

Aussi, une participante a mentionné avoir eu de la difficulté à maintenir son opinion professionnelle, même basée sur des faits solides, face à sa direction. Elle dit avoir eu l'impression que son jugement ne comptait pas suffisamment auprès de son directeur, en comparaison de celui de sa collègue :

Puis, donc, j'ai trouvé ça difficile, de pas faire partie de... De, de maintenir mon opinion par rapport au fait que moi, cet enfant-là, je ne le voyais pas tout de suite dans une classe... Je trouvais qu'on n'avait pas fait notre travail encore. Il y avait, il nous restait des choses à faire dans notre cour avant de... Avant de, de trancher, puis de dire... Bon. Puis, c'était, c'était difficile aussi parce que ma direction s'en allait vers un classement, parce que l'enseignante était convaincue que c'est ça que ça prenait... Puis, je me rappelle même que, une fois ma direction, elle m'a appelé... J'allais chercher mes enfants sur l'heure du midi... Elle me dit : « Maryse, qu'est-ce que t'en penses, toi? » Parce que, tu voyais que, elle aussi là, elle avait l'air à douter, ou elle n'était pas tout à fait certaine. Puis Ben, je lui ai dit : « Écoutez, j'ai dit, moi, je ne suis pas convaincue, ça serait pas mon premier choix. » C'est resté comme ça. Le, la décision de l'école est prise. Ma direction décide que cet enfant-là s'en va en classement. (Maryse, Pos. 111)

De plus, tel qu'exprimé par Marilyn, toujours en raison du pouvoir ascendant de la direction, il est difficile pour une enseignante de totalement lui faire confiance pour se livrer ouvertement : « Puis aussi, il y a comme un rapport, une dynamique d'autorité, entre l'enseignant puis la direction... Moi, personnellement, je n'irai pas dire à ma directrice que je me sens, je me sens découragée par exemple » (Marilyn, Pos. 60). Il demeure que la direction a un pouvoir décisionnel de gestion qu'elle peut imposer aux enseignantes, même lorsqu'elles ne sont pas d'accord, tel que raconté par Manon :

Puis là elle m'a dit : "Si t'es pas capable de t'organiser, si vous n'êtes pas capable de vous entendre, même pour une sortie, moi, je vais utiliser... parce qu'elle me disait tout le temps : "Es-tu prête pour une rencontre?" » –Non, je ne veux pas leur parler, je n'ai rien à dire. Je ne suis pas prête à ça", ben moi je vais utiliser mon... Mon pouvoir de direction et je vais organiser une rencontre. (Manon, Pos. 65)

Enfin, certaines enseignantes mentionnent avoir ressenti de l'abus de pouvoir de la part de leur direction, comme l'explique Barbara :

C'est la 3^e année qu'elle m'a déjà dit : « Écoute, si tu voulais... Moi, je n'étais pas là pour t'écouter. Tu es venue dans mon bureau toute l'année, tu avais juste à faire une plainte. Je n'étais pas là pour t'écouter. » Fait que...(Rire) C'est ça... Fait qu'elle m'a

demandé de faire une plainte. Fait que... Quand elle m'a dit : « Tu avais juste à faire une plainte », bien je suis allée en faire une plainte! Contre l'éducatrice, à ce moment-là. Mais... La situation ne s'est pas améliorée pendant la 4e année. La directrice m'a vraiment dit : « Tu voulais que ça se règle à la Commission Scolaire? Ça va se régler à la Commission Scolaire! » (Ton de menace) Fait que l'année d'ensuite, la dernière année, on m'a amené 4 fois, à la Commission Scolaire là, pour différentes raisons. De, de, de... C'est ça. De manquement à mon travail, de... Écoute, elle cherchait tous les moyens possibles, pour me prendre en défaut. Toutes les raisons étaient bonnes pour m'emmenner à la commission scolaire! J'étais rendue à une journée de suspension. À ma dernière... La, la, le dernier manquement là, c'était, ça. J'étais rendue à avoir une journée de suspension sans salaire. Parce que, elle disait que j'avais... J'avais été, insubordonnée. (Silence) (Barbara, Pos. 131-135)

Le fait d'être plus jeunes semble également rendre certaines enseignantes plus vulnérables à des rapports difficiles avec leur direction comme le soulève Stéphanie :

Tu sais, j'en ai parlé avec d'autres gens, puis ils m'ont dit que je n'étais pas la première à qui elle avait fait ça. Que dans les années antérieures, aussi, elle avait fait ça, des situations semblables, et cetera. Puis là il y a un des profs avec qui je travaillais qui a rapporté ça au syndicat parce qu'il trouvait que c'était comme, trop. Parce que... Ce n'était pas... Je ne me souviens pas, mais ce n'était pas le premier genre d'événements, de ce style-là, qu'elle me faisait, étant donné que j'étais nouvelle. Ben c'est sûr que je suis plus... C'est plus facile de de... De me faire mordre, si on veut, de de de me faire sentir coupable et cetera. (Stéphanie, Pos. 176)

4.2.3.3 Collègues de travail

En d'autres cas, certains éléments présents au sein d'une équipe de travail, vont être vecteurs de conflit. C'est le cas pour les dissonances au niveau des pratiques pédagogiques. Manon par exemple « [se] détache de plus en plus du Programme... », car elle adhère à une pratique alternative avec « vraiment, l'intelligence émotionnelle... au cœur de [son] expérience » (Pos. 24). Elle témoigne de l'impact que cela a eu sur son équipe de travail : « Ça crée, je dirais, une dichotomie avec mes collègues. Parce que la plupart des gens n'enseigne pas comme moi. Je ne suis pas meilleure, je ne suis pas mieux ou pire, c'est juste que c'est très différent » (Pos. 24). Elle déplore devoir faire attention à la manière dont elle aborde ses pratiques, car elle ressent du jugement de la part de ses collègues :

Si je veux inviter des parents, c'est mal vu... Bon, là on est en période COVID, mais même à ça, tu sais, c'est dérangeant, faut pas faire trop de bruit. Il faut pas... Tsé, [on me dit] « est-ce qu'ils apprennent vraiment? Sont tout le temps dehors, sont tout le temps au parc. (Manon, Pos. 314)

Elle reconnaît d'ailleurs ne pas avoir envie de développer de relation particulière avec ses collègues, jugeant qu'elles adoptent des comportements au travail qu'elle considère négatifs :

Ils voient là... Tsé que je ne suis pas une mauvaise personne. Mais que de par mon fonctionnement différent, j'ai... Tsé, je ne trouve pas d'affinités avec eux. Dans leur personnalité non plus. J'ai pas besoin d'aller me vider le cœur dans la salle des profs sur une situation sur...sur un autre prof ou sur la direction-là. (Manon, Pos. 117)

Manon s'exprime sur le fait que ses pratiques pédagogiques différentes aient été mal accueillies par son équipe de travail. Cela l'a amené à créer le minimum de lien avec ses collègues pour éviter les problèmes :

Tu sais, je n'ai pas développé, dès mon arrivée ici, de grandes relations, de relation, très, de proximité avec, les enseignants. Je ne... Je ne vais pas souvent dîner dans la salle des enseignants. Je n'aime pas ce qui se dit sur les élèves, je n'aime pas... J'ai besoin de calme, je n'aime pas ce qui est partagé, l'ambiance de... de critique. Tu sais, y a beaucoup de gens avec des problèmes de santé mentale à mon école. (Silence) Ça, ça me déplaît. (Silence) Donc je m'implique plus ou moins dans mon équipe école. Je savais que ce n'est pas là que j'allais chercher le support. (Manon, Pos. 107-108)

« Je pense qu'ils commencent à comprendre comment je fonctionne. Ils voient là, (silence) tsé, que je ne suis pas une mauvaise personne, (silence), mais que de, par mon fonctionnement différent, j'ai... Tsé, je ne trouve pas de, d'affinités avec eux. Dans leur personnalité non plus ». (Manon, Pos. 117)

Les difficultés relationnelles avec les collègues ressortent parmi les éléments qui semblent influencer de manière significative le bien-être des enseignantes dans leur milieu de travail. Les participantes ont toutes nommé vivre ou avoir vécu des difficultés relationnelles avec des membres de leur équipe de travail. Dans plusieurs cas, elles ne parlent pas de ces situations en termes de conflit, mais elles expriment plutôt avoir été victimisées par un ou une collègue. Elles mentionnent avoir subi des sarcasmes, de l'intimidation ou de la nuisance volontaire.

Par exemple, Manon raconte que « ...dans le bureau, il y en a une qui était très insolente en [lui] disant : « Bon, ça a l'air que c'est une thérapie » (Pos. 43). Une autre collègue, elle, lui « a proposé

de quitter l'école » (Pos. 53). Quant à Barbara, elle parle de l'éducatrice spécialisée avec qui elle devait travailler en équipe en disant « qu'elle essayait de défaire ce [qu'elle] faisait, dans le fond. C'était tout le temps comme ça » (Pos. 85). Barbara fait remarquer que la situation a commencé avec une seule personne : « Au début, je te dirais que la première année, euh c'était tel que tel... Tsé, les gens venaient me rapporter des informations... Les gens venaient me dire, heu... « Bon, l'éducatrice parle de toi dans la salle des profs » » (Barbara, Pos. 54). Mais avec le temps, la relation avec son équipe s'en est trouvée détériorée au point où une collègue lui a confié que l'on parlait contre elle durant les réunions d'équipe :

Ben, je me souviens qu'une fois elle m'avait dit : « Tsé, ce qui m'éc... » Ben, elle n'a pas dit « ce qui m'écoeure le plus », là... mais ce qui la dérangeait le plus [la collègue], c'est par exemple, tout le monde est autour de la table, ben si je sortais, mettons pour aller chercher un document ou aller faire quelque chose à l'extérieur, ben là, ça se mettait tous à parler. Là, quand je rentrais, tout le monde se taisait. Tsé, il y avait de l'hypocrisie, là. Ça, elle me l'a nommé [la collègue]. (Barbara, Pos. 89)

Aussi, dans des temps différents de carrière, lorsqu'elle est nouvelle dans une discipline ou un champ d'enseignement, même une enseignante d'expérience peut subir le jugement, voire le rejet, des membres de sa nouvelle équipe. Barbara, enseignante d'expérience en adaptation scolaire, a vécu cette situation lorsqu'elle a choisi de relever un nouveau défi avec une clientèle différente, en se joignant à une équipe existante, plutôt fermée.

C'est ça, j'arrivais dans une équipe, fermée, qui pensait avoir... Comment je dirais? Qui se pensait mieux que tout le monde, là. Donc moi j'étais comme là, la... Celle qui n'avait pas de compétence, celle qui ne connaissait rien, celle que... Fait que "est comme ça... "est dans ce contexte-là que... (Silence) En tout cas, que "ai senti que je suis arrivée. C'était, peu importe... Puis il y avait une éducatrice... Il y a eu toute une situation avec cette éducatrice-là, qui ne m'a pas, qui ne m'a pas accueillie. Bien au contraire, qui a essayé de me...de, de...de me faire mettre à la porte! Disons-le comme ça, là. Tsé, qui racontait des choses sur moi, qui, qui disait que "étais incompétente. Puis tout un contexte, là. Puis ça a duré 4 ans. (Barbara, Pos. 50)

Il peut d'ailleurs être difficile pour les enseignantes de se soutenir entre elles. Même si comme dans l'exemple précédent une collègue reconnaît ouvertement dans une conversation privée l'existence d'un problème d'intimidation au sein de l'équipe, cette même collègue à statut

précaire n'ose pas prendre position devant le groupe pour soutenir l'enseignante victime, et ce, d'autant plus lorsque dans cette situation la direction devient impliquée :

Puis elle aussi, à un moment donné elle l'a nommé, elle a dit « Barbara... » Et puis elle était spécialisée en intimidation, puis elle me l'a nommé, ça.... Elle a dit : « C'était gros! Gros comme ça (fait un geste d'ouvrir ses bras au maximum) que c'était de l'intimidation que tu vivais. » Puis elle, elle m'a déjà dit qu'elle ne l'avait pas nommé, parce qu'elle était précaire. Elle a dit : « Si mon poste, si je n'étais pas précaire à la commission scolaire... » Elle a dit : « J'aurais été m'asseoir aux ressources humaines pour leur dire qu'est-ce qui se passait. » Elle ne l'a jamais fait. (Barbara, Pos. 93)

Marilyn raconte également avoir vécu une situation difficile avec sa collègue en raison de rôles contradictoires :

À ma 4^e année, ça a été très particulier parce que j'ai eu une mentore, une enseignante associée, pour mon bac, à cause de mon stage. Mais ça a été... Ça n'a pas été choisi de façon heu...réfléchi...Finalement, l'enseignante, elle n'avait pas, elle ne savait pas qu'elle allait avoir une étudiante de 4^e année, qui allait devenir sa collègue et qu'elle allait devoir aussi, remplir toute la paperasse pour l'université rendu au stage en janvier, jusqu'à, avril-mai. Fait que ça, ça a été choquant pour elle. Avec... Moi, ça m'a mis dans une position malaisante parce que... C'est ma collègue finalement. Mais là, ils la transforment aussi en... Un peu comme supérieure à moi, parce que ça devient ma mentor/enseignante associée. (Marilyn, Pos. 70)

Certains milieux ont des contextes particuliers et le regroupement par affinités ou « cliques de travail » peut devenir un obstacle important à l'intégration.

Puis, dans cette école, là, aussi, il y avait un contexte particulier que... Puis ça, je veux dire, ça, ce n'est pas moi qui, c'est pas parce que je l'ai vécu, mais, je me le suis fait dire, avant, pendant et après, que... Que cette école-là, c'était les éducatrices qui menaient dans l'école. Tsé, en ayant la présidente du syndicat des éducatrices dans l'école, dans une école d'élèves avec... Une école spécialisée, là, beaucoup de classes spécialisées. Donc beaucoup d'éducatrices. C'était les éducatrices qui menaient dans cette école-là. C'est des anciennes, puis... Elles faisaient la pluie et le beau temps. (Barbara, Pos. 355)

Qui plus est, on relève que la dissidence peut être mal perçue, voire non acceptée au sein d'une équipe de travail et considérée comme un manque de collaboration ce qui devient également un frein au bien-être au travail comme l'explique ci-dessous Marilyn :

Je me sentais un peu comme...Pas que... Puis je suis certaine qu'elles ne le faisaient pas consciemment, mais je me sentais comme... Quelqu'un qui se faisait traiter comme une incompetente. Tsééé (en riant) C'est ça, tsé, je, j'ai... J'ai comme pas le droit de réfléchir, je n'ai pas le droit d'avoir mon opinion. Puis le moment que je donne mon opinion, ben, c'est tout de suite perçu comme une menace ou comme une attaque ou comme une... Un manque de collaboration. Mais... Mais non! Tsé, une collaboration, c'est supposé être des négociations. Fait que si je ne suis pas d'accord avec ton opinion puis que je l'explique doucement... Tsé, on est des professionnels. On... (Marilyn, Pos. 104-105)

De ce fait, le manque de réciprocité de la part des collègues peut rendre difficile l'intégration au sein d'une équipe de travail. Il semble alors difficile pour les enseignantes de demeurer fidèle à leurs convictions si elles ne veulent pas être tenues à l'écart du groupe lorsque leur vision diffère comme l'illustrent les propos suivants :

Il n'y a pas vraiment d'intégration, tsé dans l'équipe école, à moins... C'est ça, à moins que la personne ait le même discours... C'est une école où il faut adhérer. Tu es avec moi ou tu es contre moi. Donc, c'est soit tu fais comme nous puis que tu adhères à ce que nous on fait, on pense, ou que... (silence) Ou sinon on ne s'occupe pas de toi. (Manon, Pos. 117)

Mes collègues étaient géniales, géniaux, ils étaient, c'est des enseignants incroyables, c'est pas du tout ça. J'estime...Je n'ai rien contre leurs méthodes d'enseignement, c'était juste que, il n'y avait pas beaucoup d'échanges. C'était beaucoup. Je, je m'adapte, je suis. Puis, en tant que personnalité, je ne suis pas quelqu'un qui suit normalement (rire). Mais je ne suis pas, toujours... Ça me fait plaisir de suivre, puis de laisser l'autre prendre le dessus ou de... Mais, j'aime quand même avoir mon... Que mon opinion soit considérée. C'est ça. Fait que je ne trouve pas que ce besoin est comblé. J'ai, je n'ai pas cette place là en enseignement. (Marilyn, Pos. 90)

Le soutien des collègues s'avère limité du point de vue des participantes, notamment lorsque ces dernières sont déjà épuisées à tenter de réaliser leurs propres tâches et qu'elles ont elles-mêmes besoin d'aide, ce qui peut avoir un effet décourageant :

À chaque rencontre, j'avais des collègues qui pleuraient, qui étaient plus capables... c'était des collègues, des profs, que je trouvais "hot" là. C'était des bons profs qui ont une bonne réputation. Puis que je les voyais dans ces rencontres-là épuisés... Parce que des fois je me dis ..."c'est ta première année, c'est normal que ça soit plus difficile..." Mais quand tu vois des enseignants d'expérience, les enseignants que tu valorises, puis dans ces rencontres-là, tu te rends compte que "oupeleye!" Malgré l'expérience, sont brûlés ben raide eux aussi, bien, c'est sûr, que ce n'est pas encourageant pour moi. Fait que... Je voulais lâcher. (Megan, Pos. 256)

Il demeure, comme le dit Manon, que l'absence de soutien des collègues peut nuire au développement de projets stimulants au sein d'une école : « ...sans le support des autres collègues, tsé, c'est plus ou moins significatif » (pos.25).

4.2.3.4 Les relations avec les parents et le milieu communautaire

Lorsque les parents d'élèves n'offrent pas leur soutien aux enseignantes, cela s'avère plus difficile selon les participantes. Particulièrement lorsqu'ils ont des attentes surréalistes, critiquent, accusent et jugent les enseignantes sans savoir, ni comprendre. Dans un autre sens, leur absence ou manque d'investissement devient aussi une contrainte au développement de la SMP des enseignantes. En premier lieu, Marilyn s'exprime sur l'influence négative des attentes inappropriées des parents sur le bien-être des enseignantes :

Je trouve que non, on ne met pas tant d'importance, je ne trouve pas que les parents mettent autant d'efforts... Mettent, de l'importance, sur la santé mentale et le bien-être de l'enseignant. Je me fais sentir souvent comme un travailleur, puis un travailleur pour EUX et non pour leurs enfants. Ce qui n'est pas le cas. (Marilyn, Pos. 235)

Elle exprime à quel point elle trouve difficile de devoir gérer les parents des élèves, de devoir répondre à leurs besoins, les rassurer, voire les guider sur l'éducation de leur enfant. Elle considère que cette tâche ne lui revient pas, mais surtout qu'elle n'est pas nécessairement qualifiée pour cela.

Mais c'est ça que je trouve difficile avec ce job. [...] J'ai à gérer les enfants, mais j'ai aussi à gérer les parents après. Tsé, j'ai à répondre aux besoins du parent. Mais je ne trouve pas que ça c'est dans mon...En tout cas. Je n'ai pas l'impression que c'est dans notre tâche, de gérer les parents jusqu'au point où qu'il faut que presque que je leur

montre comment éduquer leur enfant parce qu'ils ne savent pas comment. Je veux dire, j'ai 27 ans, je n'ai pas d'enfants. Tsé, ce n'est pas parce que je suis une femme que je sais, notamment comment éduquer un enfant non plus. Tsé, c'est ironique, des fois, les commentaires, les questions... « Qu'est-ce que vous me proposez de faire? Qu'est-ce que je devrais faire? » Je veux dire... Fait ta job! Soit un parent! Encadre! Tsé, je ne vais pas, heu... Ce n'est pas ma place! C'est difficile des fois parce qu'ils n'ont pas, j'ai l'impression qu'on se fait traiter comme enseignante, travailleuse sociale... Là, avec la COVID, on se fait traiter presque comme infirmière. Moi, tu m'écris les symptômes de ton enfant, tu me demandes ce que tu devrais faire. Je ne sais pas! (Rire) Appelle... La santé publique. Pointe-toi à un centre de dépistage! Vous comprenez ce que je veux dire? (Marilyn, Pos. 243-245)

C'est aussi le cas pour Manon qui raconte qu'elle doit continuellement s'ajuster selon les attentes des parents de ses élèves si elle ne veut pas leur déplaire et s'exposer à la critique ou si elle veut qu'ils collaborent.

Faut pas que je fasse trop différent de ce que, eux [les parents], ont vécu à l'école, parce que, ils viennent tous perdus, ils viennent à critiquer [...] (Manon, Pos. 309). Tsé, je ne donne pas de devoirs. Moi je veux que tu lises, je veux que tu partes, que tu continues tes projets à la maison. Les parents, ils n'embarquent pas tous là-dedans, là. Ils veulent des devoirs, ils veulent que l'enfant, qu'il étudie ses mots, qu'il soit full performant, puis qu'il réussisse à l'école puis, c'est ça la priorité. (Manon, Pos. 287)

Ces critiques proviennent souvent d'un manque de compréhension de la façon d'évaluer les apprentissages et d'un désir de performance de leur enfant. En deuxième lieu, lorsque lesdites attentes des parents d'élèves ne sont pas rencontrées, plus souvent dans les milieux favorisés selon Megan, les difficultés de l'enfant sont parfois mises sur le dos de l'enseignante.

Ben, ce n'est pas tout le monde, là, je ne dis vraiment pas ça, là, mais il y en a que le milieu favorisé fait en sorte qu'ils mettent leur enfant sur un plateau d'argent. Puis « non, y a pas de problème mon enfant! » Puis c'est de ta faute à toi, finalement. Ben, nécessairement, il y a un parent qui m'a fait ça, mais vraiment intensément, là, cette année-là. Mais c'est plus fréquent dans des milieux favorisés que les parents agissent comme ça. (Megan, Pos. 384-389)

Pour Stéphanie, le déni d'un parent face aux problèmes de son enfant se témoignait dans l'atteinte à son intégrité professionnelle :

Les parents, au début, ils niaient sa situation, ils ne voulaient pas accepter que leur enfant avait un problème. Et là, ma boss m'a dit que, les parents... Bah en fait la mère, voulait le changer de classe. Parce qu'elle me trouvait incompétente et qu'elle trouvait que je manquais d'expérience. Que je n'étais pas une bonne enseignante (Stéphanie,

Pos. 38)[...] J'avais enseigné à sa fille, ça s'était passé à merveille, elle avait que des bons commentaires pour moi, puis là, elle est virée sur un 10 cents, puis là, ben... non. J'étais, j'étais une merde. (Stéphanie, Pos. 97)

En ce qui concerne Marilyn, elle dit se sentir choquée par le fait que certains parents se permettent de remettre en question ses qualifications, alors qu'ils n'ont pas l'autorité pour le faire.

L'université avait regardé, mes résultats scolaires, avaient regardé les évaluations précédentes pour décider si je pouvais prendre une classe. Puis ils ont décidé que oui! Fait que tsé, l'université a décidé que oui, la Commission scolaire a décidé que oui, puis là je me fais dire par des parents qui ont aucune expérience en enseignement, que je ne suis pas qualifié. Fait que ça, c'était vraiment choquant. (Marilyn, Pos. 205)

En troisième et dernier lieu, comme l'a vécu Marilyn, il est difficile pour une jeune enseignante de se sentir disqualifiée par les parents, seulement en raison de son âge et de son apparence :

Des parents avaient l'habitude avec la direction d'avant, de choisir l'enseignant de leur enfant. Puis là, ce directeur a décidé d'arrêter. Ce qui est selon moi une bonne décision, là. Ça ne devrait pas être un choix d'un parent. Mais ça, ça a été mal pris par les parents. Le fait que je sois nouvelle, jeune. Je n'ai jamais autant été jugée par mon apparence, puis je ne trouve pas non plus que j'ai l'air d'une jeune de 16 ans là. Je veux dire je suis une femme de 27 ans (Rire)! Ouais, je me suis fait...J'ai des parents qui disaient : « Ah ouais, tout à l'heure je ne t'ai pas vu, je pensais que t'était une 6^e année. (Marilyn, Pos. 192-193)

En ce qui concerne les relations professionnelles, les facteurs contraignant de développement de la SMP des enseignantes ne se limitent pas aux différents acteurs du milieu scolaire. Il existe une autre entité invisible ou insaisissable en éducation dont les actions vont avoir un impact négatif important. La prochaine section y est consacrée.

4.2.4 Les éléments de l'exosystème-gouvernance qui nuisent à la SMP

Dans cette section, se retrouvent les éléments contraignant la SMP des enseignantes qui sont plus éloignés du terrain. Il s'agit de tout ce qui concerne la gouvernance de la profession : la

structure du réseau public, les lois réformes et programmes, les ressources et l'organisation des milieux défavorisés ainsi que la formation initiale des maîtres.

4.2.4.1 La structure du réseau public

Premièrement, les participantes font ressortir le fait que le réseau d'éducation, d'un point de vue politique, fonctionnerait de manière à satisfaire le public et non de manière à soutenir les enseignantes : « L'approche un peu clientéliste de l'éducation publique, je pense que c'est un peu malheureux » (Sabrina, Pos. 233). De plus, comme le mentionne Stéphanie, elles ne sentent pas avoir d'influence ou de pouvoir sur le système éducatif au-delà du microsystème/classe : « Tsé, j'ai une influence sur les enfants, c'est sûr. Positif? Oui. Sur les choses, qui sont au-dessus de moi? Non » (Stéphanie, Pos. 309-310). D'ailleurs, comme le rapporte Manon, les enseignantes rencontrées déplorent ne pas se sentir impliquées sur le plan décisionnel et ne ressentent pas un réel désir politique, de changement. Elle souligne ainsi que « les décisions sont prises sans consultation » (Pos. 327).

Deuxièmement, plusieurs participantes rencontrées font référence à la compétition entre les réseaux publics et privés, ainsi qu'aux nouveaux modèles d'écoles à projets particuliers (p.ex. sports-étude, langue-étude, programme international) comme étant responsables de la détérioration de leur condition de travail et plus particulièrement de la qualité des groupes-classe :

Il y a plein d'affaires qui m'énervent dans le système. Heu... Ben je pense, je pense qu'au public le prob... Moi, moi j'ai vraiment de la misère avec le fait que le public est un petit peu écrémé là, avec l'idée d'avoir des classes d'élèves très en difficulté, puis des écoles très en difficulté aussi, avec les bons élèves qui se dirigent vers le privé. Il y a beaucoup de bons élèves qui sont attirés vers les programmes particuliers. Je pense que ça fait des... Je pense que ça crée des classes qui sont justes pas, ne sont pas saines. (Sabrina, Pos. 270)

Troisièmement, les participantes soulignent un important manque de soutien et d'accompagnement à l'insertion professionnelle qui ne relève pas des directions d'école :

Tout ce qui est insertion professionnelle, c'est du n'importe quoi, à mon avis là [...]Moi je n'ai aucunement (en riant) eu d'insertion professionnelle. C'est comme un grand site...que les centres de services scolaires disent ce qu'ils offrent. Mais c'est quoi? Qui obtient vraiment de l'aide avec ce service-là? Tsé,... j'aurais dû obtenir des journées de planification payées. Des formations aussi. Je n'ai rien reçu de ça! (Marilyn, Pos. 272)

Par ailleurs, Sabrina soulève que l'accueil des nouvelles enseignantes est aberrant, en la comparant à ce qui se fait normalement dans d'autres corps d'emploi :

Mais c'est ça. Je pense que... Tsé, je pense aussi que le fait qu'il y a des enseignantes qui commencent avec des tâches pleines dès le début, ça ne permet pas d'avoir une entrée en douceur dans le milieu de travail, là. Tu sais, souvent tu rentres dans un milieu de travail, pis tu vas être formé, pis ça va y aller mollo pour commencer. Puis en enseignement, non. Tsé, au lieu de commencer tranquillement avec une demi-tâche, par exemple, et du temps pour comme, t'accommoder, puis te créer du matériel, ça n'existe pas. (Sabrina, Pos. 316)

De plus, Marilyn considère anormal de devoir faire appel à de l'aide personnelle extérieure pour parvenir à s'organiser dans sa classe avant la rentrée scolaire. Elle déplore que l'employeur ne s'en préoccupe pas.

Ma mère était même venue m'aider! Chose que genre, je n'aurais jamais imaginé que j'aurais besoin de ma mère pour m'aider! Tsé aussi c'est fou! Dans quel emploi on sent le besoin de demander de l'aide bénévole de nos, de notre famille, puis qu'on n'a pas cette aide-là de nos, notre employeur? Tu sais, moi, j'ai eu aucune aide. (Marilyn, Pos. 184)

Les processus d'affectation et d'octroi des contrats font en sorte que les enseignantes doivent continuellement s'adapter, ce qu'elles trouvent exigeant et usant. Par exemple, la précarité d'emploi les oblige parfois à accepter des postes dans des champs ou disciplines qui ne sont pas leur choix de prédilection ou dans lesquels elles ne sentent pas nécessairement à l'aise.

Donc j'avais pris ça, parce que ça me permettait... C'était mon 3^e... Ça m'assurait après ma permanence. Donc tu es comme déchiré entre aller dans quelque chose, bien, qui te ressemble plus ou moins, où ce n'était pas... Je n'étais pas nécessairement destinée au secondaire en CPC... (Maryse, Pos. 34)

Les nombreux mouvements de personnel amènent aussi les enseignantes à devoir s'adapter sans arrêt à de nouvelles écoles et de nouvelles équipes. Le fait de devoir toujours recommencer « à zéro » semble les empêcher en quelque sorte de pousser plus loin leurs compétences, de se sentir compétentes, et par conséquent, de se sentir bien au travail :

Puis je pense que le roulement, en début de carrière, d'une école à l'autre, c'est... C'est super nocif. Parce que tsé, comme, c'est impossible, je pense, la première année que tu te trouves dans un emploi, peu importe l'emploi, de te sentir à ton 100%. Je pense que c'est quelque chose qui va venir dans les mois subséquents. Donc si chaque année, tu changes d'école, il y a beaucoup trop de paramètres qui changent. Surtout en adaptation scolaire, là, parce que ce n'est pas nécessairement la même clientèle. Mais tu sais, quand tu changes de direction, tu changes de collègues, tu changes de lieu physique. Tu peux changer de niveau. Donc, du nouveau matériel à créer. C'est énorme! Dans ma tête, c'est impossible de se sentir bien, s'il y a un roulement énorme (Sabrina, Pos. 316) [...] Quand il y a du roulement dans une équipe école, autant chez les enseignants, les intervenants que chez la direction, ça, crée, beaucoup de changements. C'est plus difficile après ça de mettre des choses en place. Heu... Puis d'instaurer une vision aussi. (Sabrina, Pos. 265)

Lorsqu'elle parle de la structure du système public d'éducation, Manon se plaint d'un certain manque de liberté. Elle dit : « C'est plus la structure dans l'école publique moi, qui... m'empêche de me sentir totalement libre » (Pos. 156). Elle parle d'un manque de souplesse à l'égard du curriculum : « il y a beaucoup de rigidité dans le domaine public. C'est beaucoup basé sur la performance... beaucoup, beaucoup, beaucoup de bureaucratie aussi (Manon, Pos. 26) ». Sabrina, une autre enseignante rencontrée, considère manquer de latitude professionnelle et se sentir restreinte dans l'accomplissement de ses tâches.

Les tâches devraient être... Il devrait y avoir plus de latitude, de lousse, dans les tâches. Quand on a notre temps d'enseignement... Dans notre tâche on a un temps d'enseignement, on a un temps pour la planification, la correction. C'est quand même... On devrait passer beaucoup de temps à planifier et à corriger, puis à voir qu'est-ce qu'on... Comment ça va être dans notre classe? Qu'est-ce qu'on va mettre en place, qu'est-ce qu'on va créer de nouveau? Heu... À s'asseoir en équipe. Puis il a comme pas beaucoup de temps. Comme je vous le dis, je pense qu'il faudrait laisser plus de latitude aux profs. (Sabrina, Pos. 270-271)

Lorsqu'il est question de structure, les enseignantes se plaignent énormément de tout ce qui est relié à leur tâche professionnelle. Elles expriment clairement que ce qui les dérange le plus,

contrairement à la croyance populaire, ce ne sont pas les difficultés reliées aux élèves, mais la lourdeur de leur charge de travail en plus de toutes les tâches connexes : « *Ben souvent, il y a plusieurs profs à l'école, qui disent "ce qui me dérange, ce qui affecte mon bien-être, c'est pas les jeunes!" C'est vraiment, la tâche, par exemple* » (Sabrina, Pos. 198). L'écart entre les ressources disponibles et la complexité de la tâche semble également se faire de plus en plus grand :

On coupe, dans les services, on nous demande de plus en plus de papiers, de documents, de notes, de, d'en faire... De faire d'autres choses que, moi, intervenir auprès des enfants. Je, j'ai des enseignants qui veulent bien faire, mais, ils ont tellement... Ils veulent répondre aux besoins de tous les élèves, mais les besoins sont tellement diversifiés, ou l'écart est tellement grand, que, c'est un casse-tête pour eux autres. C'est un casse-tête. (Maryse, Pos. 237)

Les participantes expriment devoir faire beaucoup plus que ce qui est reconnu officiellement, au détriment de leur temps personnel. L'impact que leur niveau d'implication a sur les enfants, les empêche selon elles de mettre leurs limites :

Donc cette année-là, particulièrement, comme je dis, avec le manque de matériel, le manque de ressources, les difficultés de mes élèves, bien, souvent, j'arrivais tôt le matin, je faisais ma journée... (rire de malaise) Je faisais beaucoup de récupération avec mes élèves, au-delà de ce qui était indiqué sur ma tâche. Puis je restais tard après l'école. Heu... J'avais... C'est ça. J'ai fait beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup de bénévolat disons (rire). Parce que, quand on est juste, dans le fond rémunéré pour le 32 h sur notre tâche, alors que... On en fait vraiment plus! Cette année-là, comme je dis, avec tous les points de, comme j'ai mentionné, j'ai dépassé X 1000 ma tâche. Puis heu... C'était heu... Aussi l'implication émotive là-dedans, parce que tu travailles avec des enfants. Donc, moi je me dis je ne peux pas juste me dire : "Bien, j'ai donné son 20 min de récupération et voilà!" Ben, je ne peux pas juste faire ça. (Megan, Pos. 130)

4.2.4.2 Les lois, réformes et programmes

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pèse lourd dans la balance des enseignantes. Selon les participantes, ses exigences sont nombreuses, et apparemment irréalistes en fonction du temps disponible et de la réalité quotidienne remplie d'impondérables :

Ben, c'est le programme. Le programme est tellement lourd, puis tu ne peux pas te fier sur seulement une trace. Là, tes élèves ne sont pas tous au même niveau. Il y en a que... Là tu fais des pratiques, tu fais de l'enseignement, tu fais la pratique et tout ça. Mais t'as quand même, ton temps, il est restreint. Puis là, t'as des imprévus dans une journée. Ça se passe pas... Tsé, avec des enfants, ça ne se passe pas, super bien. Puis en plus, j'avais une classe, comme je disais, avec des problèmes de comportement aussi. Donc, des fois, ça éclatait. Puis y'a certains élèves qui... Ils étaient plus capables de se contrôler. Puis comme je dis, il y en a que ça... Ça a viré en violence, ça a jamais été comme... J'avais vraiment un bon lien avec mes élèves. Une chance! Ça n'a jamais été de la violence envers moi, mais tsé, des fois, c'était, il y en a un qui se fâche, puis il lance une chaise. C'est pas une chaise qui va lancer envers une personne ou vers une personne, je veux dire, mais ça reste de la violence. (Megan, Pos. 201) [...] Il y a beaucoup, beaucoup de collègues aussi, qui parlent que le programme est tellement lourd! Je pense qu'on vit toutes un peu dans le... C'est sûr que je ne veux pas parler pour tout le monde, mais je sais que y'a beaucoup de collègues qui... Qui sont épuisés de ça! (Megan, Pos. 275)

Manon quant à elle soulève une certaine incongruence dans l'évaluation ministérielle opposée à la liberté professionnelle de choisir l'ordre dans lequel les contenus sont enseignés :

On a des examens du Ministère au mois de janvier. Tsé, comme si, au mois de janvier on va tous être à la même place, puis comme si moi, j'avais suivi dans... tu sais-je... Dans quel ordre je dois enseigner les choses. Ce n'est pas écrit dans le programme! Fait que qu'est-ce que t'en sais de ce que les élèves savent au mois de janvier? C'est "weird". Mais... Tsé, on veut comme normaliser l'apprentissage, on veut qu'ils réussissent et que tout le monde soit pareil... (Manon, Pos. 282)

Les participantes rapportent aussi de nombreuses difficultés reliées à l'intégration des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans les classes ordinaires. Tout d'abord, elles parlent de la présence de plus en plus nombreuse d'élèves en difficultés dans leurs groupes d'élèves. En plus de devoir s'adapter aux besoins hétérogènes de ces élèves, elles mentionnent avoir la responsabilité d'élaborer un dossier complexe avant de pouvoir réclamer des services adaptés en soutien. Toutefois, elles rapportent que même quand les services sont accordés, les spécialistes peinent à suffire à la demande :

Bien moi, je les vois, avoir de la misère [les profs]. Mes références sont de plus en plus nombreuses dans mon bureau. Quand un prof a la moitié de sa classe avec des plans d'intervention, puis avec des besoins, je pourrais quasiment aller dans la classe, tout le temps? (Rire) Donc je ne fournis pas. Les services en orthopédagogie... On manque d'orthopédagogues. (Maryse, Pos. 248-249)

Parce que des fois, t'as une orthopédagogue pour une école, puis avec tous les cas qu'il y a, bien elle ne peut pas fournir, là. Donc... Puis tsé, même, l'année passée j'avais un élève... Lui, c'était un gros cas de langage. Puis l'orthophoniste, l'avait référé à un centre privé, puis elle lui donnait un peu de temps en classe, mais c'est parce qu'elle avait tellement, d'autres cas, dans l'école, que... En tout cas! C'est ça, c'est qu'ils sont débordés eux aussi. (Megan, Pos. 401-402)

4.2.4.3 Les ressources et l'organisation des milieux défavorisés

Néanmoins, même si elles sont nommées comme étant existantes et même essentielles au développement de leur bien-être en milieu de travail, elles sont considérées insuffisantes par les participantes à la recherche qui doivent souvent se débrouiller pour trouver l'aide disponible :

Donc moi fallait que par moi-même, que j'aie rencontrer le prof d'art dramatique, au secondaire, pour lui dire : "Bon bien, avec tes élèves, de tels niveaux, tu fais quoi? Ah ok, tu fais un roman photo avec eux autres. OK je vais reprendre l'idée." Après ça tu pars, mais faut que tu montes ça tout seul là. Tu sais même chose pour ce qui est des... En informatique. Ils ont des périodes d'informatique à leur horaire. Qu'est-ce que tu leur enseignes? Ok, il faut que tu te débrouilles par toi-même, que tu montes tes cours, que tu... Comment tu évalues ça? (Maryse, Pos. 40)

Je vais chercher les ressources à l'interne. Dans le sens que je vais aller voir c'est qui les intervenants avec qui je peux travailler quand j'ai des difficultés avec un jeune. Ou les intervenants avec qui t'as à travailler pour avoir, obtenir des rendements dans l'école, pour avoir plus de matériel [...]. (Sabrina, Pos. 120)

Les participantes ont déclaré devoir être plus émotivement engagées envers les élèves provenant de milieux défavorisés. Les besoins non comblés par la famille se répercutent à l'école. L'enseignante, devient alors tellement significative pour l'enfant qu'elle sent sa responsabilité plus lourde :

J'ai de la misère à dire que c'est parce que c'est défavorisé, parce que je trouve que peu importe, ça reste des enfants, mais c'est certain que quand la famille est moins disponible pour supporter l'enfant dans ses études, parce qu'ils sont eux-mêmes en en en survie, en mode survie, Ben je trouvais que, en tant qu'enseignante, par... Pour ce qui est de mon bien-être... C'est certain que ça me demandait beaucoup plus d'énergie émotionnelle, parce que je devais... J'étais presque, à cette école, j'étais presque rendue une... Je n'étais pas juste une enseignante pour ces enfants-là. C'est... J'étais comme une, j'étais pas mal une des personnes les plus marquantes à ce moment-là dans leur vie parce que j'ai... Un exemple, il y a des enfants que leurs parents travaillaient de nuit et qu'ils rentraient...Puis ils ne voyaient même pas leurs parents. Ils les voyaient juste au déjeuner

avant de revenir de l'école. Fait que c'était rendu au point que j'étais comme la seule adulte significative qu'ils voyaient pendant les 5 jours d'école. (Marilyn, Pos. 46)

Cependant, il apparaît possible qu'une enseignante soit sollicitée par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) à devoir s'impliquer de façon plus personnelle lorsque des enfants issus de milieux défavorisés vivent des situations d'urgence.

...en milieu défavorisé, puis il y avait de plus en plus de problématiques, là, on s'est rendu compte. On nous appelait à la maison pour régler des problèmes avec la DPJ et accueillir des élèves. J'ai dû accueillir des élèves chez moi aussi. Pas dû. J'ai accepté d'accueillir des élèves chez moi aussi qui étaient en attente d'hébergement suite à un retrait de... Retrait de de leur famille. (Manon, Pos. 10)

Il existe également des enjeux reliés au statut d'immigrant des familles, qui se répercutent sur le quotidien des enseignantes des milieux défavorisés et qui complexifient leur réalité.

...puis, même si les parents ils étaient super collaborant et il reste que les élèves avaient beaucoup de difficultés, de traumatismes potentiels dus à leur parcours migratoire ou... Des difficultés à s'adapter à la société québécoise dans laquelle ils vivaient à ce moment-là. (Marilyn, Pos. 46)

4.2.4.4 La formation initiale des maîtres

Selon les participantes, la formation initiale des maîtres aurait besoin d'une mise à jour :

Ben, je ne veux pas être trop extrémiste, mais moi je pense que la formation initiale est à retravailler (en riant), parce que...Les... La... On parle beaucoup... Il y a plein de facteurs qui entrent en jeu qu'on n'est pas nécessairement enseigné, ni je trouve préparés, formés pour, pendant le baccalauréat. (Marilyn, Pos. 69)

Elles mentionnent avoir été déçues d'un certain décalage avec la réalité, ce qui aurait contribué à une certaine désillusion, lors de leur entrée sur le marché du travail.

Ça aussi, on ne l'explique pas à l'université, que peu importe tes idées... On sort de l'université, on a plein de projets en tête, mais je trouve que ça nous donne des, des faux espoirs, parce que rendu sur le terrain, t'as pas le choix que d'adapter aux enseignantes avec toi. (Marilyn, Pos. 77)

Malgré la qualité des stages de formation, selon ce qui a été rapporté par les participantes, ceux-ci ne leur permettent pas d'être suffisamment préparées, ce qui cause une certaine démotivation lorsqu'elles font face à la réalité :

Je ne pense pas que, que j'étais prête à ça du tout. Parce que même pendant mes stages, je n'ai pas eu de gros cas à gérer (rire) Fait que là, moi, je tombais, toute seule! Puis, comme j'ai dit, j'ai vraiment eu le support de mes collègues. Ça, ça m'a vraiment, vraiment fait du bien. Mais eille! Moi je sortais de l'université puis dans ma tête là, mes stages avaient bien été! Puis là, j'étais motivée, puis "let's go!" Hi!!! Puis là tu fais face à cette réalité-là, puis tu dis "oupeyay!" Ce n'est pas ça que j'ai vécu dans le stage! (Megan, Pos. 266-267)

Aussi, elles considèrent que la formation initiale est trop générale ou pas assez spécifique dans certains cas :

Il y a beaucoup de cours, par exemple dans le baccalauréat qui nous sont donnés, mais qui sont très général, qui ne sont pas très pratiques. Fait que rendue sur le terrain, il y a des choses que je ne vais jamais aborder, parce que justement moi je suis en 6^e année et fait l'apprentissage de la lecture. C'est bien beau, c'est intéressant, mais si je suis en première année? En 6^e année... Ça ne m'aide aucunement en 6^e année. C'est au-delà de l'apprentissage de la lecture. On est dans la compréhension et tout. Fait que ça, par exemple j'ai... De mon souvenir, il n'y a pas un cours qui m'a marqué, qui m'a heu... Qui m'a, qui m'a aidé à enseigner la compréhension de la lecture. Fait que déjà ça, en partant, je trouve qu'il n'y a pas beaucoup... Y a pas tant de cours finalement qui, qui sont... Ben, il y en a qui sont utiles, qui sont importants, mais en tout cas. Ça dépend de ton niveau. (Marilyn, Pos. 69)

Plusieurs éléments ont été nommés comme manquant au contenu de formation des enseignantes, qui auraient pu les aider à mieux gérer les difficultés, voire leur en éviter. Il s'agit parfois de contenus académiques, comme le dit Maryse : « En adaptation scolaire, moi je ne trouve pas tant, qu'on est formé sur les difficultés d'apprentissage (Pos. 87) »... Et parfois elles considèrent qu'elles auraient dû recevoir de la formation sur la gestion des interactions humaines :

Aussi la collaboration entre collègues... À l'université, on nous dit que c'est important, mais il n'y a aucun cours qui nous enseigne, comment collaborer, comment gérer des

personnalités différentes, ce que j'aurais trouvé, important (Marilyn, Pos. 76). [...] Ça c'est une autre affaire, qu'on... On nous prévient à l'université, mais on ne nous enseigne aucunement comment gérer les parents. Mais pas juste gérer les parents. Ils ne nous enseignent pas non plus comment... Connaître une valeur, puis connaître nos droits. Heu... Tsé, je veux dire, ça a pris du temps afin que je réalise que finalement je n'ai pas besoin de répondre à un parent qui m'envoie chier. (Marilyn, Pos. 172)

Enfin, les participantes déplorent surtout ne pas avoir appris à se protéger émotionnellement et mentalement :

Si, à l'école, on était, on nous enseignait comment prendre soin, de nos émotions, puis comment qu'on... Qu'il faut être bien dans sa tête, dans son corps... Puis je pense que ça passe par la reconnaissance des émotions, de qu'est-ce qu'on vit, de nommer, de comprendre nos réactions, apprendre comment entrer en relation, se dire... (Maryse, Pos. 278). [...] je pense que, à la base, on est (rire), on n'est pas, on ne nous enseigne pas... Puis ça c'est manquant. On ne nous enseigne pas, à l'école, comment on n'accorde pas une grande importance aux émotions, puis à l'enseignement de l'être humain, qui est constitué d'émotions, puis qui, heu... On n'est pas formés. Si on est chanceux, puis (rire) dans notre malchance, on va s'y intéresser quand on a un coup dur dans la vie, quand on a une séparation, un deuil, là on va chercher à savoir « Pourquoi je me sens comme ça? D'où ça vient? Pourquoi je réagis comme ça? » ou, les plus curieux vont étudier en psycho, puis ils vont... Ils n'attendent pas un coup dur comme ça. Mais ça manque dans nos écoles, ça manque dans notre formation. (Maryse, Pos. 206)

Une autre enseignante souligne l'importance de savoir accompagner les émotions des autres individus afin de préserver sa propre santé mentale :

Je vais penser à toi, je vais m'assurer que tout va bien, je vais faire un suivi avec toi. Mais je ne vais pas pleurer avec toi. [...] ce n'est pas quelque chose qu'on a développé à l'université. Au contraire en fait (rire)! À l'université on ne voit vraiment pas ça... (Sabrina, Pos. 185-190)

Enfin, la place accordée à cela dans la formation initiale constitue du point de vue des participantes rencontrées une lacune comme l'illustre Manon dans cet extrait : « Mais il n'y a pas d'activité de ressourcement ou d'activités anti-stress ou d'activité de Ressourcement et je, et je ne comprends même pas que ça ne soit même pas offert au bac non plus là. Ça, c'est autre chose » (Manon, Pos. 94)...

Au-delà de l'exosystème-gouvernance, un autre système peut affecter de façon négative la SMP des enseignantes. Tous les systèmes précédents en font partie et en ressentent l'influence. Il s'agit du macrosystème-société, dont les effets contraignants sont présentés dans la section suivante.

4.2.5 Les éléments du macrosystème-société qui nuisent à la SMP

Les différents éléments du macrosystème-société qui nuisent à la SMP des enseignantes sont abordés dans la présente section. Il s'agit de la perception générale qu'ont les enseignantes de leur métier, des facteurs en lien avec le contexte social et des facteurs reliés à l'opinion publique envers la profession.

4.2.5.1 Perception globale de l'enseignement

De façon générale, les enseignantes parlent de leur profession d'une manière dichotomique. Elles parlent de l'enseignement de façon positive, comme étant quelque chose de beau et identifient l'apport de certains éléments de la profession comme étant des sources de bien-être (p.ex. dépassement et valorisation de soi), tel que l'illustrent ces deux enseignantes : « Ouais! J'adore. Pour de vrai, je trouve que c'est le plus beau métier du monde » (Stéphanie, Pos. 54). C'est « une expérience positive. Par contre, c'est sûr qu'il y a un certain nombre d'irritants » (Sabrina, Pos. 16).

Tsé, c'est, c'est, on se surpasse tout le temps, euh... Tsé, faut vraiment...que tu persévères... Donc je dirais "challengeant", mais quelque chose de glorifiant aussi parce que tu te dépasses puis que, tsé, après tu vois que les autres... il comprend (l'élève). Puis ouais. Je dirais ça... deux mots comme ça (rire) (Stéphanie, Pos. 27).

Mais elles ne peuvent garder sous silence l'existence d'un côté plus sombre soit qu'il s'agit d'un métier exigeant, qui comporte de nombreux défis mettant à l'épreuve leur SMP (ontosystème) et les limites du système d'éducation (environnement écologique).

Bon, en tant que titulaire on a beaucoup, beaucoup, beaucoup, BEAUCOUP, de responsabilités. On n'a pas beaucoup de ressources non plus. Puis heu... Je vais parler

en mon nom, je sais que je suis une personne qui veut bien faire. (Rire) Je sais qu'on est plusieurs dans le même bateau (rire). Donc on s'en met beaucoup sur nos épaules pour pouvoir aider nos élèves. (Megan, Pos. 29-31)

4.2.5.2 En lien avec le contexte social

Les conditions de travail difficiles des enseignantes sont une conséquence directe de la dévalorisation sociale de l'éducation, selon les participantes :

Mais je ne pense pas que l'opinion publique s'y intéresse. (Silence) Parce qu'on est déjà les... Les, les chanceux de... De la société! On a été payé pendant la COVID, on a des congés, on a... Tu sais, on est chanceux de travail pour l'État, on a un fonds de pension. C'est ce que j'entends tout le temps! Je ne pense pas que tsé, le trois quart je pense, du Québec, tsé, travaille... Est ouvrier ou travaille dans un métier qui est payé beaucoup moins cher que nous là. Tsé travaille beaucoup, tsé, c'est quoi... le tiers? Qui est au salaire minimum. Ce n'est pas un peuple qui valorise beaucoup l'éducation... Je ne le trouve pas. (Silence) Je ne trouve pas! C'est comme deux mondes. (Manon, Pos. 272-274)

Elles ne se sentent pas suffisamment appréciées : « tsé, on n'a pas beaucoup de valorisation dans notre métier, mais, c'est ça... » (Megan, Pos. 143). Une autre enseignante ajoute : « moi je pense pas du tout que notre profession est valorisée dans notre société » (Marilyn, Pos. 268). De plus, elles considèrent que peu de gens se soucient de la santé mentale positive des enseignantes : « Je n'ai jamais entendu parler que quelqu'un se souciait de ça, à part toi (Fou rire). Sincèrement! (Rire) Je n'ai jamais entendu parler de qui que ce soit qui, qui porte attention à ça » (Manon, Pos. 266-270).

Pourtant, d'après elles, il y a lieu de s'en préoccuper comme l'illustre Barbara :

Ta santé mentale peut ne pas bien aller. X fois, X temps, tu comprends? On dirait qu'il y a, pas un tabou, mais un... Qui fait en sorte qu'on se, on ne se questionne pas là-dessus. Je n'ai pas de diagnostic, donc je n'ai pas de troubles de santé mentale. Mais je m'excuse, mais quand t'es fatigué, ta santé mentale, elle ne va pas bien. Quand tu te chicane avec ton chum, ta santé mentale, elle ne va pas bien. Quand tu vis une grosse journée avec tes élèves, ta santé mentale, elle ne va pas bien. T'as pas un trouble, t'as pas... Mais, ta santé mentale, ne va pas bien. (Barbara, Pos. 390)

Il ne s'agit pas de quelque chose qui est considéré prioritaire, mais qui est en partie responsable de l'actuelle pénurie d'enseignants selon les personnes rencontrées :

La santé mentale des enseignants, je pense en ce moment, ce n'est pas notre priorité. Il y a tellement de problèmes à gérer dans les écoles que... Je pense que là, ça va devenir un problème parce qu'ils voient qu'il n'y a pas beaucoup de rétention non plus, puis qu'il manque des enseignantes. Fait qu'il faut que les enseignantes se sentent bien. Fait que... C'est un problème maintenant qui se crée parce qu'il manque de monde, fait qu'ils n'ont pas le choix de s'y attarder. (Sabrina, Pos. 316)

4.2.5.3 En lien avec l'opinion publique

L'opinion publique exerce également une influence sur le bien-être mental des enseignantes. En effet, les participantes n'ont pas le sentiment que leur SMP soit considérée comme étant importante. Cela a pour effet de les faire sentir dévalorisées. Maryse dit qu'elle « n'entends pas tant ce discours-là, que c'est important que les profs soient bien pour enseigner à leurs enfants » (Maryse, Pos. 292). Sabrina s'exprime dans le même sens :

Mais je pense en même temps que tsé, on n'accorde pas beaucoup d'importance au bien-être des enseignants, mais que non plus on n'accorde pas beaucoup d'importance à la santé mentale en général, en ce moment dans la société, là [...]. (Sabrina, Pos. 316)

Les participantes déplorent le fait que leur profession soit méconnue du public général. Stéphanie parle entre autres des nombreuses heures de travail non reconnues. Elle donne en exemple la surprise qu'a eu son conjoint de le constater : « Tsé, le premier à comprendre que je ne faisais pas juste mon 32 h « in and out » de l'école, c'est [mon conjoint]. (Rire) C'est le premier qui l'a compris. (Rire) ». Elle fait aussi remarquer que les six semaines du congé estival lui servent plutôt à retrouver sa santé et que les gens n'ont aucune idée à quel point leur travail est exigeant :

Puis les gens... souvent, ils sont comme : "Ha! Toi, on le sait bien! Tu as Noël de congé, tu as la semaine de relâche de congé, tu as l'été de congé... Puis, je suis comme : "Ben oui! Je suis un mois, je suis un mois, coma...Pendant l'été. Parce qu'il faut que... Ben,

de un, que je dorme. De deux qu'on s'en remette... Tsé, que mon corps fasse comme : "Hey, genre, t'es en vacances! T'as pas besoin de te lever, t'as pas besoin de corriger, t'as pas besoin de..." Peu importe... Fait que moi je me dis : "Ayoye!" Des fois, j'ai le goût de leur dire : "Vient donc passer une journée dans ma classe. Juste pour voir. Juste pour voir comment est-ce que c'est!" (Stéphanie, Pos. 300)

En plus du fait que l'éducation et la profession enseignante ne soient pas valorisées, il y a l'impact du discours de dénigrement provenant du public qui joue sur le moral des enseignantes rencontrées. Elles se sentent jugées comme se plaignant inutilement...

J'ai l'impression que... Ben tout le monde est un peu allé à l'école, fait qu'ils veulent avoir leur mot à dire là-dessus. J'ai l'impression que le fait qu'on ait des vacances d'été, aussi, ça vient... Ça vient tout gâcher un petit peu. Ça vient, nous donner, comme... Pas une mauvaise réputation, mais les gens disent : "Regarde, ils n'ont rien à chialer, ils ont 2 mois de vacances..." Pis effectivement, par rapport à plein... Plein de, d'emplois. C'est vrai que c'est un luxe de pouvoir avoir deux mois de vacances, je pense. Tsé, oui... Oui, on n'est pas payées pendant ce temps-là... (Sabrina, Pos. 299)

...et comme effectuant un travail peu exigeant ou comme si leur niveau d'intelligence était équivalent au niveau scolaire qu'elles enseignent :

Tsé, moi avant, là, quelqu'un m'aurait dit que prof, c'était aussi... Oui, je savais que c'était aussi demandant, mais on est tellement, on est tellement... Comment je pourrais dire ça? Je trouve tellement que les gens nous sous-estiment... (Stéphanie, Pos. 286)

Les gens n'ont pas l'impression notamment que... Que c'est quelque chose de difficile et de complexe, enseigner. Fait que je pense que ça nous rend... On n'a pas l'air d'être des professionnels, très souvent. Je trouve que c'est dommage. J'ai l'impression que comme, tout le monde pense qu'il peut le faire. Ou que du moins qui, souvent j'ai... Pas l'impression qu'ils nous perçoivent comme des gens intelligents, mais qu'ils nous perçoivent plus comme des mères Thérèse. Je suis... Disons, que je suis une bonne personne. Des gens qui disent : "Ha! Moi je ne ferais jamais ça!" ou "Ok, tu es vraiment patiente!" Mais pas, être brillante, parce que c'est complexe de gérer des besoins individuels en même temps que gérer un groupe. Puis, comme, en plus des difficultés, tu t'organises là-dedans. Mais ce n'est pas... Je ne suis pas quelqu'un de brillant. Je suis quelqu'un de... Je suis une bonne personne... Tsé, quand je faisais la, la charge de cours à l'université, si je nommais les deux rôles du moment. Les gens, comme... "Ha! Tu es enseignante... Ha! Tu donnes la charge de cours" Tu as l'air comme que... Tu as l'air d'un autre niveau. Mais pourtant, comme enseignante, c'est complexe aussi. Ça n'a pas la même, le même titre de noblesse. ... J'ai l'impression que dans la société, on est plus vus... On est vu comme des gens dévoués. Mais pas nécessairement... Ce n'est pas super complexe aider les jeunes... (Sabrina, Pos. 303-312)

Enfin, elles ont l'impression que les gens ne comprennent pas que les enseignantes ne peuvent pas si facilement arrêter de travailler lorsque leurs heures sont faites. Il y a un impact humain derrière :

Mais c'est sûr que, pour les gens des fois de l'extérieur, je dirais, qui ne comprennent pas. Tsé de dire : "Ben ton horaire de travail est fini, tsé, termine, là, c'est fini! Fais-en pas plus!" Mais c'est que nos heures de travail sont, on n'en a pas assez pour faire tout ce qu'on doit faire, parce que, comme je dis, vu qu'on manque de ressources, bien, on doit compenser. On ne peut pas juste laisser l'enfant dire Ben... "Je ne peux rien faire pour toi"... Parce que c'est des enfants, on ne peut pas... Ce n'est pas un travail que je peux... Comme j'ai dit tantôt, que je finis ma journée, puis c'est, je passe à autre chose. Parce qu'ils vont me rester en tête : "Qu'est-ce que je peux faire, et tout, pour les aider davantage?" (Megan, Pos. 145-147)

Tel qu'il vient d'être démontré, les facteurs contraignant le développement de la SMP des enseignantes sont nombreux et présents à tous les niveaux de l'écosystème. En contrepartie, il existe également des facteurs facilitant le bien-être des enseignantes dans le contexte de leur travail qui doivent être mentionnés. La prochaine partie de ce chapitre y sera consacrée.

4.3 Facteurs facilitant le développement de la SMP : synthèse

Lorsqu'elles font face à des situations difficiles, tel qu'il a été présenté précédemment, les enseignantes interrogées adoptent différentes stratégies d'adaptation positives ou négatives (coping) pour tenter de maintenir ou retrouver un équilibre personnel dans leur profession. La recension de ces stratégies permet d'identifier les éléments facilitant le développement de leur santé mentale positive. Les stratégies utilisées font appel à des ressources diverses, selon ce qui est disponible ou selon le système qui en est responsable. En découlent des apprentissages ou prises de conscience qui mènent à des ajustements et des choix ou prises de décisions qui dépendent des pouvoirs qui leur sont attribués. Pour ce qui relève de l'exosystème et du macrosystème, elles parviennent enfin à proposer des pistes de solution qui favoriseraient, selon elles, leur rétention en emploi et leur santé mentale positive.

4.3.1 Les éléments de l'ontosystème-enseignant qui favorisent la SMP

Puisque le point central de la présente recherche concerne le développement de la SMP des enseignantes, il est important de porter attention à ce qu'elles font pour surmonter l'adversité ou quelles sont les stratégies d'adaptation qu'elles adoptent dans leur quête de bien-être. Il faut cependant tenir compte du fait qu'en plus d'être influencé par leur parcours professionnel, le choix des stratégies utilisées est teinté de leurs caractéristiques biopsychologiques et de leur histoire de vie. Les enseignantes interrogées évoquent que leur bien-être au travail peut être influencé positivement par leurs valeurs, leur personnalité et selon ce qu'elles nomment comme étant un certain niveau de *solidité* personnelle ou professionnelle.

4.3.1.1 Traits de personnalité (caractère et tempérament)

Selon certaines participantes, leur personnalité jouerait un rôle de facteur de protection dans le développement de leur SMP. Elles croient que leur tempérament ou traits de caractère seraient à l'origine de leur résilience. Par exemple, Barbara explique : « ...C'est dans moi d'avoir cette attitude-là. De me dire « ça va bien aller », puis « on recommence à [neuf] » » (Barbara, Pos. 161-167)... Pour sa part, Sabrina explique que c'est sa capacité à demeurer dans l'empathie, qui fait qu'elle ne s'implique pas trop émotionnellement. Elle exprime, de plus, ne pas ressentir le désir de « sauver » les jeunes auprès de qui elle travaille.

...Gérer qu'est-ce qui se passe dans la vie des élèves, ça ne m'affecte pas. Ça ne m'empêche pas de dormir le soir. Même quand c'est... Même quand c'est difficile. [...] Je pense le fait de le comprendre, de comprendre... De comprendre la réalité, heu... Ça, ça aide. Je ne sais pas. Je vais comprendre la dynamique, comprendre sa situation, donner les moyens de l'aider, de comprendre aussi que ça lui appartient et que c'est son choix. [...] Après ça, je n'essaie pas de le sauver à 100% [...] Puis...Je ne sais pas, je pense que je suis empathique, mais je ne suis vraiment pas... Je ne pars pas avec les problèmes des élèves, dans ma tête, chez nous. (Sabrina, Pos. 153-157)

Pour elle, il s'agit de quelque chose d'inné, qu'elle ne parvient pas à expliquer. Elle a la capacité de prendre du recul en tant que professionnelle et de ne pas laisser ses émotions interférer.

[...] Ben ça a toujours été comme ça. Je ne sais pas comment, l'expliquer, vraiment. Mais je ne suis pas... Ouais. Ce qu'ils vivent, ça ne me déboussole pas une fois à la maison... Je n'ai pas ce côté-là, de sauver. Puis... Je trouve que des situations de vie, il

y en a... Un jeune qui était en psychose l'année passée, c'était super triste, parce qu'on voyait qu'il n'allait vraiment pas bien. Un autre jeune arrêté aussi. Heu... Des jeunes qui ont vécu des situations de violence conjugale. On a vu des affaires vraiment difficiles, mais ça... Je veux aider, puis je veux contribuer, faire ce que j'ai à faire, dans ma job. Je pense que, je soutiens le jeune [...]. (Sabrina, Pos. 161)

Même si ses élèves vivent des situations difficiles et complexes, elle garde une certaine distance et les considère toujours d'un point de vue professionnel.

...Mais c'est ça, ça reste... Ça reste un cas d'élève. Un cas que je trouve, c'est ça, intéressant. Mais ce n'est pas... Ouais, c'est ça. Ça ne me fait pas pleurer [...] Mais je pense qu'il y a quelque chose dans mon tempérament, probablement aussi, mais je ne suis pas... Même quand, je pense à mes amies, quand elles vivent quelque chose, je n'ai jamais été du genre à... À pleurer avec elles. Alors que je s... Tsé, mes amies vont dire : "Ha! Tu es la psychologue du groupe!" Mais je ne suis pas... Je ne vais pas... Je vais penser à toi, je vais m'assurer que tout va bien, je vais faire un suivi avec toi. Mais je ne vais pas pleurer avec toi. (Sabrina, Pos. 181-185)

Quant à Manon, elle exprime que ce sont l'état d'esprit, l'ouverture, la connaissance de soi et la confiance personnelle, qui font la *solidité* d'une enseignante.

Tsé, plus je suis sereine, plus je suis calme, plus je suis en paix, plus je suis heu... Bon là c'est très galvaudé comme mot, mais plus je suis dans l'amour de moi, plus je suis dans l'amour d'eux, je suis dans l'accueil, je suis dans l'écoute. Moins je prends les choses personnelles, moins je suis dans la réaction, dans l'autorité, dans le "tu vas faire ci, tu vas faire ça", c'est évident... En tout cas moi je le vois, c'est flagrant là... Un enseignant qui... a une belle estime de lui, qui se connaît bien, qui... (Silence) Qui est serein... (Silence) Y a pas grand'hose qui va l'ébranler là[...] C'est comme ça que je le vois... C'est comme ça que je le VIS! (Manon, Pos. 260)

4.3.1.2 Caractéristiques personnelles et sentiment de compétence

Une certaine solidité personnelle influence apparemment la SMP. Par exemple, Marilyn considère que son meilleur équilibre actuel est relié au fait qu'elle n'a « quand même pas... beaucoup d'antécédents, admettons, avec des problèmes psychologiques ou des déséquilibres psychologiques dans le passé... [Elle en a] eu, mais [n'a] jamais été diagnostiquée avec quelque chose » (Pos. 327). Cette solidité personnelle se reflète également à travers la capacité de l'enseignante à s'affirmer et ne pas se soucier de l'opinion des autres comme le souligne Marilyn :

Tu sais, je pense que l'enseignante a une énorme influence là-dessus. Elle peut décider, comme moi, non je connais ma valeur, je mets mes limites. Si le monde ne respecte pas mes limites, ben, ils n'ont rien à me reprocher. Je fais ma job, je fais les heures qui me sont attribuées [...] Pour mon salaire. (Marilyn, Pos. 327)

Quant à Megan, elle mentionne également que la confiance en elle-même acquise par la découverte de son identité professionnelle lui a permis de retrouver un équilibre après avoir vécu une situation difficile au travail :

Puis je pense que la confiance en soi, ça m'a vraiment aidé, parce que j'avais plus confiance en mes interventions. Autant quand je parlais aux parents qu'en intervention avec mes élèves. Puis dans ce que je faisais aussi comme enseignement. Donc heu... Je pense ça aide beaucoup. Je ne pense pas que c'est juste ça, là, mais, en tout cas, personnellement ça m'a beaucoup aidé sur le plan de la confiance en soi d'avoir passé par ce processus-là [développement de son identité professionnelle], puis ça, ça a eu des répercussions après ça. (Megan, Pos. 368-370)

La solidité professionnelle ressort parmi les éléments nommés par les enseignantes participantes comme étant un élément favorisant le développement de la SMP.

Quant au sentiment de compétence, pour Barbara, la confiance en ses compétences lui permettait de ne pas accorder d'importance aux critiques négatives provenant de collègues :

Je ne mettais pas l'emphase sur moi. Puis je... Puis aussi, au début, j'avais comme une solidité professionnelle. Tu sais, c'était comme, heu... Tsé, l'éducatrice n'a pas ma formation, elle peut me juger, ça ne me dérange pas, je sais ce que je fais. Fait que tsé, j'avais cette assurance-là, professionnelle, là, d'être bien ancrée, d'être bien solide, dans ce que je faisais. Fait que tsé, qu'elle parle de moi, tout ça, ça... Aussi, ça me dérangeait peu ou pas, là. (Barbara, Pos. 68-72)

Pour Sabrina, se sentir compétente lui donne un meilleur contrôle d'elle-même. Elle n'éprouve donc pas de difficultés à faire face aux élèves lorsqu'ils ont un mauvais comportement :

C'est sûr que moi je me sens compétente aussi dans l'intervention auprès des élèves. Fait que ça jamais été... Je ne me suis jamais sentie "pas bonne" en gestion de classe, ou rencontrer des cas où je me suis dit : "Ha les élèves vont m'avoir!" Je me suis toujours sentie bonne là-dedans, je n'ai jamais eu de problèmes. [...] Ça dépend vraiment d'où sont tes forces, je pense, puis si tu penses avoir du contrôle dans ta job. (Pos. 199)

Le fait de s'accepter telles qu'elles sont, selon leur identité personnelle et professionnelle, tout en reconnaissant leurs défis, semble ainsi contribuer à leur sentiment de bien-être :

Fait que j'essaie de changer les choses, mais on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs... Puis je ne suis pas une très grande militante... je n'ai pas un fort caractère (rire), fait que je ne suis pas ben bonne dans ces affaires (rire). Voilà, c'est un peu mon expérience. Je pense, j'ai tout le temps été un peu... Tsé, d'avoir... J'ai tout le temps eu une vision différente, je pense, de l'enseignement, mais. Ça évidemment, plus je prends de l'expérience, plus je vieillis, plus je l'assume, puis mieux je suis dans cette "track"-là. Tsé j'ai comme trouvé mon, ma façon d'enseigner qui me plaît. (Manon, Pos. 31)

4.3.1.3 Stratégies d'adaptation

Les participantes à la recherche ont partagé leurs astuces leur permettant de s'adapter aux situations difficiles, irritantes ou néfastes vécues dans le cadre de leur travail. De nombreuses stratégies sont utilisées par les enseignantes participantes, dans la recherche d'équilibre et de bien-être au travail. En plus d'adopter un discours intérieur positif (1), elles font des choix de vie appropriés (2), agissent en mode prévention (3), établissent et respectent des limites (4) et définissent leur identité professionnelle (5). Elles peuvent également adopter des habitudes d'isolement (6) ou de consommation (7), développer leur persévérance (8) et opter pour un changement professionnel (9).

Premièrement, la stratégie d'adaptation la plus souvent mentionnée dans les témoignages des participantes fait référence au discours intérieur positif. En se parlant à elles-mêmes, les enseignantes rencontrées tentent de se détacher émotionnellement de la situation vécue. Soit qu'elles lâchent prise devant ce qui échappe à leur contrôle, soit qu'elles rationalisent (élément logique, raisonnable, recherche de sens) tout en déterminant leurs priorités, ou soit qu'elles s'exercent à voir le positif en toutes choses, ce qui inclut l'automotivation. Pour faire face à leur impuissance ou à leurs limites, Stéphanie explique que les enseignantes doivent « apprendre à laisser aller...Tsé il y a une expression qui dit... tu sais, *ça glisse comme sur le dos d'un canard* là... (rire) J'essaie de mettre ça en pratique (rire). Ce n'est pas tout le temps facile (rire), mais ouais. J'essaie fort fort! » (Pos. 206) Quelques propos des autres participantes vont dans le même sens. En effet, dans les extraits suivants on relève précisément la notion de lâcher-prise qui semble favoriser le développement de la santé mentale positive :

Donc heu... Ça des fois c'est difficile, mais c'est ça, avec le temps, on dirait que, tu apprends... Je ne sais pas si c'est le côté un peu blasé qui s'installe aussi, mais tsé, tu lâches davantage prise. [...]Je pense que ça, c'est de quoi qui s'est développé avec le temps aussi, d'accepter que tu ne peux pas tout faire, tout gérer. Tu ne peux pas être parfait. (Sabrina, Pos. 124)

Même, il y a des soirs, je me dis : "Ha mon Dieu, là, faut que je fasse ça, ça, ça, ça..." Là, je m'étais dit : "Wo !!! Non! Là, je dis, tu recommences à faire la même chose que ta première année." Fait que là, je m'étais dit : "Si tu ne le fais pas cette semaine, ce n'est pas grave, là, tu le feras 3-4 jours plus tard, là, ce n'est pas la fin du monde!" Fait que ça m'a appris finalement aussi, à lâcher prise, dans un certain sens. Autant que cette année-là, je n'ai pas été capable, vraiment, ben... Ça m'a appris pour les années précédentes. (Megan, Pos. 166-167)

La prise de recul permet également à certaines participantes de rationaliser, d'établir leurs priorités et de prendre des actions pour améliorer leur SMP. En réfléchissant à ce qui est le plus important pour elle, Megan parvient à une prise de conscience comme elle l'explique dans les extraits suivants et à maintenir un meilleur équilibre psychologique :

Je pense que d'avoir été un peu confrontée en même temps au... À la réalisation de... "Eille, mon travail, là, il prend toute la place là. J'ai une vie à vivre, je ne peux pas me permettre de la consacrer juste à mon travail, parce qu'en plus, que justement, ça ne me rend pas nécessairement heureuse." [...] Je pense, c'est de me dire que je ne voulais plus revivre ça. Je voulais, je m'étais dit : « mon bonheur, il compte à quelque part, parce que si je tombe malade, ben, 'e ne pour ai plus rien faire. » [...] ça reste que c'est un travail, faut que ça reste un travail. Fait qu'encore là, je le sais, en enseignement, tsé, ça m'arrive encore là, de, de, (en riant) "woop!" d'en faire un peu plus, de rester tard à l'école. Mais, je me sens un peu moins mal. Des fois je me dis "Ok, je vais partir à 4h aujourd'hui." Fait que je pars à 4h00 au lieu de partir à 6h. Je me dis bien... [...] Je n'aurais pas vu une nouvelle notion si c'est une journée que je me sens épuisée. Alors que, la première année, je me mettais la pression de quand même le faire. Je pense, c'est de réaliser que tu ne peux pas être malheureux, tu as UNE vie à vivre, faut que tu en profites, puis... (Megan, Pos. 239-243)

Pour certaines participantes faire le focus sur les choses positives est une manière qu'elles ont trouvée pour se motiver et s'encourager :

Depuis cette expérience-là, à chaque soir maintenant, après une journée de travail, quand que je fais tsé... Mon 8 minutes de l'école jusqu'à la maison, j'essaie de me remémorer un... Au moins un point positif de ma journée. Pas de négatif! Juste le positif là. J'essaie de me dire : "Bon ok, aujourd'hui ça a été une bonne journée" ou "Ok, aujourd'hui, même si ça a été une journée plus bof, qu'est ce qui a bien été? Ça a

été quoi le point positif de ta journée?” [...] À date, à tous les jours, j’ai réussi! (Rire)
(Stéphanie, Pos. 206-211)

Ben, je te dirais que pendant la première année, tsé, que ça n’allait visiblement pas avec l’éducatrice, heu... Tsé, je te dirais qu’on a fait l’année, puis je me disais, moi, c’est une première année. Il y a toujours place à l’amélioration, même en tant qu’équipe. Tsé, j’étais comme... J’avais comme cette vision-là, de, de... Ça va aller mieux. Tsé, là, on a mis des choses au point cette année. On s’est, on s’est connu comme collègues, donc, bon. (Barbara, Pos. 149)

Deuxièmement, certaines participantes à la recherche font référence à leurs habitudes et choix de vie comme moyen permettant de développer ou conserver leur SMP. Ces stratégies incluent le fait d’intégrer à leur quotidien des activités physiques ou de divertissement et d’autres impliquent l’orientation de carrière ou le « planning » familial. À titre d’exemple, une participante parle de l’influence positive du contact avec la nature et l’exercice physique intégrés à sa routine :

L’exercice physique m’aide beaucoup, beaucoup, beaucoup là. Partir en nature, faire de l’exercice physique, ça c’est... Je reviens lundi, puis je suis “hop la vie” là. C’est ça. (Silence) Donc, c’est ma façon de... (Silence) Ouais... de plus, de gérer le stress... (Manon, Pos. 127)

L’intégration d’activités agréables ailleurs qu’en milieu de travail en plus du fait de bouger, semble avoir de l’importance tel qu’en témoigne Marilyn :

Fait qu’un enseignant qui prend à cœur son bien-être, qui met de l’importance sur tout ce qui est santé, comme faire du sport.... Tsé, aller... Le week-end, c’est pour la famille, c’est pour voir ses amis. Tsé, les soirées aussi... Avoir les heures complète de sommeil... Tout ça je trouve que ça, aura un impact sur l’enfant. Parce qu’ils vont voir que tu as une vie à l’extérieur de l’école, que tu es équilibré. (Marilyn, Pos. 315)

C’est d’ailleurs dans le but de retrouver une certaine qualité de vie et de se réconcilier avec son travail que Megan a fait le choix de diminuer temporairement sa charge de travail pour faire de la place aux activités de divertissement :

Je me suis informé, puis j’ai vu qu’il y avait enseignante ressource. Je m’étais dit, ah ben, c’est peut-être une nouvelle façon, de... réapprendre à aimer l’enseignement, en fait. Parce que justement, j’avais moins de charge. [...] Fait que je m’étais dit : “Bon c’est peut-être ça qui va faire en sorte que je vais... Bon, ça me laisse plus de temps de respirer, parce que j’ai pu retrouver du temps de hobbies, puis du temps de qualité à l’extérieur du travail. (Megan, Pos. 257-258)

L'une des participantes a choisi de prendre un peu d'alcool pour diminuer son stress de fin de journée et de retrouver un calme intérieur lorsqu'elle arrive chez elle après le travail.

Heu... Tsé, moi, pour de vrai, là... Heu... Tsé, j'ai jamais vou... J'ai jamais bu beaucoup d'alcool moi. Comme j'ai tout le temps été stricte, j'ai tout le temps été très très... Puis-je vous dirais que depuis la pandémie... Heu... [mon conjoint], il faisait juste me demander justement : "Pis? Comment ta journée a été?" Puis il me voyait la face pis il disait : "Bon! Ben on va passer directement au verre de vin". Je suis comme : "Ouais, bonne idée". Des fois je lui disais, tsé, t'as pas de quoi de plus fort? Tsé, de quoi comme de l'alcool plus fort pour comme...? (Stéphanie, Pos. 41-43)

Cette habitude ne nuisait en rien à sa prestation de travail, mais même si l'intention était bonne et fonctionnait à court terme, ce n'était pas nécessairement une stratégie bénéfique à plus long terme au risque de développer de l'alcoolisme.

Tu sais, j'étais, je n'étais pas lendemain de veille au travail, je n'étais pas, tu sais, j'étais 100% apte à retourner travailler, là. Je n'étais pas, je n'étais pas "Paf!" pour retourner au travail. Ça ce n'est pas vrai que comme, ça allait arriver ou quoi que ce soit. Heu... Mais tsé, oui, je prenais mon verre de vin, mon verre de bière le soir, puis ça arrivait que je prenais un petit « shooter » de vodka pour être sûre que l'alcool fasse, comme, plus rapidement effet. (Stéphanie, Pos. 117-121)

Enfin, influencée en partie par le temps et l'énergie qu'elle doit accorder à son travail, Stéphanie a choisi de ne pas fonder de famille, du moins, pour l'instant :

Moi, plus tard, je ne pense pas que je vais avoir des enfants. Je ne penserais pas. Puis, quand que je parle de ça avec les gens, c'est tout le temps comme : "Ah, mais tu sais, peut être que ton idée va changer!" Ah non. Je ne pense pas non. Je ne penserais pas. [...] Là, j'accepte, tsé, comment est-ce que je suis. Oui, peut-être que ça va changer, peut-être que non. Mais pour le moment, c'est ça. (Stéphanie, Pos. 220-221)

Troisièmement, certaines stratégies d'adaptation consistent à agir en prévention, afin d'éviter à voir se produire des situations indésirables. D'abord, par exemple, Sabrina dit qu'elle « *attend d'être disponible pour travailler. Psychologiquement* » (Pos. 291). De plus, les méthodes préventives qu'elle utilise concernent majoritairement ses méthodes de travail :

Être assez organisée, puis faire beaucoup de choses en prévention. Tu sais, moi je travaille en amont, beaucoup, là. Bien planifier mon cours, avoir des règles claires, je vais m'arranger aussi pour avoir un bon suivi avec les élèves, comme ça j'ai l'impression que ça risque moins de, de « péter » plus tard, comme on dit souvent. Donc heu... Ça

fait en sorte que j'essaie de contrôler, je pense, les paramètres, puis... Ça fonctionne. Ça m'enlève du stress par la suite parce qu'il n'y a pas beaucoup de choses imprévisibles. (Sabrina, Pos. 116)

Quatrièmement, les participantes font référence au fait d'établir leurs limites. Elles ont d'abord nommé l'importance de ne pas laisser leur travail empiéter sur leur vie personnelle. Manon, par exemple, ne travaille pas de la maison et accorde une importance primordiale à ce fait :

Je vais... refuser de regarder mes courriels le soir. Je n'apporte jamais rien chez moi. Je n'apporte jamais, jamais, jamais, jamais de travail chez moi. Ça se peut que j'aie... bon tsé comme aujourd'hui on faisait des desserts d'Halloween, je suis allée faire l'épicerie! Mais c'était plaisant. Mais de la correction, tout ça, je le fais toujours ici. Rendue chez nous, je ne fais plus rien. (Manon, Pos. 126)

Ensuite, elles rapportent l'importance d'établir leurs limites face aux autres, « tsé, si tu connais ta valeur, puis tu connais tes limites, puis tu les impose, justement, ça...Tu n'auras pas peur qu'ils [supérieurs] t'en demandent trop » (Marilyn, Pos. 310). Enfin, certaines peuvent opter pour un désinvestissement personnel. Par exemple, Marilyn a décidé de faire le minimum nécessaire pour un travail bien fait afin de préserver sa SMP :

À partir de ma première année en tant que titulaire, c'est là où que ça a vraiment, ça a vraiment chuté... Je m'investissais.... Je pense que je m'investis quand même beaucoup, mais là, admettons, cette année, je fais mon travail, je m'assure que mes élèves sont bien, qu'ils apprennent. J'essaie de les stimuler le plus que je peux, mais il reste que... Je suis rendue au point aujourd'hui ou que... Je le vois comme une job. C'est mon travail, c'est temporaire, parce que ce n'est plus ce que je veux faire pour le reste de ma carrière nécessairement. Je m'investis, mais je ne vais pas aller au-delà. J'ai décidé cette année que ça arrêterait. (Marilyn, Pos. 155)

Cinquièmement, pour les enseignantes participantes, le développement de leur identité professionnelle semble influencer le développement de leur santé mentale positive. En effet, le fait d'identifier la manière de travailler qui leur ressemble le plus semble permettre aux enseignantes participantes de se sentir bien. Megan le souligne très bien dans l'extrait suivant :

Qu'est-ce que je veux vraiment être comme enseignante? Parce que là, je me laissais tellement... Envahir, là, par tout ce que j'avais à faire, je m'étais dit : "Mais moi? Qui je suis en tant qu'enseignante? Qu'est-ce que j'apporte à mes élèves en temps qu'enseignante? C'est quoi mon rôle?" Tsé, on a tous des valeurs qu'on veut

transmettre... Oui, on va les transmettre, mais là, je m'étais dit : *“Moi, c'est quoi que je95usse comme type d'enseignante aussi? Est-ce que, je veux que mes interventions soient par, l'autorité, ou des choses comme ça? Est-ce que mon enseignement, je veux que ça passe plus théorique? Ou je veux que ça soit plus ludique?”* Tsé, fait que toutes des façons de faire que je me suis dit : *“Ok, non, moi je veux vraiment être plus comme ça, je veux... Ah ouais, mes interventions, je veux vraiment... Je suis plus à l'aise avec des interventions, de discussion, parce que je ne suis pas du genre à crier ou quoi ce soit, mais... Des fois, tu te dis : “Bien c'est comme ça que ça marche!”* Fait que là tu te mets à parler fort... Mais, ce n'est pas toi, tu n'es pas bien dans les interventions que tu fais. [...] C'est ça, ma façon d'enseigner, ma façon d'intervenir, qu'est-ce que je pouvais prendre pour que ça me ressemble, pour que je sois bien dans ce que je fais. (Megan, Pos. 349)

Sixièmement, les participantes ont fait quelques fois référence à la persévérance, comme stratégie leur permettant de « passer au travers » de leur année scolaire. Par exemple, Stéphanie parle d'une année difficile : « J'ai vraiment « toffé » mon année-là. Je ne l'ai pas, je n'en ai pas profité » (Pos. 122). Dans ce cas, cette attitude persévérante lui a permis de terminer son contrat, ce qui est positif de son point de vue. En contrepartie cela lui demandait de déployer tellement de ressources personnelles, qu'elle ne retirait plus de plaisir dans sa pratique. Marilyn, pour sa part, considère qu'il est plus facile d'accepter ne pas se sentir bien au travail lorsqu'il s'agit d'un contrat de courte durée. Elle raconte qu'une collègue qui ne se sentait pas bien s'accrochait au fait qu'elle n'était que de passage, ce qui lui donnait le courage d'accepter les inconforts :

L'enseignante, qui était débutante aussi avec moi, qui a fait le contrat de 3 mois, elle, elle me nommait tout ce que moi, je ressentais. Fait que, je pense, c'est quand même partagé. C'est juste qu'elle, elle s'était dit... Puis elle, elle voyait le bout du tunnel, parce qu'elle avait juste 3 mois et demi pour gérer tout ça. Elle, elle était comme : « Regarde, je fais, je fais ce qu'elles veulent, puis après je m'en vais, tsé, c'est fini ». (Marilyn, Pos. 337)

En ce qui concerne Barbara, elle s'est accrochée pendant quatre ans à l'espoir de voir s'opérer un changement positif dans son équipe. Un collaborateur au travail lui a un jour fait part de ne pas comprendre une telle persévérance à rester dans une situation toxique :

Il dit : « Je suis mal à l'aise de te poser la question, mais, pourquoi tu es restée, si tu savais que personne, heu... » Tsé, il manquait juste le mot, tsé, « que personne ne t'aimait », là. Eille! Ça, ça m'a saisi, ok? Puis là, je l'ai regardé. Puis ça répond à la question, comment j'ai fait pour rester là, 4 ans, là. J'ai dit : « Parce que j'y croyais. Parce que j'ai toujours cru en mon équipe. » Puis c'est vrai, que j'y croyais en mon

équipe. Je me disais, à un moment donné, ils vont comprendre. À un moment donné, ils vont voir, que ce que je fais, c'est... Tu sais, avec les preuves que je leur amène, avec les documents que je remplis, avec le travail que je fais, avec mes résultats. Tu sais, j'avais des tableaux qui montraient l'évolution des élèves. (Barbara, Pos. 315)

Septièmement, l'isolement favorise le calme, la paix et diminue le risque d'agressions ou de conflits avec les pairs. Au départ, l'une des participantes explique conserver son calme et sa paix d'esprit en évitant de trop socialiser avec ses collègues. Elle évite les lieux communs dans ses moments libres, donc, selon elle, elle s'épargne le négatif qui est véhiculé entre les individus :

Tu sais, je n'ai pas développé, dès mon arrivée ici, de grandes relations, de relation, très, de proximité avec, les enseignants. Je ne... Je ne vais pas souvent dîner dans la salle des enseignants. Je n'aime pas ce qui se dit sur les élèves, je n'aime pas... J'ai besoin de calme, je n'aime pas c'qui est partagé, l'ambiance de... de critique. Tu sais, y a beaucoup de gens avec des problèmes de santé mentale à mon école. (Silence) Ça, ça me déplaît. (Silence) Donc, je m'implique plus ou moins dans mon équipe école. Je savais que ce n'est pas là que j'allais chercher le support. (Manon, Pos. 107-108)

Après avoir vécu une situation de conflit avec des collègues à l'école, c'est aussi la stratégie qu'elle a choisi d'introduire dans sa pratique professionnelle. Elle préfère éviter la collaboration lors d'activités pédagogique pour ainsi diminuer les risques d'être émotionnellement atteinte par les mauvaises relations.

Puis j'ai refusé, pour me protéger là, de faire des activités, mettons, extérieures. Elles [collègues] allaient au parc, je... Tu sais, mettons à la 4^e période les [groupes de] 4^e s'en vont au parc, moi je prenais... un autre moment pour y aller. Fait que mes élèves n'étaient pas avec leurs amis de d'autres classes pour aller, mettons, au parc. (Manon, Pos. 103)

Marilyn a aussi choisi de limiter au minimum ses interactions avec ses collègues à la suite d'une situation difficile. Afin de se protéger, elle conserve des échanges strictement sur des sujets professionnels :

Mais, je ne parle plus à mes collègues, à moins que j'aie besoin de parler. À moins que j'aie besoin de parler et ça ne va plus être sur ma vie personnelle. Fait que j'ai vraiment... Fait que... Comme par exemple au dîner. Pis ce n'est pas... J'essaie de le faire subtilement aussi, je ne pense pas qu'elles suspectent de quoi... En tout cas, peut-être, mais je ne pense pas là. Puisque je suis à la maîtrise, je donne beaucoup l'excuse que, au dîner, je dois corriger. Fait que moi, je dis : "Non..." Je vais aller par exemple

corriger à la bibliothèque, mais je vais... J'ai décidé d'arrêter de socialiser parce que, souvent aussi, ce que je partage va m'être reproché par la suite. (Marilyn, Pos. 119)

Finalement, l'une des stratégies d'adaptation qui a été envisagée ou utilisée presque à l'unanimité par les participantes concerne un changement ou le désengagement face à la profession enseignante. Les enseignantes mentionnent avoir changé de discipline à enseigner, de niveau d'enseignement et de milieu de travail dans le but de se sentir mieux. Parfois efficaces, parfois non, ces changements ont permis aux participantes de vérifier la source de leur mal être.

4.3.2 Les éléments du microsystème-classe qui favorisent la SMP

Lorsque l'enseignante interagit dans son microsystème-classe, elle y trouve du bien-être. Ce segment présente ainsi les paramètres positifs reliés à la relation avec les élèves, l'accès aux ressources matérielles et aux savoirs contemporains.

4.3.2.1 La relation élève/enseignante : Ce qui fait sentir bien

Pour les enseignantes participantes, les sources de bien-être reliées au microsystème-classe apparaissent plus de type eudémonique qu'hédonique. En effet, elles retirent principalement du plaisir et de la satisfaction au travers l'aide qu'elles apportent aux jeunes dans les moments difficiles :

Les aider à gérer leur détresse m'a aidé, moi à gérer la mienne. Parce que je leur donnais des conseils que dans le fond je me donnais en même temps. Ça, ça m'a fait du bien de les voir le lendemain. (Manon, Pos. 220)

Il en est de même lorsqu'elles observent que leurs interventions donnent des résultats positifs qui se perpétuent dans le temps.

[...] maintenant, avec le temps, ben, souvent je me dis : "Ha! Tu as fait une bonne job. » Quand je fais une belle intervention auprès d'un jeune, ça me fait vraiment plaisir. Rasseoir un jeune à l'école. Quand... Il est plus présent, ça me fait vraiment plaisir... Quand je sens que ça a continué...ce que j'ai mis en place. (Sabrina, Pos. 108)

De plus, la création d'un lien affectif significatif avec les élèves s'avère primordiale pour le développement d'un climat de classe positif, au dire des participantes. Par exemple, Maryse déclare qu'après avoir investi dans le développement de sa relation avec les élèves, elle a observé un changement d'attitude et éprouvé plus de plaisir au travail.

Tsé, justement, le lien est super important. Puis quand j'ai compris ça, tu sais, ça allait beaucoup mieux après...Donc, ce que j'ai fait, moi, c'est que je leur ai parlé un peu de mon vécu. Tsé, d'essayer de les rejoindre un peu comme ça, que ça n'avait pas été facile moi non plus à l'école. J'avais vécu des choses à leur âge. J'avais été en famille d'accueil, puis quand je me suis ouvert, ils ont été plus collaborant. Donc ils acceptaient plus... Dans une certaine mesure, on s'entend là... Ce n'était pas le jour puis la nuit. Mais, la relation a changé. Puis j'ai commencé à avoir plus de fun à aller à l'école. (Maryse, Pos. 212-216)

À ce sujet, Manon considère qu'ajouter le volet développement des compétences émotionnelles des élèves à son enseignement favorise un climat calme, allège beaucoup sa gestion de classe et lui procure une satisfaction personnelle :

[...] un sentiment... D'efficacité. Un sentiment de faire le bien. Hum... je n'ai pas de gestion de classe à faire. Très peu. Parce qu'ils sont bien, parce qu'ils apprennent à parler, ils apprennent à exprimer ce qu'ils ressentent, ils apprennent à gérer leurs conflits. À gérer le trop-plein. (Long silence) Ouais, je trouve que ça apaise, ça enlève l'espèce de pression de performance aussi, parce que là, on met l'accent beaucoup plus sur le développement global de l'enfant. Et non pas juste son... Le développement, des habiletés ou des... Des compétences. (Manon, Pos. 252)

4.3.2.2 Accès aux ressources matérielles et savoirs contemporains

L'accès aux nouvelles technologies de communication contribue, selon l'une des participantes, à faciliter le développement de la relation et le suivi avec les élèves. Cela contribue en bout de ligne à faciliter le travail et augmenter la satisfaction des enseignantes.

Je pense que c'est en leur montrant que tu es présent. Je pense que mon moyen principal c'est que je suis heu... Je suis rassurante. Les jeunes savent très bien où ils s'en vont avec moi. Puis, je dirais, grâce à Teams aussi un petit peu. Heu... Tsé, la plateforme... La plateforme scolaire là, où on peut déposer des devoirs. Il y a un clavardage à l'intérieur de ça aussi. Puis, ça permet beaucoup de se dire, à l'élève, d'écrire le soir : "Hé! N'oubliez pas, il y a une évaluation demain!" ou "Tu as bien travaillé aujourd'hui!" Des petites choses comme ça. Pis, c'est comme heu.. Comme

c'est un clavardage, de un à un, ben c'est vraiment notre zone à nous, de communication. Parfois des jeunes sont plus à l'aise de son confier sur la plateforme. Puis nous, ça nous permet d'avoir une autre... Une autre manière d'entrer en relation avec eux. Leur envoyer des gifs pour les faire sourire, pour leur demander : « Eille, t'étais pas là aujourd'hui. Qu'est-ce qui se passe? Est-ce que ça va? Au lieu de mettre la pression aussi. (Sabrina, Pos. 143-145)

De plus, pour Maryse, le fait de pouvoir accéder à la littérature scientifique récente et à des formations issues du milieu de la recherche, lui permet de garder ses savoirs à jour, de satisfaire sa curiosité naturelle et son sentiment d'efficacité face aux défis de la profession :

Bien c'est clair que depuis que je m'intéresse à la recherche, je fais beaucoup de lecture par rapport à ça, mais, il y a aussi le fait que, sans être... J'ai une curiosité naturelle, j'ai tout le temps lu. J'ai tout le temps cherché à m'améliorer professionnellement, à choisir des formations pour, pour répondre aux défis ...qui m'apparaissent pertinents pour moi. Puis des, des questions à répondre, donc, je me suis toujours intéressé à la recherche. J'allais à l'Institut des troubles d'apprentissage, à l'ADOQ, j'ai tout le temps lu des livres. (Maryse, Pos. 45-49)

Subséquent, il s'avère pertinent d'explorer les facteurs du mésosystème-école qui contribuent à faciliter le développement de la SMP des enseignantes.

4.3.3 Les éléments du mésosystème-classe/école qui favorisent la SMP

Les enseignantes participantes à cette recherche soulèvent des éléments favorisant le développement de leur SMP à travers les relations de soutien qu'elles entretiennent avec les différents acteurs de l'école, principalement la direction d'école et les collègues. Elles nomment également des éléments favorables à leur SMP qui concernent les différents types de relations qu'elles maintiennent avec les familles des élèves. Sont considérés également comme faisant partie du mésosystème les éléments positifs qu'elles obtiennent à travers les relations de soutien avec les acteurs de leur réseau personnel.

4.3.3.1 Relations de soutien avec la direction

De nombreuses caractéristiques définissant les directions d'école sont nommées par les enseignantes participantes comme favorisant le développement de leur SMP. On parle du leadership exercé, de la constance et la cohérence, de la capacité d'écoute, du soutien accordé, de la considération et du respect, de l'ouverture et la flexibilité, de l'accessibilité et la présence sur le terrain. Tout d'abord, une grande importance est imputée à l'influence de la direction d'école en termes de SMP sur le personnel enseignant, en tant qu'individus et en tant qu'équipe école, par plusieurs des participantes. Comme le laisse entendre Sabrina, ils ont un pouvoir qui leur est propre, tel un chef d'orchestre :

C'est énorme. Moi je pense que c'est énorme. Une direction monte une école. Sa vision, comment il va respecter les gens, quelle ambiance va exister dans son école. Tsé, comment il va amener les gens à travailler en équipe aussi. Est-ce qu'il va respecter ton travail, est-ce qu'il va te faire plaisir. Est-ce qu'ils vont entendre... Ouais, est-ce qu'ils vont entendre, les irritants ou non. Je pense que c'est, c'est majeur, l'impact de l'employeur. (Sabrina, Pos. 253)

Ils ont donc un pouvoir de faire la différence dans la carrière d'une enseignante, comme ce fut le cas pour Marilyn par le fait que sa direction était investie dans la pédagogie :

Puis l'année dernière surtout, j'avais une autre directrice qui était aussi près de la fin de sa carrière, qui avait énormément d'expérience, qui était très très... C'est ça, axée sur la recherche. Très investie dans la pédagogie. Puis elle, ça a été une directrice incroyable! Vraiment là, l'année dernière, je pense qu'elle... Elle m'a comme donné, peut-être, l'espoir pour poursuivre un petit peu plus. (Marilyn, Pos. 164)

Du point de vue de Maryse, une direction capable de faire preuve de flexibilité peut influencer de façon majeure sa satisfaction et sa motivation au travail. Dans son cas, c'est en acceptant qu'elle adapte son horaire selon sa réalité que son directeur a eu un impact positif sur sa SMP au travail.

Moi, je suis engagée, à la commission scolaire, à titre d'orthopédagogue-enseignante. Donc mon horaire, je le faisais sur un cycle de 6 jours. Il est fait, il est bâti comme ça. Donc... Mais, mon travail se rapproche plus d'un travail de professionnel. Donc, pas d'un enseignant! Donc, c'est plus facile pour moi, parce que je suis souvent sollicitée pour les plans d'intervention, pour les... Donc si je fonctionne par cycle, avec des périodes précises, puis que la semaine d'après j'ai des plans d'intervention, bien moi mon... Faut que je dise « bien là, je ne serai pas là à ta période, donc je ne peux pas voir mon élève », qui est dyslexique, que la recherche dit que faut que j'augmente en

fréquence, puis en intensité. Donc, je devrais le voir 3 fois par semaine. Je ne peux pas faire ça! Mon... C'est étendu sur 6 jours. Donc, en pouvant faire mon horaire à la semaine, ben je peux dire « Ok, j'ai des plans d'intervention jeudi matin ou j'ai une réunion, mais je vais quand même m'organiser pour voir mon élève 3 fois : Je vais le mettre là, je vais le mettre là, je vais le mettre là. J'envoie ça. Donc ça, ça me permet d'avoir l'impression de faire mon travail beaucoup mieux. Cette année, c'est nouveau. Fait que ça m'a donné, un petit, cette année, un petit « boost », que mon directeur me permette de faire ça, de cette façon-là. (Maryse, Pos. 252)

Selon Megan, les directions d'école sont beaucoup plus appréciées par les enseignantes lorsqu'elles sont présentes et accessibles et leur témoignent de la considération et du respect :

En fait lui, c'était la direction adjointe. Bien, c'est ça. Lui était toujours présent. J'avais les plans d'intervention à faire. Je pouvais aller le voir si j'avais des questions. Il était toujours ouvert à ce que je vienne le voir. Je sais que ce n'est pas toutes les directions qui sont comme ça. Je l'ai beaucoup apprécié pour ça, parce que je ne sentais pas que j'étais juste en numéro. Et lui, c'était une direction, un de ses points forts, c'est qu'il se promenait aussi dans l'école. Il était présent sur le plancher. Il connaissait le nom de mes élèves. Il venait dans la classe des fois, voir comment que mes élèves étaient ou peu importe, il me disait un bonjour... (Megan, Pos. 138)

Pour sa part, Maryse dit se sentir bien dans son milieu de travail lorsqu'elle sent que sa direction lui témoigne de la confiance et reconnaît ses forces.

Je me sens bien. Parce que, ben... Je dirais, je me sentais appréciée, je veux dire, la direction m'a confié ce dossier-là, parce qu'elle avait une... Elle avait confiance que j'étais pour heu... Tsé, pour faire, pour présenter les choses de la bonne façon. (Maryse, Pos. 163)

De plus, le soutien témoigné par les directions peut aussi prendre la forme d'encouragement et de considération d'un enseignant face à son équipe de travail, ce qui peut faire la différence, tel que l'explique Marilyn, sur le développement et l'intégration :

Elle prenait en compte mon opinion. En fait elle voulait...Elle provoquait, que j'exprime mon opinion pour, justement, me faire réfléchir puis me pousser plus loin. Fait que ça, ça a été un soutien quand même. Je trouve, que j'aurais voulu avoir ma première année. (Marilyn, Pos. 164)

Enfin, comme le nomme Megan en exemple, c'est surtout en étant derrière les enseignants durant les moments difficiles que le supérieur immédiat peut contribuer positivement à leur bien-être :

Donc je sentais sa présence, je sentais son soutien, parce qu'il y a eu un parent aussi que, un moment donné... Bon, un parent qui n'a pas été correct avec moi, là, parce que... Bon. Je ne sais pas pour, nécessairement, quelle raison. Son enfant, il n'écoutait pas nécessairement les consignes dans la classe. Puis, quand j'ai parlé avec le parent, de la situation, ben, c'était de ma faute, ce n'était pas de la faute de son enfant. Et ça, c'est, on voit souvent ça que, c'est la faute de l'enseignant si l'enfant n'est pas correct. [...] Mais le directeur m'a appuyé dans ce moment-là. Justement, quand il a su comment que la maman m'avait parlé et quoi que ce soit lui était vraiment désaccord avec ça. Puis il m'a dit que la prochaine fois, il veut être présent aux rencontres, il ne me laisserait pas toute seule. (Megan, Pos. 139)

4.3.3.2 Relations de soutien avec les collègues

Lorsqu'elles parlent des relations de soutien qui contribuent à favoriser leur SMP au travail, les enseignantes participantes soulignent le rôle important des collègues de travail. En général, elles parlent de l'importance d'entretenir des relations positives, de créer un lien, de travailler en équipe, de se soutenir les uns les autres et de partager. Tout d'abord, pour Sabrina, la qualité de son équipe de travail influence son bien-être au travail : « Puis on a une quand même une belle équipe de travail, donc j'ai quand même Une expérience positive » (Sabrina, Pos. 16). Une autre participante, Manon, abonde dans le même sens en précisant que la qualité des relations entre collègues prévaut sur la qualité du milieu scolaire pour favoriser la SMP en contexte éducatif. Ensuite, la création de liens entre collègues de travail apparaît extrêmement positive pour Megan. Selon elle, cela peut se faire à partir d'activités informelles organisées, comme des repas de groupe sans agenda particulier.

À l'école où je travaille en ce moment, on se fait... Ben avant la COVID, on se faisait des dîners, que, justement, on prenait un dîner à une pédagogique, puis on se rencontrait toute la gang, puis on dînait ensemble. Juste pour le plaisir! Ce n'était pas, il n'y avait pas un but précis. Mais on avait un temps ensemble, juste pour rire, puis [...] mais, on se prenait, une pédagogique par mois, que on se faisait un dîner en gang, juste pour être ensemble, notre équipe école, puis avoir, tsé, du fun... [...] C'était vraiment juste pour passer du temps ensemble. Mais j'étais, j'étais dans une petite école à ce moment-là. [...] Donc ça, on pouvait se permettre de se rencontrer. Et ça, ça, ça a fait

du bien. Je me dis ce n'était pas dans un but, tsé, d'évacuer quoi que ce soit. C'est juste, pour, passer du temps ensemble, puis un petit peu décrocher ensemble, le temps d'un dîner, puis après ça, retourner travailler, aller à des réunions si on a des réunions, mais c'était... Ces dîner-là, c'était toujours apprécié, là, parce que ça renforce le lien de l'équipe aussi. (Megan, Pos. 322-326)

Le travail d'équipe est souvent nommé par les participantes comme étant une condition essentielle au développement de la SMP des enseignantes. D'ailleurs, pour Sabrina, il s'agit du premier élément mentionné lorsqu'on la questionne sur ce qui la fait se sentir bien dans son milieu de travail :

On travaille en équipe. Quand il y a un bon travail d'équipe. Mettons, pour un élève. On a un élève par exemple, qui va être... Qui va s'absenter beaucoup... (en soupirant, comme ennuyée) Puis là, on s'occupe des problèmes à la maison. On va travailler avec l'intervenante de sécurité sociale. On va donner qu'est-ce qui a... Quelles informations moi, j'ai. Qu'est-ce qu'elle peut me partager comme information, qu'est-ce qu'elle pourrait faire. On va l'écrire, elle va revenir, on va se donner des objectifs communs. Donc ça, je trouve ça le fun parce que... Ouais, quand il y a un bon travail d'équipe puis on sent que ça avance. (Sabrina, Pos. 106-108)

Pour Megan, c'est grâce à une collègue avec qui elle a pu faire équipe qu'elle est parvenue à passer à travers une période très difficile.

Donc j'ai eu une collègue vraiment, vraiment fantastique, que, elle, elle m'a dit : "Ben regarde, s'il y a quoi que ce soit, on va travailler ensemble". Donc on planifiait ensemble. Ça, elle m'a vraiment sauvé là-dessus parce que j'avais une classe... très difficile. (Megan, Pos. 49)

En effet, la possibilité de parler et d'échanger avec les collègues de travail est souvent nommée comme source de motivation et de bien-être au travail.

Puis tu sais, la bienveillance on en parle beaucoup, mais, de... Moi, c'est important pour moi, de nommer ce qu'on fait de bien. C'est ce que je nommais aux filles. Tu sais, même pour nous, quand on prend le temps de nommer ce qu'on fait bien, on se trouve bonne, on s'élève, en tant qu'équipe. Tsé... « Eille, regarde, on a réussi ça! Regarde, la « gang », on a fait ça. Bravo! Super! Quand t'ouvres, quand tu as parlé comme ça, tu sais, ça fait « hein! » Oui, ça, je suis capable de faire ça moi! Fait que tu veux juste en faire plus. Tu sais, là on s'appelle l'équipe de feu. Parce qu'on se trouve vraiment (en riant) une équipe de feu, là, mais, en tout cas. C'est toute une question d'attitude, aussi là. Tout le discours positif... (Barbara, Pos. 411-412)

Enfin, la collaboration s'avère essentielle au développement de la SMP des enseignantes, surtout lorsqu'elles ont moins d'expérience. Le soutien des collègues d'expérience permet aux jeunes enseignantes de se sentir en confiance et donc de se sentir bien.

Heu... Ben oui! D'avoir des collègues... Je ne sais pas ce que j'aurais fait, si ça n'avait pas été de ma TES qui nous soutenait beaucoup, que on discutait... Tsé, souvent, on se faisait des rencontres, puis qu'est-ce qu'on peut faire et tout ça... Ça fait... Pour moi, en tout ça, la TES, côté, les interventions et tout ça, ça me... Bien, me sentir soutenue par elle, savoir que mes interventions, elle aussi elle trouvait que ça avait du bon sens et tout ça, surtout en commençant, parce que je commençais... [...] Et puis d'avoir des collègues qui étaient présents aussi, prêts à aider. Encore là, les collègues, ils prennent de leur temps aussi pour aider les plus jeunes, parce que... Ce n'est pas reconnu dans leur tâche nécessairement. À eux non plus, donc... C'est de bon France, mais on a besoin de se soutenir, parce que... C'est ça, je pense le soutien des collègues. (Megan, Pos. 143)

4.3.3.3 Relations avec les parents d'élèves

D'après les commentaires des participantes, les relations avec les parents peuvent faciliter le développement de la SMP dans une certaine mesure. La façon dont cela va influencer diffère cependant des milieux favorisés aux milieux défavorisés. Dans les milieux défavorisés, les participantes disent se sentir respectées par les parents des élèves. L'absence de confrontation, peu importe la raison derrière, leur fait du bien :

Je pense que nous, à l'école, on a la chance d'être... Que les parents nous... Nous estimont professionnellement aussi. On est jam... On est rar... On n'est pas remis en question. Par rapport à ce qu'on fait. Je n'ai jamais vu un parent dire : "Ben pourquoi tu vois ça? C'est quoi la note de mon enfant? Justement, le fait qu'ils soient souvent désinvestis, un petit peu, ou qu'ils nous respectent dans notre profession, ou je ne sais quoi, ça fait qu'ils ne viennent pas nous demander... Un peu, "challenger" le rôle qu'on a. [...] Tu sais, mais en même temps, on a les problématiques inverses [...] Fait que c'est ça. Mais on n'a pas le sentiment d'un peu, d'être confrontés par les parents. (Sabrina, Pos. 225-229)

L'une des participantes a qualifié son milieu de travail comme étant plus propice au développement de la SMP : « Le milieu où je suis là, il est plus...(silence) Il est plus calme si je peux dire là. Plus, plus serein. La participation des parents est plus, plus facile. [...] Dans une banlieue.

Une école de 250 élèves » (Manon, Pos. 10-14). Deux motifs apparaissent comme possible derrière la plus grande participation des parents en milieux favorisés. Premièrement, Marilyn suggère une plus grande disponibilité des parents qui serait reliée au statut social :

Là, j'ai des parents qui sont médecins, j'ai des parents qui sont pharmaciens, des parents qui sont, qui ont été... Qui ont poursuivi des études supérieures. [...] Fait que j'ai quand même vu l'autre extrême. Puis je peux quand même dire qu'il y a un certain niveau de de culture générale que les enfants, en milieu favorisé, ont l'opportunité d'avoir, je dirais, plus que d'autres, juste parce qu'ils sont moins en mode survie, sont moins en... Les parents sont plus disponibles, parce qu'ils ne sont pas en mode survie. Euh, mais encore là, je généralise. (Marilyn, Pos. 37)

Deuxièmement, comme les parents ont de bonnes ressources financières, tout deviendrait plus accessible. Enfin, interrogée sur les sources de bien-être existantes dans son milieu, Marilyn raconte de quelle manière les parents d'élèves profitent de leur disponibilité et de leurs ressources financières pour témoigner de la reconnaissance aux membres du personnel de son école. Ce qui est considéré comme quelque chose de positif :

Mais cette année, ce que je pourrais dire qui est différent, c'est... Ben, je ne sais pas vraiment si c'est le bien-être, mais il y a comme un comité de parents, parce que c'est ça, c'est un milieu qui a plus de fonds. Je pense, les parent, participent beaucoup aux fonds de l'école, je ne sais pas trop... Après tant de mois, on reçoit comme des surprises, des cadeaux. Quand même assez extravertis là. Genre, l'autre fois j'ai reçu des vitamines, des suppléments, plein de choses que je n'ai jamais reçu. Tsé, je n'ai jamais vu ça (rire) dans une école avant! Mais est-ce que ça, c'est du bien-être? Je pense, peut-être, c'est un peu de reconnaissance. (Silence) Tsé, il y a quand même quelqu'un qui organise ça en pensant au personnel... Mais ce n'est pas juste les enseignantes, c'était pour tout le monde. (Marilyn, Pos. 255)

De plus, les participantes rapportent que la majorité des enfants des milieux favorisés auraient moins de besoins émotionnels et que par le fait même, cela diminuerait énormément et le niveau d'implication personnelle :

Oui, il y a des enfants qui ont des particularités, mais il reste que ce n'est pas des enfants qui ont un déficit émotionnel. Ils ont... Ça se voit qu'ils sont comblés, ça se voit qui qu'ils ont des parents derrière eux, qui les encadrent, qui... Ils ne sont pas insécures par rapport à leur, sécurité, leur avenir, fait que ça, je... Je vois cette différence-là, fait que moi, en tant qu'enseignante, je n'ai pas besoin de passer cette ligne invisible puis de devenir un peu plus qu'enseignante pour ces enfants, parce qu'ils sont bien. Fait que ça me permet de de garder ma posture enseignante finalement. Je trouve. Puis de de me détacher beaucoup plus facilement qu'avec un milieu dont les enfants ont besoin, malheureusement... Ben, malheureusement... Parce que c'est malheureux

dans le sens ou que je ne pouvais pas ne pas le faire, parce que c'était comme... J'étais la seule qui était là, disponible pour eux. Mais là, en ce moment, je ne suis pas la seule adulte significative qui est disponible pour eux, fait que c'est moins lourd admettons. (Marilyn, Pos. 47)

4.3.3.4 Familles et Ressources personnelles

La première ressource personnelle accessible et utilisée par les participantes est le soutien familial, « j'ai des parents qui me soutiennent, j'ai une famille qui me soutient » dit Marilyn (Pos. 327). Parfois il s'agit spécifiquement d'un parent : « Ma mère! Oh my god! Ma mère, seigneur! Ma mère est tout le temps... Ma mère m'a beaucoup aidé » (Stéphanie, Pos. 219-220). Tandis que pour d'autres, c'est le conjoint qui joue un rôle de soutien : « Tsé, mon chum... c'est ça, il essayait de m'apporter un soutien, le plus qu'il pouvait aussi... » (Megan, Pos. 166).

La seconde stratégie se réfère à l'aide thérapeutique. Stéphanie mentionne être suivie en psychologie depuis plusieurs années (Pos. 50), ce qui lui a été très bénéfique :

Oui, c'est sûr qu'être [suivie] en psychologie, ça m'a beauuuucoup aidé. Ça l'a fait en sorte que je me... Tsé, pour de vrai, côté comme, être respectée, puis respecter mes décisions, je l'ai développé, avec ma psychologue. (Stéphanie, Pos. 220)

Barbara, par exemple, a elle aussi dû faire appel à des ressources psychologiques autres que celles offertes par son PAE, puisque la première démarche ne lui avait pas apporté les réponses qu'elle cherchait :

Puis au mois d'août. De cette année-là... Là, j'ai reconsulté, mais là au privé. Et encore, c'est ce que j'ai dit aux psychologues. J'ai dit : « Je veux comprendre ce que je ne comprends pas. » (Barbara, Pos. 272-273) [...] Bon. Après des années de thérapie, (rire) Je te dirais (en riant), que là je comprends un peu (rire)... (Barbara, Pos. 67)

La troisième stratégie est de faire appel à une aide médicale. C'est après avoir consulté son médecin de famille que Stéphanie a obtenu l'aide la plus adéquate pour elle, reliée à ses difficultés de gestion de stress et anxiété de performance : « Donc, je suis médicamentée depuis, et la... ma vie a complètement changé » (Pos. 134-135). Elle précise cependant que même si la médication

aide à la gestion de ses émotions, cela ne change en rien sa perception négative de certaines situations difficiles au travail :

Est-ce que j'aurais pu, plus facilement, faire la part des choses? Peut-être. Parce que... Je m'explique. Dans la vie en général, moi je suis une personne qui vit beaucoup de choses intensément [...] Donc oui, je l'aurais vécu autrement. Plus positivement, probablement pas. Mais, avec ma médication, aujourd'hui, ça atténue tout ce qui est côté intensité. Je suis plus neutre. Je suis capable de me dire : "Bon, ok, aujourd'hui c'est une mauvaise journée. Demain ça va aller mieux." Avant, je n'aurais pas été capable de me dire ça. Donc, oui je l'aurais vécu autrement, mais pas plus positivement je pense. (Stéphanie, Pos. 138-139)

De plus, le médecin de famille demeure une ressource ultime, disponible, comme un « filet de sécurité », qui rassure la participante : « Ah! Puis maintenant je me dis : "Au pire, là, si ça ne va pas bien au mois de décembre, au mois de janvier. Peu importe. Puis que je dois me faire arrêter, ben je vais me faire arrêter » (Stéphanie, Pos. 58).

À ce stade-ci, il va de soi de s'intéresser à ce qui constitue l'exosystème-gouvernance qui favoriserait le bien-être des enseignantes.

4.3.4 Les éléments de l'exosystème-gouvernance qui favorisent la SMP

Les enseignantes participantes à la recherche n'ont à peu près pas soulevé d'éléments provenant de l'exosystème favorisant le développement de leur SMP. Elles ne considèrent pas vraiment avoir de pouvoir à ce niveau, sauf quelques exceptions en ce qui concerne le curriculum de formation. En contrepartie, plusieurs pistes de solution visant l'amélioration de la formation initiale et continue, de l'accès aux ressources et l'organisation des milieux défavorisés, de la structure du réseau public, des lois, réformes et programmes, ont été suggérées.

4.3.4.1 Pouvoir de décision dans le curriculum

Par exemple, le seul pouvoir de décision que Manon considère avoir par rapport au curriculum de formation (PFEQ), c'est de prendre la liberté de s'en détacher. Elle ne sait cependant pas si elle a la légitimité de le faire : « Je me détache de plus en plus du Programme... Est-ce que j'ai le droit de faire ça? Je ne le sais pas, mais je le fais. Je prends cette liberté-là [...] » (Pos. 24). Elle voit

de l'espoir à trouver sa place dans les milieux d'enseignement alternatifs et se donne le pouvoir de participer à des projets de développement.

Moi, j'ai toujours rêvé d'être dans une école alternative. Je rêve encore de créer une école où l'enfant serait beaucoup plus libre de choisir son... Ben, d'y aller à son rythme et de choisir qu'est-ce que, qu'est-ce qu'y a le goût d'apprendre. Une école où on valoriserait peut-être plus les habiletés naturelles de l'élève. J'ai fait partie d'un comité qui militait pour l'ouverture d'une école alternative à la commission scolaire des XXX. Là c'est... plutôt, on nous a fait entendre qu'il n'y avait pas d'ouverture, mais avec la direction y a peut-être possibilité d'ouvrir une classe comme ça l'année prochaine à mon école. (Manon, Pos. 24-25)

De plus, Stéphanie ne croit pas avoir de pouvoir direct de décision, mais elle croit avoir de l'influence à travers les revendications de son syndicat : « Non, mais tsé, au moins là, avec ce qui est arrivé en lien avec la... convention collective, oui ça, c'est quelque chose de bien. Fait que ça oui, là-dessus, oui » (Stéphanie, Pos. 318).

4.3.4.2 Pistes de solutions proposées par les enseignantes participantes

Ce segment présente trois domaines visés par les enseignantes participantes qui pourraient être modifiés pour favoriser leur SMP : La formation initiale et continue, l'accès aux ressources et la structure du réseau scolaire public.

4.3.4.2.1 *Formation initiale et continue*

Premièrement les participantes abordent les éléments de la formation initiale et continue qui pourraient contribuer à améliorer leur SMP en milieu de travail : une formation la plus réaliste possible, plus spécifique concernant la gestion des émotions et le traitement des troubles d'apprentissages, plus personnalisée et axée sur la bienveillance ou la reconnaissance des violences éducatives ordinaires. Voici les détails de ces pistes de solution.

D'abord, les participantes demandent un discours plus réaliste de la part des professeurs et une formation qui les préparent mieux à ce qui est concrètement vécu sur le terrain. Cela, afin d'éviter

les déceptions et désillusions, mais aussi afin d'être plus délibérément prêtes à affronter la « vraie vie ».

Je pense qu'il faut changer un peu la formation initiale. Je pense quand même que ça ferait du bien de connaître les vraies choses, mais je trouve ça un peu déprimant de comme préparer le monde pour vivre la marde, (en riant) quand on pourrait changer la situation des enseignants. Pour éviter justement que tsé... Mais moi, si je l'avais su plus tôt [...] Je ne sais pas si ça m'aurait démotivée, dès le départ. Je ne le sais pas. Peut-être, moins donner de faux espoirs. Peut-être être plus... Sans nécessairement dire que, ha, tu vas vivre ça, ça, ça... Parce que ce n'est pas tout le monde qui a vécu le même genre de situation que moi, mais peut-être arrêter de donner tellement de faux espoirs. Arrêter de dire aux futurs enseignants : « Vous allez changer la vie des jeunes, vous allez... On a besoin de vous [...] Tsé, comme, oui, il faut les attirer, mais il faut 109ussii être vrai! Tsé! Ce n'est pas vrai que tu vas pouvoir planifier ce que tu veux, ce n'est pas vrai que tu vas pouvoir appliquer tout ce qu'on t'enseigne à l'université parce que tu vas frapper des collègues qui ne vont pas vouloir. Tu vas aussi te frapper des collègues qui ont choisi un matériel qui date des années 90 puis t'as pas le choix de faire avec. (Marilyn, Pos. 272-274)

Toujours dans l'objectif d'être mieux préparées à la réalité du terrain, elles suggèrent des formations plus spécifiques à l'intervention et la gestion des émotions. Pas seulement celles des élèves, mais aussi les leurs :

Comment gérer comme toutes les situations autour, mais aussi se gérer soi, en tant que prof, tu sais. Aussi tu sais, on pense souvent là que les profs... Tsé, moi avant, là, quelqu'un m'aurait dit que prof, c'était aussi... Oui, je savais que c'était aussi demandant, mais on est tellement, on est tellement... Comment je pourrais dire ça? Je trouve tellement que les gens nous sous-estiment, dans le sens que... Tsé par exemple là, il y a un élève qui est en crise devant toi, là. Ben il faut aussi que toi-même tu te gères, avant d'être capable de le gérer lui ou elle. Fait que je dirais finalement les 2, ça serait important. D'avoir des cours "comment se gérer soi", puis comment gérer des situations comme que présentement, telle la pandémie, est en train de se présenter. Ça serait bon ça. (Stéphanie, Pos. 286)

De plus, comme les classes ordinaires sont de plus en plus remplies d'élèves en difficultés, elles croient pertinent de recevoir une formation plus élaborée en adaptation scolaire.

Ben, pour être dans l'écoute active auprès de l'enfant, puis dans ce qu'il vit. Tsé, pour être à l'écoute, être capable d'intervenir auprès de lui dans ce qu'il est, bien, il y aurait peut-être un hybride entre adaptation scolaire, psychoéducation et enseignement. Il y aurait moyen d'intégrer ça? Vous intégrez les élèves en difficultés, mais le cours d'adaptation scolaire... Encore là... Il devrait plus y avoir de cours d'adaptation scolaire! Tout le monde devrait suivre cette form... La même formation.... Parce qu'il y a de ces élèves-là, dans nos classes maintenant. Oui, il y a des classes qui sont plus spécialisées...

Tsé, d'augmenter un petit peu là, les exigences, même si on veut les descendre parce qu'il manque de profs, ben je pense que les augmenter serait plutôt, la solution. (Manon, Pos. 329-331)

Aussi, les participantes proposent le développement d'une formation plus personnalisée et des stages professionnels plus en lien avec les intérêts et l'orientation professionnelle. Pas seulement en fonction du choix primaire vs secondaire.

Des stages peut-être, mieux dirigés en fonction de quoi, vers quoi tu t'enlignes. Tu sais, peut-être qu'au lieu de donner une formation générale, un moment donné peut-être, avoir des cours qui correspondent plus à ce vers quoi tu vas t'en aller. Tu sais peut-être que de trop faire un ensemble de cours pour correspondre à tout le milieu de l'adaptation scolaire, peut-être qu'avoir eu une formation sur, je ne sais pas moi... Justement, "les adolescents en difficulté d'apprentissage au secondaire". D'être plus formé à cette réalité-là, puis d'être, je ne sais pas... D'avoir fait des stages. La philosophie, c'était qu'il fallait que tu fasses un stage au primaire, fallait que tu fasses un stage... Pas assez conscient de, dans quoi tu t'embarques, justement. Tsé, peut-être que, c'est ça, avoir eu des choses plus précises correspondant à la clientèle, peut-être, "psychologie de l'Ado" aussi. Peut-être, plus ça, mais c'est, c'était manquant. Ce n'était pas' c'est comme si la mon souvenir c'était qu'on effleurait trop de choses. Tu sais, tu touches un petit peu à ça un petit peu à ça... T'es pas préparé pour tous les défis qui nous attendent. (Maryse, Pos. 92)

Comme le soulève Manon, il serait important que les futures enseignantes apprennent de quelle manière elles peuvent agir dans la bienveillance :

Tsé, d'enseigner la bienveillance, l'accueil de l'enfant. Pas juste, tsé pas juste de la formation en français, en maths là. Tu sais, c'est, une gestion de classe. Tu sais t'arrive à matin., je te dis salut, euh, je m'assois avec toi, Okay? On prend 10-15 Min, Comment ça va? Y en a qui ont besoin de jaser. Je les laisse arriver, puis je regarde qu'est-ce qui se passe. Comment? Comment ils arrivent. Oup! Il y en a une qui pleure dans son coin. Je vais intervenir, je laisse les autres jaser entre eux... Tsé... (Silence) C'est ça pour moi... Enseigner la bienveillance. Tsé, c'est ça qu'on devrait peut-être plus... Enseigner. (Manon, Pos. 237)

Finalement, cette même enseignante souligne le fait de faire prendre conscience des violences éducatives ordinaires qui peuvent nuire au développement du bien-être en milieu de travail :

C'est pour ça que prendre soin de soi, c'est donner du temps pour soi, c'est donner le temps de ressentir les choses, d'analyser comment... Comment va notre vie? C'est, c'est important. On peut enseigner ça aux enseignants à l'université. [...] C'est bien beau le cours, sur la citoyenneté québécoise qu'ils veulent instaurer, mais... (Silence) Tu sais, y a un gros aspect de connaissance de soi, là, qui est... Qui est importante...

Ça fait qu'il n'y aurait plus des gangs de profs qui... Qui font juste insulter les profs, les autres profs ou qui ont... qui portent des commentaires sur les enfants que tu fais : "Ha mon dieu!" " Ouais, lui, il n'est pas réchappable!" Ça ne s'échappe pas un enfant, de un là. Tu sais, tu échappes un verre de lait, tu échappes tes clés, là, pas un enfant là, mais... Juste de faire attention à ce qu'on dit. Tsé, de parler de l'éthique aussi au travail. Ça a une influence sur notre façon d'intervenir. Quand tu respectes l'enfant, tu respectes tout le temps. Pas juste dans ta classe. (Manon, Pos. 262-264)

4.3.4.2.2 Accès aux ressources

Deuxièmement, les participantes à la recherche ont apporté des pistes de solution pour avoir une amélioration de l'accès aux ressources et de l'organisation des milieux défavorisés. Cela concerne l'offre de services aux enseignantes, la constitution des groupes classes, l'intégration des élèves EHDA et le type de ressources offertes en lien avec le développement du bien-être en milieu de travail. Voici les détails :

Tout d'abord, l'une d'elles, étudiante à la maîtrise en éducation, suggère une toute autre approche en offre de services, plus orientée vers les besoins des enseignantes, qui serait particulièrement utile dans les milieux défavorisés, mais qui serait tout de même bénéfique pour tous les milieux.

[...] je pense que ce que les enseignants auraient besoin, c'est, c'est du soutien, mais pour eux... Je pense que le système est beaucoup dans dans une approche de compensation pour les déficits des enfants. [...] Moi je pense que ça serait pertinent que, les enseignants reçoivent l'aide, plutôt que les enfants. Je le sais pas si ça a du sens, (rire) mais c'est en aidant l'enseignant, je pense que ça va faire beaucoup plus de bien pour plus d'enfants que de cibler des enfants à cause de certaines particularités qui vont à l'encontre des normes, de ce qui est normal, attendu dans le système. [...] Ben là ça n'existe pas là, mais des professionnels qui seraient dans les écoles et qui seraient là pour soutenir les enseignants, autant émotionnellement que psychologiquement. Mais aussi donner, soutenir dans le sens où qu'ils sont là, pas pour aider un enfant spécifique, mais pour aider l'enseignant à mieux gérer le groupe ou à mieux répondre aux besoins du groupe. (Marilyn, Pos. 57-60)

Des enseignantes rencontrées suggèrent que le nombre d'élèves dans les classes devrait diminuer de moitié pour obtenir un ratio 1 :15, pour le bien des élèves, mais aussi la SMP des enseignantes, comme l'illustre les propos de Manon :

De diminuer le nombre d'élèves dans les classes. Moi, j'ai toujours dit que... Tsé, à 15 élèves, 2 enseignants... J'ai le temps de voir, de pallier toutes les difficultés. D'être à l'écoute de mes élèves, d'avoir un sentiment d'efficacité beaucoup plus grand et donc d'améliorer ma santé mentale [...]. (Manon, Pos. 326)

Tel que Megan le mentionne, si les ressources étaient disponibles, la SMP des enseignantes serait en meilleur état :

Comme j'ai dit, si on avait plus de ressources, je sais qu'il y a beaucoup d'enseignants, là, qui se libéreraient d'un stress là, qu'on se met, parce qu'on veut donc les aider, mais on a, on ne peut pas, on n'a pas le temps, on n'a pas les ressources. Fait que ça tourne tout le temps autour de ça. (Megan, Pos. 417)

Par la suite, les enseignantes participantes suggèrent une réflexion sur l'intégration « à tout prix » des élèves en difficultés (EHDA) dans les classes dites régulières. Tel que le propose Megan, l'intégration devrait avoir une certaine limite et les ressources d'aide devraient suivre.

C'est à quelle limite qu'on les intègre dans nos classes? Parce que justement, est-ce qu'on va avoir l'aide, pour, eux? Heu... Puis, c'est ça. Qu'on va avoir le temps aussi parce que, comme je dis plus qu'on a d'élèves, moins qu'on a le temps pour chaque enfant. Puis c'est tellement important! Sont tous des petits êtres, sont tous différents. Fait que, tsé, une intervention que je fais avec un, ne va pas fonctionner avec l'autre. Faut que je m'adapte et tout ça, donc... (Megan, Pos. 400-401)

À cet égard, Maryse souhaiterait que quelqu'un de responsable s'assure que les ratios maximums d'intégration recommandés par le CSÉ soient respectés dans les centres de services scolaires. Elle précise que lorsque le seuil limite est dépassé, l'intégration nuit à l'ensemble des élèves, ce qui devient aussi difficile à gérer pour les enseignantes.

Le Conseil supérieur de l'éducation, je m'en rappelle plus si c'est 2017 ou... Mais ça dit que, la mixité, là, c'est bon, dans une certaine proportion. C'est-à-dire que, on ne va pas nuire aux élèves en... Qui ont de la facilité, en en mettant dans les groupes classes. Tout le monde a à gagner, dans une certaine proportion. Les élèves forts comme les élèves faibles ont à gagner d'être ensemble. Sauf que, ce seuil-là est dépassé. C'est jusqu'à un certain seuil. C'est ça que les études disent. Avec un certain pourcentage d'élèves en difficulté, ça ne marche plus... On nuit à un, puis on nuit à l'autre.

Sauf que, qui s'occupe de ça dans nos commissions scolaires, de s'assurer que le seuil n'est pas dépassé? Moi, je n'ai jamais, je n'ai jamais entendu, moi, le directeur : « Bon! Bien là... » Jamais! Qui s'occupe de ça? Pourtant, c'est ce que la recherche dit, donc là, ce que ça fait, c'est que là, les profs, à toutes... Plus les années avancent, plus leur groupe, là... Les, les, on perd nos... Certains bons éléments en 4^e année, donc ça arrive... En 5^e année, mes profs se ramassent avec des classes de 5^e avec des élèves en plus grande quantité en difficulté. Donc, pour eux autres, ils peuvent aller moins loin. Pour

le prof qui a envie de faire des projets spéciaux, puis « tout le kit », trouve ça difficile.
(Maryse, Pos. 244)

De plus, l'une des suggestions de Sabrina serait de rendre disponible des lieux de ressourcement en milieu de travail. Elle croit que « si on permettait d'avoir des lieux plus calmes, que les enseignants travaillent de chez eux plus souvent, ben, ça paraîtrait. Peut-être un calme de temps en temps, dans ta journée aussi » (Sabrina, Pos. 275). Dans le même ordre d'idées, Maryse aimerait que son école soit plus belle. Aussi, elle recommande la présence de douches et vestiaires pour le personnel dans toutes les écoles afin d'encourager la pratique de sports avant ou pendant les heures de travail.

Ça serait gagnant, je pense, que de favoriser, un des milieux... Tsé, ça pourrait être aussi... Tsé, nos milieux... En tout cas, moi, où est-ce que je travaille, ils ne sont pas beaux. [...] Je voudrais aller à vélo le matin, là, à l'école. Pour MA santé mentale, MOI, j'aime ça faire du sport. Ben, t'arrive là-bas, là, tu ne peux même pas te doucher, tu ne peux même pas te changer. (Maryse, Pos. 229)

Aussi, elle encourage les employeurs à imiter ce qui se fait en entreprise privée dans un souci de bien-être des employés. Elle donne des exemples où les directions d'école pourraient faire preuve de créativité et d'innovation afin d'organiser ou offrir des services permettant aux enseignantes de se libérer l'esprit de certaines obligations et de se détendre :

Il y en a plein de choses qui pourraient être faites. Des petites choses qui pourraient être aidantes, qui, qu'ils font dans les grandes entreprises, là. Je ne sais pas, moi... Ça va peut-être paraître ridicule, mais le temps des changements de pneus, pourquoi est-ce qu'on ne pourrait pas dire : « Ben regarde, à la place que mes enseignants aillent, après l'école ou bien non, on parte pour faire... Pourquoi est-ce qu'on ne dit pas, bien on fait venir quelqu'un là, puis mettez vos pneus d'hiver dans vot'e coffre d'auto, là, on fait toutes ça. » Eille! Bien tu te dis : « Ben moi, j'ai envie de retourner avec ce directeur-là! C'est une maudite bonne... Tu le paies, là, ton... Mais, juste de penser que, tu sais que... Ça soulage. Tu repars, c'est fait, t'as pas eu besoin de, après l'école, de courir, d'aller... Tsé, des mini trucs comme ça, des attentions ou des... C'est ça, là. Y'a certaines entreprises, gratuitement, qui font venir quelqu'un pour donner un cours de yoga ou des... Tu sais là, sentir que c'est important, que tu te préoccupes du bien-être, autre que la productivité (rire), dans ton école, que t'as un autre regard sur ce que tes enseignants te donnent... Que, tu sais, ça donne le goût, après ça, de t'investir, de tsé, dire : « Ben moi, je changerai pas de place, parce que j'aime mon métier. Puis tout le monde a à gagner des équipes qui ne changent pas trop, puis qui...Ça pourrait avoir un impact positif, sur heu... (Silence) Sur tout. Fait que moi, je pense, autant sur ton envie

d'aller travailler que sur, tsé, si tu es bien dans ta tête, ben il me semble, ta journée...
Ta journée se déroule mieux. (Maryse, Pos. 229)

Enfin, Barbara insiste sur la place qui devrait être faite au quotidien au développement de la SMP des enseignantes. Elle demande des lieux ou services récurrents permettant d'échanger en toute impunité, sans risque d'être jugées.

Non, ben sincèrement, ça devrait être quelque chose de, de pouvoir nommer, heu... Sans, sans jugement... Puis tu sais, la table clinique, c'était supposé être ça. De pouvoir nommer comment tu te sens. De pouvoir nommer tes failles, pouvoir nommer tes, tes, tes « je suis à bout de... » Puis là, tu vas me dire qu'on peut le faire, mais on peut le faire quand on est au bout. Tsé, ça devrait être quelque chose de... Non, pas de ponctuel... De récurrent. Tsé, qu'on prenne soin de se dire... Pas juste de se dire... Ben, de se dire « comment ça va? », mais on n'a pas ce temps-là, on fait pas de place à ça. (Barbara, Pos. 407)

Dans ce sens, Manon demande que les ressources offertes par le PAE soient spécialisées et surtout familières avec le contexte éducatif, afin d'en faire une « plus-value ».

Tsé, le programme d'aide aux employés accessible, ça serait intéressant. Accessible dans le sens que, on te réfère à quelqu'un qui est spécialisé dans le domaine et avec des enseignants. Parce que c'est une situation qui est particulière. C'est une situation qui... Y'a des spécialistes en deuil, y a des spécialistes en séparation, des spécialistes en réorientation de carrière... (silence) Heu... (silence) Et que ça ne soit pas nécessairement dans tes assurances et que tu les paye-là. Tu sais, que ça soit fourni là, par l'employeur là, parce qu'on avait 10 ou 12 rencontres gratuites avant là, je pense que c'est aboli [...]. (Silence) (Manon, Pos. 318-325)

4.3.4.2.3 Structure du réseau public

Finalement, la restructuration et la modification du fonctionnement du réseau public semble être essentielles au meilleur développement de la SMP des enseignantes. Plusieurs exemples sont donnés par les participantes.

En effet, pour Marilyn, il est clair qu'il ne suffit pas de préparer mentalement les futures enseignantes à faire face à la réalité en contexte éducatif. Elle considère qu'il faut plutôt modifier le système d'éducation en fonction du bien-être des enseignantes.

Tsé, je veux dire, il faut changer le système aussi. Tsé, un peu comme... Tsé, je fais un parallèle avec l'inclusion des enfants. Tu sais, on peut bien inclure plein d'enfants, mais si on ne change pas notre système pour, changer nos attentes, puis s'adapter pour les besoins de l'enfant, ben comment est-ce qu'on s'attend que l'on puisse atteindre cette inclusion? Fait que même... Dans le même principe, genre, si on est pour former les enseignants, les futures enseignantes pour, heu... C'est ça, être prêtes pour le milieu... Au fait, je ne trouve pas que ça fait du bien au final. C'est le système qui doit changer. C'est comme je ne veux pas, je ne veux pas obtenir des stratégies de compensation, pour compenser pour, ce que c'est la réalité, qui est moins plaisante sur le milieu du travail. Je pense que justement il faudrait changer le milieu de travail, puis changer des, des aspects. Comme par exemple mettre l'accent sur le bien-être de l'enseignant. (Marilyn, Pos. 272)

Par ailleurs, Manon souhaiterait qu'il y ait une consultation publique afin que les enseignantes puissent réellement exprimer leurs besoins concernant leur SMP :

Est-ce que ça serait possible, qu'il y ait quelqu'un dans chaque école, qui visite chaque école, chaque enseignant pour lui demander... Tsé, de quoi il aurait besoin? Le syndicat dit le faire, mais il fait avec son groupe à lui. Tsé, y'a pas de consultation publique. [...] D'aborder la santé mentale chez les enseignants. (Manon, Pos. 327)

L'une des participantes soulève également l'idée de s'assurer de l'état de la santé mentale des directions d'école avant toute chose, puisqu'elles exercent une grande influence sur le personnel et la vie de l'école. Elle croit cependant que les grands responsables du système d'éducation ne sont pas prêts à reconnaître cette nécessité.

Il me semble que les directions, ils devraient être les premiers, à se faire vérifier, s'ils ont une santé ou (en riant) pas une santé mentale! Tu comprends? Pour être à l'affût de voir, pas juste du mal... [...] Tu sais quand t'as une direction qui est capable de voir ça, auprès de son personnel, c'est la même affaire. Puis là, ça aurait une incidence sur leur façon de voir les élèves. C'est, c'est vraiment, euh, mais pas sûr qu'on est rendu là, tant que ça. (Rire) (Barbara, Pos. 383-385)

En fin de compte, les solutions qui sont le plus récurrentes, sont considérées comme influençant toute la chaîne. Les participantes parlent de la responsabilité des gouvernements d'alléger et valoriser le travail des enseignantes.

Tel que le précise Megan, cette reconnaissance-là devrait d'abord passer par le soutien, l'écoute et la considération de l'employeur.

Ben, moi je le redis... Ben, je le dit souvent... Mais c'est ça de... Faut amener, je pense, plus de reconnaissance aussi, de tout ce qu'on fait comme travail, les enseignants, parce qu'on ne fait pas justes, enseigner, on fait tellement plein de choses. Donc d'avoir cette reconnaissance-là, d'avoir le support, puis d'enlever une charge de travail qui contient tellement de choses, que... On nous met sur les épaules, sans nous donner les ressources, que... [...] Fait que ça tourne tout le temps autour de ça. Fait que je pense que si on avait vraiment tout ça pris en compte, on nous... On sent qu'on est écouté, qu'on est considérés puis soutenus, avec tous ces éléments-là, je pense que, on se porterait (rire) beaucoup mieux. (Rire) (Megan, Pos. 415-417)

Ensuite, de manière plus concrète, Stéphanie croit que pour que les enseignantes se sentent valorisées et même qu'elles soient encouragées à choisir le métier et faire des études universitaires, il faudrait commencer par augmenter leurs salaires de manière à éviter les iniquités.

Ho my god! Oui. Ben, premièrement, tsé, on va se rappeler qu'au Québec, on est la province, dont le salaire des enseignants est le moins élevé. Heu... Ça, c'est sûr que... Tsé, pour le nombre de... Tsé par exemple, (nom du conjoint) ok, il est rendu gestionnaire de son propre département au (Entreprise secteur commercial). OK. Je ne brime pas... On a déjà eu cette conversation-là lui et moi, puis lui, il n'est pas allé à l'université. Heu... Il n'a pas fait d'études... Il n'a pas fait d'études... Oui il est allé au CEGEP, mais point barre. Et... Là il vient de monter gestionnaire, ça fait 2 mois je pense? Et, il gagne le-double-de-moi. Et moi, j'ai fait 4 ans d'université. Je dis... Tsé je... Comment je pourrais dire ça? Je ne dis pas que sa job est moindre, versus la mienne, mais, clairement qu'il y a de quoi qui ne marche pas. Parce qu'avoir su, comme j'ai dit à (nom du conjoint), avoir su, peut-être que je ne serais même pas allée à l'université, puis je serais directement allée au (nom d'entreprise). [...] Donc, peut-être les assurances, le salaire... Puis... Juste de faire en sorte, qu'on se sente importants. Tsé, dans le sens que... Valoriser la job. Je ne le sais pas? Tu sais, des fois je me dis "câline!" Tsé... Oui, c'est vrai que les médecins, c'est important, mais si les profs n'avaient pas été là, il n'y aurait pas de médecins! (Stéphanie, Pos. 330)

Pour faire suite à ces propositions optimistes, les participantes à la recherche soulignent cependant quelques constituants du macrosystème-société qui favorisent leur SMP en enseignement. La prochaine section en fait l'objet.

4.3.5 Les éléments du macrosystème-société qui favorisent la SMP

Cette dernière section aborde la représentation du rôle des enseignantes au sein de la société et la nouvelle vision de l'importance accordée au travail comme étant des facteurs favorables à la SMP des enseignantes.

4.3.5.1 Rôle sociétal

Tout d'abord, la perception positive de leur rôle sociétal en tant qu'enseignante influence le bien-être des participantes dans leur travail, puisqu'elles sentent qu'elles accomplissent quelque chose d'important pour les jeunes et pour la société. Elles mentionnent jouer un rôle de courroie de transmission des connaissances et de motivation envers les nouvelles générations. Elles considèrent que leur travail est utile à la société par la formation d'individus actifs en milieu de travail. Elles estiment également que leur rôle sert de facteur de protection en prévention de la criminalité.

Ben, je veux dire, on est des passeurs de savoirs, on est des... Des gens qui passent... Tsé, un enseignant dans une année, il passe plus de temps, pratiquement, dans une journée, avec ton enfant que... (rire) Quand tu vas le chercher à la garderie à 6h, puis qu'il se couche à 8h00, là... Je veux dire, tsé, on a un grand rôle, on a un grand rôle à jouer. [...] Ce n'est pas rien, donner envie à un enfant, de se lever, puis de venir à l'école, à tous les jours. On a un grand rôle, puis c'est important, parce que, on est au primaire, il y a encore une « couple » d'années, là, en avant d'eux autres. C'est ça. Je pense qu'on a un travail important. (Maryse, Pos. 272-273)

Heu... Ben. (Silence) Moi, je considère que mon rôle c'est d'enseigner... Après ça, que mon rôle c'est de garder les jeunes assis à l'école. Le plus possible. [...], mon but, c'est qu'ils aient une intégration sociale. J'aurais envie que ces jeunes-là, ils sortent, pour le marché d'emploi éventuellement. Avec un DEP, un DES, ou peu importe ce qu'ils vont avoir, qu'ils soient capables de se débrouiller puis qu'ils ne soient pas rejets dans la société. Fait que, je me vois davantage comme ça. Donner ces outils-là aux élèves qu'ils soient fonctionnels dans la société ensuite. (Sabrina, Pos. 132)

4.3.5.2 Vision moderne du travail

Enfin, une enseignante explique que la vision moderne du travail par la société actuelle priorise la vie personnelle sur la vie professionnelle et prône l'équilibre, ce qui favorise le développement de la SMP.

Tsé, la nouvelle génération d'enseignantes. Puis, là encore je généralise, mais on est... Puis je pense que c'est au-delà de l'enseignement... On n'est plus une génération, je pense, qui veut que le travail devienne sa vie. Tsé, moi, je pense que je ne suis pas dans le « mindset » où il faut que je travaille 40 h pour me faire le plus d'argent. Tsé, il y a

comme une vague, en ce moment, partout dans notre société où que tu es, non, vaut mieux trouver un emploi où que tu travailles... Tsé, tu peux travailler moins, mais tu peux en faire autant. (Marilyn, Pos. 301)

Ce dernier argument ouvre la porte à la dernière partie des résultats qui sera maintenant présentée. En effet, l'espace et le temps réclamés par les enseignantes participantes trouvent leur influence au sein du chronosystème.

4.4 Le chronosystème et la SMP

Cette ultime partie des résultats concerne l'effet de l'espace-temps sur le développement de la SMP. Outre les débuts de différentes phases de la carrière, le temps qui passe exerce une incidence non négligeable sur les enseignantes, selon ce que rapporte les participantes.

4.4.1 Les périodes de transition de la carrière

Unanimement, les enseignantes rencontrées rapportent des débuts de carrière plutôt défavorables au développement de la SMP. Elles parlent des nombreuses exigences d'adaptation au métier qui coïncident avec le manque d'expérience et un faible sentiment de compétence (ontosystème). Elles soulèvent d'ailleurs que les mêmes difficultés d'insertion professionnelle peuvent se vivre à d'autres moments de la carrière, lorsqu'elles intègrent de nouveaux milieux et de nouvelles tâches (mésosystème). La précarité d'emploi s'avère être également un enjeu significatif dans le contexte.

En premier lieu, Sabrina exprime bien comment il peut être difficile pour les enseignantes novices de développer un sentiment de compétence en début de carrière, alors qu'elles doivent fournir un effort supplémentaire pour s'adapter aux nombreuses exigences du métier.

Je pense que c'est dur en enseignement d'avoir du plaisir pour les premières années, si tu ne sens pas que tu fais un bon travail. Puis au début, des fois, il y a tellement de choses à faire... Parce que c'est dur, pour les jeunes enseignants, de sentir qu'ils font un bon travail. Quand tu commences, tu n'as pas de matériel de monté encore, t'as pas beaucoup de gestion de classe... Tu peux avoir fait comme plusieurs écoles au début. C'est beaucoup d'énergie les premières années. Puis quand tu sens que, entre... Entre tes capacités et ce que tu donnes, il y a un décalage, tu ne peux pas te sentir bien... (Sabrina, Pos. 108)

Cela semble d'autant plus vrai lors des débuts d'année scolaire. Comme ceux-ci ne sont jamais vécus durant les périodes de stage (exosystème) et sont considérés comme étant particulièrement difficiles, tel que le soulève Maryse. Celle-ci mentionne avoir dû apprendre les rouages de la profession de façon plus ou moins autonome, par essai-erreur, n'ayant reçu que très peu d'aide. Elle souligne que les collègues de travail (mésosystème) sont déjà fort occupées à ce temps de l'année.

Au tout début, je suis capable de dire, qu'on est laissé pas mal à nous autres, je trouve. Quand on arrive dans une école, que ce soit, que tu n'aies jamais enseigné ou que tu débutes, c'est sûr que t'as tout le temps eu des... T'as tout le temps fait des stages, mais ce n'est jamais comme en tout cas moi, dans mes stages, on ne m'avait jamais montré comment commencer une année scolaire. Donc tu apprends sur le tas. Puis pour aujourd'hui voir ce que c'est, comment est-ce qu'on est chargé, comment est-ce qu'on a... Hum...Ça n'arrête pas là, une journée là, en enseignement. Je comprends que les autres, quand tu es nouvelle, ne viennent pas nécessairement... Tout leur temps, ils le consacrent à monter leur classe, à étudier leurs dossiers d'élèves, à se préparer pour la rentrée. Fait que toi, ben, tu fais ça, mais tout seul. (Rire) Fait que j'ai, j'ai trouvé que c'est ça, c'est de l'apprentissage, beaucoup par nous autres même. Ça ressemble à ça. (Maryse, Pos. 24)

Il appert ainsi que ce manque de soutien peut rendre plus difficile l'insertion professionnelle des enseignantes. Certaines participantes à la recherche évoquent avoir éprouvé de la difficulté à s'intégrer (ontosystème) et à faire valoir leurs idées, particulièrement lorsqu'elles se sont jointes à des équipes déjà existantes (mésosystème). Tel que le souligne Manon, il y a alors peu de place pour la nouveauté et le changement.

Je suis arrivée ici... Ben, j'avais le goût de travailler en équipe. Donc je suis allée voir mon équipe. La première journée, leur disant : "Salut, je fais de la 4^e année, je suis dans votre équipe, moi, j'ai des réseaux littéraires que j'ai à vous proposer, ça serait le fun de faire un jardin..." Tu sais-je suis comme peut-être rentrée un peu dans le tas (rire) avec mes gros sabots. Puis je me suis fait répondre : "Heee, nous autres ont est bien dans nos pantoufles, on a le même système depuis 6 ans, ça nous a pris du temps à le monter, fait que c'est comme ça qu'on fonctionne. (Manon, Pos. 36)

Aussi, les jeunes enseignantes participantes mentionnent que leurs pairs ne leur accordent pas beaucoup de crédibilité en raison de leur manque d'expérience. Même si elles tentent d'appuyer leurs suggestions sur les recherches récentes, elles ne se perçoivent pas reconnues comme des

égales et comme le raconte Marilyn, ce genre de situation peut être vécu difficilement et créer une grande frustration :

À chaque fois, c'est un peu à moi de m'adapter aux autres [...] Si l'école exige qu'on travaille en équipe, parce que tu ne te fais pas prendre autant au sérieux parce que t'es plus jeune. Tu viens de sortir de... T'as pas autant d'expérience. J'ai beau me baser sur la recherche, mais ça ne passe pas [...] Je suis rendue à ma 3^e équipe, puis encore ça ne passe pas. C'est très difficile. (Marilyn, Pos. 77)

En tant que jeune, c'est ça que je trouve frustrant. Parce que j'ai beau montrer des recherches, j'ai beau montrer des idées, tsé, innovantes, mais si l'enseignante ne veut pas elle ne veut pas. C'est ça qui est triste aussi. (Marilyn, Pos. 295-296)

En deuxième lieu, au niveau du microsystème-classe, quelques participantes rapportent avoir subi des situations reliées à leur statut précaire. Elles ont hérité de groupes difficiles et de tâches complexes. On leur a également, à certains moments, attribué les derniers locaux disponibles et pas toujours en bon état, la plupart du temps dépourvus de matériel :

Puis souvent, plus les classes difficiles sont données à des nouveaux enseignants, qui sont précaires. Fait que ça, c'est je pense, une grosse problématique, que je voudrais régler. (Sabrina, Pos. 270)

Moi j'étais débutante (rire), ma classe, c'était... Ils refaisaient les planchers dans cette école-là, ma classe était bordélique. Ils n'avaient même pas encore refait mon plancher parce que j'imagine que la direction s'est dit : "on ne sait pas qui va avoir cette classe, il vaut mieux que ça soit une nouvelle, que ça soit une ancienne puis qu'elle se fâche. (Rire) J'ai eu la classe le matin. (Marilyn, Pos. 70)

Fait que oui, c'était ma première classe à moi, que je devais planifier, que je devais préparer des projets et tout ça, mais je n'avais pas de matériel, je n'avais pas de cahier de référence pour, me guider un petit peu. Parce que, j'étais vraiment débutante. Donc, en plus de ça, j'avais une classe avec des élèves, autant avec des difficultés d'apprentissage, que des... côté comportemental. Donc ça m'avait amené (rire découragé), beaucoup de défis pour ma première année. (Megan, Pos. 50-51)

Et qui plus est, n'étant pas destinées à demeurer dans une équipe à long terme, en raison des mouvements reliés à la précarité d'emploi, certaines enseignantes rencontrées mentionnent ne pas avoir été soutenues par leurs collègues, dans des situations où elles en avaient le plus besoin.

Par exemple, une participante illustre un manque d'appui en raison du fait qu'une autre collègue est appelée à rester à plus long terme dans le même milieu de travail :

Parce qu'on est des employés qui ne sont pas fixes à cette école, ben, elle (sa collègue), elle a décidé qu'elle allait appuyer l'autre. Puis elle me l'a dit! Parce que l'autre risque d'être sa collègue l'année prochaine... Fait que ça aussi ça a été choquant, parce que, on ne prend pas des contrats pour être traités comme du temporaire! Je veux dire, c'est quand même une année complète. On est des gens professionnels qui sont compétents, mais là, ça a été vraiment... Ça a été vraiment clair que j'étais temporaire, puis que... Que je m'arrange, puis que, finalement c'est ça... Change d'école l'année, l'année d'après. (Marilyn, Pos. 139-143)

Tout le reste du temps de la carrière qui suit les périodes de transition a également son effet sur la SMP des enseignantes. Ce sujet est finalement traité dans la dernière section des résultats de cette recherche.

4.4.2 L'influence de l'espace-temps sur la SMP des enseignantes

Le temps exerce une influence certaine sur la perception du métier des enseignantes rencontrées, tout comme sur leur propre état de SMP. Il ne s'agit pas d'aspects statiques. Les participantes font référence au temps de plusieurs façons, que ce soit par rapport au passé, au présent, ou au futur. Par exemple, Stéphanie utilise les trois temps pour illustrer le fait qu'elle n'est plus aussi optimiste qu'elle l'a déjà été et exprimer qu'elle préfère ne pas anticiper la suite de sa carrière:

Tu sais quand les gens...Par exemple avant l'année dernière, quand les gens me demandaient : "Ha! Pis? Comment ça va?" "—Ah, ça va super bien, j'aime vraiment ça!" Là, maintenant je fais : "Ha! Ça va bien pour le moment. Pour maintenant. Pour aujourd'hui, ça a bien été. Demain, je ne sais pas. (Stéphanie, Pos. 54)

On constate donc une évolution négative du présent par rapport au passé. Certaines rapportent une vision plus positive de l'année en cours par rapport à l'année précédente :

L'année passée, je t'aurais dit que des choses négatives de l'enseignement. Euh... Là, cette année, ça va mieux. [...] Si j'avais eu un groupe comme j'avais l'année passée, j'aurais déjà lâché. À ce même moment-ci, l'année passée (novembre), j'étais déjà, je m'excuse, j'étais déjà sur le cul. Ça n'allait déjà pas, j'étais déjà découragée, j'avais déjà hâte à la fin de l'année. (Stéphanie, Pos. 49)

D'autres parlent du temps d'un point de vue négatif, dans une continuité ayant un effet d'attrition (l'usure du temps) : « Mais tsé, c'est comme, c'est avec les années que cette confiance-là s'est effritée, là, gravement » (Barbara, Pos. 68). « C'est vraiment des choses qui se passent, quotidiennement, depuis des années » (Sabrina, Pos. 40). Ce qu'il faut retenir c'est que chaque situation vécue par les participantes a une durée variable et un effet variable selon l'espace-temps.

Quant à leur avenir professionnel, les participantes se positionnent en grande majorité de manière incertaine. Elles ne se sentent pas capable de dire si elles seront encore au même endroit dans quelques années. Certaines, telles que Maryse, parlent d'aller enseigner à des niveaux supérieurs (universitaire, collégial, bureau privé) pour tenter de diminuer leur insatisfaction :

Écoute, je vais peut-être enseigner un jour à un autre niveau. Enseigner... Je... Mais, j'ai moins là, j'ai moins de plaisir, d'année en année, à aller travailler dans le contexte dans lequel on nous demande de faire notre travail. Je ne sais pas, combien d'années, je vais être capable, d'aller travailler avec cette insatisfaction-là, du travail que je fais. La pression, que je ressens. Je ne le sais pas. Est-ce que je vais être encore capable de... Encore 5 ans, encore 2 ans, l'année prochaine? Je ne sais pas. Je suis dans un... Dans un parcours présentement, à l'université, qui va peut-être ouvrir sur d'autres choses. Est-ce que, aller enseigner à un autre niveau, va être mieux? Je ne sais pas. J'ai aucune idée, mais je trouve ça difficile actuellement, puis je dis souvent, à la blague, « on m'offrirait n'importe quoi, dans n'importe quel autre domaine, avec le salaire que j'ai, puis même avec une diminution, que j'irais. Parce que je... C'est ça. Des fois je trouve ça lourd, là, à... C'est dur quand t'as pas envie de te lever le matin, puis que... J'y vais, j'y vais plus... Je trouve ça, je trouve ça plus difficile. (Maryse, Pos. 297)

D'autres parlent de changer d'école ou d'aller enseigner dans une autre province ou pays :

Ben, moi, pour de vrai, là, honnêtement, moi pis (nom du conjoint), on en a, on en a beaucoup jase.... On ne penserait pas qu'on va rester... On ne pense pas qu'on va rester au Québec toute notre vie, là. Comme, c'est sûr que, tsé, moi, de toute façon tu sais, je peux aller enseigner n'importe où. Y'a des écoles dans n'importe quel pays, là. Je veux dire, ce n'est pas ça qui manque. (Stéphanie, Pos. 340)

Quant à Sabrina et Marilyn, elles songent à quitter l'enseignement :

Je me suis dit, ok, je me donne une dernière année. J'essaie de voir est ce que vraiment, c'est...c'est moi le problème? Est-ce que c'est, juste le hasard, puis je ne suis pas encore tombé sur l'équipe qui correspond mieux avec mes valeurs, ma vision? (Marilyn, Pos. 92)

En ce moment, je commence à être un petit peu, tannée là. Je cherche davantage à me demander : "Qu'est-ce que je fais? Où est-ce que je veux aller?" J'ai envie de peut-être, d'autres types de défis. (Sabrina, Pos. 16)

Ce qui est unanime finalement, c'est qu'elles ne se voient pas là où elles sont présentement. Les enseignantes rencontrées pensent majoritairement à quitter leur centre de services scolaires ou envisagent l'avenir dans un esprit de changement.

Chapitre 5 -DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats de cette recherche seront présentés parallèlement à la littérature scientifique. À la lumière des résultats, cinq facteurs du système écologique émergent de façon plus significative concernant l'influence exercée sur le développement de la SMP des enseignantes : la formation de premier cycle universitaire des maîtres; la transition vers le début de la carrière; la violence psychologique, véhiculée entre les différents acteurs, présente dans le milieu scolaire; l'interaction entre la direction d'école et les enseignantes; le devoir d'action du gouvernement essentiel à l'amélioration de la SMP des enseignantes. Puisque la question de départ était d'identifier les facteurs favorisant et contraignant le développement de la SMP des enseignantes, la discussion sera articulée autour des cinq écosystèmes du modèle de Bronfenbrenner (1979, 1984), adapté à partir de celui de Théorêt (2005), tels que présentés dans le chapitre 2.

Par la suite, les résultats seront discutés en comparaison avec le cadre conceptuel du bien-être occupationnel des enseignantes de Viac et Fraser (2020). Un modèle adapté illustrant le processus de développement de la SMP des enseignantes qui a émergé de l'analyse des résultats sera présenté et expliqué en parallèle.

Ultimement, un constat relié au contexte de pandémie de COVID-19 sera présenté, puisque la collecte des données s'est déroulée durant cette période.

5.1 Ontosystème : la capacité d'agir des enseignantes et ses limites

Après l'analyse des résultats, il est possible de conclure que les enseignantes possèdent une grande capacité d'influence sur leur propre santé mentale positive. Elles peuvent par exemple, identifier et établir face à elle-même ainsi qu'aux autres, des limites personnelles devant être respectées. Lamboy et al. (2021) décrit d'ailleurs cette habileté comme faisant partie des compétences psychosociales à développer pour favoriser le bien-être en éducation (compétences cognitives, émotionnelles et sociales). De plus, on relève qu'en faisant preuve de persévérance,

en agissant en prévention et en adoptant de bonnes habitudes de vie (Anctil et al., 2012) elles peuvent favoriser le développement de leur SMP.

Ainsi, lorsqu'elles ont raconté des situations difficiles vécues au travail, les enseignantes participantes ont parlé des stratégies personnelles d'adaptation qu'elles ont utilisées pour passer à travers ces situations. Plusieurs des stratégies évoquées peuvent être considérées positives, telle l'adoption d'un discours intérieur positif permettant à l'enseignante de s'encourager et préserver sa motivation. Ces résultats sont appuyés par le constat de Ben-Shahar (2007) qui dit que notre bien-être dépend à 40% du temps de notre état d'esprit. Il s'agit là d'une source de bien-être qu'on pourrait qualifier de « hédonique » puisqu'elle dépend de la manière dont l'enseignante se sent (Julien et Bordeleau, 2021).

En contrepartie, si elles s'avèrent efficaces à court terme, on remarque que certaines stratégies peuvent être considérées comme peu recommandables à long terme ou à forte dose. Par exemple, Manon choisit de s'isoler de ses collègues de travail pour éviter le conflit. L'évitement, faisant partie des stratégies d'adaptation face à un stresser (Lupien, 2019), renforce dans ce cas-ci la pensée de l'enseignante voulant que les collègues de travail représentent une menace (Dulude, 2020, 2022). Même si cette stratégie est efficace à court terme, elle ne s'avère pas nécessairement positive puisque la collaboration avec les pairs est une source importante de bien-être au travail (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Théorêt et Leroux, 2014). Si l'évitement perdure, s'ensuivent les effets de l'isolement et une rupture des liens entre l'enseignante et son équipe de travail nuisant du coup au besoin d'appartenance (Laguardia et Ryan, 2000; Paquet et Vallerand, 2016).

En ce qui concerne les facteurs contraignant la SMP, on relève toutes les émotions et sentiments négatifs ressentis par les enseignantes. À cet égard, on note qu'indirectement, les facteurs contraignants provenant des autres systèmes interagissent avec la vie personnelle et sociale des enseignantes et peuvent engendrer du surinvestissement, de la fatigue, de l'épuisement, des troubles de sommeil, du stress, de l'anxiété et même la dépression. On constate que ces répercussions peuvent à leur tour exercer une influence sur la vie professionnelle des enseignantes en provoquant par exemple de l'absentéisme, du désinvestissement, une

démotivation, des remises en question et une dissonance avec l'identité professionnelle (Goyette, 2019; Goyette et Martineau, 2018b).

Les résultats de recherche soutiennent également l'importance de développer des compétences émotionnelles individuelles afin de favoriser le développement de la SMP. Cet élément ne sera pas discuté outre mesure ici, puisque la littérature scientifique, très étoffée à ce sujet, abonde en ce sens (Mikolajczak et al., 2020; Seligman, 2018).

Le sentiment de compétence, nommé dans les résultats comme de la solidité personnelle et professionnelle influencerait aussi grandement la SMP. Ce constat fait du sens puisqu'il s'agit d'un des trois grands besoins psychologiques fondamentaux identifiés dans la théorie de l'autodétermination et de la motivation : l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Laguardia et Ryan, 2000; Paquet et Vallerand, 2016). De plus, le dernier élément ressorti des résultats en ce qui a trait à l'ontosystème soulève l'importance pour l'enseignante de développer une identité personnelle et professionnelle afin d'être en mesure de faire face plus efficacement aux défis du métier. Les résultats des recherches de Goyette (2019) appuient d'ailleurs ce constat, d'autant plus que Théorêt et Leroux (2014, p.51) en font également mention dans leur ouvrage sur la santé et le bien-être des enseignantes. Elles font d'ailleurs le lien entre la faiblesse de ces éléments et les nombreux défis relevés en début de carrière, période où les jeunes enseignantes disposent de moins d'expérience, donc de moins de confiance, de satisfaction, de sentiment d'efficacité et d'affiliation.

Tout cela amène à s'interroger sur les manières de soutenir adéquatement le développement du sentiment de compétence et l'identité professionnelle des enseignantes, plus particulièrement auprès des étudiantes universitaires en éducation.

5.2 Microsystème-classe : l'influence positive de la réussite des élèves et négative du manque de temps et ressources

Pour faire suite à la section précédente, lorsqu'on analyse les résultats de cette recherche qui sont reliés au microsystème-classe on note que la principale source de bien-être des enseignantes est de type eudémonique plutôt qu'hédonique (Julien et Bordeleau, 2021; Viac et Fraser, 2020).

Cela signifie qu'elles accordent plus de valeurs à « l'actualisation de leur potentiel humain et à leurs besoins psychologiques » (Drouin et al., 2019) qu'au plaisir engendré par leurs activités. En effet elles sont positivement encouragées lorsqu'elles constatent la réussite de leurs élèves et lorsque ceux-ci témoignent leur reconnaissance envers elles. Les enseignantes participantes remarquent une amélioration du climat et une meilleure collaboration lorsqu'elles développent un lien significatif avec leurs élèves. La relation positive avec l'enfant apporte une satisfaction personnelle qui se répercute au quotidien. Ces éléments rejoignent par ailleurs les constats de plusieurs études, dont celles de Théorêt et Leroux (2014). C'est peut-être une des raisons à l'origine du fait qu'on caractérise les enseignantes comme ayant une « vocation ».

De plus, les enseignantes participantes nomment l'accès aux nouvelles technologies de communication comme étant un élément favorable à leur SMP. Cela dit, il serait intéressant de savoir dans quelle mesure et selon quelles conditions l'utilisation des outils numériques est une source de bien-être ou au contraire, de frustration. En effet, selon une étude effectuée en Suisse en 2023 (Jaillet et Jeannin, 2023), le bien-être des enseignantes en lien avec l'utilisation des technologies numériques dépendrait des équipements disponibles et de l'habileté à les utiliser.

De plus, selon plusieurs enseignantes participantes, l'accès à la littérature et aux formations issues du milieu de la recherche est considéré comme étant un élément positif. Selon le CSÉ (2004), l'accès aux résultats probants de recherche et aux nouvelles pratiques renforcerait le sentiment d'efficacité et de compétence, ce qui est plausible. Cet accès apparaît dans nos résultats comme étant limité et peu reconnu dans le milieu, particulièrement par les plus anciennes. Cependant, certaines d'entre elles qui souhaitent s'impliquer dans des projets de recherche universitaire essuient parfois les refus de participer des directions d'école et des centres de services scolaires, ce qui serait alors une source de frustration et un frein au développement professionnel axé sur les études probantes.

Il pourrait alors être intéressant d'approfondir notre compréhension de l'utilisation de la formation continue par les personnes enseignantes en considérant par exemple la charge de travail qui peut contribuer à démotiver les enseignantes qui n'ont pas l'énergie et le temps de

renouveler leurs pratiques ou en considérant leur rapport à la recherche et à la construction des connaissances.

En ce qui a trait aux facteurs contraignants, presque toutes les participantes ont évoqué les nombreux manques de ressources humaines et matérielles. En effet, on relève des expériences des enseignantes le manque de temps face à un milieu où tout va vite et rempli d'imprévus, non propice à la mise en œuvre de leurs compétences didactiques et pédagogiques (Théorêt, 2005). Également, souvent justifié par un manque d'argent, elles déplorent arriver dans des locaux vides, sans matériel pédagogique approprié, souvent sales et désuets. Elles ajoutent à cela le fait que les classes d'élèves en difficultés dans les écoles régulières sont situées dans les espaces les plus éloignés, ce qui entraîne une marginalisation et va à l'encontre du principe d'inclusion scolaire (Prud'Homme et al., 2016; UNESCO, 2020). De leur expérience on retient aussi le contrecoup d'un manque de services pour les élèves en difficulté, pour la gestion des comportements difficiles et le manque de soutien à la tâche, particulièrement en début d'année scolaire.

5.3 Méso-système-Classe/école : des différences d'un milieu à l'autre

Le milieu de travail et tous ses acteurs influencent évidemment le développement de la SMP des enseignantes. C'est ce qui sera discuté dans cette section. Mais d'abord, il appert que les différences, d'une école à l'autre, de l'organisation et des différentes procédures (commandes, photocopies, horaire, règlements, etc.) ne facilitent pas l'établissement d'un sentiment de bien-être. Les participantes soulèvent également que lorsque ces nombreuses façons de faire ne sont pas cohérentes au sein d'un même milieu, que l'organisation ne semble pas être sous contrôle ou que la structure ne fonctionne pas bien, leur SMP est affectée.

5.3.1 L'influence différenciée des relations avec les parents d'élèves selon les milieux socioéconomiques sur la santé mentale positive des enseignantes

Selon les résultats, la qualité de la relation avec les parents des élèves est variable, mais aurait des particularités selon qu'ils proviennent de milieux favorisés ou défavorisés. Chacun des milieux offre cependant des éléments favorisant et contraignant la SMP.

Dans les milieux défavorisés, les enseignantes parlent d'un plus grand respect de la part des parents d'élèves et sont moins souvent confrontés ou critiqués. En contrepartie, les enseignantes relèvent un certain désinvestissement de la part de certains parents dans la relation avec le milieu scolaire. Il est alors plus difficile pour les enseignantes d'obtenir du soutien ou un suivi venant de la maison.

En ce qui concerne les milieux favorisés, les enseignantes rapportent d'autres types de relations avec les parents d'élèves. Il est plus facile d'obtenir leur participation et contribution financière dans certains projets. Elles parlent d'une reconnaissance sous forme matérielle, avec des petits cadeaux et des surprises. De plus, ce qui est le plus favorisant, c'est que les élèves de ces milieux ont de moins grands besoins émotionnels et sécuritaires, puisque les parents sont plus en mesure d'y répondre. Les enseignantes peuvent alors se permettre de garder leur posture d'enseignante et l'engagement émotionnel serait alors beaucoup moins exigeant. Ces éléments sont favorables à l'amélioration ou au maintien de la SMP des enseignantes.

D'un autre côté, les enseignantes parlent des parents d'élèves provenant de milieux favorisés comme étant souvent plus exigeants, critiques et ayant des attentes irréalistes de type clientéliste. Ils se déresponsabilisent souvent des difficultés de leurs enfants et rejettent parfois la faute sur les enseignantes en portant des accusations et des jugements qui nuisent radicalement à leur bien-être. Plusieurs enseignantes rencontrées ressentent que les parents d'élèves ne comprennent pas leur rôle ni ce que cela implique. Ces résultats vont dans le même sens que ceux rapportés par Blanchette (2020) dans son mémoire sur la relation bio-écologique entre les parents d'élèves et les enseignants du niveau primaire :

Le portrait des parents est sans équivoque très diversifié; certains ne s'impliquent pas suffisamment, d'autres sont totalement désengagés et se tiennent le plus loin possible de l'école, d'autres s'impliquent, mais de façon inappropriée tandis que d'autres s'impliquent trop jusqu'à devenir envahissant et incommode. (p.309)

Dans la présente recherche, la diversité des comportements parentaux apparaît associée au milieu socio-économique dont les familles sont issues, autant de niveau primaire que secondaire. Il serait intéressant de valider cette association et de déterminer dans quelle proportion cette relation existe, s'il y a lieu. Il serait important d'obtenir des profils plus détaillés de la relation parents d'élèves/enseignantes en fonction des milieux socio-économiques afin d'identifier clairement les facteurs de risques et déterminants de la santé et ainsi, non seulement pouvoir intervenir de façon appropriée, mais aussi éviter de porter des jugements stéréotypés basés sur des résultats sommaires.

5.3.2 Relations avec les collègues : un effet de contagion

La littérature issue du cadre conceptuel de Théorêt (2005) illustre clairement l'importance des relations positives avec les collègues et les parents des élèves, tel qu'il apparaît dans les résultats de cette recherche. Parmi les éléments qui ressortent comme favorisant la SMP, on retrouve le développement de liens significatifs, la collaboration et le soutien mutuel, le partage, l'échange, l'écoute et les activités sociales entre collègues. À l'opposé, l'absence de ces mêmes éléments en plus des difficultés d'intégration et du manque de solidarité, nuisent au bien-être des enseignantes dans leur milieu de travail. Deux éléments plus spécifiques attirent d'ailleurs l'attention.

Il apparaît ainsi ce qui pourrait être nommé comme étant du stress de contagion (Engert et al., 2019) soit un élément contraignant la SMP des enseignantes. Selon les résultats de cette recherche, le stress et la détresse psychologique des enseignantes pourraient avoir un effet contagieux sur leurs collègues, particulièrement les plus jeunes. Les enseignantes novices peuvent être affectées lorsqu'elles constatent la détresse psychologique de leurs collègues plus expérimentées. Elles se remettent alors en question et deviennent à leur tour plus découragées.

5.3.3 Relations avec les directions d'école : une importance majeure

En ce qui a trait aux particularités entourant la relation avec les directions d'école, cela occupe une place importante dans cette recherche. En effet, l'influence de la direction d'école sur la SMP apparaît être majeure, autant d'un point de vue favorisant que contraignant.

Parmi les éléments importants permettant de favoriser la SMP des enseignantes on retrouve plusieurs qualités et habiletés personnelles de gestion : La constance et la cohérence dans les interventions, la capacité d'écoute, la considération, le respect, l'ouverture, la flexibilité, l'accessibilité, la présence sur le terrain et le soutien accordé. Le leadership et l'influence positive d'un gestionnaire vont donner le ton au niveau de bien-être de l'équipe école.

À l'opposé, les résultats démontrent que l'absence de tous ces éléments a des répercussions négatives importantes sur la SMP des enseignantes. Il ressort également plusieurs autres facteurs contraignants en lien avec l'attitude ou l'aptitude personnelle d'une direction d'école : L'inexpérience, le manque de confiance en soi, l'humeur instable ou négative, l'abus de pouvoir, l'attitude autoritaire, le manque de compétences émotionnelles et d'empathie. De plus, il appert que lorsqu'une direction d'école a des problèmes sur le plan de sa santé mentale on peut identifier des répercussions sur les enseignantes, parfois certaines plus que d'autres. Il serait intéressant de se pencher de plus près sur le développement de la santé mentale positive des directions d'école et sur la surveillance qu'on en fait puisqu'elle semble avoir un impact direct majeur sur celle des enseignantes.

5.3.4 Relations avec l'environnement personnel : un complément positif nécessaire

Enfin, en plus des relations de soutien avec les parents d'élèves, les collègues et la direction d'école, les participantes ont élargi le cadre du mésosystème aux relations de soutien provenant des ressources familiales et psycho-médico-sociales périphériques. Il apparaît que le soutien des membres de la famille (parents, conjoints, enfants) et des amis des enseignantes joue un rôle favorisant leur SMP. L'accès à une aide thérapeutique (psychologue, programme d'aide aux employés) de confiance, à un médecin de famille et une médication appropriée peut également faire une grande différence. Ces éléments correspondent au 3^e niveau (milieux de vie) du cadre conceptuel de la santé et de ses déterminants (Émond et al., 2010), qui englobe également le milieu scolaire.

5.3.5 L'influence négative de la violence psychologique en milieu scolaire

Un des grands constats de cette recherche est l'influence de la violence psychologique vécue dans le milieu scolaire. De nombreuses difficultés relationnelles ont été soulevées par les participantes et nommées comme étant de l'intimidation et non seulement des conflits. Par leurs propos, les enseignantes rapportent des situations de victimisation. Il apparaît qu'au-delà des divergences d'opinions et des dissidences de pratiques la violence psychologique trouverait un terrain propice en milieu scolaire et pas seulement entre les élèves ou entre les enseignants et les élèves. Plusieurs études ou rapport nomment la violence physique et psychologique perpétrée à l'égard des enseignantes qui provient des élèves (Beaumont et al., 2018, 2020). Pourtant, les éléments violents nommés comme faits vécus dans cette recherche et qui sont considérés fort nuisibles à la SMP sont les sarcasmes, l'intimidation, la nuisance volontaire, l'hypocrisie et la médisance, provenant de certains collègues; l'abus de pouvoir, la malveillance, l'intimidation, le manque d'empathie, l'absence de soutien provenant de certaines directions d'écoles et la mauvaise critique, la méchanceté, la colère et l'indifférence de certains parents d'élèves. Chaque exemple n'est pas non plus exclusif au type de relation auquel il est associé précédemment. À ce sujet, la littérature sur la violence en milieu scolaire est bien étoffée et tel que présenté dans le premier chapitre ce dernier est déjà reconnu comme étant l'un des plus stressant (Beaumont et al., 2018; Vlasie, 2021).

Ce que Leymann (1996) nomme « mobbing » est pourtant déjà documenté comme étant présent en milieu scolaire (Girard et Laliberté, 2003), mais le terme est plus connu dans le milieu académique universitaire (Cogenli et Barli, 2013; Jeantet, 2022). Pour plus de précision, Leymann (1996) définit le mobbing comme étant...

...l'enchaînement, sur une assez longue période, de propos et d'agissements hostiles exprimés ou manifestés par une ou plusieurs personnes envers une autre, agissements qui, pris isolément, pourraient sembler anodins, mais dont la répétition constante a des effets pernicieux.

Malheureusement, cette définition correspond à plusieurs des situations difficiles rapportées par les enseignantes participantes, non seulement avec des collègues, mais aussi des parents d'élèves

et des directions d'école. L'ampleur et la gravité du problème de la violence psychologique envers les enseignantes sont telles qu'il mérite qu'on s'y intéresse particulièrement.

5.4 L'exosystème-gouvernance : une influence plutôt négative

De nombreux facteurs contraignant la SMP sont rapportés en ce qui concerne les paliers décisionnels, soit l'exosystème. En effet, mis à part quelques libertés qu'elles se permettent de prendre par rapport au PFEQ et le pouvoir de négociation conféré par leur syndicat, les enseignantes ne rapportent aucun autre facteur de l'exosystème favorisant leur SMP au travail. En contrepartie, elles suggèrent des pistes de solution reliées aux éléments négatifs de ce niveau sur lesquels elles n'ont malheureusement pas de contrôle. Même si le modèle de Théorêt (2005) illustre bien que la relation d'influence aille dans les deux sens (exosystème vs ontosystème), les enseignantes rapportent un déséquilibre marqué dans le rapport de force entre elles et l'employeur.

Parmi les éléments qui ont un effet négatif sur la SMP, on note la lourdeur du PFEQ, la sur-intégration des élèves EHDA en classes dites « régulières », le manque d'influence et de reconnaissance professionnelle ainsi que le manque de possibilités d'avancement dans la carrière. Les enseignantes nomment également une certaine déresponsabilisation de l'employeur face au manque de soutien et de ressources matérielles. Elles considèrent inacceptable et inconcevable de devoir demander l'aide de leurs familles ou fournir leur propre matériel scolaire en début d'année pour être en mesure d'effectuer adéquatement leur travail. Il serait pertinent de se demander s'il existe d'autres corps d'emploi, outre les entrepreneurs, qui demandent un tel investissement personnel de la part des employés.

De nombreux autres facteurs contraignants sont également reliés à la structure même du réseau scolaire public : Le clientélisme politique, l'absence de consultation, la compétition avec le réseau privé, le processus d'affectation et d'octroi de contrats, le roulement de personnel, les changements perpétuels, la précarité d'emploi, le manque de souplesse de l'horaire, l'accent qui est mis sur les ressources à l'élève et non pour l'enseignante ainsi que l'écart entre les ressources

disponibles et la lourdeur de la tâche. Cependant, ce qui attire l'attention ici, c'est l'absence d'un programme d'insertion professionnelle, ce qui pourtant s'avère primordial dans une visée de développement du bien-être et de rétention du personnel enseignant (Mukamurera, 2014) :

Or, contrairement à d'autres domaines professionnels, comme en médecine, en droit et en ingénierie, où l'intégration professionnelle se fait de façon progressive et encadrée, les recrues en enseignement sont pratiquement traitées comme des professionnels accomplis, assument les mêmes responsabilités que les enseignants expérimentés (Beckers, 2007 ; FeimanNemser, 2003 ; Weva, 1999) et héritent souvent des tâches et des conditions de travail posant de plus grands défis (tâches résiduelles et instables, tâches ne correspondant pas toujours à leur qualification, succession d'affectations à court terme dans des établissements ou des classes difficiles), en raison de la précarisation du travail enseignant et de la répartition des tâches basée sur l'ancienneté (Cattonar, 2008 ; Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008 ; Mukamurera, 2011b ; OCDE, 2005). Ces conditions d'insertion problématiques ne permettent pas d'optimiser le développement professionnel continu de l'enseignant débutant, entravent ou retardent la consolidation des compétences amorcées en formation initiale, peuvent provoquer une érosion pédagogique et confiner l'enseignant dans une pratique de survie pour plusieurs années. (p.20)

Pour faire suite à ces propos, les derniers éléments à considérer parmi les facteurs contraignants de l'exosystème/gouvernance sont en lien avec la formation initiale. Même si elle a fait l'objet de plusieurs investissements et modification au cours des dernières années (Mukamurera, 2014), les enseignantes considèrent toujours que leur formation est trop générale et pas suffisamment personnalisée selon leurs intérêts de carrière. De plus, elle est considérée comme ayant un certain décalage avec la réalité car les jeunes enseignantes font face à une certaine désillusion à l'entrée en carrière en contradiction avec l'idéal qui leur a été dépeint à l'université. La formation initiale ne préparerait toujours pas suffisamment à la carrière enseignante, particulièrement pour faire face aux exigences multiples des rentrées scolaires. À ce propos, ne serait-il pas pertinent de mettre en place un stage de formation en début d'année scolaire? En plus de mieux préparer les futures enseignantes à cette période particulièrement difficile, une aide supplémentaire qualifiée et pertinente viendrait prêter main forte aux enseignantes en poste qui sont plus que débordées à ce moment crucial de l'année et qui réclament du support.

De plus, les résultats de la recherche soutiennent le fait que la formation des maîtres n'accorde pas de place suffisante au développement des compétences psychosociales, ce qui aurait certainement avantage à être ajouté au cursus (Goyette, 2021; Goyette et Martineau, 2018;

Jennings et Greenberg, 2009; Lamboy, 2021; Roeser et al., 2012). Il serait pertinent de faire un tour d'horizon de la formation des maîtres pour évaluer de façon concrète quelle place réelle est actuellement accordée au développement de ce volet, pour ensuite construire et adapter le cursus universitaire en conséquence.

Enfin, dans le but d'améliorer l'accès aux ressources de soutien, l'une des participantes suggère une approche en offre de services plus orientée vers les besoins des enseignantes au lieu de ceux des élèves. Une personne n'ayant pas de lien hiérarchique pourrait avoir, entre autres, la responsabilité d'un soutien principalement psycho-social envers l'enseignante. À ce sujet, le programme de soutien psychologique, technologique et académique offert aux étudiants des études supérieures, développé et mis en place par les universités, pourrait certainement servir de référence et de modèle.

5.5 Le macrosystème-société : entre jugement, critique et dévalorisation

Tout comme l'a mentionné une participante à la recherche, depuis la pandémie de Covid-19, le caractère « essentiel » des services scolaires n'est plus à démontrer. Ce rôle sociétal perçu comme étant important peut servir de source de valorisation et favoriser du coup la SMP des enseignantes. Lorsque la population parle d'elles comme étant des passeuses de savoir, des formatrices d'individus actifs qui contribuent à leur intégration sociale, elles se sentent importantes et sont encouragées. Malheureusement, les enseignantes perçoivent plutôt, à travers leurs échanges avec la population générale (particulièrement au travers le jugement des parents d'élèves), que l'éducation est de plus en plus dévalorisée, tout comme l'est la profession enseignante. Selon le regard que porte la population sur les enseignantes, le niveau de complexité de leur travail serait proportionnel au niveau scolaire des élèves. Ainsi, une enseignante au secondaire serait plus valorisée socialement qu'une enseignante au primaire et ainsi de suite jusqu'au niveau universitaire, parce que considérées plus « intelligentes ». Cette fausse croyance a une incidence négative sur la SMP des enseignantes qui se sentent dévalorisées. On peut

considérer, dans le contexte actuel où plusieurs individus sans qualifications légales sont engagés pour enseigner (Harnois et Sirois, 2022) et où le gouvernement envisage de donner ces qualifications à la suite de formations abrégées (Dion-Viens, 2023), que la situation n'est pas à la veille de s'améliorer. Au contraire, cela encourage la croyance populaire qui veut que n'importe qui étant allé à l'école serait capable d'enseigner.

D'autres croyances populaires ont un impact négatif sur le regard porté envers les enseignantes. D'abord, les enseignantes nomment qu'elles n'ont pas « deux mois de vacances payées » qui les font paraître « privilégiées ». En effet, selon le calendrier scolaire, les enseignantes terminent leur année scolaire une semaine plus tard que les élèves et reprennent les classes une semaine avant eux. Les six semaines de congé restantes ne sont pas rémunérées et les enseignantes à statut précaire doivent soumettre une demande à l'assurance emploi qui peut leur être refusée si un contrat d'engagement est déjà promis pour l'automne. En ce qui concerne les enseignantes à statut permanent, elles font le choix de diminuer leur salaire hebdomadaire pour le répartir sur une plus longue période, incluant les vacances d'été.

De plus, il semble que l'imaginaire collectif nourrit l'idée que la prestation de travail des enseignantes commence et se termine « au son de la cloche », en même temps que les élèves. Ce qui est loin de la vérité selon ce qui est rapporté. En effet, en plus d'enseigner (donc être en présence élève), elles doivent planifier et préparer les cours, corriger et évaluer les élèves, adapter leurs pratiques et contenus selon les différences et besoins particuliers des enfants, rencontrer les parents, assister à des réunions, des formations, rendre des comptes, etc. Cette idée préconçue qui est véhiculée nuit à la SMP des enseignantes en leur donnant l'impression qu'elles n'en font jamais assez pour être reconnues.

Les enseignantes perçoivent un certain cynisme de la population à leur égard ainsi qu'un désintérêt face à leur bien-être qui n'est pas considéré prioritaire. Il est possible de croire que tant que la population ne mettra pas de pression sur les décideurs à ce sujet, rien ne sera susceptible d'être changé et amélioré.

En contrepartie, une certaine vision moderne du travail qui prône l'équilibre, priorise la vie personnelle et favorise le bien-être offrirait actuellement une voie positive aux enseignantes pour

le développement de leur SMP. Cette voie serait actuellement plutôt empruntée par les jeunes, mais pourrait tout de même inspirer des plus anciennes.

5.6 Le chronosystème-espace/temps : la place de l'expérience et de la gestion de carrière dans le développement de la santé mentale positive

D'une part, les seuls éléments favorisant la SMP reliés au temps fait référence aux apprentissages et au gain d'expérience des enseignantes. Autant le temps peut permettre à un effet négatif de se résorber, autant il peut au contraire avoir un effet d'attrition sur la capacité et la volonté d'adaptation des enseignantes. D'autre part, au cours de leur carrière, les enseignantes vivent plusieurs moments que l'on pourrait qualifier de ponctuels et/ou récurrents qui peuvent nuire au développement de leur SMP. Notamment, on relève que les périodes de début d'année scolaire où il y a beaucoup à faire en peu de temps et où tout le monde est occupé à gérer ses propres choses ainsi que l'arrivée dans de nouveaux milieux de travail (intégration, adaptation aux changements, liens précaires) posent plusieurs défis. Les répercussions de ces facteurs sur la SMP des enseignantes semblent par ailleurs amplifiées lorsqu'elles coïncident avec une autre période charnière, celle du début de carrière. Similairement à ce qui est rapporté par Mukamurera et al. (2019) et en partie mentionné au premier chapitre, les enseignantes novices subissent les contrecoups de la précarité d'emploi, du manque d'expérience, de l'héritage des tâches ou groupes difficiles, du manque de soutien et de l'absence d'un programme d'insertion professionnelle. De plus, à partir des résultats de cette recherche, il semble que certaines jeunes enseignantes souffrent d'un manque de crédibilité de la part des plus anciennes, car elles peinent à faire reconnaître leurs idées et pratiques ou même à prendre leur place. Comme elles sont jeunes et nouvelles, il est plus exigeant pour elles de réussir à prendre leur place et elles se retrouvent souvent avec les derniers locaux disponibles dont personne ne veut pour toutes sortes de raisons.

Enfin, face à l'avenir de leur carrière, beaucoup d'incertitude des enseignantes ressort des résultats. De façon unanime, les enseignantes participantes envisagent un changement dans leur carrière. Soit en quittant le métier, soit en allant explorer d'autres lieux, d'autres niveaux ou d'autres types de clientèle. Du coup, et encore plus dans le contexte actuel de pénurie de main d'œuvre, il est possible de questionner l'accompagnement dans la gestion de carrière offert aux enseignants afin de soutenir leur motivation. Dans quelle mesure les aspirations des enseignantes sont-elles considérées et soutenues par leurs employeurs ?

5.7 Un modèle illustrant le processus de développement de la SMP des enseignantes

Après avoir discuté dans les sections précédentes de l'influence que différents systèmes peuvent avoir sur le développement de la santé mentale positive des enseignantes, il sera question de discuter des résultats de la présente étude par rapport au modèle du développement du bien-être enseignant proposée par Viac et Fraser (2000). La figure 5 (ci-bas) présente ainsi une version bonifiée de ce modèle à partir des résultats de cette recherche.

Tout d'abord, la « qualité du milieu de travail » et les « caractéristiques de l'école » semblent difficiles à distinguer contrairement à ce qui est initialement présenté dans ce modèle. Selon nos résultats de recherche, l'école et ses acteurs composent en fait le milieu de travail secondaire des enseignantes (le premier étant leur classe). On y considère donc l'organisation scolaire et les relations avec la direction, les collègues de travail et les parents des élèves. D'ailleurs, ces derniers acteurs exercent de l'extérieur une influence sur les différents aspects du bien-être des enseignantes dans leur milieu de travail.

Ensuite, alors que le modèle de Viac et Fraser (2020) ne l'illustre pas, nos résultats soutiennent l'idée que le bien-être des élèves affecte celui des enseignantes et pas seulement l'inverse. En effet, tel que mentionné précédemment, un enfant qui ne va pas bien entraîne différentes répercussions négatives sur son enseignante. Il en est de même à contresens : quand les enfants

sont bien et heureux à l'école, l'enseignante est automatiquement moins stressée et a plus de place pour s'épanouir.

De plus, les conséquences ou répercussions issues des facteurs contraignants apparaissent comme une partie intégrante du processus de développement de la SMP (annexe 4). Alors que Viac et Fraser (2020) mentionnent dans leur modèle le stress, l'épuisement professionnel et l'abandon de la profession, les réalités que nous avons documentées amènent à un portrait plus complexe. En effet, nos résultats montrent que plusieurs autres conséquences sur soi peuvent survenir et influencer le niveau de bien-être des enseignantes, que ce soit du point de vue personnel ou professionnel. De plus, ce qui ressort de façon frappante, c'est que vient un moment où il est difficile de dire si les facteurs contraignant la SMP amènent ces conséquences ou si ce sont ces mêmes conséquences qui deviennent des facteurs contraignant la SMP. Par exemple, le stress et l'anxiété sont des conséquences sur soi qui proviennent de différents facteurs contraignants. À leur tour ces conséquences peuvent avoir un impact, par exemple sur les relations avec les différents acteurs du système écologique et devenir des facteurs contraignant la SMP (voir annexe 4).

Toujours en ce qui a trait aux éléments influençant le bien-être des enseignants, les stratégies d'adaptation utilisées par les enseignantes en réaction aux situations vécues au travail se sont avérées des éléments importants de nos résultats, elles sont présentées en neuf thèmes à la section 4.3.1.3. Ces stratégies sont utilisées par les enseignantes dans l'objectif de retrouver un équilibre et un sentiment de bien-être au travail. Or, elles ne semblent pas apparaître dans le modèle de Viac et Fraser (2020). Parmi ces stratégies, la volonté de quitter l'enseignement qui est considérée comme étant une conséquence sur soi par Viac et Fraser (2020), peut s'avérer être un facteur ultime favorisant la SMP des enseignantes. Dans l'ensemble, nos résultats rejoignent tout de même le modèle de Viac et Fraser (2020) au sens où le développement de la SMP des enseignantes ne dépend pas seulement d'elles-mêmes. En effet, elles peuvent choisir la façon d'aborder les problèmes, mais elles ne peuvent éviter les difficultés provenant des autres systèmes du modèle écologique sur lesquelles elles n'ont pas de contrôle. Elles peuvent être extrêmement résilientes et finir tout de même par atteindre une limite lorsque les stratégies d'adaptation utilisées ne permettent pas de mettre fin aux sources de leur mal-être.

Finalement, nos résultats illustrent l'importance de bonifier le modèle de Viac et Fraser (2020) en y ajoutant la question du temps et de l'espace. En effet, l'analyse de nos résultats issus de la documentation de situations critiques fait ressortir un modèle de processus de développement de la santé mentale positive des enseignantes qui se développe selon un continuum en trois temps : la période « initiale », la période « simultanée » et la période « rétroactive » à une situation vécue au travail. Durant la période « INITIALE » on considère les éléments qui précèdent ou introduisent le processus ou l'événement principal. On considère à ce moment comment les enseignantes se sentent dans leur travail. Celles-ci vivent différentes situations au quotidien auxquelles elles vont réagir. Ces situations ont un impact sur elles et entraînent des conséquences qui peuvent être à long, comme à court terme. Lorsqu'elles vivent une situation particulière, les enseignantes ressentent des émotions qui peuvent générer par exemple un sentiment plus ou moins fort de contrôle. Ce qui provoque de l'anxiété, de la peur ou de l'impuissance. On pourrait tenter d'évaluer à cette étape le niveau de bien-être ou de santé mentale positive ressenti au départ par l'enseignante qui influence la suite du processus. Or, il est difficile de préciser quel aspect de bien-être (p.ex. Cognitif, social) est affecté par une situation, d'autant plus qu'il semble qu'un élément de l'environnement puisse avoir un impact sur les quatre dimensions du modèle initial. Par exemple, il ressort de nos résultats que les commentaires ou interventions des parents des élèves peuvent influencer les différents aspects du bien-être des enseignantes : 1) le bien-être cognitif, considérant que peuvent influencer la confiance des enseignantes en leur habiletés de performance professionnelles, 2) le bien-être subjectif, considérant qu'ils peuvent jouer sur l'humeur et les émotions ressenties par les enseignantes, 3) le bien-être physique et mental, car ils peuvent provoquer du stress, de l'anxiété, des troubles du sommeil ou même de l'optimisme et de la motivation, 4) le bien-être social puisque la relation entre les deux va également en souffrir ou en être renforcée.

Durant la période « SIMULTANÉE » on considère les éléments qui constituent ou se déroulent en parallèle au processus ou à l'événement principal. À ce moment, les enseignantes réagissent de différentes manières face aux événements particuliers qu'elles vivent en contexte de leur travail. En réaction aux différentes situations, elles développent et adoptent des stratégies d'adaptation. Certaines stratégies sont saines et permettent à l'enseignante de garder un certain équilibre ou

d'améliorer significativement sa SMP à court et long terme. D'autres stratégies peuvent cependant être considérées comme étant malsaines. En effet, même si certaines stratégies d'adaptation sont positives dans la mesure qu'elles permettent à l'enseignante de retrouver son équilibre à court terme, elles entraînent d'autres types de conséquences qui sont néfastes à long terme sur la SMP. Le choix des différentes stratégies d'adaptation adoptées par les enseignantes va souvent dépendre des ressources qui sont disponibles ou non, de ses propres compétences émotionnelles et de sa solidité professionnelle, de la qualité des relations de soutien avec les différents acteurs du milieu scolaire ainsi que des conditions en place au préalable, etc.

Dans la période « RÉTROACTIVE » on va considérer les éléments qui suivent ou découlent du processus ou de l'événement principal. On s'intéresse aux répercussions et conséquences qui agissent sur le bien-être ou la SMP des enseignantes. Suivent les constats, les apprentissages et les remises en question qu'elles font à la suite des différentes situations vécues au travail. Elles analysent parfois la manière dont elles ont pu réagir ou choisi de réagir, l'ampleur de l'impact que cela a eu sur elles, puis en tirent des conclusions. Vont alors en découler des décisions variées, d'ampleur plus ou moins importante, à court ou long terme, qui influenceront leur niveau de bien-être ou de SMP perçu au travail.

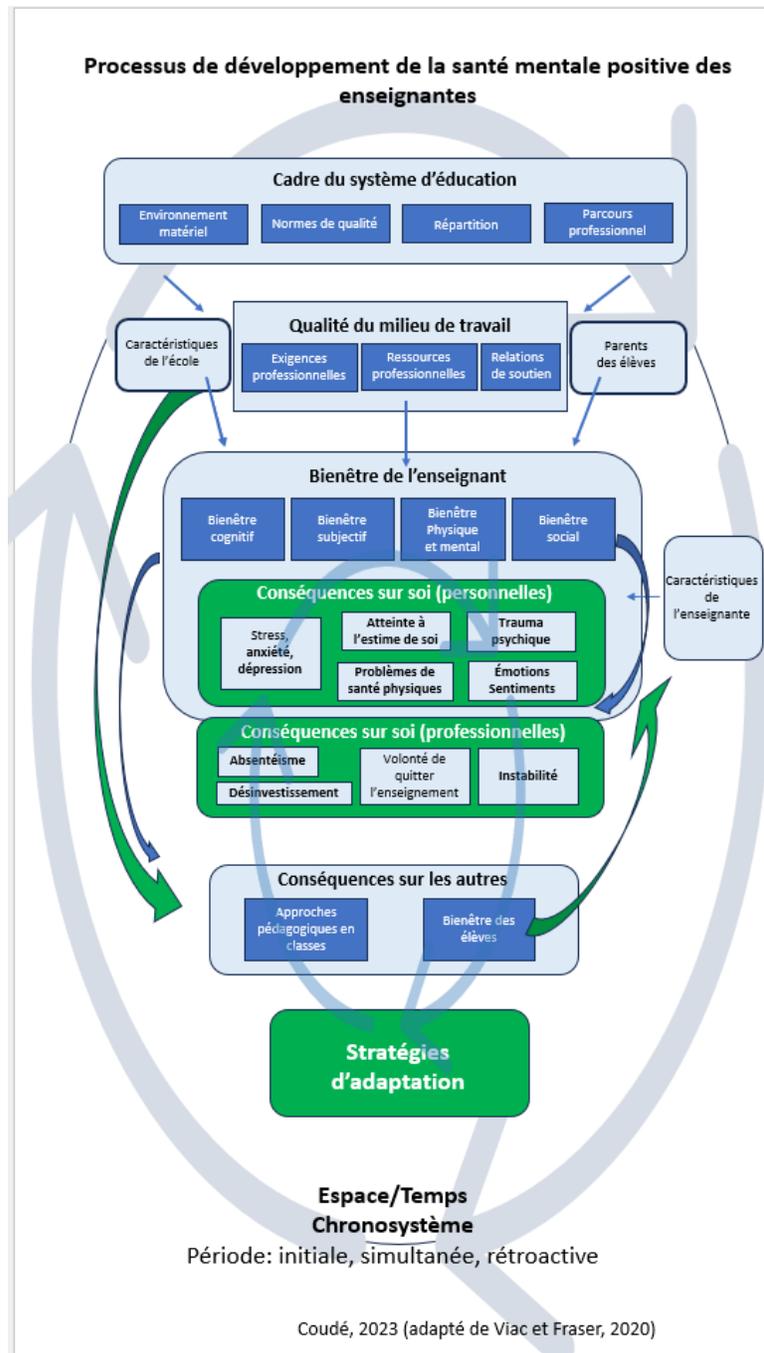


Figure 5. Le processus de développement de la santé mentale positive des enseignantes (Coudé, 2023)

En conclusion, ce modèle adapté misant davantage sur le processus de développement de la santé mentale positive et du bien-être des enseignantes pourrait être encore amélioré si on en faisait une représentation qui tiendrait plus en compte le modèle écosystémique.

5.8 La résilience des enseignantes face à la pandémie de COVID-19

Malgré le fait que la totalité des entretiens de recherche ont eu lieu durant la période d'isolement de la pandémie de COVID-19, aucune des 14 situations difficiles racontées par les participantes n'avait ce sujet comme objet central. C'est pourtant un fait très médiatisé que le milieu scolaire a beaucoup souffert de la situation. Dès lors, il est surprenant de constater que cette période difficile, aussi pénible fut elle, n'a aucunement fait partie des préoccupations principales des enseignantes dans le cadre de cette recherche. Est-il possible de croire que cela pourrait être relié à une certaine résilience des enseignantes face à une situation qui touchait tout le monde? Étant donné que les enfants étaient au cœur des préoccupations des enseignantes à cette période, se peut-il qu'elles n'aient pas pensé à le nommer comme étant difficile pour elles? Il serait intéressant d'en connaître la véritable raison. Il serait également intéressant de savoir si aujourd'hui ou dans un avenir lointain, l'histoire de la pandémie de COVID-19 ferait partie des récits.

Chapitre 6 – CONCLUSION

6.1 Synthèse

Cette recherche qualitative écosystémique avait pour objectif de définir les facteurs favorisant et contraignant le développement de la SMP des enseignantes des écoles des centres de services scolaires du Québec. L'étude a été faite d'un point de vue écologique selon le cadre théorique de Bronfenbrenner (1979, 1984) et les dimensions ayant été utilisées dans une précédente étude de Théorêt (2005) pour opérationnaliser ce cadre au milieu de l'éducation. Pour ce faire, sept enseignantes provenant de parcours différents ont été rencontrées. Il leur a été demandé de raconter deux événements difficiles vécus durant leur carrière et de décrire de quelles manières elles les ont surmontés. Les entretiens ont été transcrits de façon intégrale, puis analysés en deux temps. Premièrement, à l'aide du logiciel Max QDA, une analyse thématique a permis de dégager les éléments des entrevues se rapportant aux différents systèmes du cadre théorique (ontosystème-enseignante, microsystème-classe, mésosystème-classe/école, exosystème-gouvernance, macrosystème-société et chronosystème-espace/temps). Deuxièmement, les éléments de chaque système ont été distingués comme contraignant ou favorisant le développement de la SMP des enseignantes.

Les résultats appuient la littérature scientifique existante concernant le développement du bien-être des enseignantes, particulièrement du point de vue de l'ontosystème. À travers l'ensemble des résultats cinq éléments dans l'écosystème apparaissent comme ayant le plus d'impact, sur le développement de sa SMP soit la formation initiale, les débuts de carrière, la présence de violence psychologique dans les relations avec les acteurs du milieu scolaire, la relation avec la direction d'école et la responsabilité d'agir du gouvernement au regard de la profession enseignante.

En l'occurrence, un travail de fond est encore à faire au niveau de la formation initiale des maîtres afin d'apporter les changements nécessaires pour aider les futures enseignantes à développer leurs propres compétences psychosociales (Lamboy, 2021) et à définir leur identité professionnelle (Goyette, 2019; Goyette et Martineau, 2018). Le sentiment de sécurité

psychologique est une avenue à développer (Edmondson, 2018), particulièrement durant la période d'insertion professionnelle. Il faudrait donc mettre en place des mesures facilitant l'inclusion et l'adaptation des jeunes enseignantes. Des mesures de soutien direct aux enseignantes pourraient également être mises en place, que ce soit sur le plan émotionnel, technique et technologique. La mise en place pourrait s'appuyer sur le modèle de soutien aux étudiants développé dans les universités.

Il importe également de se préoccuper du bien-être (SMP) des directions d'école si on souhaite améliorer le bien-être des enseignantes et des élèves. Ceci pourrait se faire en leur offrant un meilleur soutien et encadrement, en les formant au développement et à la gestion de leurs propres compétences psychosociales, particulièrement émotionnelles et sociales et en s'assurant de leur bonne santé mentale par tous les moyens possibles.

Enfin, la preuve n'est plus à faire quant à la très grande responsabilité et urgence d'agir du gouvernement. Les décideurs ont un énorme pouvoir en intervenant sur l'amélioration de l'ensemble des conditions de travail des enseignantes et la revalorisation sociale de l'éducation et de la profession enseignante. C'est d'abord en conscientisant la population que pour améliorer la SMP des enfants il est nécessaire d'améliorer celle des enseignantes que les changements pourront s'effectuer en ce sens. Ainsi, il ne serait pas étonnant d'attirer la relève, mais aussi de favoriser la rétention en carrière de ces piliers de la société.

6.2 Contribution de la recherche

Cette recherche permet d'abord de documenter, d'un point de vue écosystémique, les éléments qui facilitent et contraignent le développement de la SMP des enseignantes du Québec. Elle donne également la parole aux enseignantes et leur permet donc d'exposer ces éléments à partir de leurs propres expériences et points de vue. De plus, à partir de leurs discours, il est possible d'établir des mesures pouvant être mises en place en éducation pour favoriser leur SMP au travail, selon le pouvoir respectif des acteurs concernés. Cette recherche permet d'élargir le cadre du développement du bien-être et de la SMP au-delà des enseignantes elles-mêmes. Elle contribue

à mettre en lumière l'importance de se préoccuper de la SMP des directions d'école puisque ces dernières exercent une influence particulière sur la SMP des enseignantes. Enfin, cette étude permet de faire le pont entre plusieurs champs de recherche soit la santé publique, l'éducation et la psychologie.

6.3 Limites de la recherche

Cette recherche présente certaines limites ou des éléments à considérer qui pourraient influencer les résultats. D'abord, il faut rappeler que l'échantillon de participants s'est limité au sexe féminin. Sans pour autant fausser les résultats puisque les trois quarts de la population visée sont des femmes, il aurait été intéressant d'obtenir l'expérience vécue des enseignants de sexe masculin et voir si des éléments différents ou supplémentaires auraient pu ressortir des résultats.

Ensuite, la collecte des données a été effectuée majoritairement auprès d'enseignantes de la grande région métropolitaine. Même si d'autres régions du Québec ont été représentées, les données recueillies pourraient ne pas être représentatives de la réalité de certains milieux comme celui de la Côte-Nord ou des Iles de la Madeleine, par exemple. De plus, malgré le fait d'avoir tenté d'obtenir leur participation, les enseignantes travaillant auprès des communautés autochtones du Grand Nord n'ont pas été représentées. Plusieurs éléments favorisant ou contraignant la SMP sont fort probablement propres à cette population. Même si ces éléments n'auraient pu être généralisés à la population du Québec, il n'en demeure pas moins que la réalité et les conditions de travail des enseignantes de ces milieux devraient être explorés et considérés. Ainsi, cette recherche pourrait être reprise auprès d'enseignantes de régions très éloignées du Québec et travaillant, par exemple, auprès des communautés autochtones ou encore auprès d'enseignants masculins.

Enfin, durant les entretiens, les enseignantes participantes devaient raconter des situations difficiles vécues durant toute leur carrière. Certains événements racontés ont eu lieu il y a plus de 10 ans et il est pertinent de se demander si certains éléments rapportés sont toujours d'actualité. Il aurait été préférable de limiter aux cinq dernières années le choix des situations à raconter. En

contrepartie, le fait de laisser toute la latitude aux enseignantes a permis d'enrichir les résultats, d'autant plus que très peu d'éléments rapportés ont eu lieu il y a plus de cinq ans.

6.4 Pistes éventuelles de recherche

Tel que soulevées durant la discussion, de nombreuses pistes éventuelles de recherche pourraient faire suite à ce mémoire dans l'objectif de favoriser le développement de la SMP des enseignantes.

Il serait très pertinent d'analyser en profondeur le contenu de la formation initiale pour déterminer ce qui fait référence au développement des compétences psychosociales des enseignantes. À partir de là, une formation plus complète pourrait être développée en ce sens. Cette analyse pourrait comprendre celle des possibilités d'expérimentation d'une nouvelle formule de stages en début d'année scolaire. Par la suite, l'impact d'un nouveau cursus sur les débuts de carrière pourrait être évalué.

Il serait aussi fort utile de s'intéresser aux manières concrètes de mieux soutenir l'insertion professionnelle des jeunes enseignants pour leur laisser le temps nécessaire à l'appropriation de leurs nombreuses fonctions et ainsi favoriser un sentiment de sécurité. À ce sujet, les nombreuses études de Amy C. Edmondson (2018) sur la sécurité psychologique au travail pourraient servir de cadre théorique. Il serait aussi approprié de se pencher sur les manières d'offrir ce soutien de façon continue durant la carrière et favoriser par le fait même le développement de l'identité professionnelle et des compétences psychosociales des enseignantes.

Évidemment, il serait urgent d'établir un portrait réel des problèmes de santé des enseignantes reliés à la violence psychologique organisationnelle présente dans les écoles et centres de services scolaires, pour ensuite être en mesure de proposer des pistes de solution et établir un plan d'action. Il serait aussi très important de s'intéresser aux facteurs favorisant et contraignant le développement de la SMP des directions d'école et d'explorer les pistes de solution puisqu'elle semble avoir un impact important sur celle des enseignantes.

Finalement, puisque selon les résultats il s'agit d'un élément contraignant la SMP, il semblerait aussi très approprié d'explorer les effets de différentes mesures visant à valoriser la profession enseignante auprès de la population.

Références bibliographiques

- Absil, G., Vandoorne, C., et Demarteau, M. (2012). *Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la Promotion de la santé*.
<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/114839/1/ELE%20MET-CONC%20A-243.pdf>
- Agence de la santé publique du Canada. (2019). *Promotion de la santé mentale positive [Éducation et sensibilisation]*. aem. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante-mentale-positive.html#a1>
- Anctil, H., Bédard, Lucie, Québec (Province), et Ministère de la santé et des services sociaux. (2012). *La santé et ses déterminants : Mieux comprendre pour mieux agir*. Ministère de la santé et des services sociaux.
- Barrette, G., et Charlebois, L. (2015). *Programme national de santé publique – 2015-2025* (p. 88). Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux.
<https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-216-01W.pdf>
- Beaumont, C., Leclerc, D., et Frenette, É. (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Groupe de recherche SÉVEQ, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/32383>
- Beaumont, C., Leclerc, D., Garcia, N., et Bourgault Bouthillier, I. (2020). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois : Changements entre 2013 et 2019*. (Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence) [Rapport de recherche]. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment : An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>
- Ben-Shahar, T. (2007). *Happier : Learn the secrets to daily joy and lasting fulfillment* (Vol. 1-1 online resource). McGraw-Hill. <http://site.ebrary.com/id/10196963>

- Blanchette, A. (2020). *Une vision bioécologique de la collaboration famille-école à partir du point de vue de parents d'élèves et d'enseignants de niveau primaire* [Masters]. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5436/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=3300702>
- Bronfenbrenner, U. (1984). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Cogenli, M. Z., et Barli, O. (2013). The Exposure of Psychological Violence (Mobbing) in Universities and an Application to the Academicians. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1174-1178. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.010>
- Conseil supérieur de l'éducation (Éd.). (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante : Avis au ministre de l'Éducation*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : Faisons nos devoirs* » (p. 176). Le Conseil. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>
- Dion-Viens, D. (2023, février 7). *Formation d'un an pour devenir prof : Les universités craignent une formation au rabais*. Le Journal de Québec. <https://www.journaldequebec.com/2023/02/07/formation-dun-an-pour-devenir-prof-les-universites-craignent-une-formation-au-rabais>
- Drouin, P., Bertrand-Dubois, D., Provost-Savard, Y., Champagne, É., Londei-Shortall, J., et Dagenais-Desmarais, V. (2019). La relation entre le bien-être eudémonique et hédonique au travail : Vers une compréhension de sa direction. *Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes /Journal of Interpersonal Relations, Intergroup Relations and Identity*, 12(Hiver/Winter), 12-23.
- Dulude, G. (2020). *Je suis un chercheur d'or : Les mécanismes de la communication et des relations humaines*. Éditions de l'Homme.

- Dulude, G. (Réalisateur). (2022, décembre 28). *La courbe de l'anxiété et de l'évitement*. <https://www.youtube.com/watch?v=2eIGphPHGms>
- Edmondson, A. C. (2018). *The Fearless Organization : Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. John Wiley et Sons.
- Émond, A., Gosselin, J.-C., Dunnigan, L., Québec (Province), et Ministère de la santé et des services sociaux. (2010). *Cadre conceptuel de la santé et de ses déterminants : Résultat d'une réflexion commune*. Santé et services sociaux Québec, Direction des communications. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1987647>
- Engert, V., Linz, R., et Grant, J. A. (2019). Embodied stress : The physiological resonance of psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*, *105*, 138-146. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.12.221>
- Fond-Harmant, L. (2016). The contribution of the human development theory for the education and mental health of the child. *Educația Plus*, *XIV*(3), 174-181.
- Fond-Harmant, L. (2018). *Sciences sociales et santé publique : Vers une sociologie de la e-santé mentale* [Thesis, Université de Lorraine]. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01982245>
- Galland, N., Vachon, N., Sirois-Gaudreau, P., Cozic-Fournier, Y., et Labrecque, K. (2019). *Portrait du bien-être des jeunes au Québec : Ensemble du Québec*. INRS et Fondation Jeunes en Tête. <https://s3.amazonaws.com/u92-fondationjeunesentete/wp-content/uploads/2020/06/02144911/1-ensemble-du-quebec-definitif.pdf>
- Girard, S. A., et Laliberté, D. (2003). *Prévention de la violence au travail en milieu scolaire : Outil de sensibilisation*. Direction de santé publique de Québec. http://cdi.merici.ca/rrsss03_quebec/prev_violence.pdf
- Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignantes novices : Un moyen de rétention lors de l'insertion professionnelle? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *28*(3), 94-96. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209>
- Goyette, N. (2019, août 19). Miser sur le développement d'une identité professionnelle positive pour favoriser le bien-être au travail. *CTREQ - RIRE*. <https://rire.ctreq.qc.ca/miser-sur-le-developpement-dune-identite-professionnelle-positive-pour-favoriser-le-bien-etre-au-travail/>

- Goyette, N. (Réalisateur). (2021, août 19). *Conférence : Miser sur le bien-être des enseignants pour améliorer les institutions éducatives.* Le LABOE. <https://www.youtube.com/watch?v=AzTaL87Wrz4>
- Goyette, N., et Martineau, S. (2018a). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Goyette, N., et Martineau, S. (2018b). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., et Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools : Teacher views. *Teachers and Teaching*, 17(4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- Harnois, V., et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : État des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1097038ar>
- Homsy, Mi., Lussier, J., et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel.* Institut du Québec-HEC Montréal. <file:///home/chronos/u-2923f8f62184915cae31286e2d5e16d912d759a0/MyFiles/Downloads/1238377.pdf>
- Houlfort, N., et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement* (p. 83).
- Jaillet, A., et Jeannin, L. (2023). Numérique et bien-être des enseignants du premier degré. *Phronesis*, 12(2-3). <https://www-erudit-org.biblioproxy.uqtr.ca/en/journals/phro/2023-v12-n2-3-phro07754/1097135ar.pdf>
- Jeantet, A. (2022). Violence des échanges en milieu universitaire et déni des émotions. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 33(1), 55-67. <https://doi.org/10.3917/nrp.033.0055>
- Jennings, P. A., et Greenberg, M. T. (2009). La salle de classe prosociale : Compétence sociale et émotionnelle des enseignants par rapport aux résultats des élèves et des salles de classe.

Review of Educational Research, 79(1), 491-525.
<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Julien, D., et Bordeleau, M. (2021). *La santé mentale positive : Étude du concept et de sa mesure* (p. 48). Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/sante-mentale-positive-concept-et-mesure.pdf>

Laguardia, J. G., et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2).

Lambooy, B. (2021). *Les compétences psychosociales : Bien-être, prévention, éducation* (Vol. 1-1 online resource.). UGA éditions ; <https://www.pug.fr/produit/1906/9782706150784/les-competences-psychosociales>

Leymann, H. (1996). *Mobbing : La persécution au travail*. Editions du Seuil. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb36686801w>

Lupien, S. (2019). *À chacun son stress* (Va Savoir). <https://umontreal.on.worldcat.org/oclc/1086319237>

Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Francois, N., Sindi, S., Wan, N., Findlay, H., Durand, N., Cooper, L., Schramek, T., Andrews, J., Corbo, V., Dedovic, K., Lai, B., et Plusquellec, P. (2013). The DeStress for Success Program : Effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience*, 249, 74-87. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057>

Marc, E., et Picard, D. (2002). *Interaction*. Érès. https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-189.htm?fbclid=IwAR34_h62zat41tyHTetwVVT7GaAU4OPje68-yw6-Hf2aHZktnlx84788lWc

Martin, C., et Arcand, L. (2005). *École en santé—Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires—Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la->

- recherche/detail/article/ecole-en-sante-guide-a-lintention-du-milieu-scolaire-et-de-ses-partenaires-pour-la-reussite-edu/?a=aetchHash=02c7ce3d1b04f7fe2e9af3394cce49c2
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., et Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod. <https://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100793266.htm>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation du Québec, (MEQ). (2021). *Système du Personnel des commissions scolaires*. Direction des indicateurs et des statistiques. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER50086N43209780157427Uq93Wetp_lang=1etp_m_o=MEQetp_id_ss_domn=1099etp_id_raprt=3608#tri_statut=5ettri_personnel=1
- Moon, J., Williford, A., et Mendenhall, A. (2017). Educators' perceptions of youth mental health : Implications for training and the promotion of mental health services in schools. *Children and Youth Services Review*, 73, 384-391. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.01.006>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. In *Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* Presses de l'Université Laval. https://muse.jhu.edu/pub/228/edited_volume/chapter/1364718/pdf
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Oberle, E., et Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science et Medicine*, 159, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>

- OMS. (2018). *La santé mentale : Renforcer notre action*. Organisation Mondiale de la Santé.
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organisation Mondiale de la Santé. (2018). *La santé mentale : Renforcer notre action*. OMS.
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (1993). *Stratégie Mondiale OMS pour la santé et l'environnement*.
- Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, (1986).
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. *U, 4e éd.*, 235-312.
- Palluy, J., Laverdure, J., Institut national de santé publique du Québec, et Gibson Library Connections, I. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : Agir efficacement en contexte scolaire : synthèse de recommandations*. Institut national de santé publique du Québec.
<https://www.deslibris.ca/ID/223943>
- Paquet, Y., et Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliquées*. De Boeck Supérieur.
- Picard, D., et Marc, E. (2020). *L'École de Palo Alto: Vol. 3e éd.* Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/l-ecole-de-palo-alto--9782715401419.htm>
- Portelance, L., Martineau, S., et Mukamurera, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment?* PUQ.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development : An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>

- Sullivan, G. P., et Vrakas, G. (2019). Étude qualitative de la vision et des besoins des jeunes du Nunavik en matière de santé mentale et aperçu de la réponse fournie par les organismes du milieu. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 38(3), 1-17. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2019-007>
- Tardif, M. (2020, juillet 1). *Pénurie d'enseignants : Raccourcir la formation est-il la bonne solution ?* La Presse. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-07-01/penurie-d-enseignants-raccourcir-la-formation-est-il-la-bonne-solution.php>
- Teasdale, J. (2021, mars 17). Lettre au Conseil supérieur de l'éducation : Le bien-être des enseignants passe par de meilleures conditions de travail. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-03-17/lettre-au-conseil-superieur-de-l-education/le-bien-etre-des-enseignants-passe-par-de-meilleures-conditions-de-travail.php>
- Tessier, C., Comeau, L., et Bibliothèque numérique canadienne (Firme). (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*. <https://www.deslibris.ca/ID/10091030>
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658. <https://doi.org/10.7202/013913ar>
- Théoret, M., et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants?* (De Boeck Supérieur).
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196etid=p::usmarcdef_0000374904etfile=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7e21b6d4-9d83-47d9-ab48-10310a9c7226%3F_%3D374904fre.pdfetlocale=fretmulti=trueetark=/ark:/48223/pf0000374904/PDF/374904fre.pdf#p42
- Université de Sherbrooke. (2021, janvier 28). *Enquête sur la santé psychologique des 12 à 25 ans : Un jeune sur deux présente des symptômes d'anxiété ou de dépression* [Institutionnel].

Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/actualites/nouvelles/nouvelles-details/article/44448/>

Université du Québec à Trois-Rivières, U. (2021, Dernière mise à jour). - *Psychopédagogie du bien-être en contexte éducatif—UQTR*. <http://www.uqtr.ca/fc.bienetreeducatif>

Viac, C., et Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being : A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers N° 213; OECD Education Working Papers, Vol. 213). <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : Portrait de la situation et pistes de solutions* (p. 47) [Études et recherches]. Conseil supérieur de l'éducation.

Annexes

Annexe 1 Courriel de recrutement

« Bonjour M, Mme XXX,

Je me présente, Sonia Coudé, candidate à la maîtrise en santé publique à l'École de santé publique de l'Université de Montréal (ESPUM). Je mène actuellement un projet de recherche intitulé "Les processus de développement de la santé mentale positive des enseignants des écoles publiques du Québec dans le contexte de leur travail : Une étude qualitative écosystémique".

L'étude est sous la direction d'Élodie Marion, Professeure adjointe au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, ainsi que la codirection de Bernard-Simon Leclerc, Directeur et Professeur agrégé de clinique à l'École de santé publique – Département de médecine sociale et préventive- de l'Université de Montréal.

M., Mme, XXXX, (situation professionnelle) pense que vous pourriez avoir un intérêt à participer à une entrevue de recherche pour le projet s'intéressant aux processus de développement de la santé mentale positive des enseignants dans le contexte de leur travail. C'est pourquoi elle vous fait parvenir, en mon nom, ce message.

Il me ferait réellement plaisir de pouvoir vous interroger sur votre expérience en tant qu'enseignant.e travaillant dans une école publique québécoise. Votre contribution serait très précieuse et viendrait enrichir les informations recueillies jusqu'à présent, puisque votre profil professionnel correspond à nos critères de recherche. Je vous invite donc à me contacter dès maintenant en utilisant mon adresse courriel (voir en CC ou au bas du message).

Il faut prévoir un moment d'environ 1hre à 1h30 maximum pour l'entrevue qui se déroulerait par Zoom. Notez que seulement l'audio serait enregistré pour les fins de la recherche. Veuillez svp me confirmer votre intérêt et vos disponibilités.

Par la suite, je vous ferai parvenir en pièce jointe le formulaire de consentement à signer avant l'entrevue, qui contient également les détails du projet.

Si vous avez besoin de plus d'informations avant de prendre une décision, n'hésitez pas à me contacter et me poser vos questions. Il me fera plaisir de vous éclairer.

Bonne journée et à bientôt j'espère! »

Annexe 2 Canevas d'entrevues

Ontosystème
-Parlez-moi de comment vous vous sentiez (à chaque étape du récit, du début jusqu'au dénouement).
-Comment avez-vous surmonté la situation : ce que vous avez observé et remarqué dans l'entourage, vos réflexions, vos choix?
Microsystème
-Avez-vous des possibilités de ressourcement et de quelle manière cela influence la manière dont vous vous sentez au travail ?
-Avez-vous des opportunités de perfectionnement (formation continue) en SMP et de quelle manière ces opportunités ont-elles influencé la manière dont vous vous sentez au travail ?
Mésosystème
-De quelles manières vos interactions (avec collègues, directions, parents, etc.) influencent comment vous vous sentez au travail?
-Avez-vous été en mesure d'exprimer vos besoins? D'obtenir du soutien ? De quelle façon cela s'est-il manifesté?
-La situation que vous me racontez a-t-elle eu un impact sur vos élèves ? De quelle façon?

-De quelle manière vos **conditions de travail permettent-elles ou contraignent-elles** la façon dont vous vous sentez au travail?

Exosystème

-Votre **formation** a-t-elle selon vous **une influence** sur votre expérience et sur la manière dont vous vous sentez au travail ou sur la manière dont vous vous êtes sentie dans cette situation? Pouvez-vous m'expliquer?

De quelle manière pourrait-elle être améliorée en vue de mieux vous soutenir?

-En lien avec la situation, avez-vous eu l'impression d'avoir un certain contrôle, ou une influence quelconque sur les éléments « systémiques » que vous nommez...? De quelle manière?

-Auriez-vous des recommandations à faire pour favoriser le développement de la SMP des enseignants?

Macrosystème

- Comment décririez-vous le climat de l'école dans laquelle cet événement c'est passé?

-Cela-a-t-il exercé une influence sur la situation que vous décrivez ? Comment ?

-Comment décririez-vous l'environnement, voire le milieu dans lequel cette école se situe? Cela-a-t-il exercé une influence sur la situation que vous décrivez ? Pourriez-vous m'expliquer ?

-Quelle importance accordez-vous au **développement de la SMP en milieu de travail** et comment cela se traduit-il concrètement dans votre milieu?

-Comment concevez-vous votre rôle professionnel au sein de la société?
-Comment définissez-vous l' opinion publique quant à votre rôle sur le développement de la SMP des jeunes?
-Comment définissez-vous l' opinion publique quant à l'importance de développer votre propre SMP?
-Qu'en pensez-vous et comment y réagissez-vous?

Tableau 4. – Exemples de questions complémentaires permettant de clarifier le récit ou d’y ajouter des éléments non-abordés (Canevas de l’entretien).

Annexe 3 Résumés du parcours professionnel des participantes

Les sept enseignantes participantes ont été invitées à parler brièvement de leur trajet parcouru en carrière. Puisque ces parcours sont uniques, ils sont présentés ici brièvement. En résumé, ce sont des parcours professionnels assez riches et variés (Rappel : Voir tableau 1 en complément). On remarque que le champ disciplinaire d’étude ne prédit pas nécessairement le poste actuellement occupé et qu’il y a beaucoup de précarité et de suppléance en début de carrière.

Maryse

A fait de la suppléance durant ses études en adaptation scolaire. Vers la fin, a obtenu un contrat, à “Passe-Partout”. Elle faisait des présentations auprès des parents et animait des groupes de petits enfants qui se préparaient pour la maternelle. Elle a ensuite obtenu des contrats en classe de langage au primaire (3 ans). Par la suite, elle a enseigné 2 ans en cheminement particulier au secondaire et obtenu un poste permanent. Elle est ensuite partie en congé de maternité plusieurs années pour revenir en tant qu’orthopédagogue, en dénombrement flottant. C’est ce qu’elle a toujours voulu faire.

Manon

Elle a commencé à enseigner en 2002 en arts et musique, à temps plein. Elle a fait ce travail pendant 4 ans. Elle a beaucoup aimé. Elle a ensuite enseigné de la maternelle à la 6^e année, à la 1^{ère}-2^e année, à la 3^e-4^e année, principalement dans des écoles plus petites où il y avait un taux de défavorisation maximal. Elle enseignait principalement en multi-âge, donc des groupes soit de 1^{ère}-2^e, 2^e-3^e, 3^e-4^e. Elle s'est spécialisée plus au 2^e cycle du primaire, mais enseigne depuis 2 ans au 3^e cycle en 5-6^e année.

Stéphanie

Sa formation initiale est en enseignement du français langue seconde. En terminant, en 2018, elle a eu un contrat de remplacement de la mi-avril à la fin juin. Elle enseignait le français langue seconde au niveau secondaire 2-3-4 et 5. L'automne suivant elle a obtenu un contrat de francisation niveau 1 et 2. Elle était le premier contact des nouveaux arrivants, au Canada. Elle leur enseignait la lecture en français, l'alphabet, la phonologie, la morphologie, etc. Elle avait des classes de 20 à 50 élèves âgés de 16 à 72 ans. Elle avait 24 ans. Ensuite, elle est allée dans une école primaire pour y enseigner le français régulier et toutes les autres matières de base en 6^e année. Depuis deux ans elle est en 5^e année.

Marilyn

Elle a fait un baccalauréat en enseignement préscolaire-primaire. Durant sa 4^e année d'étude, elle a appliqué à un programme de stages en situation d'emploi créé en raison de la pénurie actuelle d'enseignant et a été choisie. Elle a donc fait sa 4^e année d'université en tant qu'enseignante à temps plein dans une école. Cela lui a permis d'accéder à un contrat temps plein en 6^e année dès sa 2^e année d'enseignement. Elle a obtenu un poste en 6^e année l'année dernière dans une autre école, mais au même centre de services scolaires. Elle enseigne toujours sur un poste en 6^e année, mais dans une nouvelle école.

Barbara

Elle a commencé sa formation universitaire en 2000 et terminée en 2004. Elle a une formation en adaptation scolaire et sociale. Dès l'obtention du diplôme elle a fait beaucoup de suppléance, d'avril à juin et l'année d'après, beaucoup au primaire. Elle a ensuite obtenu des postes à 100% de tâche en adaptation scolaire, principalement au secondaire dans 2 polyvalentes. Elle a ensuite enseigné une année dans une classe de santé mentale. Elle a fait une autre année au secondaire ensuite avant d'aller 4 ans dans une école primaire, dans une classe de santé mentale (Kangourou). Puis, elle a été en arrêt de travail pendant une année. Depuis maintenant 3 ans, elle enseigne dans une polyvalente sur un programme d'insertion en emploi (Centre de Formation en Entreprise et Récupération) adressé aux jeunes de 15 à 21 ans.

Sabrina

Vers la fin de son baccalauréat, elle a commencé à faire de la suppléance dans différentes écoles, autant primaire qu'au secondaire, en adaptation scolaire et au régulier. Ensuite, elle a travaillé comme auxiliaire de recherche d'enseignement. Elle a poursuivi à la maîtrise en éducation. Après la maîtrise, elle a obtenu un poste comme enseignante ressource en français, puis comme enseignante en secondaire 3, dans une école régulière offrant des cours magistraux à de jeunes adultes entre 16 et 20 ans, provenant de différents milieux et ayant beaucoup de besoins. Elle y est depuis maintenant 7 ans. Parallèlement à cela, pendant 3 ans, elle a donné des charges de cours. Depuis la pandémie elle se consacre essentiellement à enseigner, toujours au secondaire, en français et comme enseignante ressources.

Megan

Elle enseigne depuis 5 ans. Durant sa première année d'enseignement elle a eu un contrat à temps plein dans une école, en 3^e année du primaire... L'année suivante elle a postulé pour un contrat d'enseignante ressources et a fait ça pendant 2 ans ce qui lui a permis d'explorer plusieurs niveaux. Durant ces 2 années, elle a développé un intérêt particulier pour le préscolaire et décidé de s'orienter vers ce niveau. Elle a ensuite obtenu une classe au préscolaire l'année dernière et obtenue officiellement ce poste cette année. Elle n'a cependant pas fait sa rentrée scolaire comme d'habitude parce qu'elle est enceinte, donc actuellement en retrait préventif.

Annexe 4 Conséquences ou répercussions sur la SMP

Sur le plan personnel

D'un point de vue global de santé personnelle, les conséquences des facteurs contraignant le développement de la SMP se manifestent sous forme de stress élevé, d'anxiété, de dépression ou d'atteinte à l'estime de soi, selon le témoignage des enseignantes participantes. Par exemple, en parlant d'un contrat de remplacement obtenu en début de carrière, Maryse mentionne : « À ce moment-là, j'étais extrêmement nerveuse. Je ne savais pas du tout dans quoi je m'embarquais » (Pos. 79)... Après avoir vécu une situation difficile avec une collègue de travail, Marilyn explique : « À ce moment-là, cette période-là j'étais plus anxieuse, c'est certain » (Pos. 147)... Quant à Megan, en faisant référence à la lourdeur du programme versus le temps

disponible et les besoins des élèves, elle témoigne que « ...pour [elle], c'est un stress incroyable. » (Pos. 215). L'ensemble d'une situation négative vécue en milieu de travail peut rendre une enseignante dépressive et avoir sur elle un impact globalement invalidant...

... Puis, ma psychologue, elle a, elle m'a fait faire passer un test pour la dépression. Puis pour être cliniquement jugé dépressif, il faut un total de 17 sur 21 ...je me souviens juste qu'il fallait être 17 pour être jugée cliniquement dépressif, qu'il fallait 21 pour que je me fasse sortir de mon milieu de travail comme, tout de suite. Puis j'étais à 17. Puis là, ma psychologue, elle m'a dit: "Écoute, s'il te restait plus qu'une semaine, elle a dit, même si t'avais pas 17, je te sortais de ton milieu de travail." Elle a dit: "Il était hors de question que je te laisse là". (Stéphanie, Pos. 50)

... qui va laisser des séquelles psychologiques : « Tsé, je ne suis pas revenue d'une guerre là, mais je veux dire tu sais, j'ai quand même un petit trauma, là. Je veux dire, je garde tout le temps ça en arrière de la tête » (Stéphanie, Pos. 58).

Pour Barbara, ce qu'elle a vécu au travail l'a amené à développer une certaine hypervigilance face à ses pairs : « Ça avait tout l'air de rien, pendant la semaine. Là, j'essayais moi, d'analyser, tsé... J'ai-tu dit de quoi? J'ai-tu fait de quoi? Elle a-tu changé de face? Elle a-tu euh... Tsé, puis souvent, je ne voyais rien » (Pos. 220)... Le stress et l'anxiété se manifestent sous différents aspects de la vie des enseignantes et impactent leur estime et confiance en soi. Dans l'ensemble, même leur motivation peut en être affectée tel qu'il a été mentionné dans le tableau.

Je voyais ma psychologue, j'étais vraiment suivie. Puis comment est-ce que je dirais ça? Je ne le gérais juste, pas. Dans le sens que... Je me dénigrais. Tu sais, je, je me tapais moi-même sur la tête, à chaque... Puis j'anticipais aussi beaucoup tous les courriels que j'allais recevoir des parents. Par exemple, à chaque fois que je remettais une évaluation, je commençais à stresser. Heu... J'avais beaucoup de difficulté à dormir. Euh, je suis très, je stressais continuellement. Je n'étais plus motivée. Heu...Ça me tentait plus de... J'ai vraiment "toffé" mon année-là. Je ne l'ai pas, j'en ai pas profité. J'étais pas, j'étais pas contente d'aller au travail, ça m'était jamais arrivé. Jamais, jamais, jamais, jamais. Le matin je me levais, puis ça me faisait chier de me lever... (Stéphanie, Pos. 122)

Au niveau de la santé physique, tel qu'il vient tout juste d'être mentionné dans l'exemple de Stéphanie (Pos. 122), les problèmes de sommeil représentent une partie des problèmes de santé physiques causés par les facteurs contraignant la SMP.

Il y a une rencontre avec la direction. Moi, j'en ai pas dormi... Le conflit, je l'évite, je suis gentille, je suis de bonne foi (rire), je suis pas la fille qui veut qu'on me crie après, puisqu'on me fasse sentir que je suis pas... correcte, et que je suis de mauvaise foi et que je veux pas participer. C'était comme une injustice incroyable. Fait que j'ai, j'ai eu beaucoup de difficultés à dormir. J'ai été heu... ouais. J'ai trouvé ça très difficile. (Manon, Pos. 41)

Ces troubles du sommeil sont souvent précédés d'une grande fatigue et peuvent même mener à l'épuisement, comme en témoigne Megan : « Donc, j'étais beaucoup épuisé. J'avais, c'est ça, j'avais plus de temps vraiment pour moi, parce que je consacrais la majorité de mon temps pour mes élèves. Je faisais de l'insomnie » (Megan, Pos. 132)... Une panoplie de symptômes psychosomatiques se manifestent également. Lorsqu'elle fait référence au conflit qu'elle a vécu avec une collègue, Manon raconte [qu'] à un moment donné, [elle a] eu des problèmes de pression. Et...[elle] pense que c'est directement lié à cette à cette situation-là (Pos. 102). Pour Stéphanie, le stress vécu au travail se manifeste en partie sous forme de problèmes de peau : « ...je fais beaucoup d'eczéma sur mes mains, d'eczéma un peu partout. Écoute. Mes mains, l'année passée, je les pliais pis ça pissait le sang là. Ça craquait » (Pos. 134)... Tandis que pour Megan, « les matins, [elle avait] des haut-le-cœur, là. Pratiquement tous les matins, des fois [elle vomissait] parce que, bien, c'était de l'anxiété, là, dans le fond, qui ressortait » (Pos. 132). En plus du fait de ne plus être fonctionnelle, Stéphanie associe le fait de perdre du poids à la situation négative vécue au travail :

Tu sais du moment où est-ce que tu ne te sens pas bien en dedans, tu es incapable de gérer quoi que ce soit. Là, tsé, moi l'année passée, là, écoute... J'avais de la misère à aller prendre une douche, tellement que ça allait pas bien, là. J'étais comme: "Ah, my god! Ha! (ton souffrant) Tsé, en dernier, là, j'avais...C'est sûr que j'ai perdu du poids, puis c'est exactement ça. Je n'étais pas capable de gérer quoi que ce soit quand ça ne va pas bien là. (Stéphanie, Pos. 366)

Concernant le volet des relations personnelles et sociales, les enseignantes reconnaissent entre autres, un impact sur leur temps libre. Megan explique « [qu'elle n'avait] plus de temps vraiment pour [elle], parce qu'[elle consacrait] la majorité de [son] temps pour [ses] élèves » (Pos. 132). Elle allait même jusqu'à éviter de se faire remplacer au travail « parce qu'encore là, [elle se disait] : "Eille! Je ne serai pas là pour mes élèves dans ma classe!" Parce qu'[elle ne prenait] pas

de congé (en riant) non plus! Parce qu'[elle savait] que c'était une classe difficile » (Megan, Pos. 239)... La vie amoureuse et familiale se trouve également impactée. Megan mentionne clairement [qu'elle accordait] tellement de temps à [son] travail... avec toute la charge qu'[elle avait] ... Ça a fait qu'[elle voyait] moins [ses] amis, [elle faisait] moins de sorties avec [son] chum et [elle faisait] moins de soupers de famille, parce qu'[elle était] tellement là-dedans » (Pos. 238). Une autre des participantes révèle même, qu'en raison de son travail, elle remet en cause le choix de fonder une famille :

Tsé, là, je me souviens encore, la Fête des mères, quand le grand-père appelle et dit: "Ha! Tu en veux-tu, des enfants? C'est quand les enfants?" Je suis comme: "Ben écoute grand-papa, Moi là, si je suis à avoir des enfants, là, c'est ben de valeur, mais, j'ai dis, moi après ma journée de travail, c'est le 2e chiffre qui commence. Tu vois là, présentement là, j'en ai une vingtaine à gérer le jour." J'ai dit: "Quand je reviens, des fois, faut que je gère mon chat. Puis des fois-là, faut que je gère [mon conjoint] aussi!" Fait que là, tsé, je suis comme: "Héééé là là là là!" ...Ma job fait en sorte que je me questionne énormément à ma vie familiale. Parce que je me dis, je gère déjà les gens... Les enfants des autres. Mais, je vois aussi la complexité du système scolaire. Je vois aussi la complexité de tout ce qui s'en suit. Puis, dans quel genre de monde qu'on est présentement. (Stéphanie, Pos. 304-305)

Sur le plan professionnel

Les facteurs contraignant la SMP entraînent également des répercussions sur la vie professionnelle des enseignantes. D'un point de vue global, les participantes reconnaissent que ce qu'elles ont vécu au travail a contribué à de l'absentéisme : « Puis tu sais, quel impact ça a eu? Je suis partie en maladie pendant un an, là » (Barbara, Pos. 324). « Ça a eu un impact sur moi parce que j'ai pris heu... À un moment donné une semaine de congé » (Manon, Pos. 102).

D'un point de vue plus spécifique, elles rapportent un impact sur leurs pratiques pédagogiques, leur identité professionnelle ainsi que leur avenir au sein de la carrière.

En premier lieu, certaines participantes admettent l'influence des facteurs contraignants sur leur choix de tâche ou manière d'enseigner. Par exemple, Megan a choisi de prendre un contrat comme enseignante-ressource au lieu de titulaire :

...Ça a changé ma façon d'enseigner, comme je dis, par après. Parce qu'avec du recul, après avoir vu vécu cette année-là, j'ai pu prendre un peu plus... Ben, après ça, comme je dis, je n'ai pas voulu reprendre tout de suite une classe. (Megan, Pos. 182).

De plus, comme le soulève Maryse, la réalité exigeante du milieu ne favorise pas la variété des pratiques ou l'adaptation face aux changements en éducation, ce qui peut nuire à l'atteinte d'objectifs pédagogiques :

Puis, je trouve parfois que les profs sont rigides. (Rire) Tsé, quand, quand ils ont un « air d'aller », demander de changer... Mais, en même temps... (Soupir) Je peux comprendre aussi que ça demande tellement d'énergie. Puis, quand tu fais quelque chose presque tout le temps de la même façon, ça demande toujours bien moins d'énergie que de changer tout le temps tes pratiques. Puis, avec ce qu'on nous demande de faire, où est-ce qu'on peut économiser du temps? Ben, c'est peut-être en refaisant les mêmes choses. Aussi. Tsé, peut-être que, c'est ça. Mais peut être qu'en ne changeant pas on est moins efficaces. (Maryse, Pos. 268)

En deuxième lieu, d'autres participantes témoignent d'un certain manque d'authenticité par rapport à leur identité professionnelle. Elles se sentent obligées d'avoir des pratiques qui ne leur ressemblent pas.

Je ne fais pas l'enseignement que je veux. Si j'étais vraiment vraiment totalement authentique avec ce que je souhaite, ça ne serait pas totalement... Tu sais, ça serait beaucoup plus éclaté, puis on serait plus dehors, puis... Tsé, j'ai un cahier parce qu'on m'a demandé d'avoir un cahier. J'ai... Mais je n'en voulais pas, de cahier, en maths! (Manon, Pos. 299)

Par exemple, Sabrina souligne avoir vécu une certaine dissonance entre ce qu'elle attendait du milieu scolaire et les études supérieures qui a provoqué un questionnement, des changements de trajectoire et une remise en question professionnelle.

Je pensais que... Quand je suis rentrée dans le BAC, je pensais que c'était vraiment... Orthopédagogie: un à un, dans un bureau. Un peu, un rôle de soutien, d'accompagnement, mais... En fait, que c'était vraiment spécialisé par rapport à mes différents stages, mais je ne le voyais pas comme un rôle d'enseignant. Donc je suis rentrée dans le BAC en étant un petit peu déstabilisée. Finalement, je suis restée là-dedans pendant un temps. J'ai voulu... Je suis allée à la maîtrise en me disant... Parce que j'avais plein d'intérêt par rapport à des problématiques qu'il y avait en éducation. Donc je me suis intéressée à ça. Puis pendant la maîtrise... C'est beaucoup d'isolement la maîtrise, là. En tout cas, pour moi ça l'était. Fait que j'ai eu du mal à me "grounder", par après. Fait que je me suis ramassée à l'école ou je suis actuellement. Finalement, ça m'a juste fait du bien d'être dans le... Dans le concret. Fait que j'y suis restée. Là, j'en reviens un petit peu à mes premiers questionnements comme... "Qu'est-ce que tu veux faire? Veux-tu vraiment enseigner? Est-ce que tu veux changer d'école? Voir

comment ça se passe ailleurs. Découvrir une nouvelle réalité, d'autres... Des nouvelles problématiques aussi. Puis je vais pouvoir décider avec le temps. (Sabrina, Pos. 343-344)

En troisième lieu, à moyen ou long terme, les enseignantes perdent de l'intérêt à pratiquer leur métier qui ne leur procure plus de plaisir. Elles ont de moins en moins le goût de s'y investir.

Ben, je pense, à partir de ce moment-là, entre autres, que ça a chuté. Mon investissement d'enseignement, ou en tout cas mon intérêt à enseigner. Heu... Je ne dis pas que c'est juste ça. Je pense même au... Le début de cette année-là, qui était très particulière, qui en plus, était en situation d'emploi avec l'université. C'est à partir de cette année-là que j'ai commencé à me désintéresser de l'enseignement, parce qu'avant ça, j'adorais. (Marilyn, Pos. 155)

D'ailleurs, selon les participantes, les enseignantes vont être influencées dans leur choix de carrière, lorsqu'elles ne se sentent pas bien dans un milieu. Comme pour Stéphanie, cela peut signifier l'abandon d'un contrat de travail au profit d'un autre, même si ce n'était pas planifié...

Mais aussi, tu sais, je m'étais fait offrir justement, ma directrice de présentement m'avait appelé, pour m'offrir un poste [contrat]. Et j'avais refusé. Puis quelques jours après l'événement avec... ma directrice de cette école-là m'avait fait ça... puis là j'ai fait "ayoye!"... Je me suis dit, cet événement-là a fait en sorte que c'est la bonne raison que je puisse quitter parce que j'hésitais à m'en aller. Heu... De de mon école d'accueil, à l'école où est-ce que je suis présentement. (Stéphanie, Pos. 197)

... ou encore, pour plusieurs, l'abandon de la profession, comme l'envisage Megan : « Je me suis dit, je ne peux pas vivre ça toute ma carrière. Faut que je trouve autre chose. Puis j'avais même pensé heu... Quitter l'enseignement. Parce que... Je m'étais dit: "C'est impossible que je vive ça" (Pos. 256).